

I

Una concepción abierta e interdisciplinaria de la infancia

*Gloria Esperanza García Botero**

Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia

*Teresita Gallego Betancur***

Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia

El proceso de reconocimiento de la infancia ha tenido una expansión progresiva, visible, entre otros aspectos, en la creación de organismos e instituciones que orientan sus acciones hacia el mejoramiento de la calidad de vida de las niñas y los niños, entre ellas: la Organización Mundial de Educación Preescolar, Omep; la Organización de las Naciones Unidas, Unesco; la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unicef. Cabe mencionar que la formación de estos entes se da en el siglo XX -particularmente a partir de la segunda mitad-, que fue nominado por Key (citada en Noguera, s.f.), el siglo del niño. Este desarrollo también se constata en los estudios y las reflexiones llevadas a cabo por sujetos pensadores e investigadores de diversas disciplinas: historiadores e historiadoras, antropólogos y antropólogas, psicólogos y psicólogas, pedagogos y pedagogas, psicoanalistas, sociólogos y sociólogas, médicos y médicas, entre otros.

* Licenciada en Educación Especial, Magíster en Educación.

** Licenciada en Educación Especial, Especialista en Planeación Educativa.

De forma casi paralela se han realizado encuentros, en diferentes latitudes, con la perspectiva de discutir y trazar derroteros para la atención y el desarrollo de las niñas y los niños, para su defensa y reconocimiento como sujetos de derechos.

La visibilización de la infancia ha llevado a que se incremente la conciencia mundial de que invertir en su atención y desarrollo es una prioridad para el alcance de los niveles de desarrollo humano y social de las naciones. Nuestro país no ha estado al margen de esta aspiración; muestra de ello son los avances, por ejemplo, en la Ley de Infancia y la Adolescencia y en la política pública por los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años de edad.

A pesar de los logros, el panorama de la situación de la infancia no es del todo alentador, toda vez que

(...) los diagnósticos sobre la situación económica y social en América Latina muestran que, **entre todas las víctimas, las más vulnerables son los niños.**¹ En este contexto productor de desigualdades y exclusión social, los niños están expuestos a riesgos y carencias tanto en su entorno familiar, como en lo social y esta condición de precariedad pone en riesgo su desarrollo, su crecimiento y su futuro (Unesco, 2004, citado en Mayol, 2009, p. 35).

Ahora bien, se han esbozado algunas acciones concretas que revelan el reconocimiento de los niños y las niñas pero, ¿qué se entiende por esta categoría? Hablar de niño y de niña es mucho más que ocuparse de un grupo humano que se encuentra en una franja de edad determinada. También trasciende el hecho de referirse al objeto del estudio de una disciplina específica. Niño - Niña, en tanto conceptos anclados a una estructura mayor -seres humanos-, llevan implícita la complejidad para su abordaje.

Algunos autores y autoras sugieren que la infancia es una construcción social o, utilizando una expresión de Runge (1999), una realidad construida, que se configura y reconfigura a partir de elementos culturales, históricos, políticos y sociales. Por ello, “eso que nosotros llamamos infancia no representa lo mismo ni es vivido de la misma manera en todos los grupos humanos” (Colángelo, s.f., p. 2). Este hecho hace que no se pueda pensar, de un lado, en prácticas y formas de relacionarse con el niño y la niña homogéneos y, de otro, en una sola manera de ser niño o niña; lo que cobra

1 Negrita del texto original.

validez, en tanto situados en un país multiétnico y pluricultural, por demás signado por la pobreza y la desigualdad social.

Incluso cuando se indaga a los niños y a las niñas se advierten concepciones y reflexiones sobre la infancia que develan su representación de lo social. Los niños y las niñas manifiestan el querer cambiar la pobreza, la violencia y el trabajo infantil; quieren igualdad de oportunidades para todas y todos, que las niñas y los niños no trabajen, que puedan pasarla mejor, que tengan la posibilidad de jugar, que no los abandonen, que les presten más atención, que no los discriminen y que respeten su infancia (Camacho, 2009). Para Camacho (2009), hay coincidencia entre las reflexiones de los niños y las niñas y las de los adultos, concretamente en relación con los conceptos que emergieron en el preámbulo de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño.

Avanzando en el análisis, Colángelo (s.f.) sugiere que (...) la infancia puede dejar de ser pensada desde un concepto neutro y abstracto, signado por caracteres biológicos invariables, para recuperar toda la riqueza de sus determinaciones sociohistóricas. De este modo, tal vez, comencemos a hablar de “infancias”, plurales, múltiples, en el contexto de nuestra sociedad compleja (p. 7).

Sí, esta autora pluraliza el vocablo, para que se hagan visibles esas otras realidades de niños y niñas. Por su parte, Brinkmann (1986) emplea el término *niñeces*, para mostrar la diversidad de formas de ser niño y niña, desde los prostituidos, los explotados laboralmente, los que mueren o son mutilados por las bombas de la guerra... en suma, los niños y las niñas material, social y síquicamente debilitados, hasta los protegidos hijos e hijas de la burguesía. También se refiere a aquellos y aquellas que con un poco más de diez años de edad son ases deportivos y tienen horarios extensos de entrenamiento. Profundiza en la reflexión advirtiendo que

(...) la niñez de hoy en día no es sólo un producto de clases sino, en grado cada vez mayor, un producto de masas. En torno al niño se organiza todo un conjunto de industrias, equipos de especialistas y disciplinas científicas (...) para los niños se producen vestimentas, mobiliario, libros, revistas, grabaciones, cassettes, canciones, juguetes, programas de televisión y multitud de artefactos (p. 15).

Es irrefutable que el niño o niña es visto hoy como un jugoso candidato del y para el marketing, pero no están en la lente todos y todas, sino particularmente quienes pertenecen a las clases sociales más favorecidas, esto es, son potenciales consumidores y consumidoras.

Lo expuesto por Brinkmann (1986), a nuestro parecer, hace visibles dimensiones tales como clase social, desarrollo económico y geopolíticas de la infancia -globalización, neoliberalismo, consumismo, entre otros-. En una dirección análoga, Colángelo (s.f.) sostiene que en la categoría de infancia se conjugan por lo menos tres dimensiones de lo social: clase social, pertenencia étnica y género. Indica, al respecto, que

(...) las identidades tienen que ver con estas tres dimensiones conjugadas simultáneamente en diferentes grupos sociales: se es niña o niño, se pertenece a un grupo de edad y no a otro, se adscribe a una historia grupal particular (...), además de aquella que liga a una comunidad nacional, se vive en un hogar pobre o en uno donde puedan ser satisfechas sus necesidades básicas. Desde esta perspectiva, las identidades no pueden ser pensadas en términos de alguna esencia inmutable o cristalizada, sino como construcciones relacionales, contrastantes (...) situadas en la historia y, por lo tanto, en constante transformación (p. 4).

Lo planteado hasta el momento, grosso modo, devela la riqueza y la complejidad de la noción de infancia, o mejor, de las infancias, de las niñeces, toda vez que no hay una manera única de ser niño o niña, ni tampoco una visión universal de éstos y de éstas, como consecuencia de la variabilidad sociocultural.

Diferentes estudios² muestran que el desarrollo que promueven los sujetos adultos en los niños y niñas, se ancla en las potencialidades que cada grupo cultural selecciona y valora como significativas (Diaconia, 2003). A este respecto, Tenorio y Sampson (2000, pp. 269-270) indican que “cada cultura aprecia y fomenta ciertas competencias, mientras que otras posibles, como no son de aparente utilidad o son contrarias a las tendencias generales valoradas,

2 Invitamos a lectores y lectoras a revisar investigaciones como: Tenorio, M. (Ed.). (2000). Pautas y prácticas de crianza en veintitrés regiones del país. Serie de documentos de investigación. Ministerio de Educación Nacional y Organización de Estados Iberoamericanos -OEA-. Santafé de Bogotá: Punto Eje; Diaconia. (2003). Iniciando la vida en los Andes. Aproximación a los patrones de crianza de familias andinas en la cordillera negra. Lima: Roel.

serán desdeñadas o simplemente ignoradas.” Advierten que es el colectivo quien decide “qué tipo de individuo humano necesita o desea, y amolda consecuentemente la sustancia humana con vistas a la reproducción de su organización y estilo característicos” (2000, p. 270). En esta misma dirección, Rogoff (1993, p. 35) señala que “las destrezas que cada comunidad valora constituyen las metas locales del desarrollo. Las prácticas sociales que apoyan el desarrollo del niño se relacionan con los valores y actividades que, en esa comunidad, se consideran importantes”.

Lo propuesto en el párrafo antecedente, no significa que es exclusivo del grupo social moldear al individuo; más bien, muestra la estrecha interdependencia entre cultura y biología. Geertz (1995, citado en Tenorio & Sampson, 2000), señala que los seres humanos nacemos incompletos y es la cultura la que se encarga de llevarnos a un estado de mayor completud. En palabras de Savater (1991), el niño o niña pasa por dos gestaciones: la primera se da en el útero materno, por determinismos de carácter biológico. La segunda, en la matriz social, que lo inscribe en la cultura y lo somete a variadas determinaciones de corte simbólico.

En la línea de lo que venimos exponiendo, Vygotsky (s.f. citado en Peralta, 2006), uno de los más destacados teóricos de la psicología del desarrollo, manifiesta que el desarrollo humano no puede entenderse únicamente en términos de fuerzas biológicas, sino de la interacción social que permite la interiorización de instrumentos culturales, por ejemplo, el lenguaje.

Wertsch (1985 citado en Peralta, 2006), al respecto, señala que (...) el desarrollo cultural del niño se caracteriza, en primer lugar, por el hecho de que transcurre bajo condiciones de cambios dinámicos en el organismo. El desarrollo cultural se halla sobrepuesto a los procesos de crecimiento, maduración y desarrollo orgánico del niño (p. 30).

Peralta (2006), señala que en la actualidad el desarrollo se analiza de un modo más integral, enriquecido por una mirada históricocultural. Sostiene que esto ha permitido “que muchos aspectos y procesos psicológicos que se consideraban como inmutables y universales hasta hace algún tiempo, sean hoy (...) revisados” (p. 30). En contraste, Tenorio & Sampson reflexionan en torno a cómo algunos teóricos de la psicología del desarrollo³ han

3 Ver, por ejemplo: Stanley Hall, Arnold Gesell y Benjamin Spock.

calculado meticulosamente el recorrido epistémico del niño y la niña, etapa tras etapa, fijando las edades según ciertos comportamientos que deben darse⁴, si el niño o niña es “normal”. Indican que “la meta postulada por los psicólogos del desarrollo fue, a partir de entonces, lograr que todos los niños, en todos los rincones del mundo se volvieran lo más parecidos posible a este sujeto del puro saber” (p. 277).

Si bien es cierto que todos los seres humanos compartimos características universales como consecuencia de una herencia biológica y cultural que tenemos en común como especie (Rogoff, 1993), también son evidentes nuestras diferencias, en tanto sujetos inscritos en un contexto sociocultural particular, que hace que nos identifiquemos con valores, creencias, costumbres y habilidades del grupo social.

Desde nuestra perspectiva, Rogoff (1993) hace una sabia consideración que insta a la conciliación de los diferentes constructos teóricos en torno al desarrollo del niño o niña: “Para comprender el desarrollo, es esencial tener en cuenta tanto las semejanzas culturales y biológicas que subyacen a individuos y grupos, como las diferencias que existen entre ellos.”

El recorrido hecho hasta el momento, hace necesario que definamos lo que entendemos por desarrollo. Apoyadas en la conceptualización de Rogoff (1993), sostenemos que el desarrollo se refiere a las transformaciones de carácter cualitativo y cuantitativo, que le posibilitan al niño o niña resolver los problemas de la vida cotidiana, dependiendo para ello de los recursos y apoyos de las personas con las que interactúa -p.e.: pares, cuidadores y cuidadoras- y de las prácticas culturales. El desarrollo es multidireccional, en tanto

(...) avanza en direcciones variadas y conlleva no sólo importantes semejanzas, sino también diferencias esenciales en las rutas que conducen a las metas que busca una comunidad determinada. El progreso debe ser definido de acuerdo con las metas locales, en relación con el desarrollo en dominios específicos y determinados, a su vez, por metas y problemas tanto culturales como biológicos (1993, p. 35).

4 Berk, catedrática de psicología en Illinois, en el libro *Desarrollo del niño y del adolescente*, señala que versiones revisadas de inventarios del desarrollo de los niños y niñas continúan utilizándose hoy (ver página 16).

La visión de desarrollo explicitada, implica que los programas de atención a la infancia se diseñen enfocando la mirada en las metas que el contexto social y cultural advierten como prioritarias, de acuerdo con sus expectativas y necesidades. En esta misma dirección, Rogoff (1993) sostiene que “entender las metas y destrezas valoradas en la propia comunidad del niño es esencial para definir el punto de llegada del desarrollo” (1993, p. 36).

Cuando hablamos de atención a la infancia, nos referimos a las acciones que los diferentes agentes educativos -familiares y extrafamiliares- llevan a cabo con los niños y las niñas, en la perspectiva de contribuir no sólo a la conservación de su vida y a la satisfacción de sus necesidades básicas, sino también al desarrollo de las diferentes dimensiones del niño o niña.

Peralta y Fujimoto (1998), indican que el concepto de atención integral es el que mayor uso tiene en los documentos elaborados en América Latina, y señalan que éste se entiende como “el conjunto de acciones coordinadas que pretenden satisfacer tanto las necesidades esenciales para preservar la vida, como aquellas que dicen relación con el desarrollo y aprendizaje humano, acorde a sus características, necesidades e intereses tanto permanentes como variables” (1998, p. 18).

Para que el desarrollo del niño o niña se dé en las mejores condiciones, es necesario que las redes de apoyo informal y formal se unan en recíproca complementariedad. Al respecto las autoras antes nombradas señalan que

Los cuidados del niño [o niña] y parte de su educación, se supone que deberían ser atendidos por la familia fundamentalmente a través de la atención integral familiar; sin embargo, dadas las condiciones de pobreza de la región, y otras limitaciones de la familia que le impiden hacerlo parcial, o en algunos casos totalmente, es que surge la posibilidad de una atención extrafamiliar, que puede apoyar los cuidados básicos, y que otorga el derecho al niño a una educación pertinente y oportuna, con los aportes del saber científico. Con todos estos componentes, se desarrolla una atención integral, que comprende lo familiar y lo extrafamiliar, cubriendo todas las necesidades de los niños y sus familias (Peralta & Fujimoto, 1998, p. 18).

Concluimos nuestro texto sosteniendo que, en tanto las múltiples infancias -niñeces- son una verdad innegable, es prioritario que los agentes educativos hagan una lectura crítica y reflexiva de los contextos de desarrollo en el que viven los niños y las niñas, de manera que respondan de manera creativa y significativa a la complejidad y diversidad cultural que configura nuestro territorio.

Lista de referencias

- Brinkmann, W. (1986). La niñez en proceso de transformación. Consideraciones sobre su génesis, su desaparición y su valor efectivo para la pedagogía. *Educación*, (33), pp.7-23.
- Camacho, L. (2009). Ver la infancia desde la mirada de sus protagonistas. En: M. Mayol (Comp.) *Grandes temas para los más pequeños. Acerca de la complejidad de la educación en los primeros años*. Buenos Aires: Puerto Creativo, pp. 45-52.
- Colángelo, M. (s.f.). *La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectiva de abordaje*. Serie encuentros y seminarios. Mesa: Infancia y juventudes. Pedagogía y formación. Extraído el 7 Febrero, 2009, de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_colangelo.pdf.
- Diaconia. (2003). *Iniciando la vida en los Andes. Aproximación a los patrones de crianza de familias andinas en la cordillera negra*. Lima: Roel.
- Mayol, M. (2009). Ver la infancia. En: M. Mayol (Comp.) *Grandes temas para los más pequeños. Acerca de la complejidad de la educación en los primeros años*. Buenos Aires: Puerto Creativo, pp. 35-40.
- Noguera, C. (s.f.). *La construcción de la infancia en el discurso de los pedagogos de la escuela activa*. Extraído el 10 Marzo, 2009, de <http://www.educared.org.ar/infanciaenred/antesdeayer/index.php?q=node/123>.
- Peralta, M. (2006). *El concepto de desarrollo. En Nuevo enfoque de la educación y atención infantil*. En el marco del proyecto: Instituto para el desarrollo y la innovación educativa (Idie-OEI) en educación inicial y derechos de la niñez.
- Peralta, M. & Fujimoto, G. (1998). *La atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y los*

- desafíos para el siglo XXI*. Santiago de Chile: Organización De Estados Americanos (O.E.A).
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Paidós.
- Runge, A. (1999). La paradoja del reconocimiento de la niñez desde la pedagogía: reflexiones en torno al eco rousseauiano. *Revista Educación y Pedagogía*, 23-24(11), pp. 67-86.
- Savater, F. (1991). *El valor de educar*. Córcega: Ariel.
- Tenorio, M. & Sampson, A. (2000). Cultura e infancia. En: M. Tenorio (Ed.), *Pautas y prácticas de crianza en veintitrés regiones del país*. Serie de documentos de investigación. Ministerio de Educación Nacional y Organización de Estados Iberoamericanos –OEA–. Bogotá D.C.: Punto Exe.