

Diversidad de infancias

Retos y compromisos*

*Yolanda Corona Caraveo***

El concepto de *infancia* presenta diferencias significativas, según los enfoques y preocupaciones temáticas de las disciplinas que lo retoman, la posición del investigador mismo y también —aunque muchas veces ignorada— por la diversidad cultural de los grupos y comunidades estudiados.

Por ello, debemos producir reflexiones que nos permitan entender lo que sucede a la niñez en el contexto de la sociedad actual, tomando conciencia, por un lado, de los cambiantes procesos de transformación del sistema mundial y, por el otro, de que la información que nos llega acerca de las condiciones en que se desenvuelven niños y niñas de este siglo están muy alejadas de las que inspiraron a la mayor parte de las teorías psicológicas.

Cuando los investigadores se enfrentan con los esquemas teóricos que explican las realidades de la infancia, por lo común se encuentran con generalizaciones muy amplias. El estudio a profundidad y la explicación de problemas reales superan siempre en complejidad a los discursos disciplinarios, sobre todo cuando la fragmentación de los objetos de conocimiento, que caracteriza a las ciencias sociales, se ve acrecentada por la falta de debate y diálogo entre las disciplinas.

W. Kessen (1979) se refiere a la infancia como una “invención cultural”, para aludir al carácter tan cambiante de eso que se ha denominado “la naturaleza del niño”, mientras que Sharon Stephens

* Publicado en *Tramas. Subjetividad y Procesos Sociales*, núm. 20, Diversidad de infancias, enero-junio, 2003, pp. 13-31.

** Profesora-investigadora, Departamento de Educación y Comunicación, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.

(1995) plantea algo más radical al decir que si no se toma en cuenta que las formas de socialización o aculturación de la niñez se encuentran dentro de una infinita y compleja gama de definiciones culturales en el mundo actual; entonces la niñez se encuentra en riesgo de ser el objeto de otra “ficción discursiva postmoderna”.

La intención de este artículo es plantear algunos aspectos que determinaron que el estudio de la infancia fuera caracterizado, por muchas décadas en el discurso psicológico por una descontextualización de las circunstancias culturales y sociales en que ésta se desplegaba. En primera instancia abordé los discursos que se dieron en los congresos latinoamericanos del niño, que aluden a una idea de la infancia muy vinculada con las condiciones sociales y económicas que caracterizaron a la niñez durante el siglo xx. Posteriormente, discutí la escisión que se dio a principios del siglo pasado entre infancia y cultura, temas que abordaron de manera separada la psicología y la antropología, así como los cuestionamientos que han surgido en el intento de incorporar ambos aspectos a finales de siglo. Finalmente, hago una reflexión sobre los retos que plantea el estudio de la infancia en nuestros tiempos y las aportaciones que nos puede ofrecer el método etnográfico.

El discurso social en el siglo xx

En 1916 comienzan en América los Congresos Panamericanos del Niño, cuyas agendas y discursos revelaron las preocupaciones sociales de la época, así como la visión que tenían los Estados sobre las niñas y niños a quienes dirigían sus estrategias de intervención. Tras revisar los discursos sobre la infancia en los congresos del siglo xx, podemos constatar que la niñez sigue enfrentando situaciones sumamente adversas y que muchas ideas falsas sobre este sector pueden encontrarse todavía en el discurso actual.

Según Iglesias, Villagra y Barrios, pueden observarse tres cambios y matices en la visión que los Estados proyectaron sobre la niñez. Durante el periodo de 1916 a 1935, la discusión se caracterizó por

un énfasis en la preocupación de mejorar la raza; destacan frases que hacen referencia a un niño ideal: “sano, limpio, preservado por la ciencia, el niño con una madre capaz de alimentarlo y defenderlo con su amor y conocimientos, el niño educado para ser el heredero de una gran cultura” (1995:135). Sin embargo, este planteamiento contrastaba con la realidad de la mayoría de la niñez americana, constituida por una gran cantidad de hijos de indígenas, mestizos, negros y criollos empobrecidos, a los que se trataba de mejorar racialmente mediante el uso de la ciencia y la aplicación positiva del saber.

Durante esa época, en México se empezó a asumir que el bienestar de los niños era “un deber para con la sociedad y para con la nación” (Alcubierre y Carreño, 1996), como parte de la influencia del discurso liberal y de los principios de la doctrina positivista, la cual permitía que los niños de las clases media y alta ocuparan un lugar importante en el seno familiar mediante trajes, juguetes, literatura y métodos educativos creados específicamente para ellos con el fin de prepararlos para la vida adulta, la supresión de los instintos (a cargo de la madre), el ejercicio físico y la realización de competencias también en el plano intelectual, así como el mayor aislamiento posible, se evitaba el daño de las influencias externas. Es notable la diferencia en los métodos de crianza de niños y niñas, ya que los varones eran considerados como fuente del progreso social y promesa del futuro, mientras que las niñas debían ser educadas para su papel de madres, bajo la idea de que su espíritu era más débil y carente de tenacidad. Otra diferencia radical era que estas clases consideraban la casa como dominio privado y la educación de los hijos como una herramienta para abrirse paso individualmente en la vida, sin ninguna ambición colectiva. Este concepto difería radicalmente de la educación de los niños en las comunidades campesinas, cuyo grupo doméstico se relaciona básicamente en torno al trabajo y la naturaleza y, por tanto, sus miembros se definen en función del trabajo colectivo y la solidaridad.

De acuerdo con las autoras, no existía en la niñez campesina de esa época una diferenciación clara entre el mundo adulto y el de la infancia, como sí ocurría en las clases altas y medias. El niño campesino

crecía libre de la disciplina y de la supervisión escolar, su educación era esencialmente para el trabajo: al principio existía una cercanía de niños y niñas como ayudantes domésticos de la madre, realizando mandados, desgranando el maíz, acarreamo agua, etcétera, a partir de los siete años los niños empezaban a entrenarse en los trabajos del campo, adquiriendo progresivamente funciones más pesadas hasta poder realizar el trabajo de los adultos, aproximadamente a los trece años.

Consideración aparte merecen los niños trabajadores o desamparados, quienes ocupaban en el imaginario social el lugar de “pícaros irredentos” y constituían una constante causa de preocupación, ya que representaban un latente peligro para la sociedad: “eran el principal foco de contagio de las epidemias y también de los males morales”. Como se dijo, dicha visión se sustentaba en el discurso positivista, que consideraba a la miseria como resultado de las diferencias “genéticas” entre las clases, y propiciaba que también en nuestro país se pensara en los niños pobres como un peligro latente para la sociedad y un freno al progreso del país. Incluso, el trabajo que se veían obligados a realizar era juzgado como un medio para alimentar su mala naturaleza.

Así, en la mayor parte de los países se trataba de combatir y corregir los defectos inherentes a “la naturaleza” de los niños mediante la eugenesia, la disciplina higiénica, por medio de la medicina y de la biología, así como de las ciencias de la personalidad. A pesar de que se planteaban esfuerzos para educar, proteger, sanear y pulir a la niñez americana, se advertía en las intervenciones de los asistentes a los congresos un discurso racista que elogiaba las bondades de la raza blanca, siempre respaldado por el pensamiento positivista de la época; el profesor mexicano Ramón Robles en su ponencia “Protección de los niños indígenas”, se preguntaba: “¿qué tiene de extraño que se encierren dentro del círculo de su idioma nativo, de sus costumbres raciales, sin aspirar a una vida mejor, viviendo contentos en su nivel de inferioridad que ha creado esa vida abandonada a sí misma?”, mientras que un científico social brasileño —mulato, por cierto— proclamaba: “el *quantum* de sangre aria está aumentando

rápidamente en nuestro pueblo y fatalmente ha de actuar sobre el tipo antropológico de nuestros niños mestizos, en el sentido de modelarlo hacia el tipo de hombre blanco”.

Después de la Segunda Guerra Mundial y el genocidio alemán era impensable seguir hablando de superioridad de la raza, por lo que se dio un viraje del paradigma racial hacia la noción del niño peligroso o antisocial en el discurso de estas reuniones. Los congresos efectuados de 1942 en adelante reflejaban la preocupación de estabilidad y seguridad de la época y se esforzaban por establecer programas para corregir conductas antisociales.

Con ello se advierte una evolución al concebir que “la peligrosidad” de los niños no estaba en su naturaleza, sino en las condiciones de pobreza que se estaban viviendo en América. Aunque nunca se pierde por completo esa noción de la propensión infantil hacia el mal camino.

Surge en esa época el término de “menores” para referirse a los niños que vivían en situación irregular o de pobreza, quienes tan sólo por pertenecer a sectores sociales marginados o de migrantes se consideraban propensos a diferentes conductas delictivas. Los Estados acuerdan modificar el término de “conducta perversa” por el de “conducta antisocial”, asumiendo un papel de control y represión socio-penal de la infancia por medio de clínicas de conducta, centros de reforma y consejos del niño. Por otro lado, se desarrolla una serie de políticas que caracterizan a un Estado benefactor, que también ve como su tarea asegurar que la mayoría de los niños pueda contar con un nivel de vida que favorezca tanto la salud, como la educación y su bienestar general.

Sin embargo, a pesar de los buenos propósitos políticos, los índices de pobreza en la población latinoamericana se agudizan a tal grado que durante los congresos de la década de 1970 empieza a analizarse con mayor énfasis la marginación y miseria de los sectores infantiles. En ellos se acepta que el 64% de la población estaba constituida por pobres e indigentes, de los cuales la cuarta parte eran niños menores de seis años. Ante la imposibilidad de cambiar la realidad cada vez más difícil de la niñez, empiezan a modificarse las pa-

labras que la definen. Se continúa utilizando el término de “menor” para todos los niños y jóvenes en desventaja social, pero se acuñan nuevos vocablos, como “niñez vulnerable”, “niñez en situación de riesgo” o “niñez en situación irregular”, para nombrar a quienes se encuentran en pobreza extrema.

Ante la gravedad del problema, la política estadounidense postulaba la necesidad de cambiar la estrategia, delegando la responsabilidad del bienestar de la niñez en instituciones como la familia, la comunidad y organizaciones privadas de asistencia con el fin de que los gobiernos no se vieran desbordados ante las demandas de la realidad social. Ante la presión de Estados Unidos, que nuevamente trataba de minimizar la responsabilidad del Estado para proveer a la población infantil de las condiciones mínimas para su desarrollo, se dan durante esos años enfrentamientos importantes gracias a la voz de otros sectores que planteaban la exigencia de adoptar medidas, tales como una justicia social distributiva, ayuda alimenticia, asignaciones familiares y disminución de impuestos para las familias excluidas, en un afán de que el Estado asumiera que los derechos sociales, que garantizan una vida digna para todos, son también demandables.

En este contexto de marginalidad mundial de la infancia surge, en 1979, la iniciativa para crear un acuerdo internacional que pudiera dar protección diferencialmente a los niños. Después de diez años de debate, se logra aprobar en 1989 la *Convención de los Derechos del Niño*, que por primera vez en la historia tiene un carácter coercitivo para los países que lo suscriben y ratifiquen, y que estipula mecanismos de control y verificación del cumplimiento de las obligaciones asumidas por los Estados. Se acuña un nuevo término para referirse a los niños no sólo como sujetos de derecho, sino como “sujetos sociales” que pueden tener una voz para expresar sus intereses y exigir sus derechos. La intensa discusión y los acuerdos logrados permitieron que en los últimos veinte años se dieran avances significativos en muchos países para reconocer la necesidad de crear espacios legales y condiciones distintas en la estructura social para asegurar los derechos de la infancia.

El único país que no ha ratificado la Convención es Estados Unidos, que en la sesión especial de la infancia, llevada a cabo en 2002, ejerció toda la presión posible sobre los Estados participantes para que no se aludiera al acuerdo ratificado por todas las demás naciones del mundo, provocando así un retroceso de más de diez años en los logros obtenidos tan difícilmente dentro del escenario internacional.

La fragmentación entre infancia y cultura en el discurso psicológico

Durante el siglo xx hubo un gran despliegue de teorías que asumieron como tarea explicar el desarrollo y la situación de la infancia. Sin embargo, la presión para que las distintas disciplinas del conocimiento se apegaran a las exigencias de cientificidad provocó que la temática se abordara de manera fragmentada. De acuerdo con Cole (1996), la psicología se vio orientada a adoptar métodos experimentales basados en situaciones controladas, que produjeron una tendencia a examinar los procesos de desarrollo y de funcionamiento mental de la infancia como si se dieran en un vacío cultural e histórico. El énfasis se puso en el entendimiento de “universales de desarrollo” que, en el mejor de los casos, consideraban las diferencias culturales como “variables independientes”.

Por su parte, las antropólogas Margaret Mead, Ruth Benedict y Audrey Richards realizaron descripciones de la niñez en distintas culturas que incluían datos del ciclo vital, desde el nacimiento hasta el final de la adolescencia, y de la manera en que se llegaba a ser adulto. Los estudios se caracterizaron por adoptar un marco de referencia que consideraba a los niños como receptores pasivos que internalizaban los valores, las normas y los contenidos culturales sin una aportación concreta de su parte. A principios de siglo la visión antropológica mantenía el enfoque determinista que consideraba al individuo como mero reflejo de los contenidos culturales, sin problematizar mayormente el proceso socializador, o su carácter interactivo y dinámico. El prestigio de las ciencias naturales frente a

las sociales también influyó para que el desarrollo se concibiera como un plan biológicamente establecido de antemano (Piaget, 1952; Inhelder, 1962).

Estos enfoques se referían al desarrollo como crecimiento, es decir, el surgimiento de estructuras y funciones, una secuencia de transformaciones que determinaban a la especie de acuerdo con ciertas leyes que se expresaban en diversos periodos de desarrollo, lo que caracterizó la propuesta de la escuela psicogenética iniciada por Piaget (1969, 1984) y cuyos trabajos sirvieron para estimular varias corrientes de pensamiento en el estudio de la infancia. Una de las aportaciones importantes de esta corriente del pensamiento psicológico es el entendimiento de que los niños conciben la realidad de una manera muy distinta a la de los adultos, formulando por ello una estrategia de indagación del pensamiento infantil que no se centra en la lógica del adulto, sino en dejarse guiar por sus propios sistemas explicativos. Las críticas esenciales a su teoría se centraron en el poco énfasis que le otorga al papel de la cultura y de la influencia social en los procesos de construcción de conocimiento de los niños.

De esta manera, en la segunda mitad del siglo se empezó a dar un giro en la investigación y en los campos temáticos que hizo patente una mayor distancia del concepto de la determinación biológica para dar también importancia a los aspectos sociales y culturales. Así, la base biológica empieza a ser considerada como una matriz sobre la cual cada cultura construye una noción de lo que significa la infancia, incluyendo la caracterización del desarrollo psicológico. Psicólogos y antropólogos desarrollaron, en sus respectivas disciplinas, una búsqueda para abordar el tema de la niñez con metodologías que incluyeran los aspectos del contexto y del desarrollo a la vez. En la antropología se abre un nuevo campo de estudio bajo el nombre de etnopsicología, que reconoce el juego continuo que se da entre el significado social y el mundo de la experiencia, incluyendo tanto eventos externos como procesos psicológicos (D'Andrade, 1984; Morton, 1996) que puedan facilitar un entendimiento cultural de la persona, el *self* y la emoción. Un aspecto relevante en los estudios etnopsicológicos es la noción de “modelos culturales”, referidos al

conocimiento asumido por los individuos, que forma parte del marco de referencia en contra del cual describen sus experiencias, establecen sus metas, tratan de manipular su ambiente y de anticipar lo que los otros harán. Las formas de resolver las contradicciones entre los modelos culturales y la experiencia individual han sido un eje de estudio importante dentro de esta línea.

Independientemente de las diversas corrientes utilizadas en la antropología para el estudio de la niñez, sus hallazgos han sido reveladores de la gran cantidad de escenarios culturales que dan lugar a lo que ellos consideran la diversidad natural de la infancia. Morton (1996) plantea que se dio un enfoque teórico más integrado cuando se incorporó el tema de la socialización infantil dentro del estudio de la cultura y la personalidad. Este se constituyó en un objeto de investigación tanto para la antropología, como para la psicología y la sociología.

En cuanto a la psicología, la tarea de unir el estudio del desarrollo infantil con los contextos sociales y culturales en los que se desenvuelve ha diferido enormemente en sus enfoques. Una forma de introducir la cultura en estos estudios se dio mediante el *boom* de los estudios transculturales, en los cuales se asumía que la cultura era la variable independiente que debía ser considerada para el estudio de las variables psicológicas dependientes. La tendencia era aplicar diferentes pruebas para comprobar que existía la misma línea de desarrollo evolutivo, y se mantenían las categorías universales establecidas, aun cuando los tiempos difirieran por esas variables culturales. Este enfoque fue muy criticado porque la unidad de medición estaba construida con base en los datos de niños blancos europeos de clase media o alta.

Otra forma de abordar el problema fue la búsqueda de unidades de análisis que dieran cuenta de la intersección de la cultura y el desarrollo, Super y Harkness (1986), por ejemplo, acuñan la noción de “nicho de desarrollo” para examinar la estructuración cultural del desarrollo de los niños. Los autores conciben este nicho como un sistema compuesto por tres componentes: las circunstancias físicas y sociales en las que vive el niño, las costumbres y prácticas de crian-

za y la psicología de los encargados de los niños. Bronfenbrenner (2002), por su parte, va más allá de la familia para incluir también los múltiples sistemas externos que la afectan, como el trabajo y empleo de los padres, las redes de apoyo a la familia y el contexto de la comunidad.

Estas dos propuestas son muy útiles para abordar los aspectos externos y de significado en que se sitúan las actividades de los niños, pero el análisis deja de lado al discurso infantil, que había sido una de las herramientas fundamentales de los estudios anteriores.

Una tercera línea que resulta más interesante y problemática tiene su antecedente en el enfoque “sociocultural” o “sociohistórico”, desarrollado por Vigotsky desde la década de 1920, para tratar de integrar al individuo con su entorno social en un sistema interactivo único, al plantear que cualquier función psicológica superior “aparece primero en el plano social como una categoría interpsicológica para posteriormente darse en el plano individual como una categoría intrapsicológica” (1978). Esta escuela hace énfasis en el papel de la interacción social y cultural dentro del desarrollo y propone la categoría de análisis de la “zona de desarrollo próximo” para indicar la diferencia entre el desarrollo actual del niño y un nivel más alto de desarrollo potencial, el cual se obtiene gracias a la guía de un adulto o de compañeros más capaces. Su aportación ha dado gran impulso a numerosas investigaciones que han seguido su línea y que llevan más allá la propuesta teórica, cuya fuerza de análisis radicaba en la abstracción y no tanto en el comportamiento dentro de las actividades cotidianas.

Las investigaciones posteriores que surgieron a partir de la propuesta de Vigotsky se han empeñado por definir una unidad de análisis que dé cuenta del vínculo entre la niñez y el entorno sociocultural para poder entender los procesos de cambio. Por ejemplo, M. Cole (1996) considera que la no inclusión del enfoque etnográfico es una gran carencia para entender los procesos mentales dentro de su contexto cultural. Cole trata de suplirla mediante una combinación de métodos psicológicos, etnográficos y microsociológicos en sus estudios, proponiendo como unidad de análisis las “prácticas cul-

turales”, que son las unidades inmediatas en las que se despliegan las experiencias infantiles. El autor las define como “aquellas actividades para las cuales hay expectativas normativas para acciones repetidas o habituales” (1996:188). El autor piensa que las diferencias culturales están presentes desde el nacimiento de los niños, ya que sus experiencias son socialmente construidas por medio de su participación en los guiones de los adultos. El concepto “zona de construcción” que introduce Cole es uno de los aportes complementarios a la propuesta de la zona de desarrollo próximo de Vigotsky, que se utiliza para enfatizar el carácter constructivo del conocimiento.

Por su parte, Jaan Valsiner (1994) comparte los métodos de este enfoque sociohistórico e introduce un especial acento en el papel que juegan los adultos dentro de la “zona de desarrollo próximo”; postula dos zonas, la primera la denomina “zona de movimiento libre”, que permite el acceso del niño a diferentes partes del entorno y estar en relación con diferentes objetos, actividades y modos de actuar. Dentro de ésta los adultos promueven las acciones del niño de diferentes maneras creando una segunda a la que llama “zona de acción promovida”.

Es frecuente que en los enfoques de estudios psicológicos con perspectiva sociocultural se utilicen técnicas de observación en situaciones microsociales (como los diálogos escolares o familiares), para cuya interpretación se considera que tanto el niño como el entorno cultural son agentes activos en el proceso de desarrollo. Se trata de que la atención del investigador se centre tanto en las formas de mediación que se utilizan para que exista una generación de conocimiento, como en los procesos de colaboración entre los actores involucrados dentro de sus contextos culturales específicos.

Enfoques críticos a las teorías psicológicas sobre la infancia

El intercambio que se ha generado entre la antropología y la psicología ha sido fuente de cuestionamientos significativos para ambas disciplinas. Uno de ellos se refiere a la manera en que se ha abordado

la socialización, categoría fundamental en los estudios de la niñez. Mediante este concepto se ha tratado de explicar la manera en que niñas y niños se ven inmersos en el conocimiento, los símbolos, valores y actitudes de su grupo social, haciéndolos suyos. Por lo general, los enfoques psicológicos abordan el estudio de la socialización bajo la perspectiva de que la base del desarrollo está arraigada en una sociedad homogénea y sin conflictos, lo que da como resultado la idea de que los contenidos cognitivos que los niños aprenden están organizados en sistemas integrados de símbolos y son motivados emocionalmente por modos apropiados de transmisión, en especial dentro del contexto familiar.

Sin embargo, lo más común es que el desarrollo esté inserto en realidades sociales y culturales sumamente complejas e internamente contradictorias que presentan múltiples diferencias al interior de los grupos y cuyas características también incluyen los conflictos y la ambivalencia en los contenidos emocionales. Si la visión armónica de la sociedad no se sostiene, eso implica que los científicos sociales deben buscar descripciones de prácticas culturalmente situadas en el desarrollo infantil. Por ello, Modell (2001) afirma que es problemático plantear un enfoque normativo del desarrollo y pone en duda la noción de direccionalidad basada en lo que los teóricos consideran los cambios y “el progreso” en el desarrollo.

Damon (2002), enfatiza la importancia de las interacciones sociales en la construcción del conocimiento y propone que es imposible no utilizar hipótesis de progreso y dirección cuando se quiere profundizar en el entendimiento de la subjetividad de la niñez y juventud. Según sus palabras, “uno debe iniciar postulando la dirección que considera que representa el progreso y entonces determinar cómo, dónde y bajo qué circunstancias las personas gravitan hacia esa dirección”. Aun cuando aclara que la dirección de desarrollo no es independiente del contexto social del que surge, y acepta que es posible aplicar estándares y formas de evaluación distintas de acuerdo con el contexto en que se dan, afirma que es inevitable postular una direccionalidad, ya que “dentro de cualquier contexto los resultados no son iguales, algunos implican una mejor adaptación, un

entendimiento más profundo, valores más finos, conocimiento más preciso, mejores habilidades. El desarrollo significa gravitar hacia estos resultados”.

Su crítica a los enfoques etnográficos es que no toman en cuenta la historicidad individual en términos del desarrollo de los sujetos, ya que su mirada se centra en los cambios históricos y sociales que los rodean. Además, considera que los antropólogos y etnógrafos con frecuencia idealizan las condiciones de vida de poblaciones marginales o de diferentes culturas, negándose a ver la terrible situación que el mundo moderno impone a la mayoría de niños y jóvenes.

Sin embargo, los antropólogos e historiadores contemporáneos critican el hecho de que las descripciones del desarrollo individual dentro de la psicología todavía están vinculadas con la teoría darwiniana de la evolución de las especies. Estos asumen un enfoque inherentemente normativo e ignoran que la fuente de sus normas no se encuentra en la naturaleza sino en la cultura y que, por lo tanto, está abierta a profundos cuestionamientos. Una posición común a estos teóricos de la cultura es considerar que cualquier conjunto de estadios dado no es cultural u ontogenéticamente necesario.

Desde la psicología, Carol Gilligan (1982) cuestiona también la validez de los sistemas teóricos que son ciegos a los contextos culturales y a las determinaciones ideológicas que los generan. Específicamente, pone a prueba la noción evolutiva de la psicología aplicada a la moralidad, desarrollada por Kohlberg, siguiendo el enfoque psicogenético. Este último autor postula que el desarrollo de la moralidad va evolucionando por diferentes estadios hasta llegar a los niveles más altos, a los cuales, según los marcos teórico-metodológicos utilizados en su investigación, resultaba que las mujeres llegaban pocas veces.

Gilligan realizó una investigación exhaustiva sobre la manera en que dilucidaban las mujeres que enfrentaban un conflicto moral real, por ejemplo, la decisión de abortar o no. En los resultados de su investigación con mujeres de diferentes edades observó que sus voces sonaban muy diferente de las descripciones teóricas que desde la psicología se habían construido para pensar en la identidad y el desarrollo moral. La conclusión a la que llega es la siguiente:

La disparidad entre la experiencia de las mujeres y la representación del desarrollo humano, que se ha notado a través de la literatura psicológica, ha sido vista por lo general como un problema en el desarrollo de las mujeres. Sin embargo, la dificultad para que las mujeres quepan en los modelos teóricos existentes sobre el crecimiento humano puede apuntar a un problema en la representación, una limitación en la noción de la condición humana y una omisión de ciertas verdades de la vida.

Sharon Stephens hace un cuestionamiento más radical todavía al plantear que la solidificación de la dicotomía niño-adulto —así como la de mujer-hombre en la sociedad— es crucial para establecer relaciones jerárquicas en distintos dominios de la vida, como lo privado y lo público, la producción y el consumo, las necesidades objetivas y los “deseos subjetivos” que constituyen referentes asumidos sobre los cuales está construida la sociedad moderna y los Estados-nación. En décadas recientes, estudios significativos han explorado la importancia de las construcciones históricas relacionadas específicamente con la categoría de género articulada a estructuras del capital, la vida urbana, las formas culturales, pero todavía falta desarrollar estudios sobre la niñez y el papel que juega en la sociedad moderna.

Por ello, la problemática acerca de la manera en que las teorías construyen modelos que sirven para excluir o estigmatizar a ciertos sectores de la población es mucho más evidente en el caso de la infancia. En la mayoría de las condiciones experimentales o de las entrevistas realizadas a los niños, se han utilizado situaciones hipotéticas que poco tienen que ver con las experiencias reales y vivencias más significativas para ellos. Se trata, por tanto, de una construcción centrada en lo que a los adultos les parece relevante para la teoría y se omiten los matices culturales y subjetivos de los actores, con un enfoque metodológico que explícitamente reduce, limita y controla el contexto donde estas interacciones se desarrollan y que necesariamente excluyen aspectos esenciales de la realidad infantil.

Leiderman (1977) y Strauss (1984) señalan que un problema con los datos obtenidos para la construcción del conocimiento sobre la infancia fue el enfoque basado en valores de la cultura occidental,

tanto en los presupuestos teóricos como en las técnicas e interpretaciones, cuyo punto de referencia eran niños europeos o estadounidenses de clase media, que difícilmente daban cuenta de lo que significaba la experiencia y el papel de la niñez en otras culturas. Esto propició lo que Owen (1985) denomina una “crisis de autoridad cultural, específicamente de la que se había apropiado la cultura europea occidental y sus instituciones”.

A esta misma línea etnocéntrica pertenecen los enfoques que comparan los procesos mentales infantiles con los de los “adultos primitivos”, los cuales establecen una similitud entre ambos por la supuesta falta de experiencias complejas. Los rasgos que de acuerdo con esta visión comparten los adultos primitivos con los niños son un pensamiento animista, la incapacidad de controlar las emociones, de razonar acerca de las causas o planear para el futuro y su amor por la analogía y el simbolismo.

Actualmente existe todavía la tendencia a creer que el pensamiento evoluciona de procesos inferiores a superiores. Sin embargo, ya la mayoría de los estudios antropológicos asume, siguiendo a Levy Bruhl, que las diferencias cualitativas encontradas en otros grupos sociales no occidentales tienen que ver con cosmovisiones distintas, más que con visiones incompletas por una falta de evolución de los procesos de pensamiento.

En términos de la construcción del discurso sobre el desarrollo infantil, persisten también profundas limitaciones para comprender las condiciones y la subjetividad de la niñez, entendiéndola como un objeto de estudio en sí mismo, más que un objeto analítico comparativo, cuyos puntos de llegada y de medida necesariamente son los logros de adultos occidentales. Ello ha provocado un cuestionamiento más radical hacia las teorías sobre la infancia dentro de las ciencias sociales. Las propuestas de autores como Qvortrup (1998) y de Boyden, Ling y Myers (1998) van hacia la deconstrucción de los modelos teóricos que hasta ahora se han construido, bajo el argumento de que fueron realizados desde una visión prejuiciada por las estructuras mentales de los adultos que asumen como medida su propia condición, por lo que la infancia se ve solamente como “un

periodo de preparación” para el mundo adulto. Esto condiciona que las ideas, creencias y construcciones mentales de niños y niñas se juzguen desde un punto de vista que necesariamente revela una carencia o una “inmadurez”, evitando el estudio real de la subjetividad que les caracteriza.

Aunque la postura de estos autores abre una serie de problemas interesantes que se deben afrontar, sería imposible soslayar la gran cantidad de conocimiento que se ha generado en este tema desde diversas perspectivas. Sin embargo, los cuestionamientos mencionados nos obligan también a adoptar una distancia crítica sobre la aportación de las ciencias que tomaron a la infancia como su objeto de estudio en el siglo xx.

Reflexiones finales

La fuerte expansión en los campos del saber orientados hacia la infancia permitieron generar una gran cantidad de conocimiento durante el siglo pasado. La información que circula actualmente nos hace ver que las condiciones en que la niñez se desarrolla en la actualidad son muy diferentes de las que dieron lugar a las teorías psicológicas del pasado. El gran número de niños víctimas de la guerra, las condiciones de pobreza extrema y miseria de los países en desarrollo, la prostitución y el tráfico de menores, la discriminación de los niños de comunidades indígenas y la vida migratoria a la que se ven obligados son algunos de los efectos de los procesos de transformación tan vertiginosos que están ocurriendo en el sistema mundial.

Otro aspecto preocupante del nuevo orden global es el control de los espacios infantiles. En el presente existen cada vez menos posibilidades para que niñas y niños puedan dedicarse a una de las actividades que desde tiempo inmemorial está vinculada con ese periodo de la vida humana y que obsesivamente ellos defienden, aun dentro de las condiciones más adversas: el juego. Por un lado, las condiciones económicas de marginalidad y exclusión han incrementado el núme-

ro de niños trabajadores no sólo en América Latina, sino en todos los países mayoritarios, provocando cambios internos en la organización familiar, donde cada vez es mayor el número de niños “jefes de casa”, que deben encargarse de cuidar y proveer sustento a sus hermanos porque los padres los abandonan o emigran en busca de mejores condiciones de sobrevivencia. Por el otro, se puede observar en los países industrializados una imposición creciente de regímenes intensos de preparación y estudio para los niños desde la edad maternal. Son los mismos padres quienes se encargan de controlar los tiempos y espacios que los niños deben dedicar a estudiar y prepararse para la competencia laboral a la que se van a enfrentar de adultos, en nombre de “su propio bienestar”, ya que las oportunidades de empleo en los últimos años están cada vez más vinculadas con el currículum y los antecedentes académicos de las personas. De esta manera, las horas dedicadas a la recreación y al juego van disminuyendo dramáticamente en la medida que aumentan los horarios escolares, las clases extracurriculares y también el tiempo pasado frente a la televisión como uno de los principales satisfactores infantiles en los reducidos espacios domésticos.

La psicología reconoce que el juego es uno de los espacios privilegiados para ensayar y aprender conocimientos complejos y esenciales no sólo para el niño sino para la humanidad en su conjunto. Linaza (1994) plantea que tener más tiempo para jugar en la niñez está vinculado con una mayor posibilidad de adaptación a un medio como el actual, cada vez más complejo e incierto.

Ante esta situación, ha surgido un interés creciente, sobre todo en sectores de la sociedad civil, para revertir esta tendencia y crear espacios para escuchar lo que niños y niñas tienen que decir, de manera que pueda existir una mejor comprensión de sus necesidades, de las formas particulares que ellos tienen de apropiarse de la realidad y de construir sentidos dentro de los contextos sociales y culturales que les toca vivir. Esto se vincula con un movimiento global que promueve la visión de los niños como sujetos sociales, capaces de pensar, proponer y actuar con un perfil propio y, por lo tanto, con la capacidad de participar en los asuntos que les conciernen.

Me parece que dentro de la academia también es necesario hacer eco de la demanda de una mayor apertura a las voces de los niños, por lo que quienes nos dedicamos a trabajar en el tema de la infancia debemos buscar formas de construir conocimiento que incluya las perspectivas de los sujetos con los que trabajamos.

En este sentido, uno de los retos de la psicología es desarrollar un enfoque que permita recuperar a los niños como actores y que incorpore el significado de su experiencia y la intención de sus actos a la vez que describa el desarrollo y la propia historicidad del sujeto. El enfoque etnográfico puede ser de gran ayuda para observar, describir y situar la vida de los niños y jóvenes en los contextos culturales y dentro de los cambios históricos y sociales que los rodean, ya que su trayectoria ha sido por muchos años la de describir la enorme diversidad de la experiencia humana. La gran complejidad de la vida de la infancia en el momento actual exige un enfoque que permita recuperar sus vivencias dentro de los graves problemas sociales que enfrentan.



*El mundo de los niños es opaco a los mayores
porque está lleno de historias, de oscuras, mágicas,
poéticas historias que ellos no pueden contar, porque las viven.*

MARÍA ZAMBRANO

Los discursos y modelos producidos por los profesionales dedicados al estudio de la niñez estimulan la necesidad de entender a este sector de la sociedad y tienen la función de sugerir vínculos que no son tan fáciles de observar; sin embargo, también es importante considerar lo que los modelos ocultan, deforman o interpretan inadecuadamente, sobre todo cuando limitan las posibilidades de los niños como seres humanos.

Aun cuando el discurso sobre la infancia sea esencial para los académicos, hay que recordar que la infancia es mucho más importante para los propios niños y niñas.

Bibliografía

- Alcubierre, Beatriz y Tania Carreño (1996), *Los niños villistas. Una mirada a la historia de la infancia en México, 1900-1920*, INEHRM, México.
- Boyden, Jo, Briggitta Ling y W. Myers (1998), *What Works for Working children*, Radda Barnen / Unicef, Estocolmo.
- Bronfenbrenner, U. (2002), *La ecología del desarrollo humano*, Paidós, Barcelona.
- Cole, Michael (1996), *Cultural Psychology, a Once and Future Discipline*, Harvard University Press, Cambridge.
- Corona, Yolanda y María Morfin (2001), *Diálogo de saberes sobre participación infantil*, Unicef / UAM / Comexani, México.
- Damon, William (2002), "Nature, Second Nature and Individual Development: An Ethnographic Opportunity", en Jessor Colby y Shweder (ed.), *Ethnography and Human Development: Context and Meaning in Social Inquiry*, The University of Chicago Press, Chicago y Londres.
- Field, Norma (1995), "The Child as Laborer and Consumer: The Disappearance of Childhood in Contemporary Japan", en Sharon Stephens (ed.), *Children and the Politics of Culture*, Princeton, University Press, Nueva Jersey.
- Gilligan, Carol (1982), *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*, Harvard University Press, Cambridge.

- Iglesias, Susana, Helena Villagra y Luis Barrientos (1995), “Un viaje a través de los espejos de los congresos panamericanos del niño”, en *Derecho a tener derecho: infancia, derechos y política social en América Latina y El Caribe*, Unicef / Instituto Interamericano del Niño / Instituto Ayrton Senna.
- Jessor, Colby y Shweder (ed.) (2002), *Ethnography and Human Development: Context and Meaning in Social Inquiry*, The University of Chicago Press, Chicago y Londres.
- Matthews, G. B. (1994), *The Philosophy of Childhood*, Harvard University Press, Cambridge.
- Minamikata, Satoshi (1994), “The Best Interests of Children and Children’s School Experience in Japan: The Parents Perspective”, en Philip Alston, *The best interests of the child, reconciling culture and human rights*, Clarendon, Unicef, Italia.
- Modell, John (2002), “The Uneasy Engagement of Human Development and Ethnography”, en Jessor, Colby y Shweder, *Ethnography and Human Development: Context and Meaning in Social Inquiry*, The University of Chicago Press, Chicago y Londres.
- Morton, H. (1996), *Becoming Tongan, an Ethnography of Childhood*, University of Hawaii Press.
- Quinteros, Graciela (2001), “El arte, la imaginación y el juego: fronteras indómitas y espacios mediadores de lo esencialmente humano”, ponencia presentada para el Programa de Formación en Derechos y Posibilidades de la Infancia, UAM, México.
- Qvortrup, Jens (1998), “La infancia y las macroestructuras sociales”, ponencia presentada en el Congreso de la American Sociological Association, San Francisco.
- Schwartz, T. (1981), “The Acquisition of Culture”, en *Ethos*, 9 (1).
- Stephens, Sharon (1995), *Children and the Politics of Culture*, Princeton University Press, Nueva Jersey.
- Super, Ch. y S. Harkness (1986), “The Developmental Niche: A Conceptualization at the Interface of Child and Culture”, *International Journal of Behavioral Development*, núm. 9.
- Toren, Ch. (1993), “Making History: The Significance of Childhood Cognition for a Comparative Anthropology of Mind”, *Man*, 28, pp. 461-478.

- Valsiner, Jaan (1994), "Uses of Common Sense and Ordinary Language in Psychology and Beyond: A Co-Constructionist Perspective and its Implication", en Jurg Siegfried (ed.), *The Status of Common Sense in Psychology*, N. J. Ablex Publishing Corporation, Norwoos.
- Vigotsky, Lev (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process*, Harvard University Press, Cambridge.
- Zemmelman, Hugo (1998), *Sujeto: existencia y potencia*, Anthropos / CRIM / UNAM, México.
- Zemmelman, Hugo (1997), *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*, Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de México, Jornadas 126, México.