

¿Qué significa ser niño hoy?

CARMEN ROSA
COLOMA M.*

Una de las grandes preocupaciones en el ámbito educativo actual se refiere a la necesidad de atender y brindar los mejores servicios para la atención apropiada al niño, considerando que es una etapa trascendental en el desarrollo de todas las personas y que tiene repercusiones en su futuro. Este interés se acentúa cuando se aprecia un notable número de niños que carecen de las condiciones básicas para alcanzar su normal desarrollo.

El presente trabajo trata de indagar acerca de la concepción de infancia que existe en la sociedad actual en la que se puede apreciar diversas visiones de niño que coexisten y que muchas de ellas son incongruentes y contradictorias. Por lo que se hace necesario dilucidarlas, en la medida que «lo que piensa un grupo cultural acerca de los niños determina la manera en que los adultos interactúan con ellos, los ambientes que se les diseñará y las expectativas del comportamiento infantil» (Newman y Newman 1991: 21).

En el ámbito educativo, y específicamente en grupos de docentes, «las expectativas (de los maestros) sobre lo que ‘debería’ ser la población escolar chocan con la realidad de las aulas. ... (Las) imágenes del niño conformadas en otros momentos históricos ya no dan cuenta de esos sujetos que hoy las pueblan. Cada chico tiene un ‘mundito’ interno que hay que poder escuchar» (Carli 2003).

Por ello, para entender mejor las experiencias y comportamientos de los niños y responder a sus demandas, necesidades, inquietudes y posibilidades es preciso indagar acerca de la evolución de las concepciones que la sociedad tiene de la niñez en la actualidad.

* Profesora del Departamento Académico de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE NIÑO

Desde un enfoque socio histórico y tomando como referencia a Philippe Ariès (1962), los niños como la infancia en la medida son constructos sociales tienen significados variables a lo largo del tiempo y del espacio. Por ello se puede apreciar que en la historia hay una evolución del concepto de niño.

Según Ariès, los niños han sido considerados como adultos pequeños, pues «la edad sólo da mayor tamaño físico y proporciona experiencia». Por ello los niños en el siglo XVI, según Gillis (1974) «[...] los niños] participaban de la vida adulta, llevaban la misma ropa, dormían con los adultos, trabajaban en las mismas faenas e incluso jugaban lo mismo». Esta falta de diferenciación entre niños y adultos repercutía en el tipo de ambientes que no eran pensados para niños. Según esta concepción el niño está en proceso para alcanzar madurez, madurez que sólo se logra en la adultez. Como si tener mayor edad determinara la madurez, esta concepción conlleva una actitud y una forma de trato al niño para que aprenda a actuar como adulto, forzándoles a un proceso de adultización, sin reconocer sus capacidades particulares. Más bien se les presiona para que logren cumplir con las expectativas de los adultos, generando una actitud dependiente del adulto que siempre es superior, portador de saberes, y que basa su mando y autoridad en una legitimidad basada en sus conocimientos porque ser niño, para muchos, implica ser inmaduro, incompleto, incompetente, débil, estar vacío de saberes y el adulto es quien determina quien es bueno y quien es malo (Tonucci 1995)ž

Por otro lado, Burke (1790, citado en Newman y Newman 1991) señalaba que la pecaminosidad de Adán era hereditaria, en tal sentido afirmaba que «la naturaleza humana era mala y anárquica» por lo que era necesario adoptar medidas restrictivas e instruir a los niños. Esta idea de maldad intrínseca propició formas educativas para corregir las conductas inadecuadas, exigiendo al niño comportamientos que no comprendía y sólo porque era indicación del adulto. El trato entre el adulto y el niño se caracterizaba por la distancia y desconfianza y las instituciones educativas básicamente eran centros de instrucción.

También se puede identificar otras visiones de niño, como el niño en blanco, a tábula rasa, donde nada está escrito, el niño no es bueno ni malvado ni posee conocimientos. Esta idea postulada por Locke (1693) señalaba que el conocimiento era adquirido y producto de la experiencia, por lo tanto el niño resultaba ser producto de las fuerzas ambientales y culturales, por lo que requiere presentarle las mejores condiciones de vida y los estímulos convenientes para que alcance su máximo desarrollo; en caso contrario se atrofiará y limitará el desarrollo. La sociedad donde haya predominancia de este marco

conceptual tratará de crear situaciones donde los niños aprendan las normas de comportamiento culturalmente aprobadas. Según este concepto de niño no ha posibilidad de en diferencias de comportamiento debido a características heredadas, si todos los niños pasaran por las mismas circunstancias ambientales, todos se comportarían igual.

Otro concepto del niño es aquel donde se le considera como propiedad del adulto y un recurso económico. Noción que se observa en el siglo XVI en Inglaterra cuando niños de 6 y 7 años trabajaban en quehaceres domésticos y a los 9 años se les obligaba a que dejaran la familia y se fueran a trabajar como miembros de la servidumbre desarrollando actividades domésticas. Sin duda como señala Newman y Newman este tipo de trato generaba frustración y desesperanza ante la imposibilidad de generarse un sentido de sí mismož

A partir de los siglos XVII a XVIII se vislumbran algunos cambios conceptuales, se enfatiza la ingenuidad y la bondad de los niños como una característica innata, por lo que se le tiene que proteger del medio que lo pueda perturbar o dañar. El niño es fuente de ternura, y amor, conllevando responder con protección, apoyo y formación; acciones que estarían bajo la responsabilidad de la familia. El concepto occidental moderno dominante desde el siglo XVIII establecía un imaginario de lo que son o deben ser los niños. Asignándoles una naturaleza específica, inocente, pero a la vez de ser carente, e incompleto, (Trisciuzzi y Cambi 1993) que requiere de cuidado y atención.

En este marco del siglo XVIII, de interés especial por el niño y que culmina con una concepción propia en la modernidad, surge la escuela que propicia una forma de socialización y un tipo de «modelamiento» conductual del niño. Sobre estas concepciones se establecieron los roles para los adultos quienes asumirían el rol de cuidado y protección, y se crean las instituciones educativas que cumplirían las funciones de control y disciplina (Nelly Claux 2005).

Sin este sentimiento moderno de infancia no hubiera sido posible la producción de un discurso pedagógico como el presentado en el Emilio de Jean Rousseau, donde trata de diferenciar al niño del adulto y se descubre características en el niño que implicaban la necesidad de amarlo, comprenderlo y protegerlo. Se considera que el paso del niño a adulto es un proceso natural: del no adulto a la adultez, de la dependencia a la autonomía, de la carencia de razón a la razón adulta. En este sentido, la educación resulta ser un medio que permite y favorece este proceso natural (Carassai 2003).

Esta concepción de la infancia aleja al niño de la vida cotidiana del adulto, se deja de considerar al niño como «adulto en pequeño» para colocarlo en su lugar de infante, surgiendo con ello otros discursos que demarcaron los límites entre la niñez y la adultez. A partir de esta concepción de niño se construye

el concepto de alumno, y se establecen las funciones del alumno en tanto infante y del maestro en tanto adulto impuestos por el discurso pedagógico. De alguna manera, señala Ariès, la escuela reconquista los derechos del niño. Esta situación ha sido definida por Narodowski (1994) como la pedagogización de una parte de la sociedad y la infantilización de la pedagogía, proceso que se produce gracias a un alianza entre la familia y la escuela, entre padres y maestros.

La concepción del niño como persona en desarrollo, ha sido una idea que ha aparecido periódicamente al considerar que es una etapa de la vida con cualidades exclusivas y únicas, concepción que se observa en La República de Platón, en Shakespeare, Levy y que ha sido reforzada con la teoría de Darwin y Piaget, Freud y Erikson (citados por Newman y Newman), entre otros. Estas teorías modernas del desarrollo si bien difieren en su contenido concuerdan en que el hombre tiene un desarrollo humano donde va desplegando su pensamiento lógico, sus características emocionales y sociales.

Narodowski (1994) ha establecido una tipología polar de niñez que cuestiona el concepto de infancia construida en la modernidad. Por un lado presenta al niño «hiperrealizado» autónomo en la elaboración de sus propios conocimientos, que hace uso de la tecnología, busca la satisfacción inmediata y que es atribuible a los niños de estratos socioeconómicos altos aunque no exclusivamente. El niño «subrealizado» que está prácticamente excluido de la tecnología y vive en la calle, que es independiente y el niño «desrealizado» quien construye su propio destino en contextos adversos de exclusión y pobreza. Es una masa de niños que crece bajo diversas modalidades.

De esta manera, se puede afirmar que históricamente se reconocen diferentes concepciones de infancia, y que la aparición de uno no implica necesariamente la desaparición de los anteriores. Es más, se puede señalar que en nuestro medio y en una sociedad pluralista como la nuestra estos conceptos de niño coexisten aún cuando nos parezcan contradictorios y muchas veces encontramos concepciones ambivalentes que no solo generan confusión sino que tienen consecuencias negativas en los niños. Por un lado se dice que es importante dar al niño lo que necesita para su desarrollo por otro lado se espera y hasta exige que muestren comportamientos propios de los adultos, desconociendo sus reales posibilidades y capacidades.

Tonucci, en su libro *Con ojos de maestro* (1995) critica que la sociedad actual valore al niño por ser proyecto de adulto, que se le reconozca un bajo nivel de desarrollo en espera de un periodo de florecimiento de sus capacidades cognitivas, y que se considere que está en el periodo de los pre: pre escuela, pensamiento pre lógico, pre lenguaje.

En el campo educativo la niñez ha funcionado como un supuesto, una cuestión naturalizada, lo cual ha estado ligada a la identidad docente. El niño, como dice Carli (2003), ha funcionado como un interlocutor previsto y necesario para que el maestro se constituya como tal.

Los modelos educativos se definen dependiendo de la concepción que se tiene de los niños. La sociedad considera que la educación de niños y la crianza son procesos preparatorios para lo que vendrá, no se valora el presente del niño, porque a fin de cuentas no se valora ser niño. Así hay quienes consideran que recién a partir de los seis años comienzan los aprendizajes tanto en el campo escolar, como en la escritura, la lectura, el cálculo, como a nivel religioso. Desde esa mirada, existe un momento mágico en el desarrollo humano donde todo lo anterior a los seis años es tomado como un periodo de prueba, porque existe la creencia que los conocimientos del niño son simples y limitados, y que las cosas importantes vienen después de la infancia. El niño no vale por lo que es sino por aquello que será, y por ello «se tolera que el niño juegue», porque el juego, su actividad central, es considerado como algo intrascendente y poco significativo, como «entretenimiento y poco menos que pérdida de tiempo».

Por ello, aquella premisa «la educación es una inversión sobre el futuro, un largo y paciente trabajo, cuyos frutos se podrán ver y valorar sólo en un mañana», se ha interpretado de tal manera que cada nivel de desarrollo se considera preparatorio del sucesivo: el centro de educación inicial prepara para la escuela primaria, la escuela primaria prepara para la secundaria y ésta para la educación superior. De esta manera, los docentes de cada nivel tienen temor de lo que pensarán de ellos los colegas del nivel sucesivo y nadie está contento de aquello que han realizado los maestros que lo han antecedido, porque se acepta que las cosas importantes no se dan en la infancia sino que vendrán después (Tonucci 1999).

Esta concepción de la infancia, sin duda, prevé una educación infantil de pobre nivel, que anula la espontaneidad y tanto así que en muchos países se le asignan maestros cuya preparación termina a los 17 años, para la educación primaria a los 18 años y sólo para la docencia en el nivel de educación secundaria, se requiere el título universitario que se obtiene entre los 22 y 23 años.

Más grave es aún observar que la educación de los niños no es normalmente pensada tomando como referente al niño sino desde la perspectiva del adulto, es más, del experto, del que sabe lo que es necesario enseñarle, de modo tal que un mañana pueda ser un adulto que sepa responder a las expectativas de nuestra sociedad. Como dice Tonucci, se olvida que, de la misma manera que cuando se construye un edificio, el desarrollo de la persona requiere de buenas estructuras (cimientos). Para construirlas es necesaria pericia, tiempo y dinero

así como para realizar toda la construcción. Pero de las estructuras nadie se da cuenta, porque están escondidas, están muy abajo.

En la vida de la escuela, se percibe la dificultad de aceptar al niño como tal, de considerar que «es una población absolutamente heterogénea, atravesada por la desigualdad y por culturas familiares distintas. En tal sentido la identidad del maestro en tanto maestro de niños se ha roto» (Carli 2003) ¿Tanto así que hacer lo correcto es hacer lo que el adulto espera, es hacer lo que hacen todos. Pareciera que la escuela pretendiera igualar y masificar, porque quien razona y piensa de diferente manera, o quien comete un error, se le suele interpretar como algo que lo aleja de lo esperado y en el niño como un retroceso en el desarrollo.

La escuela evita el error olvidando que el error es algo propio, es un acto personal, el error es la señal de un modo particular de pensar, de razonar, de llegar a conclusiones. El error es una de las pocas «ventanas abiertas» que permiten al profesor observar el mundo interior del niño y por tanto, es fundamental no cerrarla si queremos seguir de cerca el desarrollo del proceso infantil, y que el detenerse en ello facilitará la comprensión de lo que le está pasando al niño en particular (Tonucci 1995). El error es un medio que puede representar la posibilidad de hacer cambios muy significativos en el aprendizaje (Alvarez 1999).

El problema fundamental es creer que la infancia es una etapa del desarrollo humano vinculada con la edad, relacionada exclusivamente a la biología y a la naturaleza humana, cuando el significado de infancia es complejo pues, «convoca a un marco de significaciones superpuestas, elaboradas históricamente que refleja [...] la complicada trama de situaciones sociales [...]» (Margulis 2000). La noción de infancia no puede ser definida como una entidad acabada, y fija, sino más bien hay que entenderla desde una perspectiva histórica y por lo tanto cambiante.

La infancia es una construcción social que tiene determinadas características, es un concepto dinámico en un sistema de relaciones, siendo definido desde diferentes marcos. En ellos hay que considerar la perspectiva del adulto, del género, las diferencias sociales, económicas, geográficas, aspectos laborales de los padres, tipo de familia, aspectos culturales, el momento histórico, entre otros.

Estas perspectivas variadas y dinámicas explicarían no sólo la existencia de los diversos conceptos de infancia sino también el trato que la sociedad brinda a los niños y cómo se concibe la escuela y la función del maestro. No se puede pensar que el bienestar del niño depende sólo de la familia o de la escuela. Hay responsabilidad social, colectiva en el sentido de pensar en políticas.

Es preciso reconocer, que los adultos han creado una sociedad que en las últimas décadas ha cambiado, que no está hecha para niños ni para nadie. Si no como explicar el trabajo infantil, o que los niños dejen la escuela para hacer trabajo agrícola para sus familias sin recibir remuneración alguna. Los trabajos en la zona urbana más frecuentes en los niños son: venta ambulatoria, construcción, recolección, mensajería, meseros, cocineros controladores de buses, en zona rural: realizan labores de agricultura, crianza y cuidado de animales menores, recolectores de agua y leña ayudantes de sus padres.

«Por una parte, la ciudad ha perdido sus características, se ha vuelto peligrosa y hostil [...] para sus propios habitantes, insolidaria y carente de hospitalidad» (Tonucci 1998: 22), a tal punto que reivindicando el verde y el bosque, (aquel de los cuentos y los lobos), como bien señala Tonucci, se ha vuelto bello, luminoso, objeto de sueños y deseo; en cambio la ciudad se ha vuelto fea, gris, agresiva, peligrosa, monstruosa.

Así los maestros que creían saber mucho sobre los niños deben conectarse con la experiencia infantil que está en la memoria colectiva, desarrollar mayor sensibilidad que a veces está «tapada por los deberes, tareas y responsabilidades del maestro, correrse al lugar del niño.

Disfrutar del trabajo con los niños para tener «capacidad de escucha al chico» porque «esta no escucha es la que se debería tener en cuenta en relación a la distancia que suele haber entre las expectativas de los maestros y la realidad de la vida cotidiana de los chicos» (Carli 2003). No hay que partir de supuestos sino de escuchar sus historias y lo que viven. Hay un choque entre esa imagen interna de lo que es el otro, el niño, el alumno y la realidad, que genera una «crisis de representaciones sobre uno mismo», sobre el «ser docente» y la realidad laboral de cada día.

¿HACIA UNA NUEVA ESCUELA?

La crisis de las representaciones que tenemos del niño obliga a reformular nuestra visión del niño y distinguir nuestros estereotipos y prejuicios pues sólo así podríamos redefinir la escuela y la identidad del docente. Es necesario tratar de superar la interpretación reduccionista de las capacidades y competencias de los niños respecto a su autonomía, a su necesidad de explorar, conquistar, descubrir, arriesgar, y a sorprenderse y superar las limitaciones que cada vez con más frecuencia los adultos manifiestan frente a los peligros del ambiente e insistir en la función mediadora del docente.

La representación sobre la infancia donde su bienestar depende de la responsabilidad exclusivamente de la familia ya no funciona porque no logra explicar la problemática existente, esta exige una respuesta social, colectiva que requiere de políticas. «El maestro debe aceptar y comprender la existencia de una multiplicidad de opciones culturales, teniendo que reasignar su posición autoritaria a una posición que se adapte a la situación» (Carassai 2003: 5)ž

Es indispensable una educación abierta y social que se fundamente y estructure sobre la base del trabajo grupal, una escuela cooperativa sin ganadores ni perdedores, que sea lugar de encuentro de los distintos puntos de vista y donde se goza de la diversidad, donde no siempre se llega a una única propuesta y el trabajo de grupo concluye cuando se siente satisfecho con lo trabajado y cuando se reconoce el debate, las contradicciones, se acepta la diversidad como una forma de comprender para llegar a producir acuerdos.

Al respecto, Tonucci propone una escuela para reflexionar sobre los propios conocimientos y aprender a organizarlos, profundizarlos, enriquecerlos y desarrollarlos en el grupo. Una escuela donde enseñar no sea tan importante como aprender. Reconociendo que el niño ya en su corta edad es portador de un saber respecto a la realidad que percibe y vive, siendo capaz de formular y reformular teorías.

Por ello la educación debe pasar a ser confiada a manos de los mejores capacitados de una sociedad, la educación no puede ser considerada como un servicio social que se sacrifica en momentos de crisis sino que debe ser considerada como una inversión social del Estado, en la que el gobierno en momentos de crisis invierte más en educación porque construye la recuperación económica del país. Ello implica colocar a la docencia en el alto rango de la competencia laboral donde puedan participar todos los mejores del país reafirmando el lema «los niños merecen lo mejor».

En definitiva, se espera una educación que guarde coherencia desde la formación de maestros hasta con lo que sucede en el aula, demandando que los aspectos legales no sean enemigos de la práctica docente. Porque la escuela la hacen los docentes. Es necesario de formar maestros investigadores del quehacer educativo, capaces de generar propuestas que nazcan de sus propias prácticas de trabajo, esto es con actitud crítica respecto de su rol, con habilidad suficiente para poner en duda la práctica que se viene desarrollando para analizarla, comprenderla y recrearla.

UNA CIUDAD PARA LOS NIÑOS

Precisamente en razón a la búsqueda de coherencia entre niño, escuela y sociedad, Tonucci, plantea una ciudad para los niños, frente a una ciudad pensada para un «ciudadano promedio», adulto, hombre y trabajador, que supere la visión actual de una ciudad gris, agresiva, peligrosa, monstruosa, contaminada, distante e insegura, que nos obliga a volver pronto a casa, lugar tranquilizante y relajante que nos defienda de lo externo.

Es necesario tomar como patrón de referencia al niño. Colocar al niño como medida de la ciudad y ofrecer oportunidades de empoderamiento al ciudadano en crecimiento, para concretar desde la infancia y con sus características de desarrollo, experiencias de participación democrática y comprometida con su realidad.

No con el propósito de modificar o actualizar los servicios para la infancia o defender sus derechos como el componente débil de la sociedad, sino que se trata de bajar los ojos a la altura de los niños para darles carnet de ciudadano, adoptar una nueva filosofía para evaluar, programar y proyectar una nueva ciudad que contemple las necesidades y deseos de los niños, bajo el supuesto que si la ciudad es apta para los niños es apta para todos.

Hermes Binner, ex alcalde de Rosario, Argentina, luego de unos años de experiencia en el Proyecto «La Ciudad de los Niños» (2003) refiere que es posible gobernar *con y para* los niños. «Los niños garantizan una mirada de conjunto, de innovación e imaginación, nos comprometen con ideales éticos y nos obligan a no deponer los valores, sino más bien a acrecentarlos, a hacer lo posible y lo imposible en el terreno de la verdad, la igualdad y la solidaridad. La incorporación de los niños al pensamiento y a la acción constituye hoy una fuente inestimable para el porvenir de la democracia y hoy, exactamente hoy, son *el paso a la nueva ciudadanía*».

Esta es una propuesta educativa, una apuesta política y social. Es un llamado a la praxis política transformadora, donde se requiere de adultos convencidos, sensibles y comprometidos con el tema de la infancia, dispuestos a colocarse al lado de los niños, escucharlos, que hayan logrado librarse de las ataduras que implican miradas tradicionales del niño y el desarrollo, y que quieran convertirse en agentes de cambio.

REFERENCIAS

Ariès, P.

1962 *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. New York: Vintage Books.

CARLI, Sandra

2003 «Lo desconocido del otro. Crisis de las representaciones sobre la infancia». Revista *La educación en nuestras manos*, N° 8: Infancia es destino. Revista digital SUTEBA <<http://www.Suteba.org.ar/print.php?tipo=notabdb&seccion=2003>>.

CARASSAI; Mariela

2003 «El niño del mañana, ¿quiénes son los niños de hoy?». *Contexto Educativo* N° 29, Año V. Revista digital de educación y nuevas tecnologías <Contexto-educativo.com.ar/2003/5/nota-02.htm>.

MARGULIS, M.

2000 *Juventud: una aproximación conceptual*. Buenos Aires: Paidós.

NARODOWSKI, Mariano

1994 *Infancia y poder: La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.

1994 «El problema de la fijación y la relocalización de la infancia y la adolescencia en el discurso pedagógico y en la política educativa». *Revista Ensayos y experiencias*, N° 18, jul/ago. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

NEWMAN, B. y P. NEWMAN

1991 *Desarrollo del niño*. México: Editorial Limusa.

RAMÍREZ, Francisco

1993 «Reconstrucción de la infancia. Extensión de la persona y ciudadano». *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 1 Estado y Educación. Enero- abril.

TONUCCI, F.

1995 *Con ojos de maestro*. Buenos Aires; Editorial Troquel S.A.

1998 *La ciudad de los niños*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid.

2003 *Adesso Basta*.

TRISCIUZZI, L. y F. CAMBI

1993 *La infancia en la sociedad moderna. Del descubrimiento a la desaparición*. Roma: Editorial. Riunite.