

Educación infantil en Perú y América Latina: un desafío ante las múltiples infancias

VITAL DIDONET

RESUMEN

Este texto invita a repensar conceptos que los adultos —padres y profesionales— tenemos sobre los niños y niñas, al igual que sobre las políticas para la infancia y ciertas prácticas de crianza y educación que se basan en conceptos genéricos, universales o determinados por culturas hegemónicas. La forma como los vemos, las expectativas que tenemos respecto a su desarrollo y nivel de realización personal y social, la definición de qué es su derecho, de lo que necesitan, de qué la familia, la sociedad y el Estado les deben ofrecer y garantizar, las políticas públicas y la prácticas de educación infantil... todo depende, en gran medida, de lo que entendemos por infancia y de cómo ella se constituye en la cultura.

La imagen que de ellos formamos con los aportes de las distintas ciencias que investigan los procesos de desarrollo en la infancia es confrontada y complementada por estudios de sociología y antropología de la infancia y por el aprendizaje que resulta del encuentro con las personas concretas que son los niños y niñas. Así, la convergencia entre la mirada que capta lo universal y genérico y la que encuentra lo subjetivo e histórico en los niños y en la infancia nos puede ayudar a ser mejores educadores y mejores compañeros en la aventura de la vida.

Diferentes miradas, desde distintos puntos de observación, suman visiones sobre los niños, permitiéndonos una representación más próxima de quiénes son verdaderamente estos pequeños seres humanos, tan iguales y tan distintos entre sí.

Palabras clave: niño/niña, infancia, cultura, prácticas pedagógicas y culturales, pedagogía de la infancia, igualdad, diversidad, re-significación.

Early Childhood Education in Peru and Latin America – Multiple childhood as a challenge for education

ABSTRACT

This text invites the reader to reconsider concepts that adults—parents and teachers— have about children. Moreover, to rethink the concepts on policies for childhood and practices of care and education, which are based on generic and universal concepts or that have been imposed by hegemonic cultures.

What is defined as child's right and family, society and State duty result from the knowledge gathered by the sciences that have investigated the human development in the first years of life, among them, more recently, sociology and anthropology of the childhood, as well as from our experience in the personal and concrete care for the children. Therefore, the look that captures the universal and generic, and the one that meets the individual and historical in the children and in childhood complement each other to help us become better educators and their closer companions in the adventure of life.

Different perspectives, from distinct points of view, enhance our vision on the children, allowing us a more faithful representation of who truly are these little human beings, so alike and distinct among them.

Keywords: Child, children, early childhood education, culture, care and education, early childhood, infancy, equality, diversity.

INTRODUCCIÓN

Pronunciar o escribir las palabras *infancia* y *cultura*, una al lado de la otra, es una invitación a reflexionar sobre las relaciones entre niños pequeños y el ambiente en que nacen, se constituyen sujetos psíquicos y se forman ciudadanos. Induce a la pregunta sobre la interdependencia entre el ser-niño y la cultura que actúa sobre y en el interior de ese ser y que, a su vez, recibe influencia de él. En síntesis, es poner de manifiesto la dicotomía o la aparente confrontación entre lo universal y lo particular, global y local, entre igualdad y diversidad, entre subjetividad y patrones generales de ser y desarrollarse.

Esta reflexión se vuelve cada vez más necesaria a causa de la aceleración del proceso de globalización. Entendida en su sentido amplio, la globalización es una marcha secular de la humanidad hacia la inclusión y universalización. Se podría decir que ella empezó cuando el hombre primitivo salió de la caverna para juntarse a otros y vivir en bandos. Y que, en los días actuales, llegó, por medio de la tecnología de la información y comunicación, a la posibilidad de que las personas de cualquier parte del globo terrestre puedan ver, sentir,

conocer algo que sucede en cualquier lugar del planeta (e incluso, en ciertas circunstancias, en el espacio), en el exacto momento en que está ocurriendo; de comunicarse, por voz e imagen, en tiempo real (*on line*), con cualquier persona de cualquier parte; de formar redes de cooperación y actuar globalmente, en forma virtual.

Si la globalización no edificó la «aldea global», prevista por Marshall McLuhan (McLuhan y Powers, 1990) como consciencia global interplanetaria, logró, por lo menos, como efecto positivo, un mundo más interconectado. Pero también ha cargado en las bélicas espaldas de las grandes potencias económicas la posibilidad —en muchos casos, más que posibilidad, una efectiva y deshumana acción— de dominio sobre pueblos dependientes y periféricos.

Ese movimiento de lo local hacia lo universal, de lo individual hacia lo colectivo, de lo privado hacia lo público, está, siempre, ante dos posibles caminos: uno, el de la uniformización de patrones de comportamiento, de mimetismo de pensamientos y sentimientos, de uso de los mismos objetos alrededor de la tierra; otro, el de la valorización de las diferencias, las culturas, las identidades de cada grupo, pueblo y nación. Si predomina la fuerza de los fuertes, la interconectividad aplasta las expresiones más débiles y resalta las más vigorosas; si florece el sentimiento del «otro» y la democracia, la diversidad aparece como riqueza y valor del conjunto.

En Perú, en Brasil o cualquier país de América Latina, desde los tiempos de la invasión y conquista española y portuguesa hasta nuestros días, hemos recibido una fuerte y dominante influencia de Europa y, en el último siglo y medio, de los Estados Unidos de América del Norte. La lucha para preservar nuestra cultura y la identidad es permanente, pero en los últimos años ella se está volviendo más organizada y consistente. La educación tiene, en ese proceso, un papel preponderante, pues precisamente ella es la formadora de consciencia, de espíritu crítico, de capacidad de análisis, de instrumentación teórica, de desarrollo de competencias para la acción. Como la educación actúa en el ámbito de la cultura, en ella hace sus opciones.

LA EDUCACIÓN INFANTIL EN TANTO QUE PARTE DE LA CULTURA

¿Qué tiene que ver la educación infantil con esa cuestión?

Si es importante descubrir las relaciones de interinfluencia entre niños concretos y el ambiente sociocultural en que viven es, asimismo, relevante extraer las consecuencias prácticas para la pedagogía de la infancia. Dicho en otras palabras, ello implica definir la educación infantil a partir del lugar sociocultural

en que se encuentran los niños y niñas. Pero esa es una opción política y pedagógica que se da en el contexto de una reflexión más amplia sobre el sentido universal y común de lo humano y el sentido individual y particular de cada persona que a él pertenece.

Reflexionemos sobre la primera parte de la cuestión. La infancia, ¿no es ella universal? Los niños y niñas, ¿no son niños y niñas en cualquier parte del mundo?

No hay duda de que existen características comunes a todos, que hacen posible que se mire, en cualquier lugar de este Planeta, a una persona de pocos años de vida y se diga «es un niño», «es una niña». En Perú o Japón, en Cuba o China, en Brasil o Nigeria, en Quito o Caracas, en una playa de pescadores o en la cordillera de los Andes, en la selva amazónica o en una isla del Pacífico, esos pequeños humanos se parecen en tamaño y forma física, en emociones y comportamientos, en el proceso de crecimiento y desarrollo. Todos tienen necesidad de sentirse amados y acogidos, carecen de vínculos afectivos que les brinden seguridad, estabilidad y dirección en la vida. A todos los niños les gusta jugar, y todos son curiosos e investigadores, quieren tomar iniciativas. Aprender por medio de la acción es una regla común. Todos y cada uno crean y utilizan formas de expresarse y comunicarse. Por más que les guste vivir como niños, todos sienten una fuerza que les empuja al crecimiento, desarrollo y expansión de la vida.

Esas son peculiaridades presentes en los niños y niñas en todas latitudes y longitudes, en las distintas culturas y tiempos a lo largo de la historia humana. De ahí la conclusión de que los niños son iguales en todo el mundo. Por eso, se puede hacer ciencia sobre el niño, es decir, definir características universales que explican quién es y cómo se manifiesta y desarrolla esa persona.

Sin embargo, dichas características generales nos dicen muy poco sobre cada niño en sí mismo, sobre aquello que lo hace ser él mismo, un individuo único e irrepetible. Las condiciones económicas, los valores sociales, las creencias y prácticas religiosas, las concepciones del mundo y de la vida humana, las relaciones intersubjetivas, además de la carga genética, particularísima de cada persona, y su herencia psíquica, entran como elementos constitutivos, inductores y constructivos del ser-niño; de ser «este» niño, único en su identidad, este «alguien» que responde por su «yo». La clonación del ser humano, por supuesto, tiene implicaciones éticas, morales, filosóficas, existenciales, además de religiosas, que no se pueden olvidar ni «barrer» y esconderlas debajo del tapiz, sobre el que una pseudociencia quisiera caminar. Ella tendrá la posibilidad de crear un clon humano en su componente biológico, o psicosomático, pero jamás un humano en el sentido existencial del ser íntegro y completo que

lo hace ser hombre o mujer sujetos históricos. En la medida que la educación infantil o de cualquier nivel reduzca al niño a sus características universales, negando su individualidad y particularidad cultural, familiar, étnica, religiosa, comunitaria, se estará aproximando a la pseudopedagogía, produciendo clones amorfos, asépticos, a-históricos, a-psíquicos, a-morales.

Bien, elementos esenciales que constituyen el ser-niño, como todo ser humano —son diversos en el tiempo y en el espacio— los niños serán, también, distintos entre sí según la cultura, el ambiente, el tiempo, la visión de mundo prevalente en donde viven. Cada espacio geográfico y cada cultura tienen características propias, que los distinguen los unos de los otros. Dichas características —o «caracteres», para ser más preciso— no solo enmarcan el ambiente exterior, sino también el pensamiento, los sentimientos, los sueños y esperanzas de las personas que en ellos están inmersos. Si eso es válido para los adultos, aún más lo es para los niños, pues ellos están viviendo un período de estructuración de su personalidad y de su esquema de valores.

¿INFANCIA O, MEJOR, INFANCIAS?

Eso pasa con los niños y las niñas como sujetos históricos, como personas e individuos. Pero, ¿qué relación tiene eso con la infancia? ¿Es también ella pasiva de cambios según espacio y tiempo?

Una gran cantidad de estudios históricos, sociológicos y antropológicos —el texto clásico es el de Philippe Ariès (1987)— están contribuyendo para desconstruir la idea de infancia universal, que atravesaría tiempos y lugares sin alterarse en la esencia. En consecuencia, hoy ya es parte del concepto de infancia la noción de que ella no es apenas un período de la vida con características biológicas propias, sino que es, antes, una representación social formada en la cultura y por la cultura de cada época y, por tanto, intrínsecamente relacionada con la historia y la geografía, es decir, al ambiente socioeconómico, a los valores, a las concepciones de vida vigentes en cada espacio de vida.

Nos dice Sarmiento (2004):

No es posible decir que hay una única infancia. Necesitamos articular las concepciones para percibir lo que es común a todos los niños. En mi opinión, él debe ser percibido como un grupo generacional, distinto del mundo adulto. Los niños son diferentes los unos de los otros y, en esa diversidad, hay fuertes factores sociales, que no son exclusivamente individuales. Por ejemplo, hay elementos comunes durante una parte de tiempo de sus vidas, pues viven bajo la guardia de responsables, una vez que no son capaces de quedarse solos. Sin embargo, eso ha cambiado a lo largo del

tiempo. La independencia de los niños, en los tiempos actuales, se hace más tarde, en relación a lo que pasaba veinte años antes. La entrada en el mercado de trabajo ocurría más temprano y, por eso, los niños se aislaban, con más precocidad, de la guardia de sus padres.

El modo como nosotros entendemos la infancia en el Perú es distinto del modo como la ven en otros países de América Latina; la representación social que las personas en Lima tienen de infancia y que la usan como concepto unificador del período de vida de sus niños de cero a diez o doce años no es la misma que los pueblos andinos tienen de sus niños indígenas. Es verdad que la comunicación y el intercambio entre culturas, la hegemonía de una sobre otra, la diseminación de valores, comportamientos y pautas de vida de un pueblo en otros ambientes tensionan en el sentido de la homogeneización, unificación, identificación. Al suprimir las individualidades se suprime también la riqueza de las diferencias y se empobrece el conjunto. Este, en vez de presentar distintos matices, pasa a ser uniforme alrededor de lo que es común o de lo que caracteriza la cultura dominante.

Otra vez, el sociólogo portugués Sarmiento nos enseña:

[...] vivimos en un tiempo en que hay coincidencia de varias concepciones – desde la que dice que el niño debe ser sometido a procesos rigurosos de control de la autoridad, hasta la que él, siendo un sujeto de derecho, debe ser respetado en su autonomía. Dichas representaciones son bien diferenciadas y siguen la historia de la humanidad en los últimos 250 años. Es posible decir que hay dos extremos. Uno de ellos es que el niño es un ser irracional e inmoral y, por eso, debe ser sometido a procesos de racionalización y moralización, que acontecen en la educación, familiar o bien escolar. La otra concepción dice que el niño es naturalmente bueno y que, para educarlo, basta sustentar y apoyar su desenvolvimiento. Vale subrayar que dichas comprensiones son producidas, principalmente, en la sociedad occidental y sembradas por el mundo. Es necesario que todos sepan que existen infancias distintas. En Brasil, por ejemplo, hay comunidades indígenas en las cuales uno deja de ser niño solamente cuando es padre o madre» (2004).

En nuestra América Latina, los conceptos de niño e infancia han sufrido y siguen sufriendo fuerte influencia exógena. Nuestra concepción y representación de infancia es, en gran parte, europea y norteamericana. Eso se debe a la visión eurocéntrica de la cultura occidental, desde los tiempos de la colonización y, posteriormente, en los últimos 150 años, a la hegemonía de los Estados Unidos sobre América Latina. La ciencia que ellos han producido sobre el

desarrollo infantil —que no es neutral ni ascética en relación a la cultura de sus países ni a los valores y concepciones filosóficas, religiosas, políticas y económicas que dirigen sus vidas— y la forma como conciben la educación de sus niños sugieren e inducen, a nosotros, maneras de educar a nuestros hijos e hijas; y a nuestros sistemas de enseñanza organizar la práctica pedagógica en educación infantil.

En la pedagogía de la infancia también se perciben las dos rutas: una, que lleva a la homogeneización; otra, que valora la diversidad. Por competencia técnica o pertinencia de los estudiosos, investigadores y educadores, ha sido posible mantener abierto el trayecto número dos... Para subrayar este último, llamo la atención sobre la diversidad de la infancia en América Latina.

Un breve análisis sociohistórico del inicio de la colonización hasta nuestros días identifica, acá, distintas concepciones de infancia y diferentes formas de los adultos al establecer su relación con los niños y niñas. En primer lugar, la constatación de que no tenemos una infancia única, sino muchas infancias, que se fueron extendiendo y diversificando en el tiempo. La lucha por la supervivencia, la mezcla de etnias y culturas, la fuerza de la tradición cultural, entre otros, fueron energías que provocaron la diversificación o lograron mantener rasgos de las características originales.

Para ejemplificar, sin mínimamente agotar la diversidad, podemos identificar las siguientes infancias en América Latina:

- a) *La infancia europea occidental*, que los colonizadores españoles y portugueses aportaron en estas culturas, modelo en el cual el niño tiene un papel central en la familia;
- b) *La infancia indígena*, inserta en la cosmovisión de los pueblos originarios, que habitaban esas tierras cuando llegaron los conquistadores y colonizadores. Esa infancia, también, no es única ni homogénea. Tiene una inmensa diversidad, no solamente en los países que después de siglos de dominación conquistaron su independencia, sino en el interior mismo de cada país; diversidad tan grande que es más apropiado hablar de «infancias». Dichas infancias siguen presentes en las distintas naciones indígenas, con más fuerza en aquellas que lograron preservar sus identidades, como lengua, tierra y tradiciones. Pueden ser mencionados como ejemplos los pueblos indígenas de los Andes, principalmente en Ecuador, Perú, Chile, pero también los de Paraguay, Bolivia, Venezuela y Brasil, para quedarnos en Sudamérica. En el caso particular de Brasil, hoy existen 250 pueblos indígenas, además de 60 que todavía no fueron contactados, y 180 idiomas o lenguas;

- c) *La infancia de los pueblos africanos*, que llegó con los esclavos y que, hasta hoy día, preside y aproxima actitudes, concepciones y lenguajes entre afrodescendientes y africanos en el cuidado y educación de sus niños. En algunos países, por fuerza de leyes y políticas públicas y de «movimientos negros», se está construyendo un camino de reconocimiento, rescate y valorización de las ricas fuentes de esa infancia. Incluso esa debe ser entendida en el plural, pues en verdad, a pesar de tener una matriz africana común, presenta diversidad según la región de procedencia y la inserción cultural y económica que tuvo en cada país y región;
- d) *La infancia «mezclada»*, nacida del señor y del esclavo; del indígena y del negro; del blanco, el indígena y el negro;
- e) *La infancia de los inmigrantes europeos del siglo XIX y del siglo XX*: italianos, alemanes, polacos, suizos, rusos, franceses, ucranianos, austríacos, japoneses. Los primeros fueron ubicados en «colonias», que los mantuvo relativamente aislados, después llegaron los obreros a las empresas agrícolas, más tarde se integraron en las ciudades, como trabajadores, empresarios, industriales. Ejemplos típicos: el barrio Libertad, en São Paulo, en el que la cultura japonesa mantiene sus trazos originales; la pequeña ciudad Nueva Helvecia, en Uruguay, de tradición suiza; en Brasil: Treze Tílias, ciudad con auténticos trazos tirolenses; Pomerode, que mantiene viva la tradición alemana; Prudentópolis, de tradición ucraniana; Nova Brescia, con nítida cultura italiana, etcétera. En esos enclaves «extranjero-nacionales», los niños construyen nociones y experimentan concepciones y prácticas de crianza típicas de la cultura de origen de sus ancestros;
- f) *La infancia resultado de la integración cultural* que se ha procesado en cada país; y
- g) *La infancia que está conformándose* en un espacio de confluencias y choques. De un lado, el deseo y el imperativo de proteger, defender y promover la infancia, expresado por la Declaración de los Derechos del Niño (1959) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), de las disposiciones constitucionales y legales y las políticas públicas de atención a la infancia en los distintos países. De otro, el deseo y expectativa de los adultos de acelerar el desarrollo y aprendizaje de los niños, estimulados por los descubrimientos sobre desarrollo del cerebro (neurociencias), expectativa y deseo que se convierten en presión por hacerlos adultos tempranamente.

De lo que hemos visto hasta aquí, podemos decir que en América Latina tenemos la infancia mexicana, la infancia peruana, la chilena, la brasileña, ecuatoriana, venezolana, guatemalteca, cubana. En fin, tantas infancias como países, tantas infancias como culturas.

Aún más: dentro de cada país, las infancias siguen diversificándose. Tomemos tres casos: Chile, Brasil y Perú.

En Chile, es fácil percibir que hay una infancia en Santiago, otra en el desierto de Atacama; una en la zona austral, otra en los Andes; una vivida entre familias descendientes de europeos y otra en el seno de los mapuches, los aimaras, los rapa-nui, los quechuas. Un niño mapuche experimenta vivencias, retos y oportunidades de su entorno, absorbe la cultura de sus padres y su comunidad, de ellos recibe orientación y apoyo, por medio de la forma de mirarlos, por medio de sus palabras y gestos; tiene deseos motivados por cosas que ve, oye, siente en su medio (además de aquellas que llegan a sus sentidos por las formas de comunicación que su comunidad usa). Si algún deseo es semejante al de un niño que vive en la capital del país, es porque la televisión y educación lo ha provocado.

En el Brasil, se reconoce sin dificultad que ser niño en una megalópolis como São Paulo es distinto de serlo en la Amazonía, como es distinto ser hijo de pescador o de conductor de camión; en una familia de colonos en el sur o de vaquero en una hacienda de creación extensiva de ganado en el centro-oeste. No es lo mismo ser niño en la *caatinga* nordestina y serlo en una playa de pescadores o trabajadores artesanales; pertenecer a la clase alta, en un nivel socioeconómico de bienestar, que lo llena de ropas, juguetes, paseos o ser hijo de la clase obrera, para quien muchos deseos y experiencias están limitados por las carencias, privaciones y los frecuentes «¡no!». Es distinto vivir la infancia en un departamento amplio, frecuentar espacios sociales, pasar el día en un centro de educación infantil y ser hijo de padres sin techo, sin tierra, sin empleo y tener la calle sin saneamiento básico como lugar de juego. Niños de favelas dominadas por el tráfico de droga viven infancias diferentes de los niños ubicados en territorios de tranquilidad social. Por fuerza de la discriminación histórico-cultural, es distinto ser niño blanco, negro e indígena.

Tales características son más que circunstancias (en el sentido etimológico —*circum stare*— de cosas que están alrededor, que circundan) pues entran en la constitución de la persona del niño, le dan pautas de conducta y horizontes de vida. Además de condiciones económicas, son también de lenguaje y pensamiento, de deseos y posibilidades, de experiencias y oportunidades. Tales elementos diversifican los niños, definen esencias y existencias, producen sentidos de infancia.

Perú, el país con mayor diversidad de etnias y lenguas de América, puede ser, por eso, considerado el país con más infancias, es decir, el país con el número más grande de formas de ser niño y niña de toda la América. Hasta hace pocos años se hablaban alrededor de dos mil lenguas en el país... Si una lengua es la expresión de una cultura (idioma significa «lo que es propio»). «Los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo», escribió el filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein (1975), las 67 lenguas nativas de cada una de las 71 etnias que existen en el Perú ya estarían decodificando en ellas unos tantos modos de ser niño y niña. Lenguas como el machiguenga, el aguaruna, el quechua o el aimara, pero también espacios geográfico-culturales como la selva amazónica de Loreto, la selva alta de Tarapoto, Chachapoyas, las punas, las cadenas de montañas y sus paisajes andinos y los enormes desiertos de la costa son formadoras de distintas infancias peruanas. Esto presenta un reto de gran magnitud para los formuladores de políticas de educación infantil en el país.

EDUCACIÓN INFANTIL: EN LA ENCRUCIJADA DE LA INDIVIDUALIDAD Y LA DIVERSIDAD

Esas reflexiones nos aproximan del desafío de trazar el camino de la educación infantil que aproxima, articula e intercomplementa las fuerzas (valores, leyes, políticas...) tendientes a promover la igualdad —derecho fundamental del ser humano— y las fuerzas que abren espacio para la valorización de la diversidad.

La educación es desafiada a crear condiciones individuales y sociales para la igualdad fundamental entre todas las personas... Aplicando la tesis al campo de la primera infancia, la educación infantil tiene que valorizar la cultura local, la nacional y la universal, porque todos los niños son ciudadanos del mundo y, al mismo tiempo y en el mismo proceso, brindar las condiciones para que cada uno pueda formar su identidad, desarrollar su individualidad, ser auténticamente él mismo. Negar los valores y necesidades individuales despersonaliza, empobrece, despoja de lo más íntimo y personal de cada uno. Pero, inversamente, privar a la persona de la inserción en la cultura más amplia, no abrirle las puertas del mundo y a la visión para la realidad que siempre sobrepasa el aquí y ahora, es negarle posibilidades y derechos de crecer y llegar a niveles culturales más amplios, a escalones superiores de la existencia, es decir, aumentar su humanidad, ser más.

En América Latina se hacen estudios y se toman iniciativas tendientes a avanzar en ese tema. Como ejemplo tenemos el Grupo Latinoamericano de

Sociología de la Infancia y de la Juventud, que ha elegido ejes de trabajo entre los cuales destaco los que tienden mirada hacia la primera infancia: a) Matrices teórico-metodológicas de la investigación sobre la infancia en América Latina; b) Subjetividades e identidades colectivas; c) Oportunidades y condiciones de vida; d) Consumo, ocio y sociabilidad; d) Sexualidad; e) Participación de los niños; f) Visiones del mundo y perspectivas de futuro.

Conocer nuestra diversidad cultural y conocer nuestros niños en ella insertos son condiciones importantes para formular políticas para la infancia. Eso porque diferentes culturas determinan diferentes infancias y diferentes infancias requieren diferentes pedagogías. Mejor dicho, cada infancia implica una pedagogía propia. En ese sentido, no es pertinente hablar de «la pedagogía infantil», sino de las pedagogías de infancia o pedagogías para las infancias.

Sobre ello ha alertado el autor de *Cien años de soledad*, Gabriel García Márquez (1982), en el discurso que hizo cuando recibió el Premio Nobel de Literatura, al referirse a los esquemas de interpretación de nuestra realidad por los europeos:

Pues si estas dificultades nos entorpecen a nosotros, que somos de su esencia, no es difícil entender que los talentos racionales de este lado del mundo, extasiados en la contemplación de sus propias culturas, se hayan quedado sin un método válido para interpretarnos. Es comprensible que insistan en medirnos con la misma vara con que se miden a sí mismos, sin recordar que los estragos de la vida no son iguales para todos, y que la búsqueda de la identidad propia es tan ardua y sangrienta para nosotros como lo fue para ellos. La interpretación de nuestra realidad con esquemas ajenos solo contribuye a hacernos cada vez más desconocidos, cada vez menos libres, cada vez más solitarios.

Para romper la soledad, conquistar la libertad y pasar a ser conocidos en nuestra riqueza humana, precisamos interpretar nuestra realidad y la realidad de nuestros niños y niñas con esquemas propios, según el paradigma de la diversidad como riqueza y como identidad.

Augusto Boal¹ también subraya esa visión, al afirmar: «No podemos ser ciudadanos plenos sin la base de la educación, sin las audacias creativas de la pedagogía, sin una cultura plural que tenga el rostro de nuestro país mestizo y ‘cafuso, mameluco, zombo y cariboca’ – hijos de blancos, negros, indígenas:

¹ Dramaturgo brasileño (1931-2009), creador del Teatro del Oprimido, que enlaza teatro y acción social, transformando al espectador en protagonista del espectáculo, buscando la transformación social y la emancipación política. Sus ideas están inspiradas en Paulo Freire.

Europeos, africanos, aborígenes»² y podemos añadir: asiáticos, americanos... porque las migraciones, los desplazamientos y la búsqueda de otras tierras para vivir siguen tejiendo una sociedad cada vez más plural.

Por esta razón, infancia y cultura —en el plural— es un tema crucial para la política educacional, en especial para la pedagogía de la infancia. Los profesores de educación infantil (educadores, maestros, según la designación que reciben en los distintos sistemas de educación) están, también, frente a dos rutas: la que conduce a la uniformización y la que lleva a la explicitación de las individualidades personales, las características étnicas, los rasgos nacionales. En la medida que su compromiso —y así lo determinan las políticas de educación— es formar el hombre pleno o, en los términos de la legislación educacional, promover el desarrollo integral del niño y la niña, su competencia técnica estará ocupada en articular lo universal y lo particular, lo común y lo distintivo. No para estandarizar sino para crear la unidad en la diversidad, el hombre ciudadano del mundo, portador de la riqueza de su cultura, su historia y su utopía.

La función de la pedagogía de la infancia es articular, en los centros de educación infantil, las experiencias y saberes existentes con la búsqueda de nuevos saberes y la realización de nuevas experiencias, considerando los niños sujetos, portadores de derechos; en particular, del derecho a la educación emancipadora, en que ellos, con la mediación del educador (profesor o maestro) construyen su identidad personal y colectiva, se constituyen sujetos de su historia, y amplían los comienzos familiares de su proyecto de vida, como ciudadanos libres y responsables.

BIBLIOGRAFÍA

- Ariès, Philippe (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Convención sobre los Derechos del Niño (1989). http://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf
- Declaración de los Derechos del Niño (1959). [http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386\(XIV\)](http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/1386(XIV))
- García Márquez, Gabriel (1982). «La soledad de América Latina», fragmento del discurso en la ceremonia de aceptación del Premio Nobel de Literatura,

² <http://diplo.uol.com.br/2007-12,a2069>. La afirmación fue hecha en un artículo que Boal escribió para el periódico francés *Le Monde Diplomatique*, publicado en portugués por el Instituto Paulo Freire.

- Grupo Latinoamericano de Sociología de la Infancia y Juventud. (GSIA). Fecha de consulta: 1 de junio de 2011. <http://gsia.blogspot.com/2011/09/grupo-latinoamericano-de-sociologia-de.html>
- McLuhan, Marshall y Bruce R. Powers (1990). *La aldea global*. Barcelona: Gedisa.
- Sarmiento, Manuel (2004). *As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade*. http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf. Fecha de consulta: 5 de abril de 2011. También en: *Modernidade. Crianças e Miúdos – perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação*. Lisboa: Edições Asa, 2004.
- Wittgenstein, Ludwig (1975). *Tractatus Logico-Philosophicus*. Décimocuarta edición. Madrid. Alianza Universidad.