

*De la niñez como noción cultural a las pautas de crianza. Notas para una antropología de la educación inicial**

Deisy Goncalvez**

Francisco Franco***

Universidad de Los Andes

Escuela de Historia

Resumen

Este artículo es parte de una investigación mayor que tenía como objetivo explorar las creencias y prácticas de crianza en la ciudad de Mérida (Goncálvez 2008). Para ello se planteó en una primera parte, lo que constituye este artículo, la indagación acerca de la noción de la niñez como noción y cultural y su relación con la diversidad de las pautas culturales de crianza en sociedades diversas estudiadas por antropólogos;

* Este artículo es parte, revisada y corregida de la tesis de grado titulada *Estudio etnográfico-exploratorio sobre los patrones culturales de crianza en la niñez entre los docentes y padres en tres escuelas de la ciudad de Mérida*, presentada por Deisy Goncalvez para la licenciatura en Educación, mención Preescolar de la Universidad de Los Andes (2008).

** Licenciada en Educación Preescolar en la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes (Mérida). E-mail: marisolpla@hotmail.com.

*** Licenciado en Historia, graduado en la Escuela de Historia de la Universidad de Los Andes (Mérida). Magíster en Etnología en la misma Universidad. Profesor Agregado del Dpto. de Antropología y Sociología, Escuela de Historia. Universidad de Los Andes. Ha publicado artículos de historia y antropología en revistas nacionales. Calificado al Programa de Promoción al Investigador (PPI), nivel 1, en Venezuela. Publicó en 2009 el libro titulado *Muertos, fantasmas y héroes. El culto a los muertos milagrosos en Venezuela*. E-mail: franco@ula.ve. Pág. web: webdelprofesor.ula.ve/humanidades/franco.

igualmente se propone realizar una revisión de esta categoría dentro de la visión de la Escuela occidental, así como los aportes para el tema de la antropología de la educación.

Palabras clave

Infancia, patrones de crianza, prácticas y creencias de crianza, antropología de la educación.

Abstract

This article is part of an investigation greater than it had like objective to explore the beliefs and practices of raising in the city of Merida (Goncálvez 2008). For it one considered in one first part, which constitutes east article, the investigation about the notion of the childhood as cultural notion and its relation with the diversity of you rule cultural of raising in diverse societies studied by anthropologists; also one sets out to realise a revision of this category within the vision of the western School, as well as the contributions for the subject of the anthropology of the education.

Key words

Infancy, pattern of raising, práctica and beliefs of raising,
Anthropology of the education.

Desde una perspectiva puramente biológica, o desde la psicología tradicional, las etapas de la vida humana (como la niñez, la juventud o la vejez) tiene características que no dependen de acuerdos sociales ni culturales sino de la maduración y de la experiencia; en cambio, desde una visión histórica y antropológica estas etapas cambian sustancialmente de una sociedad a otra y de una cultura a otra, inclusive dentro de una misma sociedad. Recientemente, en el área de la psicología se puso

en discusión la universalidad de los conceptos que consideraban a las etapas del desarrollo humano según un esquema único que, en realidad, correspondía con una noción cultural occidental (por ejemplo, ver imagen y comentario). En este sentido, Shaffer (2000) afirmaba que ningún “retrato del desarrollo es preciso para todas las culturas, clases sociales o grupos raciales y étnicos” (p. 6).



Escala alegórica de las edades de la vida

“... una para los hombres y otra para las mujeres, la cuna y los niños con sus nodrizas en el primer escalón, y luego arriba hasta la edad adulta en lo más alto, con los personajes bellos y radiantes en un podio olímpico; a continuación, el lento descenso de figuras cada vez más ancianas que, en el último escalón, tal y como quería la Esfinge, eran ya seres con tres patas, dos trémulos puntales torcidos y el bastón, junto a una imagen de la muerte a la espera.” Tomado de Umberto Eco (2005). *La misteriosa llama de la reina Loana. Novela Ilustrada*. Bogotá: Lumén, p. 108.

Pero ¿cómo correlacionar la afirmación anterior con la evidencia —que nos parece indubitable— de que todos los seres humanos, como cualquier otra especie animal, experimentan a lo largo de su vida un desarrollo biológico? Somos seres biológicos, nacemos, comemos, nos reproducimos, envejecemos y morimos; paralelamente, somos seres culturales y experimentamos todos esos procesos *por medio* y *en* una cultura particular. Como Kluckhohm (1951) nos explica en forma clara y precisa, la naturaleza —o lo biológico— no define al ser humano, más bien está estrechamente interrelacionado con lo cultural:

...La cultura tiene su origen en la naturaleza humana y sus formas están restringidas tanto por la biología del hombre como por las leyes naturales. Es igualmente cierto que canaliza los procesos biológicos: vomitar, llorar, desmayarse, estornudar, los hábitos diarios de ingerir alimentos y de eliminar desperdicios. Cuando un hombre come, está reaccionando a un “impulso” interno, a saber, las contracciones provocadas por el hambre a consecuencia de reducirse la proporción de azúcar en la sangre, pero su reacción precisa a esos estímulos internos no puede predecirse basándose solamente en conocimientos fisiológicos. El que un adulto sano sienta hambre dos, tres o cuatros veces al día, y las horas en las cuales se presenta esta sensación de hambre, es una cuestión de cultura. Lo que come está limitado naturalmente por las disponibilidades, pero está también parcialmente regulado por la cultura. Es un hecho biológico que algunos tipos de bayas son venenosas; es un hecho cultural que, hace unas cuantas generaciones, la mayoría de los norteamericanos consideraban venenosos los tomates y se negaban a comerlos... (p. 32).

La comida, la alimentación o la nutrición es uno de los ejemplos que más usan los antropólogos para mostrar la diversidad cultural humana y su vinculación con lo biológico. Es un hecho fisiológico la necesidad de comer, pero el humano no come “cualquier cosa”, come lo que su cultura, su comunidad o su familia le ha enseñado a comer; este evento —sin duda necesario— está vinculado con lo ritual, con las

creencias religiosas, con el imaginario cultural, etc., es un fenómeno social y cultural y no puramente biológico. No se trata de escamotear lo biológico en el ser humano sino más bien precisar que la potencialidad biológica humana sólo puede desarrollarse culturalmente, no pueden dividirse como si fueran capas.¹ Para entender fenómenos que hemos considerado puramente naturales o biológicos como la enfermedad y la locura ahora se intenta explicarlos en su vinculación con lo cultural. Podemos decir, al igual que Hérítier (2002) acerca de los sistemas de parentesco, que las etapas del desarrollo humano se distinguen por cierta autonomía con respecto de las leyes naturales de la especie:

...La reproducción de los hombres es un instrumento de la reproducción del orden social. Entra en la representación simbólica del orden social. Entra en la representación simbólica del orden social hasta el punto de que se ha podido decir que un sistema de parentesco [para nosotros las etapas de desarrollo humano] no existe más que en la conciencia de los hombres, y que no es más un sistema arbitrario de representación (p. 51).

1. Ciclos vitales, etapas de la vida: ¿Fases naturales o nociones socio-culturales?

Cada cultura en particular divide el recorrido del llamado *ciclo vital* humano en periodos arbitrarios que definen los grupos de edad por los cuales ha de pasar cada uno de los miembros individuales del grupo social (Feixa, 1996, p. 1). Se le atribuye propiedades y rasgos que marcan y pautan el comportamiento de los individuos para cada una de estos ciclos.

Los antropólogos han registrado que muchas sociedades, algunas muy distintas del ámbito occidental europeo, no establecen vínculos entre la relación sexual y la concepción; es decir, el embarazo de una mujer se explica como producto de que los espíritus de sus antepasados familiares se introducían en su cuerpo, contribuyendo de manera sustancial y casi exclusiva en la formación de la criatura en el vientre.

Esto tiene distintas implicaciones, como en el tipo de descendencia o filiación del grupo, así los niños son considerados solamente familia de la madre y no del progenitor, en correspondencia con una filiación matrilineal; es decir, la familia del niño es la familia de la madre. Aunque la relación del padre puede ser en algunos casos estrecha y amistosa, no se considera que este sea el padre “real”, esta figura generalmente lo asumen los hermanos de la madre, como sucede con los wayü en Venezuela. De esta manera, la relación biológica paterna, basada en la sangre y la cópula sexual —indudable para nosotros— no existe para estos grupos, pues el hombre no contribuye para nada, o casi nada, en la procreación y en la formación del niño (Harris, 1998, p. 433).

Entre los Aymara de Chile se concibe el ciclo vital de la persona como un proceso continuo, una especie de “reencarnación”. Poseen en su lengua una basta terminología para designar los diferentes momentos por el que transita la persona, la cual incluye la diferenciación por sexo de los niños, jóvenes, adultos y ancianos. Términos como: *sullu*, *asuwawa*, *wawa*, los utilizan respectivamente para designar “feto”, “bebé recién nacido” y “bebé que comienza a caminar”. Hasta este momento el individuo no tiene diferencias de género. *Wawa yuqalla* y *wawa imilla* sirven para denominar a los niños y las niñas desde el momento en que caminan hasta los tres o cuatro años. *Disk'a uqalla*, *Disk'a imilla* corresponde a “pequeño joven”, “pequeña joven” (Gavilán et al, 2006, p. 31).

Por otro lado, en el Occidente moderno la adolescencia ha sido considerada como una etapa “natural” de los jóvenes, parte del ciclo vital que correspondería con la pubertad, en la cual, supuestamente, debido a los cambios hormonales y de crecimiento los adolescentes se ponen “difíciles” y rebeldes, contrariando a sus padres o mayores, desobedeciendo las reglas familiares, tanto las más rutinarias como la reglamentaciones públicas, convirtiéndose en verdaderos problemas sociales. Sin embargo, ya Margaret Mead en 1962 (*Educación y Cultura*) mostró que esta etapa, “normal” en occidente, no se presentaba entre los grupos étnicos estudiados por ella, ni se consideraba parte del ciclo

vital. En aquellas sociedades los niños, gracias a la existencia de ritos de pasajes o rituales de iniciación, no transitaban por un período como el de la adolescencia, pasaban directamente a convertirse en adultos. Ella concluyó que la pauta cultural distintiva de estos pueblos era la continuidad entre la niñez y la adultez, diferente a lo que ocurría en la sociedad estadounidense a mediados del siglo XX:

...Cuando el individuo llega a adulto, no es mucho más exigido que antes sino que desarrolla una línea de continuidad con respecto a sus contribuciones pasadas. El adolescente no experimenta ninguna interrupción brusca en sus actividades ni tampoco despierta socialmente gran expectativa... (p. 88).

Sin contar con observaciones sistemáticas, podemos decir que es algo parecido a lo que actualmente acontece en nuestra propia sociedad. El período de la adolescencia está presente y constituye una etapa de la juventud, reconocida colectivamente, atribuyéndosele un carácter “natural”. Sin embargo, hasta hace unas décadas atrás en toda Venezuela, sobre todo en los pueblos, se daba un evento entre los jóvenes varones, con cierta similitud a un rito de pasaje: *la bajada de los pantalones*. Era una costumbre que los niños varones se vistieran con pantalones cortos, al crecer, en la etapa de la pubertad, se les “bajaba los pantalones”, lo que significaba que comenzaban a ser adultos, señalando con el cambio de indumentaria el cambio de estatus. Un escritor rememora con cierta nostalgia y humor este evento:

Pantalones largos. Mi mamá me hizo dos de dril para el diario con botones de hueso en la bragueta y me arregló uno de casimir con botones de pasta, que mi papá no usaba. Zapatos de suela de batalá, camisas de liencillo. Por recomendación unánime de todos mis compañeros comencé a ponerme regularmente kerosén en el bozo todas las noches antes de acostarme, y a afeitarme por la mañana para convertirlo en bigote. Tenía el prepucio pegado del glande; comencé a halarlo hacia atrás con gran dolor para que pelara completo, problemas de incircunciso. Me dieron una llave de la casa, ya Ud. está grande y debe

aprender a cuidarse por sí mismo. Cuando salga de la casa no diga para dónde va, ni cuando va a regresar; y cuando regrese no diga dónde estaba ni qué estaba haciendo.... Una pelea callejera después de clase, un buen palo de cocuy, una noche de putas y ya eres un hombre... (Brigue 1992:81).

Este ritual de parecido lejano a los ritos de pasajes ya no se hace más en Venezuela. ¿Ha habido un sustituto? ¿Se han transformado en otro tipo de eventos? ¿Cuáles son ahora los ritos de pasaje de los jóvenes en nuestro país? Es posible que no hayan dejado de hacerse, seguramente se han transformado, cada comunidad, cada grupo social, cada región habrá desarrollado algún tipo de forma de tratar a los llamados “adolescentes”, a los jóvenes que irremediamente deben hacerse adultos.²

Así pues, las formas en que los períodos o etapas humanas se especifican culturalmente son muy variadas, de acuerdo con las sociedades, grupos sociales, étnicos, religiosos, etc. Tal como lo explica Feixa (1996):

...si no son universales las fases en que se divide el ciclo vital (que pueden empezar antes o después del nacimiento, y acabar antes o después de la muerte), mucho menos lo son los contenidos culturales que se atribuyen a cada una de estas fases. Ello explica el carácter relativo de la división de las edades, cuya terminología es extraordinariamente cambiante en el espacio, en el tiempo y en la estructura social (p. 2).

De esta manera, lo que hemos llamado infancia desde nuestro entorno cultural y social, así como desde la perspectiva de la Escuela puede ser considerada relativa.

2. La infancia como noción socio-cultural

Hasta hace poco, las instituciones educativas occidentales y los docentes formados por ellas creían estar de acuerdo con lo que significaba la infancia y la niñez. Los psicólogos, pedagogos e investigadores en educación también aceptaban este consenso. Sin

embargo, gracias a investigaciones en antropología (Benedict, 1971; Harris, 1998; Herskovits, 1984; Kardiner, 1955; Kluckhohn, 1951; Linton, 1972; Mead, 1962, 1972, 1973; Nanda, 1980; Szulc, 2006) y en historia (Ariès, 1986; Finkelstein, 1986) las categorías de la niñez y la infancia salieron de la seguridad conceptual dentro de la cual se les había encerrado.

Lo primero que se discutió fue la referencia a lo “natural”; es decir, se dejó de considerar la niñez como una simple etapa o periodo “natural” —o biológico— en el proceso del crecimiento humano. Además, se planteó que dicha “etapa” estaba condicionada por las concepciones sociales o culturales que existían al respecto, por las tareas que se esperaba cumplieran los niños o por los comportamientos que se deseaba llevaran a cabo los infantes en el(os) grupo(s) donde se investigará. En otras palabras, la infancia, la niñez o la idea de lo que es un niño son nociones que varían en las sociedades y en las culturas, así como en los diferentes momentos históricos. La infancia es socio culturalmente variable, como afirma Ochoa (citado por Blanco, 2004):

...lo que equivale a decir que no existe una naturaleza infantil en el sentido de un sustrato biológicamente fijo y determinante de formaciones socioculturales. Se dan en verdad ciertas invariantes en la niñez, pero el aspecto específico que ella toma en una sociedad dada está condicionada por las características propias de esa sociedad (p. 9).

La antropología ha problematizado la noción de niñez o de infancia, tal como lo hizo con el de la adolescencia, en vez de considerarla una variable “natural” o biológica ha propuesto pensarla como una variable cultural. Lo natural se refiere a áreas de acción y respuesta emocional que asumimos como “naturales”: la alimentación, la expresión de actitudes y sentimientos. Lo “natural” en cada sociedad surge de sus propias creencias y costumbres, de sus mitos, de sus imaginarios, de sus representaciones, etc.

En la sociedad contemporánea el pensamiento de “sentido común” y el lenguaje cotidiano hacen referencia a la infancia considerándola como una etapa natural, biológica, como parte de una naturaleza humana. En la actualidad esta “naturalización” representa a la niñez como una categoría ahistórica y homogénea. Según Szulc (2006) estas representaciones conciben al niño como a un *otro* del adulto, el niño sería la alteridad del adulto normal; un conjunto aún no integrado a la vida social, definido negativamente, alguien que carece de determinados atributos tales como la madurez sexual, la autonomía, la responsabilidad de sus actos, ciertas facultades cognitivas y la capacidad de acción social. Esta visión le asigna un rol completamente pasivo, más de objeto que de sujeto: objeto de educación, objeto de cuidado, objeto de protección y disciplina, objeto de abandono, objeto de abuso y explotación (p. 27). Los niños son vistos “como continuamente asimilando, aprendiendo y respondiendo a los adultos, teniendo poca autonomía y no contribuyendo en nada a los valores sociales” (Hardman, 1973, citado en Donoso 2005, p. 3).

La noción de naturalizar a la infancia no es de uso exclusivo de la “gente común”, sino que en las ciencias sociales, en la pedagogía, en la medicina y en la psicología, se ha manejado una idea del desarrollo de la niñez pretendidamente universal, heredada del pensamiento evolucionista del siglo XIX. Así lo sostiene Szulc (2006) cuando afirma lo siguiente:

...en el sentido común occidental contemporáneo, continúan plenamente vigentes nociones de niñez surgidas del modelo evolutivo en psicología, el cual, al establecer la secuencia de etapas del desarrollo cognitivo por las que progresan las habilidades conceptuales infantiles, produjo una homogeneización de la noción de “niño”. La psicología evolutiva abordó la psicología infantil como medio para resolver interrogantes de la psicología general, operación que también ha caracterizado el abordaje de la niñez en otras disciplinas (p. 32).

Por otra parte, la antropología aunque señaló la influencia de la cultura en la formación del niño, no escapó a la idea de naturalizar la niñez. En las investigaciones antropológicas del siglo XIX el niño fue visto como un “primitivo” y a la vez las “sociedades primitivas” eran vistas como la infancia de la humanidad.

En la antropología y la psicología decimonónica y evolucionista la figura del niño servía como metáfora para referirse al loco y al hombre de las sociedades “primitivas”; la enfermedad en el primero hacia que se comportara como un “niño”, del mismo modo que la evolución cultural de la sociedad del segundo lo llevaba a que socialmente actuara como una “niño”. El loco a consecuencia de su morbilidad no podía comportarse como un adulto, sus comportamientos eran regresivos. El “primitivo” se encontraba en una etapa cultural temprana, inicial, infantil con respecto a las sociedades civilizadas, más “maduras”.

Posteriormente, otros antropólogos se interesaron indirectamente en la niñez para esclarecer asuntos sobre los adultos; los niños no eran estimados como informantes aptos y conocedores de su medio social, pues no habían alcanzado una membresía social plena. Por lo tanto, se puede afirmar que incluso en la misma antropología —hasta hace poco— el niño no era considerado un actor social en sí mismo sino, en el mejor de los casos, una suerte de “reflejo” del mundo de los adultos. La superación de estos prejuicios van a tener consecuencias metodológicas en las ciencias que estudian la niñez; el niño por ejemplo será considerado un informante “completo”, confiable, interesante para la investigación en ciencias sociales.

3. La noción de la niñez y la antropología de la educación

A partir de la década de los ochenta del siglo pasado los niños son tema importante de las investigaciones etnográficas y de la antropología, al igual que sucedió con otras disciplinas de las ciencias sociales. La sociología, y particularmente la nueva sociología de la niñez, ha brindado

un marco teórico para la aproximación al universo infantil (Ariès, 1986; Finkelshtein, 1986; Unda, et al. 2000; Sadler y Obach, 2006; Szulc, 2006; Vega, 2006).

La antropóloga Szulc (2006), siguiendo a Allison James y Alan Prout, propone un nuevo paradigma en la concepción de la niñez, de gran interés para todos los investigadores en educación y sobre todo para los de educación inicial, cuyas premisas fundamentales eran:

(1º) La niñez no constituye un fenómeno universal ni singular.

(2º) Como toda variable de análisis social, no puede aislarse de otras variables como clase, género y etnicidad.

(3º) Las relaciones y las “culturas” de los niños merecen por derecho propio ser estudiadas.

(4º) Los niños son activos en la construcción y determinación de su vida social, la de quienes los rodean y las de las sociedades en las que viven.

(5º) La etnografía al dar a los niños una voz más directa y mayor participación en la producción de conocimiento, constituye un abordaje más adecuado que las investigaciones experimentales o estadísticas (p. 38).

Al considerar a la “infancia” o la “niñez” como una categoría de análisis se debe considerar que es un constructo cultural, instituido históricamente y con significados variables según los momentos. Muchas investigaciones de antropólogos y sociólogos nos muestran los significados diversos que contienen la “niñez” o la “adolescencia” recorriendo diferentes culturas o épocas. Cada contexto socio-histórico le imprime a cada etapa —como vimos arriba— diversas valoraciones, expectativas, derechos y obligaciones que tienen aquellos que se encuentran incluidos.

En nuestras sociedades occidentales actuales la escolarización es la que institucionaliza y delimita a la infancia y la adolescencia, dándoles a cada una un estatus y una especificidad particular. La infancia como

etapa implica la permanencia dentro de la escuela y en consecuencia marca una separación con la vida que transcurre fuera de ella. Se afirma que para el niño transcurre un tiempo, el “tiempo de jugar” y mientras tanto a través del juego el niño “se entrena” y “espera” para “salir afuera”, hacia la vida adulta. Pero estos estatus institucionalizados, establecidos por la escolarización, conviven con otras nociones, creencias y prácticas diversas acerca de la infancia que entran a veces en conflictos con las de la Escuela.

La antropología puede aportar mucho para rescatar esas otras miradas que tienen los diversos grupos sociales y culturales sobre lo que se supone “ser un niño”, su definición no puede leerse ni ahistórica ni unívocamente en esos diferentes contextos. Con este análisis de la noción de infancia o la noción de niño se quiere explicar que ellos no son simples objetos pasivos de la socialización de instituciones como la familia y la escuela, sino que ellos elaboran y aprenden su socialización, así como enfrentan y, a veces, sortean los diferentes papeles que deben jugar dentro de los diferentes entornos donde se relacionan.

Las ideas sobre los niños en la pedagogía y en la escuela están influenciadas por la marcada visión occidental y adultocéntrica. Los teóricos de la educación y los docentes no pueden pensar al niño o a la niña como portadores de ciertas características que le otorga su edad, sino que debe asumirse la situación de manera más compleja, tomando en cuenta la realidad cultural y social; habría que asumirlos como niño o niña de una familia que pertenece a un grupo social o económico específico, a un grupo étnico particular o que provienen de zonas rurales.

La noción de la niñez y la juventud, como la de la muerte, la de la locura y la enfermedad han sido estudiadas desde hace tiempo como categorías histórico-culturales. La concepción de estas nociones sabemos que tienen su historia y sus transformaciones dentro de occidente; de la misma manera, se ha hecho lo mismo con la Institución Escolar. No

siempre ha existido la Escuela y la idea moderna contemporánea de que todos los niños “deben ser bien formados” por la escuela es una afirmación que nadie parece discutir.

El estudio de la historia de la “niñez” y la educación parecen estar muy vinculados. Al respecto nos dice Finkelstein (1986):

Lo que la historia de la infancia parecía sugerir era que los historiadores de la educación harían bien en prestar una atención sistemática a la evolución de los niños y la juventud, no sólo porque las vidas de los jóvenes fueran importantes por sí mismas, sino porque el estudio sistemático de los niños y jóvenes prometía añadir nuevas dimensiones a nuestra comprensión de la historia educativa... existía incluso la posibilidad de iluminar aspectos totales de nuestro pasado educativo que habían sido virtualmente irrecuperables para los historiadores tradicionales de la educación (p. 21).

Atendiendo o siguiendo esta preocupación, se ha llegado a precisar que la idea occidental sobre la niñez como una etapa en la cual el niño y la niña reciben atenciones, afectos y cuidados, es una noción que comenzó a afianzarse alrededor del siglo XVIII en Europa. Anteriormente los niños “...no eran colectivamente percibidos como esencialmente diferentes de otras personas, sino más bien como adultos en miniatura.” (Szulc, 2006, p. 29). Idea que los antropólogos, curiosamente, habían registrado en sociedades no occidentales. Tal como lo anota Margaret Mead (1972) para algunas sociedades de los mares del sur del Pacífico:

...El bebé puede ser tratado como una pequeña criatura –pequeño animal, pequeña alma, pequeño ser humano, según el caso– pero completa y, hasta cierto grado, capaz de establecer su propia voluntad y sus propias necesidades contra las de su madre... (p. 63).

De igual forma, entre los mapuches los niños son tratados como una individualidad ya formada desde muy pequeño (*pichike che*), son capaces de manifestar, y a veces imponer, su voluntad a los adultos. De

este modo, en el mundo mapuche los niños nunca son considerados personas inferiores sino que gozan desde pequeños de los derechos comunes al resto de la familia, pueden tener propiedades menores como aves, animales pequeños, árboles, etc. Esta propiedad se respeta al igual que la de un adulto, nunca se utiliza sin el consentimiento del niño (Sadler y Obach, 2006, p. 36).

En la tradición occidental clásica nos conseguimos con una costumbre romana, que a nuestros ojos nos parece “bárbara” y cruel, era la práctica ritual de colocar al niño recién nacido en el suelo para que el progenitor biológico lo reconociera como suyo, entonces al hacerlo lo elevaba en sus brazos aceptando la responsabilidad de criarlo (*elevatio*), en caso contrario era abandonado en la puerta de su casa. Esto podríamos entenderlo, si contamos con la información de que entre los romanos de la antigüedad los vínculos sanguíneos no eran tan importantes como para nosotros y la adopción era una práctica común entre ellos; además, el abandono de los niños propios desempeñaba entre los romanos la función que hoy tiene el aborto. Cuando un hombre sentía la inclinación de ser padre prefería criar el hijo de otro, antes de encargarse de uno propio. Esta situación cambia en los siglos I y II dC., con la llegada del cristianismo, principalmente por la instauración de su nueva moral. Es así que nace el matrimonio como algo sagrado y se reconocen a los hijos como un fruto de la unión. Los vínculos sanguíneos pasan a ser más importantes que la adopción (Ariès 1986, p. 6-8).

En la cultura occidental la niñez —más o menos como hoy la entendemos— surge alrededor del siglo XVIII, consolidándose posteriormente. Anterior a ello, la alta mortalidad infantil hacía que los adultos estuviesen preparados para la muerte de sus hijos y la fragilidad de los menores hacía que éstos tuviesen un escaso valor en términos económicos, dado que no podían aportar recursos a la familia porque el tipo de trabajo de la época no lo hacía posible. Por ello, esta construcción se da en el contexto de la Revolución Industrial, que permite a niños y a jóvenes asumir diversos trabajos, y los cambios en

la esperanza de vida hacen que los menores adquieran un mayor valor en términos de un seguro para la vejez. Recordemos (con Ariès, 1986, p. 16) que en este período la familia era entendida como una sociedad que aseguraba la supervivencia de sus miembros, y no se le veía como un espacio de afecto, noción que desde hace tiempo se ha impuesto en buena parte del mundo.

Finkelstein (1986) resume algunos de los hitos fundamentales de la relación entre la noción de niñez y una concepción particular de la educación, descubiertos por los historiadores, que de alguna forma se ha heredado en la escuela moderna contemporánea. Lo podemos resumir tal como lo mostramos a continuación en el cuadro N° 1:

Cuadro N° 1

Los niños vistos como:	La Educación como:
Objetos de regulación	Actividad reguladora
Trabajadores	Preparación de la mano de obra
Seres expuestos al peligro	Protección y oportunidad
Elementos de desorden	Sistema de Gobierno
Estudiantes	Transmisión de Ideas
Aprendices	Aprendizaje y transformación

A cada noción o idea de lo que es el niño corresponde un tipo de educación, o una forma de educar al niño. No vamos en este artículo a elaborar una genealogía de la noción de la “niñez” o de la “infancia” en Occidente, sólo hemos querido ejemplificar cómo en un ámbito cultural ha cambiado el significado de esta noción a través del tiempo, influyendo en el desarrollo de la Institución Escolar.

En este punto hay que recordar el papel que hoy juega la *educación inicial*, antes llamada ecuación preescolar, cada vez más importante y más ampliada, hasta el punto de que los niños más pequeños dejan de ser criados completamente por sus padres y familiares, siendo la Escuela la que asume ese rol decisivo. Como afirma Aguirre y Rodríguez (1998), en la actualidad el acceso de la cultura se realiza “...a través de un proceso de enculturación y educación, teniendo la familia y la escuela *parte muy activa* en estas enseñanzas primarias.” (p. 122) (cursivas nuestras).

Es aquí donde se hace interesante y necesario para el investigador en educación el admitir que ésta está “moldeada” por parámetros culturales; así como, los fundamentos de la Escuela también son culturales y no universales. Como señala Burnett (citada en Wilcox, 1993):

... la escuela, como una organización que es parte de un todo más amplio, tiene una cultura de referencia: la cultura del sector dominante de la comunidad de la cual es parte. La cultura de referencia siguiendo a Goodenough... proporciona las normas para decidir qué es la realidad para decidir qué puede ser y para decidir qué hacer, o los procedimientos operativos para tratar con las personas y las cosas. Factores económicos y políticos tienden a asegurar que los profesores estén a tono con la cultura de referencia. Las dificultades surgen cuando la cultura de referencia es diferente a la cultura de los alumnos. En este caso no sólo son inapropiados la organización y el currículum de la escuela, sino que es probable incluso que los profesores como seres culturales que han emergido de la cultura de referencia estén incapacitados para comunicarse con los alumnos y más aún para responder con flexibilidad a sus necesidades (pp. 107-8).

Las afirmaciones de este autor plantean para el caso de la escuela venezolana las siguientes preguntas: ¿Cuál es la cultura de referencia? ¿Cuál es la cultura de los alumnos y los docentes? Aquí no vamos a contestarlas sólo a plantearlas (ver Goncalvez 2008). A continuación revisaremos algunos conceptos (cultura, endoculturación y socialización)

para comprender mejor la importancia de estudiar las pautas de crianza y su relación con la educación inicial.

4. Endoculturación y socialización: el proceso de criar niños, de hacer humanos

No podemos dejar de admitir que todo ser humano atraviesa etapas de desarrollo, cada una caracterizada por un aumento en la capacidad para adaptarse al medio ambiente físico, social y cultural. En cada etapa se manifiestan las potencialidades físicas, mentales y psicológicas. Por su parte, el infante pasa de ser una criatura inmóvil que no puede coordinar su musculatura y movimientos, como sucede con la mirada y la coordinación de sus miembros, a ser capaz de enfocar sus ojos, levantar su cabeza, sentarse, gatear y caminar. Mentalmente aumenta su capacidad para diferenciar y clasificar los objetos y a las personas que le rodean, por su curiosidad explorará y experimentará el mundo exterior. Psicológicamente desarrollan un sentido de reconocimiento de sí mismo y de los demás. Con su crecimiento aprenderá a modificar sus necesidades y peticiones para que le sean satisfechas en su medio social y cultural. Todos estos cambios del pequeño ser humano se dan gracias al entorno social y cultural, como necesidad para adaptarse al “medio ambiente físico y natural”. El niño no crece como niño que se convertirá en adulto, sino como un criatura que se convertirá en humano. Es más, el niño no sólo crece como humano, sino como un tipo de humano en particular: como un francés, como un venezolano, como un oriental, como un yanomami, como un piaroa, como un andino, etc. Como afirma Clifford Geertz (1989):

...somos animales incompletos o inconclusos que nos completamos o terminamos por obra de la cultura, y no por obra de la cultura en general sino por formas en alto grado particulares de ella... La gran capacidad de aprender que tienen el hombre, su plasticidad, se ha señalado con frecuencia; pero lo que es aún más importantes es el hecho de que dependa de

manera extrema de cierta clase de aprendizaje: la adquisición de conceptos, la aprehensión y aplicación de sistemas específicos de significación simbólica... los hombres construyen diques o refugios, almacenan alimentos, organizan sus grupos sociales o encuentran esquemas sexuales guiados por instrucciones codificadas en fluidas cartas y mapas, en el saber de la caza, en sistemas morales y en juicios estéticos: estructuras conceptuales que modelan talentos informes. (p. 55).

Para entender este proceso hay que apreciarlo desde una perspectiva doble e interrelacionada, biológica y sociocultural. El ser humano es un ser biológico, un ser con una estructura anatómica, fisiológica, con una carga genética y hereditaria que lo hace crecer y desarrollarse de manera específica. Lo sociocultural se refiere a la interacción que el ser humano biológico establece con el medio ambiente, que lo hace adaptarse y actuar sobre este para vivir. El equipamiento biológico del ser humano es insuficiente para poder enfrentar y adaptarse al medio ambiente; la cultura —por decirlo así— apareció para venir en su “auxilio”. Sin cultura no hay ser humano. La cultura es un desarrollo dentro de la naturaleza. Es la interacción con el medio ambiente lo que convierte al ser humano en un ser cultural, ya que el hombre aunque ente biológico no posee “herramientas biológicas” para intervenir en el ambiente, es a través de su invención y la creación de herramientas culturales que puede modificar el ambiente y adaptarse a él. Como lo explica Kaplan y Manners (1979):

El hombre, al adaptarse a su medio ambiente, no sufre de alteraciones genéticas indiscriminadamente sino que responde jugando un papel activo; en otras palabras, mientras que las otras formas de vida se adaptan a su medio sustancialmente tal como éste se presenta, el hombre lo modifica y lo adapta a él. Esta habilidad es lo que llamamos cultura: el mecanismo primario por medio del cual el hombre comienza adaptándose y termina controlando su ambiente. El medio en el que vive se ha convertido paulatinamente en un medio ambiente cultural... (p. 135).

La cultura, pues, es necesaria para la supervivencia y la existencia de los seres humanos. La cultura le ofrece al hombre la posibilidad de intervenir la naturaleza y “aprovecharla” para alimentarse, abrigarse y vestirse. Prácticamente todo lo que el ser humano sabe, piensa, valora, hace y siente, lo aprende a través de su participación en un sistema sociocultural particular. Es un hecho resaltado por los antropólogos, que el *potencial biológico humano* solamente puede desarrollarse dentro de la estructura de una cultura particular, es decir en contacto con otros seres humanos.

En el estudio de las culturas es donde la antropología ha dado su aporte. Los antropólogos estudian nuestra especie desde sus orígenes hasta la actualidad y su objetivo es el estudio comparativo de la humanidad para descubrir, analizar y explicar tanto las similitudes como las diferencias entre los grupos humanos. En sus intentos de explicar la variación humana, como sostiene Nanda (1980): “...los antropólogos combinan el estudio de la biología humana y los patrones aprendidos y compartidos de conducta humana que llamamos cultura.” (p. 4). Y esto no lo hace en forma aislada sino holística, para dar una explicación de la conducta humana. La antropología ha intentado entender a los seres humanos como organismos totales que se adaptan a sus medios ambientes a través de una compleja interacción entre biología y cultura.

Los humanos comparten sus rasgos sociales con otras especies como los perros, los gatos, los lobos, los chimpancés, los delfines, etc.; no obstante, la cultura es algo que distingue a los humanos.³ Las culturas son tradiciones y costumbres, transmitidas mediante el aprendizaje, que rigen las creencias y la conducta de las personas inmersas en ellas. Los niños aprenden estas tradiciones creciendo en una sociedad en particular a través de un proceso llamado *endoculturación*:

...una experiencia de aprendizaje parcialmente consciente y parcialmente inconsciente a través de la cual la generación de más edad incita, induce y obliga a la generación más joven a adoptar los modos de pensar y comportarse tradicionales (Harris, 1998, p. 21).

Las tradiciones culturales incluyen costumbres y opiniones, desarrolladas durante varias generaciones sobre lo que es un comportamiento adecuado o uno reprochable. Una cultura proporciona un cierto grado de consistencia al pensamiento y la actuación de las personas que viven en una sociedad específica. Por su parte, Herskovits (1984) lo plantea de la siguiente forma:

Los aspectos de la experiencia de aprendizaje que distingue al hombre de otras criaturas, por medio de las cuales, inicialmente, y más tarde en la vida, logra ser competente en su cultura, puede llamarse *endoculturación*... Por este proceso no solamente se consigue toda la adaptación a la vida social, sino también todas aquellas satisfacciones que, si bien forman parte, naturalmente, de la experiencia social, derivan de la expresión individual más bien que la asociación con otros en el grupo... cada ser humano atraviesa este proceso, pues sin las adaptaciones que implica no podría vivir como miembro de la sociedad... (p. 53).

En el transcurso del proceso de endoculturación del individuo se trata de plasmarlo en el tipo de persona que su grupo considera como deseable. El éxito completo nunca se consigue; algunas personas se pliegan más que otras, algunas se resisten a la crianza más que otras. No obstante, de un modo general, todas se hacen suficientemente parejas, de suerte que, al recorrer la tierra, encontramos que así como las culturas difieren entre sí, también difieren las gentes de una sociedad respecto a la inmediata (Herskovits, 1984, p. 56).

Este término acuñado por la antropología, denominado a veces *enculturación*, es parecido al usado por la sociología: *socialización*. Es también utilizado en la psicología y en la pedagogía sin diferir en gran medida de la connotación que encierra el concepto de endoculturación. Así, para Shaffer (2000), psicólogo social, la socialización: "...es el proceso mediante el cual los niños adquieren las creencias, valores y comportamientos considerados significativos y apropiados por los miembros mayores de su sociedad." (p. 558).

La socialización de cada generación sirve a la sociedad al menos de tres maneras:

- Primero, como medio para regular el comportamiento de los niños y controlar sus impulsos indeseables o antisociales.
- Segundo, estimula el crecimiento personal del individuo. A medida que los niños interactúan con otros miembros de su cultura y se parecen cada vez más a ellos, adquieren el conocimiento, habilidades, motivos y aspiraciones que les permitirán adaptarse a su ambiente y funcionar con eficiencia dentro de sus comunidades.
- Tercero, perpetúa el orden social. Los niños socializados apropiadamente se convierten en adultos competentes, adaptados y prosociales que impartirán lo que han aprendido a sus propios hijos.

Estos términos (endoculturación y socialización) son términos más o menos parecidos. Es posible que se diferencien en un nivel teórico más denso o profundo dentro de la antropología y sociología que no es competencia de este artículo.

5. Creencias y prácticas sobre las pautas de crianza. Hacia una antropología de la educación inicial

Las consideraciones que hemos expuesto sobre la niñez parten de la idea de la cultura como elemento formador de la personalidad del individuo. La escuela norteamericana de *personalidad y cultura* (Benedict, 1971; Harris, 1998; Linton, 1972; Mead, 1962, 1973) ha estudiado detenidamente esta relación para conocer la formación de la personalidad del individuo e incluso ha estudiado cómo la enfermedad mental también es moldeada por la cultura. Esto influyó en cierta psicología y en la psiquiatría desarrollándose investigaciones y campos interdisciplinarios como la etnopsiquiatría y la etnopsicología (Kotakk, 2002). En los estudios sobre educación esta corriente parece haber influido sobre todo en los proyectos y experiencias de la educación

multicultural, que hoy en día se plantea como posibilidad en todo el mundo. Esto nos lo ratifica Robins (2003):

Las dificultades prácticas de ser maestro en un mundo globalizado, frente a grupos cada vez más raciales y étnicamente mezclados, con la consecuente responsabilidad de enseñar un currículum nacional o estatal construido con base en supuestos culturales no compartidos por algunos alumnos, han llevado a la búsqueda de orientaciones teóricas que pueden iluminar la realidad de las aulas escolares (p. 13).

Según el autor, la orientación teórica debería provenir de la antropología, ya que sobre la formación del niño en sus primeros años los aportes antropológicos son importantes y numerosos, sobre todo si entendemos que el aprendizaje en este período temprano se da dentro de patrones culturales; es decir, son siempre diversos y pueden cambiar de acuerdo con la cultura y la sociedad: “En cada cultura, los padres tienden a seguir *prácticas de educación infantil* como la alimentación, limpieza y trato dado a los niños que varían ampliamente según las sociedades...” (Harris, 1998, p. 412). De igual manera, Splinder (1993), el fundador de la antropología educativa, plantea la necesidad de estudiar el proceso de socialización o endoculturación, según como lo hacía la antropología. Para este autor es más importante estudiar cómo los recién nacidos llegan a convertirse en seres humanos que hablan, piensan, sienten, poseen una moral, creen y valoran, cómo se convierten en miembros de grupos, en participantes de sistemas culturales, que estudiar el crecimiento y el desarrollo del individuo —como tradicionalmente lo hacía la psicología infantil— (p. 205). Como antropólogo este autor reconoce que todas las culturas diseñan prácticas de educación o formación infantil para producir adultos aptos y así funcionar de manera efectiva dentro de su sociedad. Sin embargo, la transmisión de la cultura no sólo involucra el contenido cultural dentro del proceso de socialización sino que implica actitudes, valores, conducta exterior y emociones. Durante la interacción del niño con otras personas es que este aprende a responder al mundo en forma cultural. De una amplia gama de respuestas emocionales las

culturas seleccionan algunas que consideran apropiadas y en un proceso de interacción con las demás personas de su entorno social es que el niño y la niña aprenden a configurar sus emociones con las formas culturalmente aprobadas.

Un ejemplo es el valor que los cheyennes de las llanuras norteamericanas (que han vivido en los estados de Montana y Oklahoma) otorgan al control de la agresión. Ellos deben aprender desde pequeños a controlar los comportamientos agresivos. El modelo del jefe, del líder, es el que manda no por la fuerza y el dominio sino por la inteligencia, la justicia y la consideración hacia los demás. Las necesidades del grupo son más importantes que la necesidad del individuo. El cheyenne aprende este valor desde pequeño. Los niños que lloran no son castigados físicamente sino que se les lleva lejos del campamento y se les cuelga en sus cunas-canastas en un arbusto hasta que dejan de llorar. Ésta es una lección temprana para que aprendan que no pueden forzar a los demás para les presten atención. La agresión y la falta de control en las emociones no produciría recompensas ni para los niños ni para los adultos, más bien daría como resultado en la vida del cheyenne el aislamiento social (Nanda, 1980, p. 110). Todo lo contrario ocurre entre los rajput (del Norte de la India), sobre todo entre los niños varones, a quienes se les enseña de manera muy incoherente a controlar la agresión. Las madres dicen que un niño debe ser pasivo y sumiso en presencia de otros. Se evitan los pleitos entre niños. La mayoría de las madres nunca aconsejan a sus niños a “pelear” ni siquiera a “defenderse”. Sin embargo, las madres permiten una cierta agresión contra ellas mismas, especialmente por parte de sus hijos varones. Los hombres aprenden muy pronto que las mujeres tienen un estatus más bajo en su comunidad y en su familia, por ello se puede abusar de ellas, al menos verbalmente. Los hombres están más dispuestos que las mujeres a enseñar a un niño para que sea agresivo. Aunque piensan que un niño no debe iniciar la pelea, los padres en Khalapur admiten azuzar a sus niños para que se defiendan. Esta agresividad es reforzada

por las historias y el drama tradicional de la mitología hindú, en el cual la bravura de los guerreros rajput es una característica importante (Nanda, 1980, p. 106-107).

Sobre el parto y el nacimiento en Kenia, en el pueblo Pokot, los rituales culturales ayudan a asegurar un apoyo social acentuado a la madre parturienta. La comunidad entera celebra el nacimiento que viene y el futuro padre debe dejar de cazar y estar disponible para apoyar a su esposa. Una comadrona, asistida por las mujeres de la familia ayuda al nacimiento del bebé. Luego, la placenta es enterrada en una ceremonia con una envoltura de cabra y al bebé se le da una poción para su salud (Shaffer, 2000, p. 134). Por cierto, que esta costumbre de enterrar la placenta se practica aún en muchas zonas rurales de Venezuela.

Al contrario de lo que ocurre en la sociedad keniana de los pokot, entre los Uttar Pradesh, en el norte de la India, la maternidad es percibida como algo vergonzoso. Los bebés son ayudados a nacer por sirvientas mal pagadas, las cuales desalientan los gritos de dolor de la madre y ofrecen poco apoyo social. La madre es aislada por días después de un nacimiento y la cabeza de su “sucio” bebé es rasurada para evitar que “contamine” a los demás (Shaffer, 2000, p. 135). Son actitudes que podríamos entenderlos si conociésemos más otros aspectos de esta sociedad, pero que muestran una actitud bien distinta hacia el recién nacido que no implica ni crueldad ni maldad.

Sobre la manera en que se manejan a los niños recién nacidos, en algunas culturas no se les deja mover mucho, en otras se les da libertad de movimientos; la lactancia del pecho de la madre se hace en algunas sociedades a petición del crío, cuando este llora o a intervalos regulares; el destete, a veces, se lleva a cabo de manera brusca y sin contemplaciones, en otros grupos se dilata por un buen tiempo y se hace más suavemente. En el caso de la relación con los niños pequeños, en algunas sociedades se trata de manera cariñosa, llena de mimos y permisividad, en otras la relación está marcada por una dureza que parece, a ojos foráneos, desproporcionada.

La higiene en diversas culturas es enseñada con un gran rigor y disciplina y a veces a través de la burla, en otras se tarda más su enseñanza y se caracteriza por ausencia de castigos y reprimendas (Harris, 1998; Nanda, 1980; Splinder, 1993). Los mapuche, por ejemplo, poseen normativas no sólo sobre los cuidados fisiológicos de los recién nacidos sino también acerca de los cuidados espirituales. El “ser espiritual” del niño se puede ver alterado por prácticas como el “ojeo” (mal de ojo) o por “espíritus malignos” que puedan acechar al bebé. Para evitar estos males la cultura mapuche despliega una serie de “contras” y pone en marcha cuidados específicos sobre las propiedades del bebé como la ropa. En este marco, la ropa del bebé cobra un significado enorme, debe ser tratada con mucho cuidado, ya que se transforma en un posible medio de contaminación para el recién nacido (Sadler y Obach, 2006, p. 33).

Una costumbre entre los Macha (aymará) sobre los primeros cuidados del neonato es aquella en la que inmediatamente después del parto la sangre del bebé es limpiada con andrajos o con orina de los adultos. Esta práctica, aunque nos suene antihigiénica y nos parezca que muestra una despreocupación por el niño, toma sentido dentro de la cosmovisión aymará. Este grupo piensa que los recién nacidos son espíritus de los antepasados que regresan con los vivos, esta fase de la vida de la persona es un estado liminal entre el vientre y la sociedad y mientras no haya pasado por esta etapa no se le da pecho. Los orines sirven para alejar el espíritu del antepasado que acompaña a todo recién nacido (Gavilán et al, 2006, p. 37).

El amamantamiento práctica tan común y “natural” para todos los seres humanos que se realiza, sin embargo, de muy distintas formas en diversos lugares y sociedades. En las comunidades Aymará (de la que ya hablamos en el párrafo anterior) durante los dos o tres primeros días debe prepararse al bebé para la lactancia. No recibe durante este período leche materna, recibe antes unas gotas de orina de adulto (tal vez de los padres) sobre un estropajo de lana o tres cucharaditas, seguida

a veces por unas gotas de una infusión o de chocolate. Seguidamente se la aplica orina en el cuerpo y otras gotas para beber. Este tratamiento con orina, al parecer, produce un “efecto de curtido”, para protegerlo del ambiente, para alejar al espíritu del antepasado que lo acompaña y para que aprenda a soportar las hambrunas futuras. Luego recibe la leche materna correspondiente (Gavilán et al, 2006, p. 37).

Otros grupo como los Ulithi de Micronesia (Oceanía) parecen no ritualizar tanto los primeros días del recién nacido ni la práctica del amamantamiento. Sin embargo, hacen gran énfasis en esta. El bebé mama cuando quiere, no regulan los horarios de alimentación y, sobre todo, durante el período que va de los tres a los seis meses de vida, lo hace muchas veces durante el día y la noche, con una frecuencia de hasta dieciocho veces. Incluso, cuando la madre y el niño están durmiendo, el que no duerme y repara que el niño ha de ser alimentado se encarga de despertar a ambos para que el bebé continúe mamando (Spindler, 1993, p. 210).

Si el amamantar a los niños es importante y variado en todas las culturas, el destete también lo es. Margaret Mead (2000) registra algunas costumbres de varios grupos sobre esta práctica. Algunas madres Iatmul (Nueva Guinea) someten a sus hijos a una forma particularmente drástica de destete, la guirnalda de cabello humano sobre el pezón. Es decir, se colocan un puñado de su propio pelo en el pezón y le dan de mamar a sus bebés, buscando que le produzca repugnancia:

El destete tiene un aspecto repetitivo y de burla en el que la madre logra su propósito poniendo una guirnalda de cabello alrededor del pecho, y luego, después de un intervalo de veinticuatro horas, se la quita para repetir la operación posteriormente una vez más o quizá muchas veces. Este destete acontece después que el niño ha aprendido a caminar y pararse por sí mismo y a confiar en la comida como su verdadero alimento. El niño casi destetado o que acaba de serlo es totalmente independiente y vaga por la vecindad de la casa, o bien es conducido por las niñeras de ambos sexos como parte del grupo de juego de los niños (p. 49).

Entre los samoanos (Isla de Samoa, en el Pacífico) el infante duerme con la madre mientras es amamantado y no es destetado hasta los dos o tres años, a menos que su madre esté nuevamente embarazada. El destete final se realiza repentinamente. Sigue a un largo período en el que se le proporciona alimento que reemplaza al pecho. El niño deja poco a poco de ver a su madre y se va encargado de él mujer más joven. Entonces para separarlo definitivamente del seno materno, la madre derrama jugo de limón sobre su pecho y va a dormir con otra mujer, esta vez una anciana, la abuela o tía abuela (Mead, 2000, p. 44).

El caminar y el movimiento es uno de los rasgos que asumimos como más “naturales” en los humanos. Sin embargo, podemos encontrar diferencias en cómo se estimula el desarrollo motor de los niños en ciertas culturas. Los Kipsigis, de Kenia, ayudan en la octava semana (a los primeros dos meses) a practicar el “caminar” de sus bebés, sosteniéndoles por las axilas e impulsándolos hacia delante. Así, a lo largo de sus primeros meses, los bebés son sentados en agujeros poco profundos y enterrado de modo que las paredes del pozo soporten sus espaldas y mantengan una postura erguida, esto para estimular que el niño se siente solo (Shaffer, 2000, p. 162). Por su parte, los Comanches (de las llanuras norteamericanas, Oklahoma) preferían la inmovilidad de sus niños hasta los seis meses. Después de los diez primeros días el bebé se colocaba en una cuna de tabla donde se inmovilizaba al niño hasta que pudiera gatear o sentarse en el caballo por delante de su madre. La cuna era una tabla plana cubierta de piel de venado amarrada al frente, con una capucha para proteger la cabeza del niño, algunas veces para mayor protección tenían una cortina delgada. Construían una cuna para el día y otra para la noche:

...En la cuna de día no se empleaban pañales para los niños; el pene del niño se sacaba a través de la costura de la piel para que orinara cuando quisiera. A la niña se le ponía en la cuna de día una especie de embudo de madera, para que escurriera los orines. La cuna de noche era un cilindro de cuero, en el cual se ponía al niño bien atado; en ella sí se empleaban pañales

que eran de piel de búfalo tierno con pelo y todo, los cuales se lavaban frecuentemente para que se ablandaran. La cuna del niño se colocaba entre los padres en la cama. Se sacaba el niño en la mañana y en la noche, cuando se le pasaba de una cuna a la otra. Entonces lo cambiaban, le untaba de aceite y empolvaban con un polvo hecho de madera de álamo podrido... Después de unos diez meses el niño se alegraba de estar fuera de la cuna, pataleando e irritándose cuando se le colocaba de nuevo en ella... Les sujetaban los brazos en la tabla, pero les dejaban libres los antebrazos; con este arreglo el niño no tenía oportunidad de moverse... (Kardiner, 1955, p. 99).

En ciertas investigaciones médicas se apunta que los individuos de esta etnia, como resultado de esta práctica, son más propensos que cualquier otra persona de cualquier otro grupo, a sufrir de adultos graves problemas en las caderas.⁴ De esta manera observamos la influencia que una práctica cultural puede acarrear en la salud de la personas.

Para que los comanches no parezcan una sociedad terrible, debemos mencionar un aspecto importante en su vida como es el juego dentro del desarrollo de los niños. Como en muchas culturas el juego en los cheyennes se centra en la imitación y en una verdadera participación y responsabilidad en las actividades de los adultos. Tanto los niños como las niñas aprenden a montar a caballo casi al mismo tiempo que a caminar. Esta habilidad está relacionada con la importancia de este animal en su cultura tradicional, en la cual el búfalo era cazado montado a caballo. Tan pronto como pueden usarlos los niños obtienen arcos y flechas pequeños, pero de buena calidad. Las niñas ayudan a sus madres en el acarreo de agua y leña. Los niños y niñas aprenden estas actividades en forma de juego, en la cual se imita la rutina de la vida familiar. Las niñas juegan "a la mamá" con los niños más chicos; los niños imitan el papel de los hombres en la cacería y la guerra (Nanda, 1980, p. 109-110).

En el proceso de crianza la forma como se relacionan los adultos con los niños puede variar sensiblemente de una cultura a otra. La flexibilidad en las normas que los niños deben cumplir en

algunos grupos contrasta con la rigidez de otros. Entre la etnia aymará, el afecto de los adultos hacia los niños no tiene condicionamiento hasta los tres años. En adelante los niños deben “ganarse el cariño” y no se les debe consentir en exceso. Deben empezar a ser útiles. Se entiende que el niño sobre esa edad reflexiona. Tiene capacidad de ir aprendiendo a vivir y a contribuir con el grupo. Dejó de ser “angelito”. La vida empieza a mostrársele tal cual, con todos sus avatares y dificultades. Se da inicio, igualmente, a los primeros castigos por las faltas que comete, como reprimendas o unas palmadas (Gavilán et al, 2006, p. 43).

Por su parte, los inuit (los llamados esquimales) de Alaska, a pesar de vivir en una región dura e inhóspita crían a sus hijos de forma permisiva y tolerante, tanto que los extranjeros “blancos” que los han visitado parecen sorprenderse de este rasgo. El calor y el afecto que los padres, los parientes y otros allegados brindan a los niños les confieren un profundo sentimiento de bienestar y seguridad. Los niños pequeños se sienten también importantes porque aprenden pronto que de ellos se espera que sean miembros trabajadores y provechosos de la familia. Esta actitud no se inculca por la imposición de tareas tediosas, sino más bien incluyendo a los niños en la esfera de las actividades cotidianas, una inclusión que les proporciona un sentimiento de participación y cohesión familiar. Dicho de otro modo, es raro que los padres nieguen a los niños su compañía o que los excluyan del mundo adulto (Spindler, 1993, p. 221). Esto hace afirmar a un antropólogo lo siguiente:

Los inuit viven en un clima extremadamente intemperante, en una parte del mundo que ha sido descrita por muchos hombres blancos como la más hostil para la vida humana. Quizás si los niños inuit son criados de este modo es porque sólo las personas seguras, ingeniosas y de buen humor son capaces de sobrevivir durante un largo tiempo en este ambiente (p. 223).

Terminamos, entonces, reseñando un rito de pasaje que se lleva a cabo en una edad muy temprana entre las Aymará, vinculando el

cuidado del niño, el aseo personal y la religión, como lo es “el corte de pelo”. Se realiza entre los seis meses y un año siendo muy importante para los *wawa* (bebés). A través de esta ceremonia se busca marcar la incorporación de la niña o el niño a la comunidad, el inicio del camino que seguirá el futuro miembro de la familia. La ceremonia consiste en hacer el primer corte de pelo (real o simbólico) por parte del padrino o la madrina en un ritual ofrecido a las divinidades. Se ofrecen regalos para el presente y futuro en un ambiente festivo que puede durar hasta más de un día. En las comunidades ganaderas el bautizo de corte de pelo era/es el momento en el que la madre, padre, madrina, padrino, abuela/os regalaban animales (llama, alpaca o corderos) para la formación de su propia tropa. Lo cual implica que, según la suerte, podrá aportar al matrimonio y ayudará a la formación de una nueva unidad doméstica (Gavilán, 2006, p. 44).

Esta breve lista sobre algunos patrones y creencias de crianza nos ayuda a ilustrar y hacer más entendible lo que explicábamos acerca de la noción de la infancia como un constructo socio-cultural; sin embargo, hay que acotar que estos patrones y creencias de crianza no hay que considerarlos como diseñados de manera consciente por la comunidad que los practica, aunque no hay que descartar la contribución individual, los cambios generacionales, así como los procesos de transculturación a la hora de intentar precisar la originalidad o las influencias de estos elementos culturales. En este sentido, no hay que concluir que una sociedad se define únicamente por los modelos morales, éticos y estéticos que intentan imponer a través de sus patrones de crianza. Estos a veces “funcionan” de manera fallida, o dicho de otra manera, no logran imponerse porque en realidad no existe un solo “modelo”; a veces uno de ellos implica la presencia de otros modelos o sencillamente de otros foráneos debido a los procesos de transculturación. No asumimos la vieja suposición culturalista de que todo lo que está en la cultura “funciona” y “funciona bien”. El proceso de endoculturación —siempre presente en todo proceso de

crianza humana— no implica que se despliegue sin contradicciones, sin conflictos, sin problemas, tanto en sociedades modernas contemporáneas como en sociedades tradicionales del presente y del pasado. Como señala Héritier (2002):

Cada sociedad ofrece, es cierto, una configuración singular. Pero antes que entenderla como un ensamblaje de rasgos culturales irreductibles del que ninguno es, por definición, comparable con un rasgo homólogo de otra sociedad, me parece más justificado entenderla como un conjunto integrado de prácticas y representaciones simbólicas de esas prácticas, inscrito a la vez en una cultura y en una historia, y cuyos mecanismos de integración y asociación son comparables a los efectuados en otras sociedades. Se trata de mecanismos y no de rasgos culturales singulares en ellos mismos (p. 35).

Por otra parte, hay que anotar que dentro de esta diversidad el antropólogo y el educador puede encontrar universales que contribuyan



a una mejor y posible desarrollo de la Escuela tomando en cuenta la diversidad cultural.⁵ Como ya lo señalamos arriba, en las sociedades occidentales actuales, la escolarización es la que institucionaliza y delimita a la infancia otorgándole —y/o imponiéndole— un estatus y una especificidad particular. Pero este estatus convive con otras nociones, creencias y prácticas diversas acerca de la infancia que entran a veces en conflictos con las de la Escuela.

Las pautas culturales no pueden considerarse como una especie de mecanismos “paragenético”, una especie de sustituto de lo genético-biológico; es decir, se puede caer en la simpleza de trasladar todos los determinismos biológicos a lo cultural y social. No se puede obviar ni olvidar los límites naturales y biológicos del hombre. Además, el desarrollo de lo individual en el humano es una característica de la especie, que ha permitido el desarrollo de lo cultural a extremos sorprendentes. Lo individual modifica, perturba, sabotea, potencia, etc., lo socio-cultural. La endoculturación se produce mediante las prácticas de crianza, concebidas como la manera en que los padres, y en general la familia, orientan el desarrollo del niño y le transmiten un conjunto de valores y normas que facilitan su incorporación al grupo social. Dicho de otro modo, las prácticas de crianza son las acciones de los padres y las personas responsables del cuidado del niño para dar una respuesta cotidiana y rutinaria a sus necesidades.

Notas

¹ Como señala Hérítier (2002): “...el pensamiento del hombre en sociedad, en todas las sociedades —y entiendo que no me estoy refiriendo a las sociedades erigiéndolas en sujetos: hablo de los hombres en esas sociedades—, halla su material en la observación inmediata de fenómenos naturales fundamentales del mundo tanto físico como biológico. Fenómenos naturales que no han podido dejar de ser los mismos desde siempre. El pensamiento los ha reducido a lo esencial, gira una y otra vez en torno a estos residuos inabarcables y realiza una

de las combinaciones lógicas que es posible efectuar a partir de dichos residuos...” (p. 37).

- ² Los ritos de pasajes no necesariamente han desaparecido en las sociedades contemporáneas. En estas —heterogéneas cultural y socialmente— seguramente se han diversificado; por ejemplo, pensemos en los grupos criminales de los barrios venezolanos donde los niños pasan rápidamente a ser adultos criminales.
- ³ En la actualidad etólogos, sociobiólogos y algunos antropólogos admiten que existe una “cultura animal” en ciertas especies sociales, que se distingue por producir elementos extrabiológicos (en algunos casos herramientas) que implican transmisión de información basados en una comunicación sofisticada. Sin embargo, también reconocen que no se acercan al lenguaje articulado ni a los productos culturales humanos.
- ⁴ Dr. Habit Hacrán (2005), Mérida. Comunicación personal.
- ⁵ Por ejemplo, la frecuencia de aparición de rituales para la placenta no nos remite a supuestos procesos de difusión —en el sentido clásico de la palabra— sino a una práctica que parece universal por lo extendido que se encuentra en numerosos pueblos.

Bibliohemerografía

- AGUIRRE, A. y RODRÍGUEZ, A. (eds.) (1998). *Patios abiertos y patios cerrados. Psicología cultural de las instituciones*. D. F. México: Alfaomega Grupo Editor.
- ARIÈS, P. (1986). La infancia. En *Revista de Educación*. 27 (281), pp. 5-17.
- BENEDICT, R. (1971). *El hombre y la cultura*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- BLANCO, R. y UMAYAHARA, M. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil Latinoamericana*. Chile: UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- BRIGUE, J. (1992). *Anfisbena. Culebra ciega*. Caracas: Ediciones Greca.
- DONOSO, C. (2005). *Buscando las voces de los niños/as viviendo con VIH: aportes para una antropología de la infancia*. Ponencia presentada en el I Congreso Latinoamericano de Antropología. Asociación Latinoamericana de Antropología. Rosario-Argentina.

- FEIXA, C. (1996). Antropología de las edades. *Biblioteca Virtual de las Ciencias Sociales*. Recuperado el 12 de Mayo de 2008 en <http://www.cholonautas.edu.pe>
- FINKELSTEIN, B. (1986). La incorporación de la infancia a la historia de la educación. En *Revista de Educación*. 27 (281), pp. 19-46.
- GAVILÁN, V. et al. (2006). *Pautas de crianza aymara. Estudio "Significaciones, actitudes y prácticas de familias aymaras en relación a la crianza y cuidado infantil de los niños y niñas desde la gestación hasta los diez años"*. Recuperado el 14/04/2008 en <http://www.crececontigo.cl/especialistas/documentos.php/>.
- GEERTZ, Clifford. (1989). "El impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre". En *La interpretación de las culturas*. Barcelona-España: Editorial Gedisa, pp. 42-59.
- GONCALVEZ, Deisy (2008). *Estudio etnográfico-exploratorio sobre los patrones culturales de crianza en la niñez entre los docentes y padres en tres escuelas de la ciudad de Mérida*. Memoria de Grado para la Licenciatura en Educación Preescolar. Mérida: Universidad de Los Andes.
- HARRIS, M. (1998). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- HÉRITIER, F. (2002). *Masculino/Femenino. El pensamiento de la diferencia*. Barcelona-España: Editorial Ariel.
- HERSKOVITS, M. (1984). *El hombre y sus obras. La ciencia de la antropología cultural*. México: Fondo de Cultura Económica.
- KAPLAN, D. y MANNERS, R. (1979). *Introducción crítica a la teoría antropológica*. México: Editorial Nueva Imagen.
- KARDINER, Abram (1955). *Fronteras psicológicas de la sociedad*. (Con la colaboración de Ralph Linton, Cora Du Bois y James West). México: Fondo de Cultura Económica
- KLUCKHOHM, C. (1951). *Antropología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- KOTAKK, C. (2002). *Antropología Cultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- LINTON, R. (1972). *Estudio del hombre*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MEAD, M. (1962). *Educación y cultura*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- _____. (1972). *Macho y hembra. Estudio de los sexos en un mundo de transición*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Nuevo.
- _____. (1973). *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*. Barcelona-España: Editorial LAIA.

- _____. (2000). *Antropología, la ciencia del hombre*. Recuperado el 12 de Mayo de 2008 en <http://www.elaleph.com/>.
- NANDA, S. (1980). *Antropología cultural. Adaptaciones socioculturales*, México: Wadsworth Internacional / Iberoamericana.
- ROBINS, W. (2003). Un paseo por la antropología educativa. *Revista Nueva Antropología*, 19 (62), pp. 10 -28.
- SADLER, M. y OBACH, A. (2006). *Pautas de crianza mapuche. Estudio "Significaciones, actitudes y prácticas de familias mapuches en relación a la crianza y cuidado infantil de los niños y niñas desde la gestación hasta los cinco años"*. Recuperado el 10 de Diciembre de 2007. En <http://www.crececontigo.cl/especialistas/documentos.php/>.
- SHAFFER, D. (2000). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. México: Internacional Thomson Editores.
- SPINDLER, G. (1993). La transmisión de la cultura. En Velasco, H., García; F. y Díaz, A. (Editores), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Editorial Trotta, pp.205 -242.
- SZULC, A. (2006). Antropología y niñez: de la omisión a las "culturas infantiles". En Wilde, G. y Schamber, P. (Compiladores). *Culturas, comunidades y procesos urbanos contemporáneos*. Buenos Aires: Editorial SB, pp. 25-50.
- UNDA, R.; QUINTEIRO, J. et al. (2000). *Infancia y Adolescencia en América Latina*. Perú: Memorias del XXIV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS). *Sociología de la Infancia*. Peru: IFEJANT.
- VEGA et al. (2006). *Pautas de crianza aymara. Estudio "Significaciones, actitudes y prácticas de familias aymaras en relación a la crianza y cuidado infantil de los niños y niñas desde la gestación hasta los diez años"*. Recuperado el 10 de Diciembre de 2007. En <http://www.crececontigo.cl/especialistas/documentos.php/>.
- WILCOX, K. (1993). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En Velasco, H., García, F. y Díaz, A. (Editores), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Editorial Trotta, pp. 95 -126.