

# Concepciones de niñez desde la psicología cultural<sup>1</sup>

María Cristina Tenorio

Las ideas sobre la niñez que dieron origen a los Derechos del Niño son muy recientes. Vamos a hacer un breve recorrido por las disciplinas y los nuevos saberes que permiten comprender las razones de este cambio conceptual, ya que al estar tan familiarizados con la idea moderna de niño nos parece inconcebible que las demás personas no piensen a los niños como nosotros lo hacemos.

Hasta hace 40 años a nadie se le habría ocurrido plantear históricamente el problema de si en épocas pasadas los niños eran pensados, tratados, enseñados y ubicados socialmente de la misma manera que lo estaban siendo en ese momento en las sociedades europeas y norteamericanas. No obstante, más o menos desde los años 30 se había iniciado en Francia e Inglaterra un movimiento que cambió el tradicional enfoque de la historia, planteando como nuevo objeto de estudio a la gente común en su vida cotidiana, y ya no solamente “los grandes hombres y los grandes hechos que hicieron historia”. Así, fue posible que estos nuevos historiadores de las mentalidades abordaran temas que antes no habían sido objeto de estudio histórico. De este modo, en 1960, el historiador francés Philippe Ariès publicó un libro que inauguró el campo de los estudios sobre la infancia y la familia: *El Niño y la Vida Familiar en el Antiguo Régimen* —libro que sólo fue traducido al español 27 años después.

Unas décadas antes, en los años 30, los antropólogos culturalistas, encabezados por Franz Boas —entre quienes estaban sus discípulas Margaret Mead<sup>2</sup> y Ruth Benedict<sup>3</sup>— se habían planteado el problema de si las gentes

1 I Encuentro UNICEF sobre el Estado y Aplicación de los Derechos de la Infancia en la Región, “Concepciones de niñez desde la Psicología Cultural”, Cali, oct. 27 de 1999

2 Margaret Mead, *Growing up in New Guinea. A comparative Study of Primitive Education*. 1930. En español, *Educación y cultura en Nueva Guinea*.

----- *Coming of Age in Samoa. A study of adolescence and sex in primitive societies*, 1928. En español, *Adolescencia en Samoa*.

3 Ruth Benedict, *Patterns of Culture*, 1934.

de todo el mundo eran iguales en su organización psíquica, o hasta qué punto existía una personalidad cultural determinada por los patrones culturales específicos a cada sociedad. Entonces, Mead y Benedict realizaron estudios sobre la crianza en el Japón, Polinesia, y comunidades indígenas norteamericanas, encontrando que los patrones de crianza en esas sociedades eran totalmente distintos a aquellos normatizados en las culturas occidentales y acordes con el tipo de sociedad; los niños en esas comunidades recibían un trato muy diferente al de los países industrializados de occidente y las expectativas frente a ellos eran muy distintas a aquellas que tenían los padres de estos últimos países.

Dos disciplinas, la historia y la antropología, fueron así las pioneras en el estudio trans-cultural y trans-histórico de la infancia, la niñez y la adolescencia, en el contexto familiar y comunitario. Muchos historiadores han seguido abriendo la brecha desbrozada por Ariès, algunos controvirtiendo algunas de sus afirmaciones, otros ampliando y delimitando mejor los nuevos campos de estudio; a tal punto que ya se habla de psico-historia. Nombres como Lloyd de Mause,<sup>4</sup> y Edward Stone se han vuelto reconocidos por su aporte al estudio de la infancia. De la misma manera, se han generalizado en todo el mundo los estudios antropológicos sobre la infancia y niñez en comunidades agrarias, y en el seno de las comunidades urbanas industriales. El campo de los estudios culturales e históricos sobre la niñez y la crianza es hoy en día tan amplio, y los hallazgos tan variados, que dar cuenta brevemente de sus autores y sus logros es una tarea que rebasa las pretensiones de esta presentación.

La psicología, nacida en los laboratorios de psicofísica alemanes a fines del siglo pasado, y el psicoanálisis nacido en el trabajo clínico con adultos europeos y norteamericanos criados en la cultura del siglo XIX y comienzos del XX, necesitaban nuevos aires si querían dar cuenta del psiquismo humano tomando en cuenta la diversidad cultural; es decir si querían comprender lo psicológico en el contexto de la cultura en que se había modelado, y no simplemente medir, comparar y clasificar a todos los pueblos del mundo con base en parámetros universalistas; pues la teoría psicológica y la psicoanalítica se habían construido a partir de una sola población: sujetos de clases sociales favorecidas pertenecientes a la cultura occidental moderna urbana.

Es así como en las últimas décadas, paralelamente en Estados Unidos y en algunos países europeos occidentales, se empiezan a desarrollar una serie de movimientos en el seno de las disciplinas “psi” que tienen por objeto pensar las variantes humanas en contexto: la antropología psicoanalítica, la etno-psiquiatría, y la psicología cultural. Voy a retomar de esta última área del saber psicológico algunos planteamientos que nos permitan apreciar cómo ha cambiado la visión del niño y su crianza y qué implicaciones podría esto tener

---

----- *The Crysanthemum and the Sword. Patterns of Japanese Culture*, 1946.

4 Lloyd de Mause, *The History of Childhood*, 1974. En español, *La Historia de la Infancia*, Alianza editorial, Madrid, 1982.

para los programas de intervención con la niñez y la familia.

Abordemos primero los principales hallazgos de los historiadores de la niñez que han enriquecido a la psicología cultural.

Dice Nancy Scheper-Hughes, “Hasta la radical percepción de Ariès relativa a la ‘invención social’ de la niñez, los bebés y los niños eran vistos como categorías universales producidas naturalmente”.<sup>5</sup> Por supuesto, quienes los veíamos así éramos los profesionales de la infancia, que aprendíamos en los libros cómo se desarrollaba el niño —es decir, aquel que servía de parámetro: el niño blanco de clase media de los países desarrollados. Suponíamos entonces, no sólo que todos los niños del mundo debían compararse y medirse con relación a este referente, sino que dicha categoría era considerada una categoría natural: siempre se habría visto así a los niños.

¿Qué quiere decir Ariès con “invención social” de la niñez? Entre las ideas introducidas por él quisiera recalcar dos:

1. Los niños no han sido pensados ni tratados de la misma manera a lo largo de los siglos. Cada período histórico produce ideas implícitas sobre cómo son los niños; éstas, aunque no estén formuladas en teorías sino tan sólo en pautas, creencias, refranes y supersticiones, dan lugar a prácticas de crianza, cuidado y formación de los niños, que generan actitudes y posiciones de los adultos frente al desarrollo infantil.

Según Ariès, los niños en Europa Occidental sólo empezaron a ser objeto de un interés particular - que los diferenciaba y separaba de la comunidad de adultos —a partir del siglo XVI. El anota —algo que ha sido controvertido— que en la Edad Media no existía un sentimiento de la infancia, lo que no quería decir que los niños fueran abandonados, descuidados o despreciados. Y precisa, “El sentimiento de la infancia no se confunde con el afecto por los niños: sino que corresponde a *una conciencia de la particularidad infantil*, esta particularidad que distingue esencialmente al niño del adulto, incluso joven” (Ariès, 1960).<sup>6</sup> Hay allí una idea que se debe destacar: los adultos occidentales toman por primera vez conciencia de la particularidad de los niños, de su manera particular de razonar, actuar, sentir. Pero esto no conduce a una preocupación por formarlos sino más bien a un nuevo gusto en divertirse con ellos. A este primer sentimiento de la infancia Ariès lo llama el *mimoseo*. “El niño se convierte, por su ingenuidad, su gentileza y lo divertido que es en fuente de diversión y de distensión para el adulto”. Este sentimiento aparece en el hogar y es característico de las mujeres, madres o nodrizas, encargadas del cuidado de los pequeños.

En el siglo XVII surge en los moralistas y educadores otro sentimiento de la infancia, el cual ha inspirado toda la educación hasta el siglo XX. “El apego a la infancia y a su particularidad ya no se manifiesta por la diversión

5 Nancy Scheper-Hughes, “Introduction” a *Small Wars. The cultural Politics of Chilhood*, Los Angeles, University of California Press, 1998 (p. 26).

6 Philippe Ariès, *El Niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Madrid, Edit. Taurus, 1987, p.178.

sino por el interés psicológico y el cuidado moral”. La infancia y la juventud son planteadas por los moralistas como edades de la imperfección en todo... “pues a la ligereza de la infancia no hay que acomodarse; ese es el error antiguo. Primero hay que conocerla, para rectificarla.. Esforzarse en penetrar la mentalidad infantil para mejor adaptar su nivel a los métodos de educación... Desarrollar en ellos una razón aún frágil... Todo lo que concierne al niño y a su familia se convierte en serio y digno de atención. El niño ha tomado un lugar central en la familia, ya no solamente su porvenir y futura inserción social, sino su presencia y su existencia misma” (Ariés, 1960).<sup>7</sup>

Al establecer cómo eran tratados los niños en la Edad Media en Europa, Ariès nos da cuenta de una representación premoderna del niño, en la que éste aparece como un adulto en miniatura: dotado de intencionalidad, pasiones, y la agresividad de la gente grande. La moderna concepción del niño, introducida por los educadores y los moralistas lo plantea como inocente, vulnerable, emocionalmente inmaduro, y dependiente. Es importante establecer las diferencias entre estas dos representaciones de niño. La primera, premoderna, no implica que al niño se lo confundiera con el adulto y que no se establecieran diferencias entre los dos; al niño básicamente se le reconocían deseos y satisfacciones sexuales, malicia, agresividad —lo que el siglo XIX, con su idea de niñez angelical, le va a negar radicalmente y que Freud redescubrirá. Y es que para Rousseau y quienes le siguieron, el niño, era como el buen salvaje: nacía bueno pero la sociedad lo corrompía. Freud en cambio, plantea que el niño desarrolla desde sus primeros meses pulsiones agresivas y eróticas que son la base de su psiquismo y de sus relaciones sociales.

Sin embargo, existe una gran diferencia entre el niño de la Edad Media y el niño del psicoanálisis: mientras el primero ya era, ya tenía sus rasgos de carácter establecidos y no se corría ningún riesgo en jugar con su cuerpo o con sus sentimientos, el niño del psicoanálisis está en devenir: las tempranas interacciones modelan su personalidad, definen los destinos de su agresividad y de sus pulsiones eróticas. Es decir, que ambos reconocen la sexualidad y la agresividad infantiles, pero mientras los premodernos no tienen ninguna preocupación respecto a cómo tratar a estos niños para que den de sí lo mejor, nosotros, herederos de Freud, sabemos que los sentimientos infantiles son la base de su equilibrio psíquico y que la identificación en la niñez temprana con los modelos adultos será el nódulo de las relaciones que el niño establezca con sus semejantes.

No obstante, a pesar de que *Los tres ensayos para una Teoría Sexual* de Freud muy pronto cumplirán 100 años, la idea de la inocencia infantil sigue vigente en muchas de las posiciones educativas de los adultos. Muchísimos de los argumentos que hoy en día se esgrimen a favor de los niños, se fundan en la idea de que la inocencia y bondad “natural” de los niños debe ser protegida. Se ha sostenido la idea de que los niños son por naturaleza puros, ingenuos y

---

<sup>7</sup> *Ibid*, p. 185-6.

buenos. De este supuesto parten muchas de las concepciones educativas que consideran un abuso de poder cualquier tipo de control de los adultos sobre las conductas inadecuadas de los niños.

Otro de los descubrimientos de los educadores del siglo XVIII, la vulnerabilidad infantil, sí se ha confirmado ampliamente como un valor moderno tanto por la pediatría, la nutrición, el psicoanálisis, la neuropsicología y la psicología cognitiva.

Respecto al razonamiento, antes del siglo XVII a los niños se los consideraba divertidos, sus respuestas desacertadas se tomaban como graciosas, pues nadie esperaba que niños menores de 7 años tuvieran “uso de razón”. Lo que implica que se tenía conciencia de que las formas de razonar de los niños pequeños eran peculiares, incluso absurdas, y no correspondían a las del adulto. Por tanto no se sostenía la idea de que los niños pensaran como los adultos - tampoco aquí se puede decir que no se diferenciaban niños de adultos. Sin embargo, sí es claro que no se entendía la particularidad de esos razonamientos; no se les encontraba ninguna lógica. No había un saber elaborado sobre la existencia de procesos psicológicos —ni mentales ni afectivos. Por tanto, las formas de razonar de los niños o eran disparatadas o eran correctas; no había la idea de una construcción progresiva de tipos de razonamiento acordes con la mentalidad adulta. No se suponía que el adulto —padre, madre o maestro— modelara la mente del niño, así como tampoco se había supuesto que modelara su personalidad. A los niños se les enseñaban habilidades manuales, verbales, y cognitivas pero no se sabía cómo aprendían; por tanto, las estrategias de enseñanza eran intuitivas, basadas en el ensayo y error de muchas generaciones, y no en la comprensión de los mecanismos de aprendizaje en las diferentes fases de la vida de bebés, niños y adolescentes.

Lo interesante de estos planteamientos es que no sólo nos permiten entender cómo se pensaba y trataba a los niños en la Europa premoderna y moderna sino que nos permiten pensar cómo se representan y se trata los niños en diversos sectores de nuestra propia sociedad. Pues las descripciones que Ariès hace sobre las nuevas representaciones de la inocencia y vulnerabilidad infantil en los siglos XVIII y XIX no eran generales para todas las capas sociales, sino que estaban enmarcadas en términos de clase: nobles y burgueses cambiaron su concepción de niñez y dieron a los niños un trato y una educación acordes con las modernas representaciones del niño; pero los artesanos, los campesinos, y posteriormente los proletarios siguieron durante largo tiempo pensando y tratando a sus niños como se había hecho en la época premoderna. No es por tanto sorprendente que hoy en día encontremos en muchos sectores de sociedades, no sólo del “tercer mundo” sino incluso del “primero”, pautas, creencias y prácticas de crianza premodernas, más cercanas de las que estaban vigentes en el siglo XVI que de las descubiertas y proclamadas en el siglo XX. Las investigaciones realizadas en familias pobres de 23 departamentos de Colombia sobre pautas y prácticas de crianza nos permiten



afirmar que la concepción de niño moderno, inaugurada en el siglo XVIII, no es universal aún en Colombia.<sup>8</sup>

2. A partir de la nueva conciencia de la particularidad de los niños surgida desde el siglo XVIII, y de la obligación de darles una formación que corrigiera sus imperfecciones infantiles se volvió necesario desarrollar sistemas pedagógicos y lugares especiales donde los niños fueran formados. El terreno estaba listo para la separación de niños y adultos y, sobre todo, para la aparición de la escuela generalizada como mecanismo de aprendizaje, que desplazó al modelo tradicional: el aprendizaje en el oficio, primero al lado de los padres y luego de artesanos maestros. A partir del siglo XIX los niños serán educados en grupos de pares, en escuelas y colegios que los aíslan del mundo de la producción y muchas veces del mundo familiar (desde el siglo XVIII empezaron a aparecer albergues para escolares y luego internados).

De acuerdo con el modelo de formación en el oficio y no en la escolaridad, el niño es pensado y tratado con relación a un modelo final —el adulto que se quiere lograr— y los métodos pedagógicos buscan inculcar los saberes, las destrezas y los valores que requerirán en su vida adulta, sin que ello implique que se reconozca ni comprenda su particularidad para razonar o sentir, ni que estas se tomen como requisito para diseñar una enseñanza más eficaz. Por supuesto, este estilo de formación de los niños en el oficio está en relación con el sistema de creencias parentales premoderno sobre la niñez. No será por tanto de extrañar que en las poblaciones colombianas donde encontramos pautas y prácticas premodernas con relación a la crianza de los niños esté también vigente la formación de los niños en el oficio, al lado de los padres, como método que se privilegia para inculcar saberes y valores; la escolaridad tiene entre estas familias un valor secundario al trabajo.

Otro avance conceptual destacado por historiadores de la infancia es la siguiente idea: la cultura material de la casa, en otras épocas, da cuenta del lugar del niño en ésta y del tipo de desarrollo que se quería lograr.<sup>9</sup> Así por ejemplo, los muebles para niños pequeños usados en las casas de los colonos norteamericanos en el siglo XVII estaban diseñados para sostener a los niños en pie, e impulsarlos a caminar; mientras los muebles del siglo XIX buscaban mantener a los pequeños sentados y quietos en un solo sitio. Las diferentes intenciones sugieren muy diferentes actitudes con respecto a las necesidades de los niños. Así mismo, en distintos períodos históricos, muchos objetos se abandonan porque ya no corresponden a las necesidades de contener la motricidad o de promoverla. Igual ocurre con otros objetos que se usan como

<sup>8</sup> Esta co-existencia de representaciones y prácticas sobre la niñez que se oponen y contradicen, da cuenta de mentalidades y sensibilidades diferentes al interior de los países. No existe un desarrollo socio-económico y educativo homogéneo en ningún país, y esta es la base de las disparidades en las representaciones y prácticas sociales.

<sup>9</sup> Las siguientes ideas son tomadas del artículo "Children in the House. The material culture of Early Childhood", de Karin Calvert, en *The Children's Culture Reader*, edit, Henry Jenkins, New York University Press, 1998.

amuletos para proteger la salud del niño, los cuales se usan donde no existe o no es disponible la droga pediátrica; objetos que se usan para entretenerlo - no es lo mismo un balancín o hamaca para mecer al niño que un juguete electrónico; prácticas y muebles para aislarlo de las actividades de los adultos, o para mantenerlo en el centro de la atención.

Antes de 1750 en Norteamérica los niños tenían muy pocos objetos diseñados expresamente para su uso. Los que existían —la cuna baja o el “moisés”, las mantillas para chumbar al bebé, los aparatos para que se parara, los caminadores, y las cuerdas para sostenerse al caminar— forzaban al bebé a mantenerse erguido, estuviera acostado o parado. La preocupación de los adultos era lograr en los niños la rectitud, fuera ésta física o moral, pero que en definitiva separaba hombres de animales; esa era una de las grandes preocupaciones de la época.

Desde mediados del siglo XVIII los muebles infantiles cambian: la cuna con barandas, la silla alta, el cochecito, el corral, todos servían como barreras entre los niños y el mundo adulto. Su función era constreñir, restringir y aislar a los niños pequeños, quienes aún no tenían el autocontrol o la suficiente precaución. En lugar de la participación directa en las actividades de los adultos, muchos padres del siglo XIX fabricaron un mundo separado para sus pequeños, con artefactos, espacios y rituales que enfatizaban las diferencias percibidas entre niños y adultos. Dice Karin Calvert, “Aceptando la imagen sentimental de la era sobre la dulzura e inocencia infantil, los padres crearon barreras para proteger a sus hijos del daño físico, la tentación y la contaminación mundana”.<sup>10</sup>

Pero había algo más. Antes de 1750 la mortalidad infantil era altísima, por lo cual había que empujar al niño a salir de los peligros de la infancia lo más pronto posible; desde el siglo XIX, con los adelantos en salubridad y disminución de la morbilidad y mortalidad infantiles, se empezó a proteger y prolongar la alegría y la inocencia percibidas de la infancia. A partir de ese siglo, ya no se trataba de que los niños dejaran de ser niños pequeños cuanto antes, sino de disfrutar con ellos, aunque separándolos del mundo de los adultos.

Muchos son los aspectos que se han estudiado para comprender qué lugar ocupaba el niño en las sociedades del pasado, y qué teorías implícitas tenían los adultos sobre por qué tratarlos de una manera y no de otra. Es así como se han estudiado varios aspectos de la cultura de los niños: ¿se vestía a los niños igual que a los adultos, o había una diferenciación de grupo de edad y de género según la vestimenta? ¿Cómo se representaba a los niños en la iconografía? ¿Cómo se hablaba de los niños en las cartas, diarios y documentos familiares? ¿Qué idea de niño y de niña transmitían los moralistas y educadores en sus ensayos?

---

<sup>10</sup> *Ibid*, p.70.

Todos estos estudios nos indican que los niños no eran pensados en el pasado, ni lo son hoy en día en todas las culturas, como nosotros los profesionales de las disciplinas humanas y sociales de fines del siglo XX lo hacemos. Eso no significa que todas nuestras ideas sobre la infancia y niñez sean las únicas correctas. Indica más bien que nuestras ideas, y prácticas de crianza y educación de los niños nos permiten habilitarlos para el tipo de mundo que nos ha correspondido vivir —de progreso tecnológico, con modos de vida urbanos caracterizados por una gran interdependencia para la supervivencia, pero mínima interdependencia social, con primacía del individuo sobre la colectividad, énfasis en los derechos y poca preocupación por los deberes—; pero por supuesto, no son ideas y prácticas de crianza adecuadas para todos los tipos de mundos!

Respecto a los inmensos aportes del estudio de las diversas culturas del mundo sobre la crianza sólo alcanzaremos a mencionar algunas ideas generales.

En primer lugar, sólo si se analizan primero las condiciones de vida de la sociedad a la que estos adultos y niños pertenecen, y el tipo de cultura que cada sociedad produce, nos será posible entender el lugar que ocupan los niños en la familia y en la comunidad. De tales condiciones de vida y de la cultura que les corresponde dependerán el número de hijos por familia, las tareas y responsabilidades que se les exigen a los niños, el tipo de formación moral y material que se les da, los objetos a sus disposición, el balance o desbalance entre juego y trabajo, la separación o no del mundo de los adultos, la formación de género, la promoción o no de la escolaridad. Es decir, que no existe un modelo de niño universal, ni de relación niño adulto, de la misma manera que históricamente no ha existido un único sistema de creencias y actitudes frente a los niños, que supusiera una idea universal de niño. Existen sí sociedades con diferentes sistemas de producción y de organización de la vida, con diferentes culturas, que dan lugar a sistemas de ideas parentales sobre cómo son los niños, cómo se los debe tratar, y qué esperar de ellos.

Robert LeVine y Merry White<sup>11</sup> han sistematizado sus investigaciones e indagaciones sobre culturas a lo largo del mundo, estableciendo que existen grosso modo dos grandes sistemas de organización de las culturas: las culturas agrarias preindustriales y las culturas industriales y post-industriales modernas. En las primeras, el nivel de productividad es bajo y el trabajo poco especializado, por lo que la familia entera participa en el proceso de producción de bienes. Los niños desde muy pequeños empiezan a ayudar a sus padres en sus faenas, el aprendizaje del oficio se hace en la práctica siguiendo el modelo de los adultos. Esto tiene inmensas implicaciones sobre el lugar de los niños. En primer lugar, los niños no son un gasto sino una ayuda —“cada hijo viene con su pan debajo del brazo”—, por lo que una familia numerosa es una ben-

---

11 Robert A. LeVine y Merry White, *El Hecho Humano*, Edit. Visor. Madrid 1987.



dición; debido a que los cuidados de salud y salubridad son precarios, existe una altísima mortalidad infantil que compensa la alta fertilidad; los hijos establecen relaciones filiales muy fuertes con los padres, a través del trabajo y la vida compartidos, por lo que se acepta y valora la autoridad parental y el respeto a los mayores. Esto fortalece la reciprocidad diferida, la cual consiste en que los hijos cuando grandes se harán cargo del sostenimiento y cuidados de los padres ancianos. En este sistema de relaciones, la autoridad es fuerte, de tipo autoritario, y se promueve la pronta independencia económica (que el joven y la joven desde la adolescencia produzcan lo necesario para su subsistencia), pero no la independencia social de los hijos (estos siguen supeditados a la autoridad de los mayores). Esta organización fortalece los lazos colectivos y minimiza los anhelos individualistas; el joven debe actuar en previsión del bien común más que en busca de satisfacciones personales y realización de destinos innovadores.

En las sociedades industriales, predominantemente urbanas, el avance tecnológico ha hecho posible disminuir la división sexual del trabajo, controlar la fecundidad, y mermar drásticamente la morbilidad y mortalidad infantiles. El trabajo es altamente calificado, lo que exige largos años de escolarización, con separación de los hijos del mundo laboral de los padres y aprendizaje basado no en modelos de actividad sino en la apropiación de vastos conocimientos que rebasan ampliamente al entorno inmediato. La dependencia económica se prolonga —la adolescencia dura más de 10 años— pero la autoridad trata de establecer una relación de iguales, de tipo democrático. No se fomentan ni el respeto a los mayores ni la obediencia, sino por el contrario la autonomía cognitiva y social. Los niños deben aprender desde muy pequeños a tener un criterio propio que les permita tomar decisiones por sí mismos, y construir un proyecto de vida con independencia de los anhelos de los padres. La reciprocidad es inmediata, pues los padres no esperan nada de los hijos en un futuro sino que sus satisfacciones son inmediatas y se fundan en el disfrute de los logros que los hijos alcanzan. El costo de la crianza es muy alto económicamente - en gastos de educación, salud, vestuario, juguetes, vacaciones y entretenimientos, terapias y tratamientos diversos para corregir los problemas y dificultades de los niños. La familia se reduce a uno o dos hijos, con un alto investimento de afectos y un cambio en el modelo parental: el padre realiza cuidados antes encargados exclusivamente a la madre, y muchas madres son las encargadas de aportar los ingresos que garantizan vivienda, alimentación y demás gastos, que antes cubría el padre.

Cada modelo —agrario o industrial— define qué habilidades y destrezas se han de desarrollar en el niño, cuándo, quién y cómo debe hacerlo. El lugar que ocupan los niños en cada tipo de organización familiar - según pertenezca a uno u otro de estos dos tipos de sociedades - no depende por tanto de qué ideas tenemos los profesionales y expertos de la niñez, sino de la lógica interna de estos sistemas sociales.

No obstante, hay una complementación que hacer al modelo de LeVine y White. Además de las culturas agrarias e industriales que ellos caracterizan, existe lo que Oscar Lewis llamó la “cultura de la pobreza”. Las inmensas desigualdades económicas y sociales, características del último siglo, no solamente entre los países del primero y tercer mundo, sino al interior mismo de estos países, han producido la siguiente situación: países con heterogeneidad estructural, es decir, con sectores altamente desarrollados económica y socialmente, y sectores de gran atraso tecnológico, bajísima productividad económica, pero conectados a los sistemas de información masivos, regidos por las leyes de escolaridad obligatoria y trabajo infantil prohibido. Sólo que, dado el déficit fiscal de los países más pobres —y el recorte en las ayudas fiscales a los programas de ayuda social en países como Estados Unidos—, las leyes que reglamentan la modernización del trato a los niños, no están necesariamente acompañadas de servicios estatales que hagan posible que el lugar real de los niños en las familias cambie. Es así como en muchos sectores pobres del campo y en los barrios marginales de las ciudades de los países del tercer mundo, no se encuentra que los niños sean tratados ni formados de acuerdo con la cultura tradicional de las familias agrarias, pero tampoco reciben los beneficios de la educación prolongada acordes con la visión moderna de niño. No obstante, a estos padres pobres se les exige aceptar e implementar los cánones modernos de la crianza. Sólo que desafortunadamente pensar al niño modernamente no es un problema de voluntades sino de mentalidades y sensibilidades, producto de las condiciones de vida y el nivel de escolaridad. Estos padres no tienen las condiciones materiales para modificar el funcionamiento familiar, ni pueden a partir de campañas informativas cambiar su sistema de creencias y actitudes sobre los niños y sobre la crianza, por lo que, a duras penas, logran retomar los aspectos más exteriores y superficiales de las recomendaciones de los expertos.

En conclusión, quisiéramos subrayar tres puntos:

1. La implementación universal de los derechos del niño pasa por la modificación de las condiciones de vida de los padres pobres del mundo y no simplemente por proclamar y divulgar estos derechos. Para que los derechos del niño sean universalizables se requiere que sean universales las condiciones materiales y de nivel educativo de las familias, que permiten una vida digna y una mentalidad moderna; condiciones sin las cuales no es posible la representación de la niñez moderna, y las prácticas a que ella da lugar.

2. La implementación de sistemas efectivos de modificación de algunas de las ideas y prácticas de los padres sobre los niños no puede descalificar de entrada sus creencias culturales tradicionales o híbridas, sino que debe ayudarles a cambiar sus ideas implícitas, construyendo con ellos nuevos conceptos y prácticas relativos al trato a los niños, el aprendizaje infantil, la autoridad, la función del juego y de la escolaridad.

3. Si bien la modernidad nos ha enseñado a valorar socialmente al niño como una persona de derechos, esto no debe hacernos olvidar que no es un ser ya formado sino un ser en devenir. Esto implica, como nos advierte Hannah Arendt, que no podemos personalizar excesivamente la relación con el niño, al considerarlo como una persona ya constituida, a la cual sólo se trataría de acompañar en su desarrollo y favorecer sus potencialidades propias. Hacerlo así, implicaría desequilibrar la tensión que debe sostenerse entre el valor del nuevo individuo y el valor de la comunidad que lo ha precedido y que lo introduce al mundo. En las sociedades modernas la infancia y la juventud se han convertido en valores en sí mismos, al descalificar tanto el pasado, reducido a un conjunto de 'saberes muertos', como la autoridad adulta, asimilada al abuso de poder. Esta sería la principal razón del desconcierto que acompaña hoy en día las formas modernas de la relación padres-hijos. Para decirlo de una manera sencilla: como adultos tenemos que aprender a tener en cuenta el punto de vista del niño, pero es nuestro deber igualmente enseñarle al niño a tener en cuenta el punto de vista de los adultos; en eso consiste el aprendizaje de la vida y del mundo.