

CULTURA E INFANCIA

María Cristina Tenorio
Anthony Sampson
Universidad del Valle

El concepto de cultura ha sido forjado, en una literatura antropológica ya vasta, como concepto limítrofe entre lo biológico y lo psíquico¹. Es el gozne que articula un orden con el otro. Pues como lo han mostrado claramente antropólogos y neurólogos, nacemos incompletos y la cultura nos completa, dotándonos de los sistemas que adicionalmente hacen falta y que la biología no nos ha dado². La razón de ser de la cultura es su carácter imprescindible: sin ella el hombre no es una especie viable, simplemente no podría sobrevivir. Por supuesto que la evolución ha hecho del hombre el tipo de animal que es: totalmente dependiente de su cultura. Pero fue también la evolución la que justamente le proporcionó los medios para no quedar incapacitado por su incompletud biológica. Hay una estrecha interdependencia entre cultura y biología y una determinación recíproca. La vana y estéril controversia entre *nature* y *nurture*, naturaleza y crianza - durante décadas, si no siglos - ha impedido tomar claramente en cuenta el impacto de la cultura sobre los procesos de acabamiento del ser humano y la forma como ella queda definitivamente escrita en el cuerpo.

Ahora bien, la unidad biológica de la humanidad es incontrovertible. El equipo neurofisiológico es idéntico, no hay genes especiales y específicos para poblaciones determinadas. En otros términos, no hay determinantes biológicos que puedan dar cuenta de la enorme diversidad de las culturas humanas. Estas escapan por completo, en sus rasgos distintivos y diferenciales, a todo orden extra-cultural. Esto quiere decir que, aunque la constitución neurofisiológica sea exactamente la misma, cada cultura selecciona las potencialidades disponibles, y promueve aquellas que valora significativamente, mientras que otras virtualidades son dejadas de lado o poco desarrolladas³. Pues cada cultura aprecia y fomenta ciertas competencias, mientras que otras posibles, como no son de aparente utilidad o son contrarias a las tendencias generales valoradas, serán desdeñadas o simplemente ignoradas.

La cultura decide, en otros términos, qué tipo de individuo humano necesita o desea, y amolda consecuentemente la sustancia humana con vistas a la reproducción de su organización y estilo característicos. Pues toda cultura tiene necesariamente que ser conservadora: su obra es acumulativa y siempre se erige sobre fundamentos ya existentes, heredados. Ninguna generación nueva parte de cero, sino que recibe de las generaciones anteriores todo lo que requiere para reproducirse a su vez. Esto implica que toda cultura también debe poseer una concepción determinada de la generación nueva, la llamada a suceder inmediatamente a la anterior.

Dicho en otros términos no hay padre humano que no tenga alguna idea, alguna concepción de niño. Pero, como esa idea es la idea que la cultura dicta, no hay una

¹ Cf., Bradd Shore, *Culture in Mind, Cognition, Culture and the Problem of Meaning*, New York-Oxford, Oxford University Press, 1996.

² Cf., Clifford Geertz, *La Interpretación de las Culturas*, Barcelona, Gedisa, 1995 [1973].

³ "...las estructuras de la mente más que los imperativos de la cultura son sus instrumentos. Componen un conjunto de posibilidades a la disposición del proyecto cultural humano, proyecto que, no obstante, gobierna su empleo de acuerdo con su naturaleza, así como gobierna la atribución de contenido significativo diverso a ellas.[...]será necesario concebir el equipo mental humano como el instrumento más bien que como el determinante de la cultura", Marshall Sahlins, *Culture and Practical Reason*, Chicago, University of Chicago Press, 1976, p.122-3.

concepción del niño universalmente la misma. De hecho, aunque es apenas obvio que en todas partes y en todas las épocas los seres humanos siempre han previsto la llegada de los hijos y han dispuesto lo necesario para su supervivencia - cuando ella era deseada, claro está - no siempre han tenido la misma idea respecto a sus críos. Pues cada cultura tiene una noción idiosincrásica de la infancia y cómo criarla. Philippe Ariès⁴ muestra que incluso la misma idea de niño, tal como se ha llegado a formular en el mundo occidental moderno, es un desarrollo histórico bastante singular y que rompe con concepciones y prácticas anteriores en las que al pequeño del hombre no se le daba un tratamiento especial, sino que era tratado como un adulto en pequeño; la razón de esto, según Ariès era que los niños no se concebían como seres en desarrollo, con rasgos específicos a cada edad.

Como consecuencia, la noción de niño que tengan los adultos de un grupo cultural, y el lugar que se le asigne al niño en él, determinan el tipo de crianza y de atención educativa que se le brindará en sus primeros años. Como ya lo señalamos, al nacer los bebés, todos - salvo discapacidad congénita - tienen las mismas capacidades y las mismas habilidades motrices, sensoriales y cognitivas. No obstante, al cabo de pocos meses, los bebés de diferentes culturas comienzan a diferenciarse notoriamente.

A nivel motor, en algunas culturas los bebés logran un gran desarrollo de los movimientos de manos, brazos y piernas, mientras en otras, como los bebés siempre están sostenidos en brazos maternos o infantiles, o confinados entre "chumbes" que limitan sus movimientos, a la misma edad la competencia motriz es bastante menor.

A nivel de la comunicación y vínculo con la madre y demás personajes maternantes, hay grupos culturales que promueven el desarrollo de habilidades de comunicación visual, gestual o lingüística, mientras en otras culturas se considera que los bebés aún no entienden y no se hace, por consiguiente, ningún esfuerzo especial por establecer una comunicación con ellos.

A nivel afectivo, algunas culturas desarrollan prácticas que vuelven a sus bebés pacientes y tranquilos, espectadores más bien que actores, mientras otros grupos culturales vuelven a sus bebés demandantes e imperativos, en busca constante de atención.

¿A qué se deben estas diferencias? ¿Por qué en tan poco tiempo se producen estas divergencias tan grandes entre los bebés de distintos grupos culturales?

La explicación que se impone es ésta: si bien los pequeñitos no son una mera tabla rasa al nacer, carentes de toda predisposición, sí son materia moldeable. La neurofisiología humana posee una notable plasticidad, pues no está determinada solamente por los genes sino por las culturas específicas que nos acogen al nacer y que nos vuelven personas. Es decir, al nacer aún no somos plenamente personas. Somos crías en vías de humanización, cachorritos de hombre que adquirirán naturaleza humana plena solamente cuando estas posibilidades genéticas se desarrollen dentro de unos parámetros culturales específicos. O sea que la llamada "naturaleza" humana es eminentemente cultural.

Las consecuencias que este planteamiento tiene para la crianza y la educación de los años infantiles son inmensas. Pues criar y educar ya no serían tan sólo dar las bases para una escolaridad formal posterior, sino que deben concebirse como el *amoldamiento cultural de los dispositivos neurofisiológicos para la generación de las*

⁴ Philippe Ariès, *El Niño y la Vida Familiar en el Antiguo Régimen*, Madrid, Taurus, 1987.

competencias cognitivas y socio-afectivas que cada grupo humano requiere. Desde los años 40 los culturalistas - como Abraham Kardiner, Margaret Mead y Ruth Benedict - lo vieron y empezaron a explicarlo, pero tardamos 50 años en caer en cuenta de las hondas implicaciones que esto tiene. Posiblemente sus conceptualizaciones teóricas fueron defectuosas y su intento de construir una tipología psicológica cultural - la personalidad de base - fue quimérico ⁵. No obstante, fue un notable esfuerzo por pensar la diversidad de las mentalidades culturales y el papel crucial que desempeña la crianza. Quienes trazan las políticas educativas y de salud, quienes definen los programas para formar a las madres y organizan instituciones que las suplan en sus funciones maternantes raras veces han tenido presente los factores culturales que moldean las potencialidades cognitivas y socio-morales de los niños. La crianza no es simplemente el cuidado de los niños.

¿En qué se fundan las aseveraciones anteriores? Reposan sobre varios argumentos: neurológicos, históricos, antropológicos y psicológicos. Pasaremos revista rápidamente a algunos de ellos para señalar sus consecuencias para el análisis de las estrategias y prácticas de crianza que los estudios de este libro hacen posible.

1º Visión histórica del desarrollo

Si bien podríamos remontarnos a los tiempos remotos de Mesopotamia y Egipto, o a los momentos fundacionales de la cultura occidental en Grecia y Roma, o incluso a un período más cercano como la Edad Media, para indagar qué se pensaba sobre los niños y cómo se los trataba en consecuencia, excederíamos de lejos tanto el espacio como nuestras competencias. Respecto a este rico legado histórico sólo podemos indicar al lector interesado los ya clásicos textos de rigor ⁶. Nos limitaremos, por tanto, a hacer algo mucho más a nuestro alcance - tanto de quien escribe como de quien presumiblemente lee, es decir miembros de la relativa minoría que ha recibido una escolarización superior - una remembranza de nuestro pasado colombiano cercano para hacer constar algo que muchos conocen por experiencia personal o por relatos familiares.

Hasta los años 50, era frecuente oír decir que los pequeñitos no se daban cuenta de nada, que los bebés eran insensibles a lo que ocurría a su alrededor, que estaban sumidos en sí mismos: en términos de la jerga psicológica dominante, les dominaba un narcisismo primario, eran egocéntricos, tenían un pensamiento autista. Tanto era así que incluso hasta muy recientemente se operaba a los recién nacidos sin anestesia, pues los médicos decían que no podían sentir el dolor. Se los "chumbaba" fuertemente para que estuvieran calmados y durmieran el mayor tiempo posible. Se dejaban en un cuarto oscuro porque se decía que la luz fuerte y el exceso de ruido los fastidiaba y se les dejaba en sus cunas dormir hasta que el hambre les despertaba. No se les hablaba porque era considerado innecesario, ya que no entendían. Se les alimentaba a la demanda, o de acuerdo con la disponibilidad - sujeta por supuesto a variaciones - de la madre. No se los podía cargar mucho porque "se malcriaban", y era sano dejarlos llorar para que no se volvieran "resabiados". No había juguetes especialmente diseñados para bebés, con excepción del sonajero tradicional. Tampoco había alimentos ya preparados para bebés; las compotas eran caseras y sólo los "ricos" podían ofrecérselas. No había ropa especial, fuera de pañales de tela y camisetas o camisitas cosidas y bordadas -

⁵ Para una crítica ponderada de los culturalistas, véase Edward Sapir, *The Psychology of Culture*, Berlín-New York, Mouton de Gruyter, 1994.

⁶ Cf., el texto de Philippe Ariès ya citado y el compendio en dos volúmenes bajo la dirección de André Burguère, *Historia de la Familia*, Madrid, Alianza, 1988.

eventualmente - por la mamá o alguna familiar, al igual que los pañolones y sacos tejidos, mitones y escarpines de lana. Era frecuente que se los iniciara en el control de esfínteres muy tempranamente, incluso desde los 8 meses, y se lograba condicionarlos para que expulsaran las heces incluso antes de tener autonomía motriz.

A partir de esa tierna edad, debían aprender el respeto y la disciplina. Los niños no debían dirigir la palabra a los adultos, sino cuando éstos les hablaran, ni podían entrometerse en la conversación de los mayores. No existía la TV - ésta se inició en Colombia en los años 50 - y los niños pequeños que podían tener la oportunidad de jugar se entretenían al aire libre, en los solares y campos o con pocos juguetes generalmente fabricados artesanalmente, o por ellos mismos: carros, pelotas y muñecas. Los únicos juguetes con movimiento eran los de cuerda o los que los niños podían arrastrar o impulsar.

No se hablaba comúnmente, claro está, de traumas ni de complejos. Estas nociones de la jerga especializada no eran conocidas por nuestros abuelos y bisabuelos. Se creía, en cambio, que "árbol que crece torcido nunca su rama endereza" y por eso las correcciones eran drásticas y no provocaban sentimientos de culpa en quien las aplicaba. Los padres y madres sabían que su deber era corregir y castigar a sus hijos cuando fuera necesario, y a ninguno le temblaba la mano ni se le encogía el corazón en el momento de castigar.

Ir al colegio era importante, pero la educación formal jamás empezaba antes de los 7 años. Hasta esa edad los niños permanecían en la casa con su mamá y tías. Nadie se dedicaba en especial a realizar actividades con ellos, sino fundamentalmente a "volverlos educados", es decir a enseñarles el respeto a las normas y la obediencia. Se les contaban cuentos, se les enseñaban rondas y canciones, pero a nadie se le ocurría que niños menores de 7 años debieran recibir una instrucción, ni mucho menos que debieran ir a instituciones educativas o estar a cargo de personas distintas a la familia. Se los consideraba divertidos pero no sabidos, pues la edad de la razón sólo empezaba a los 7 años, momento en el cual hacían la Primera Comuni3n y entraban al colegio. A partir de allí sí podían empezar a aprender.

2º Visi3n psico-cultural

Qué desarrollos se propician en el niño pequeño depende de qué visi3n de niño se tiene y de qué habilidades requerirá para subsistir y para desarrollarse según la cultura y el medio ecol3gico. Los estudios antropol3gicos y psico-culturales han encontrado sorprendentes contrastes entre las formas de criar a los pequeñitos en culturas tanto lejanas como cercanas a nosotros. Retomemos rápidamente algunos ejemplos.

Margaret Mead, en *Educaci3n y Cultura en Nueva Guinea*⁷, describió magistralmente qué habilidades se estimulan entre los Manus, un pueblo lacustre de pescadores de las Islas del Almirantazgo. Los bebés, colgados del cuello de sus madres, aprenden a nadar antes de caminar, pues es fácil caer al agua desde la choza lacustre o desde la canoa, y nadar prontamente significa garantizar la supervivencia. La autora también muestra cómo desde pequeños los niños aprenden a conducir pequeñas canoas, a remar y a pescar. No hay una gran separaci3n entre las actividades de los mayores y las de los niños, sino que, por el contrario, se busca desarrollar en los niños habilidades que permiten sobrevivir en este medio.

⁷ Margaret Mead, *Educaci3n y Cultura en Nueva Guinea*, Barcelona, Paid3s, 1984 [1930].

Más cerca de nosotros, a comienzos de la década, en un caserío del Bajo San Juan, dos grupos de estudiantes de psicología hicieron bajo nuestra dirección su trabajo de grado estudiando las relaciones padres- hijos y las prácticas de crianza. El estudio estuvo motivado por la extrañeza que nos causaba encontrar rasgos de personalidad muy singulares entre los niños de la Costa en comparación con los del interior, acompañados de una diferente pauta de comportamiento maternal. En uno de los servicios del Hospital Departamental, los niños originarios de la Costa se mostraban estoicos ante el dolor, autónomos en el cuidado de sí mismos, para nada exigentes con sus madres cuando los visitaban, ni demandantes; los del interior, por el contrario, eran niños que reaccionaban de acuerdo con nuestras expectativas culturales: se resistían a las curaciones dolorosas, exigían compañía y cuidados permanentes de sus madres, demandaban ayuda para su cuidado personal. A su vez, el comportamiento de las madres durante la visita era totalmente diferente: las madres afro de la Costa conversaban entre sí y no dedicaban cuidados ni atención especial al niño/a, al contrario de las del interior quienes “no se despegaban” del niño/a, alimentándolo, e incluso sobreprotegiéndolo. Los dos estudios, así como otro que realizamos posteriormente en Buenaventura, con el auspicio de la Secretaría de Educación Departamental, nos permitieron empezar a entender la explicación de estas diferencias tan notorias.

Los niños de grupos afrocolombianos de la Costa Pacífica pertenecen a familias muy numerosas en las que la madre debe ocuparse fundamentalmente del bebé, pero apenas éste camina pasa al cuidado de sus hermanitos mayores y muy rápidamente debe cuidar de sí. No hay lugar a contemplaciones. La madre debe cuidar de los oficios de la casa y del “colino” (una huerta lejana). El bebé dispone del pecho materno cuantas veces quiera, hasta el momento del destete abrupto - generalmente por un nuevo embarazo de la madre. No se acostumbra establecer una relación de comunicación verbal ni visual con el bebé. Este debe aprender a hablar sin que nadie se preocupe de enseñarle; tampoco hay en los adultos una reflexión sobre cómo el bebé aprende a hablar, a fin de propiciar que lo haga mejor. Se piensa que ésto es algo natural, que se da solo, y que si acaso se ayuda es con agüitas de propiedades mágicas, como el “agua de gotera”. En cambio, hay una gran preocupación por lograr que camine pronto y la madre hace esfuerzos para fortalecerle las piernas para que pueda deambular solo. A partir de ese momento él/ella dejará de depender directamente de la madre y nadie anticipará sus caídas ni le sobará cuando se golpee; al contrario, se burlarán de su torpeza y tendrá que aprender a ser hábil y útil. Esta habilidad le es fundamental para desplazarse por el poblado sin caer al río, y para acompañar a su madre en el “potro” (canoa) cuando ésta se desplaza con él/ella por el río hasta el “colino” a recoger los productos para comer.

En *All the Mothers Are One*, de Stanley Kurtz⁸, se describe la crianza temprana en la India y se explican en detalle las diferencias entre el modelo occidental y el hindú. Uno de los aspectos más destacados es el que se refiere al destete. Entre nosotros éste se hace literalmente exigiendo al niño/a que abandone abruptamente la relación privilegiada y exclusiva con la madre como la figura fundamental de gratificación. En cambio, entre los hindúes se continúa brindando largo tiempo satisfacción alimenticia al niño/a, pero se trata de una satisfacción parcial y de una relación cada vez menos placentera que lleva al mismo niño/a a renunciar a ella. Susan Seymour, en su disertación doctoral, hizo una detallada descripción de este proceso (citado por Kurtz, p. 66).

Así, aunque la alimentación a la demanda es el procedimiento general con los niños/as y pequeñitos/as, las madres no necesariamente responden rápida o

⁸ Stanley N. Kurtz, *All the Mothers Are One*, New York, Columbia University Press, 1992.

inmediatamente cuando el niño/a llora o se queja. Alguien eventualmente acude, pero no necesariamente la madre viene de primera. Ante la insistencia del quejido, la madre, entonces, sin mayor premura viene, pone el niño/a al pecho con una actitud un tanto distraída, le deja chupar unos minutos y luego, de manera abrupta, desprende el pecho. Si el niño/a vuelve a insistir, después de hacerse rogar un rato, la madre de nuevo ofrece el pecho, para de nuevo retirarlo abruptamente. Esta secuencia se puede repetir varias veces, tanto incitando al niño/a a buscar activamente al pecho, como induciendo paulatinamente un desprendimiento del mismo.

Según el relato de Seymour, la alimentación a la demanda parece menos el mantenimiento de una gratificación perpetua, o de una mutua consolación especular, que una frustración parcial constantemente reiterada. La combinación dosificada de indulgencia y desencanto impide que el niño/a permanezca fijado a la madre y lo impulsa a buscar otras formas de relación más satisfactorias. En últimas, es él/ella mismo/a quien se desteta. Se impide con este dilatado procedimiento la fijación a una figura exclusiva; en lugar de "madre sólo hay una", los hindúes dirían, como reza el título del libro de Kurtz, "todas las madres son una".

Algo similar ocurre con respecto a la enseñanza del control de esfínteres. La madre no tiene tiempo ni interés en estar tras el niño/a enseñándole a controlar sus evacuaciones; pero tampoco le hace exigencias al respecto. Por tanto, no hay demanda de amor involucrada; no se trata, como en nuestra cultura de clase media, de un pedido de control y limpieza "por amor a la madre". El incentivo para el control de limpieza es otro. Hacia los cuatro años, el niño/a intenta ingresar al grupo de los niños/as más grandes, pero se convierte en objeto de burla si no sabe controlar los esfínteres. Por esta razón, el niño/a se esforzará en controlarlos: es la condición necesaria para ser aceptado por el grupo. Prima así el anhelo de ser incluido en el colectivo, lo que le confiere al niño/a una identidad no individualista, y así renuncia a las satisfacciones más inmediatas y primarias para volverse parte del grupo, y no por amor a la madre.

Por otra parte, Renaldo Maduro, también citado por Stanley Kurtz, describe la frecuente conducta de las madres consistente en fingir regalar al niño/a a desconocidos en la plaza pública o a amigos, arguyendo que le cuesta mucho y que no tiene con qué alimentarlo. Claro está, el niño/a aterrado se aferra a las faldas de la madre, y los adultos ríen a carcajadas. Es una práctica tan frecuente que casi merece llamarse un ritual.

Así se podría decir que la madre aleja al niño/a de sí; también lo hace empujándolo más o menos discretamente hacia el grupo de los niños/as. El grupo a su vez ejerce una poderosa atracción sobre el pequeño/a, pues está investido de prestigio y el niño/a anhela pertenecer a él por el estatuto de superioridad que le confiere a los ojos de los pequeños/as que aún están excluidos y por los vínculos de solidaridad y de mutuo aprecio que lo acogen al ingresar en él. Pierde el niño/a los mimos y atenciones corporales maternas, pero gana al subir un peldaño en la escala de los valores sociales.

Por lo demás, la cultura en su totalidad puede considerarse como colectivista. Así, no existe una concepción del niño/a como una individualidad cuyo desarrollo intelectual y emocional hay que vigilar y propiciar. Es el grupo el que "espontáneamente" se encarga de promover este desarrollo mediante los lazos sociales que se tejen junto con las responsabilidades y compromisos concomitantes.

Estos pocos ejemplos nos permiten apreciar la variedad de los patrones iniciales de crianza que cada cultura emplea para forjar la personalidad no sólo individual sino

cultural. El lugar del niño/a en el grupo depende de las concepciones que los adultos se hacen acerca de su desarrollo, de las potencialidades que se le atribuyen y de cómo suponen que se lo debe tratar para formarlo de acuerdo con las expectativas y requerimientos culturales.

3º Visión psicológica

Consideremos ahora la concepción moderna de la infancia y las recomendaciones y prácticas a que ha dado lugar la noción del niño como "sujeto psicológico".

Las disciplinas que se ocupan expresamente del niño/a - puericultura, pediatría, pedagogía de la primera infancia - son muy recientes. Igual de recientes son las teorías psicológicas que intentan explicar el desarrollo del niño/a. Desde fines del siglo XIX, pero particularmente en el XX, se ha producido un viraje considerable: la infancia y la niñez dejaron de ser un período anodino sin enigmas, en el que claros procesos de una absoluta uniformidad natural se producen inexorablemente, y pasaron a convertirse en objeto de apasionado interés de muchas disciplinas y de todo tipo de especialistas. El niño pequeño ha resultado infinitamente más complejo y misterioso de lo que una visión ingenua suponía. Pero este enriquecimiento innegable del saber ha tenido ciertos efectos prácticos imprevistos y discutibles - por decir lo menos.

Pues antes los padres criaban a sus hijos/as como la tradición y la costumbre mandaban. Los procedimientos estaban fijados por los usos transmitidos de generación en generación. Ahora, en cambio, los crían intentando poner en práctica los consejos y explicaciones de los especialistas derivados de las investigaciones y teorizaciones contemporáneas. La modernidad ha producido una transformación muy marcada: antes la meta era lograr la reproducción de lo mismo, criar a los hijos/as tal como se había sido criado. Esto garantizaba la continuidad cultural, la perpetuación de una misma línea de conducta. Ahora la meta es la de innovar, no quedarse atrás frente a los nuevos conocimientos, y ciertamente no repetir los modelos tradicionales que, según las teorías, impiden el desarrollo pleno de nuestras potencialidades, la libre expresión y creación de la personalidad propia.

Sin duda, el psicoanálisis con sus explicaciones sobre la represión, la inhibición, el trauma psíquico y los sentimientos de inferioridad - sobre todo en su versión vulgarizada - ha llevado a muchos a pensar que nuestros padres hicieron de nosotros seres inhibidos y reprimidos, cuyas potencialidades no pudieron florecer y producir los frutos que hubieran podido dar. Supuestamente padecemos los efectos del sentimiento de culpa y de las coacciones superyoicas debido a la implementación de modelos de crianza tradicionales y profundamente dañinos. Claro está, la obra freudiana no autoriza semejante condena resentida. Pero una consecuencia desafortunada de la vulgarización de la teoría psicoanalítica ha sido la de que muchos culpen a sus padres por no haberlos hecho geniales y felices. Así, la teoría explicativa de los padecimientos mentales, y una técnica clínica, en su versión popularizada, se convirtió en un discurso perito de inculpación y, por ello mismo, en un arma de intimidación: "si no educas a tus hijos de acuerdo con los nuevos cánones, harás de ellos unos grandes neuróticos". Sin que resulte claro cómo, esta severa advertencia respecto a los daños irreparables que sobrevendrían se aplicó también a la corrección: "todo castigo es dañino" se convirtió en el nuevo dogma, y la psicología comenzó a considerar a toda tradición de crianza como enfermiza y fundada sólo en supersticiones y prejuicios ⁹.

⁹Consideramos pertinente una aclaración sobre la relación entre castigo físico y agresividad posterior que muchos educadores, psicólogos y medios masivos postulan. En primer lugar,

La psicología del desarrollo, por su lado, ha dado lugar a todo tipo de denuncias respecto a las fallas en la estimulación temprana. Los niños no son tan inteligentes como podrían - y deberían - serlo, porque sus padres no despertaron ni fomentaron oportunamente sus potencialidades. Se creó un modelo mítico de un niño cognitivamente precoz, un sujeto epistémico puro, capaz de resolver las tareas más sofisticadas elaboradas en los laboratorios psicológicos e incluso ya bien avanzado en las etapas primeras de la ciencia. Su recorrido epistémico se calculó meticulosamente, etapa tras etapa, y se fijaron las edades en que éstas debían atravesarse - si el niño era "normal". La meta postulada por los psicólogos del desarrollo fue, a partir de entonces, lograr que todos los niños, en todos los rincones del mundo, se volvieran lo más parecidos posible a este sujeto del puro saber. Pues, la modernidad y - para los países en vías de "desarrollo" - la modernización lo requerían para poder fabricar ciudadanos del tipo adecuado para la competición en el mercado globalizado. Ya no había lugar para desarrollos acordes con las necesidades de cada medio y cada cultura, sino que se había encontrado el modelo de niño universal al que todos los niños/as del mundo debían conformarse - si querían ser exitosos.

Lo que queremos dejar claramente sentado es que ninguna teoría psicológica puede abstraerse del contexto en el que es formulada, ni de aquel en que es aplicada. Las teorías reposan sobre hipótesis que permiten atisbos sobre lo real y eventualmente su utilización. Pero en lo que concierne a las ciencias humanas éstas sólo tienen un débil poder predictivo. Es esto lo que motiva el escepticismo y la impaciencia de los financiadores de proyectos de investigación y los sarcasmos de los que sólo creen en procesos físico-químicos. En cambio, lo que sí es seguro es que cuando las construcciones hipotéticas se toman como dogma y se vulgarizan bajo la forma de imperativos que dictan la acción, tienen un insidioso e impredecible efecto sobre los dispositivos culturales ya existentes. El primer riesgo es que se desechen, sin una adecuada evaluación, saberes tradicionales valiosos. Y desafortunadamente estos sólo son reemplazados por discursos que se podrían llamar "prestados": es decir que no son el producto de una genuina evolución propia, ni de una generación de nuevos estilos de relación fundados en las reales condiciones de vida, sino que son una monserga que se repite luego de oírse en cursillos, en programas de televisión o de radio. Así, no hemos creado las posibilidades materiales para nuevas relaciones sociales, pero al mismo tiempo hemos echado por la borda las prácticas tradicionales, acordes con los contextos culturales específicos donde se implementaban. Pautas culturales claras - aunque pre-modernas, porque correspondían a contextos pre-modernos - han sido reemplazadas por consejos

los investigadores en este tema (Elizabeth Kandel Englander presenta una revisión extensa de la literatura existente en su libro *Understanding Violence*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1997) han encontrado que en todas partes del mundo las nalgadas, pellizcos y cachetadas a los niños/as menores de 7 años son el castigo usual y necesario en el 90% de las familias. Pero que a partir de los 7 años, el uso del castigo físico sí aparece como algo más inusual y "según los países puede aparecer como anómalo" (Englander, p. 133). Se encuentra que en estos niños, un poco mayores, el castigo físico sí puede estar ligado a la violencia posterior, pero no en una relación causal directa sino más bien en una correlación; quizá porque son niños que ya son agresivos y que provocan más frecuentemente el castigo; o porque sus padres tienen pobres habilidades para el manejo de sus hijos, lo que incrementa al tiempo la agresión en el niño y el recurso al castigo físico para controlarlos. Así mismo, se ha encontrado que algunos niños a los que nunca se les dieron castigos físicos estarían entre los más agresivos. Por otra parte, de 9 estudios reseñados, "seis encontraron que el moderado uso de corrección física producía los niños menos agresivos.." (Ibid. p.137). De manera complementaria, se halló que la falta de calidez de los padres - en la expresión de afectos y en la palabra - es el factor que más se relaciona con la posterior agresividad de los hijos, y no el castigo físico como tal.

inespecíficos de expertos provenientes de culturas modernas. Y se pretende hacerlos seguir por los habitantes de mundos culturales híbridos que no logran materialmente dar el salto a la modernidad y a quienes los métodos tradicionales son el único recurso en un mundo que ya no es - afortunada o desafortunadamente - el tradicional.

Por lo demás, ¿quién puede seguir el consejo de alguien a quien nunca se le ha visto ponerlo él mismo en práctica? Es decir, toda transmisión efectiva reposa sobre una identificación, que no es un asunto de mimesis ni de mera imitación. Nuestros abuelos, para educar como ellos lo hacían, primero lo tuvieron que ver hacer - ¡y posiblemente padecer! - por nuestros bisabuelos. Pues debería ser obvio que para criar chiquitos no basta con leer un manual. Es necesario "ver hacer": identificarse con los gestos, con las actitudes, con las emociones, con todo el sentir profundo que no está en los discursos, que los manuales no logran transmitir y que es lo que denominamos "la tradición".

4º Consecuencias para la crianza y la educación temprana de un planteamiento culturalista y pluralista

La diversidad cultural se nos está perdiendo. Este no es un vaticinio, es una simple comprobación, tan incontrovertible como lamentable - al menos para los que valoramos la variedad y la singularidad de las invenciones culturales humanas. Como consecuencia, los juegos tradicionales desaparecen, las rondas no se cantan ni las leyendas se narran. El televisor arrulla a los niños tanto en la casa como en el hogar comunitario. Los niños del Bajo San Juan juegan encerrados en el hogar comunitario con plastilina, palitos y tapas de gaseosas o ven televisión, en lugar de jugar al aire libre y nadar y bogar en su río. Los niños de las veredas y corregimientos ya no juegan en los solares; ahora hacen planas de palitos y bolitas y "ejercicios de socialización".

Sus padres preocupados repiten que sus hijos tienen que ir al colegio para que se socialicen, pues eso se los ha explicado la madre comunitaria. ¿Acaso ellos, cuando eran niños, no se socializaron porque no fueron al hogar comunitario? De todas maneras una cosa sí es clara: *Los padres y madres de familia han sido desplazados de la educación de la primera infancia.* En gran medida, porque ellos mismos sencillamente no disponen del tiempo ni están en condiciones de asumir más dedicadamente los cuidados de los pequeños. Pues a menudo ambos padres trabajan, o el padre ya no está en el hogar, y la madre sola no tiene quién le ayude con los pequeños. Pero además los padres y madres sienten que ellos no saben emplear los instrumentos pedagógicos que utilizan las madres comunitarias y que mejor es mandar los hijos al hogar o al jardín para que luego no tengan problemas en el colegio.

Se ha consumado así una ruptura entre educación y familia, que genera tensiones y desconfianzas mutuas entre ambas partes. Los padres se están convenciendo de que la educación de los pequeñitos no es asunto de la familia. Ahora son los especialistas quienes deben criar al niño pequeño - y mientras más temprano mejor. Pero los especialistas en la crianza no sólo señalan permanentemente a los padres sus deficiencias como educadores, sino que efectivamente sienten que los padres han descargado sobre sus hombros todo el peso de esta labor, en todas sus dimensiones: cognitivas, sociales y morales.

¿Qué puede decir la psicología cultural sobre este estado de cosas? En primer lugar, no nos erigimos como los nuevos expertos que sí saben cuál es la solución. Ante todo, lo que se impone es el reconocimiento de la dificultad. Esta dificultad estriba en la mutación forzosa que conduce inexorablemente a la pérdida de la

cultura tradicional. No es cuestión de entregarse a la añoranza de los tiempos de ayer. Irreversiblemente los días están contados para muchas culturas que no poseen la pujanza para sobrevivir. Pero tampoco es cuestión de ciegamente abolir todo lo que proviene de nuestros antepasados. Muchas diferencias culturales aún subsisten y nada obliga a que tengan que ser, por sanas razones psicológicas o de crianza, desterradas. Pues nada, salvo una perniciosa ideología universalista, puede diagnosticarlas como patológicas, porque no se trata de preservar costumbres sanguinarias, el sacrificio humano o la esclavitud. En estos tiempos de transición, en los que la identidad de los pueblos - y de los individuos - está siendo fuertemente alterada, no es fútil hacer un esfuerzo por inventariar las especificidades culturales. Y en segundo lugar, intentar conservar prácticas tradicionales de crianza que poseen indudables efectos cognitivos, afectivos y sociales. Los juegos verbales y corporales, rondas y danzas han servido desde tiempos inmemoriales para lo que se llama hoy en día el adiestramiento psico-pedagógico. La psicología cultural se funda precisamente en la certeza de que la variedad cultural responde a las creaciones que las colectividades humanas, especialmente los niños, generan para intentar hacer frente a las perplejidades y angustias inherentes a la condición humana¹⁰.

¹⁰Una experiencia en curso puede servir de ilustración de lo que podría hacerse para conservar prácticas tradicionales en comunidades en las que la modernidad aún tarda en llegar pero que no han perdido totalmente la memoria de las costumbres de antaño. Un equipo de psicólogos, asesorado por docentes e investigadores de la Universidad del Valle (Mariela Orozco Hormaza y Anthony Sampson), y financiado por el Ayuntamiento de Barcelona y la Fundación Restrepo Barco, viene adelantando un programa de recuperación de prácticas tradicionales en el Distrito de Aguablanca en Cali. Los habitantes de los sectores donde se realiza el programa son preponderantemente inmigrantes que provienen del litoral pacífico. Se ha hecho una labor, mediante la buena voluntad de un grupo considerable de personas de edad avanzada, de recopilación de cuentos, relatos, leyendas, arrullos, rimas y danzas. Este acervo cultural está siendo transmitido a las madres comunitarias quienes, después de su adiestramiento, lo emplean en actividades con los niños a su cargo. Así se sustituyen los estériles ejercicios de pre-escolar - planas y similares - por juegos tradicionales de gran valor didáctico y demostrado valor cognitivo y social. Investigaciones realizadas por psicólogas del equipo demuestran que tras la aparente simplicidad de los movimientos corporales, gestos y verbalizaciones de estos juegos tradicionales del Pacífico, se desarrollan importantes habilidades cognitivas y sociales.