



Variaciones culturales en los saberes acerca de los niños

Karina Claudia Bothert¹

Mestizajes y eclecticismo

Las fronteras, además de ser lugares de separación son también lugares de reencuentros. Colombia (una muestra de lo que pasa en el mundo) es pluricultural, los efectos de la inmigración influyen sobre el paisaje cultural mientras los efectos de la globalización “homogeneizan” los contenidos culturales. ¿Cómo lograr la unidad partiendo de las múltiples diferencias? ¿Cómo respetar y proteger la subjetividad sin pretender imponerla? Las dificultades de aceptación de la diferencia cultural pueden tener como consecuencia la aparición de patologías y problemas diversos en los niños. Este texto es una invitación a reflexionar acerca de las pertenencias multiculturales, acerca de los procesos de humanización y de apropiación de la experiencia del encuentro (y no de desencuentro) con “lo otro”, que posibilite nuevas alianzas con la cultura del niño en un inter-juego de reciprocidades.

Actualmente, podemos constatar que, en el campo de las ciencias humanas y específicamente en aquellas cuyo objeto de estudio es el niño, se presenta una ausencia de modelo descriptivo y explicativo del cambio que, unido a la falta de experiencias empíricas, impide la identificación de estrategias de intervención eficaces. Ante la ausencia de un modelo reconocido y validado, los profesionales de la infancia están llamados a flexibilizar sus teorías y a repensar sus estrategias. Es a partir de esta necesidad de eclecticismo sobre la infancia que se presenta esta propuesta de un enfoque transcultural para adentrarnos al mundo de los niños.

El enfoque transcultural se ha convertido en un saber operacional en el trabajo con niños y se origina inicialmente con los aportes teóricos de la psicología y de la antropología. Es la propuesta metodológica desde donde nos ubicamos en el presente escrito.

Teniendo en cuenta lo anterior, debemos entonces adentrarnos un poco en los aportes teóricos que ha hecho la antropología para el conocimiento de la infancia. La antropología se asigna varios roles que tienden hacia la comprensión de los determinantes colectivos de la estructuración humana y de la organización de los grupos humanos. Las representaciones sociales y culturales constituyen uno de los objetos fundamentales de esta disciplina, así como también las organizaciones humanas con sus lógicas políticas, sociales y culturales. Partiendo de una realidad concreta, de la compilación de hechos y de discursos para ir hacia la cosmogonía, lo abstracto y lo simbólico, la antropología ha ganado una importancia crucial en el campo de las ciencias humanas por las informaciones preciosas que pone a nuestra disposición para pensar al hombre, lo humano y su universalidad. Aunque se dedique a la búsqueda de los invariantes, de las singularidades, según los periodos, las corrientes y los países, la antropología se preocupará siempre por el hombre en su contexto y por las interacciones consustanciales y estructurantes que el hombre mantiene con este contexto.

Por lo tanto, la antropología, según dice uno de los más conocidos (Lévi-Strauss), no se interesa o

¹ Psicóloga de la Universidad de Antioquia. Magíster en Psicología del niño y del adolescente de l'Université René Descartes Paris V. Directora de la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño. Profesora de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Editora de la revista *Infancias Imágenes*.

solo lo hace de manera secundaria, en la estructuración subjetiva del ser humano tal y como ella se construye en el sistema trádico propuesto por el psicoanálisis madre-padre-niño.

Más que un diálogo tormentoso, la antropología y la psicología entretienen en el campo de la infancia un diálogo necesario y complementario. El saber transcultural constituido, por un lado, de un corpus cultural y, de otro, de un corpus clínico, incita a los interesados en el campo de la infancia a interrogarse sobre las interacciones recíprocas entre el afuera (la cultura en el sentido antropológico), y el adentro (el funcionamiento psíquico del individuo).

Esta perspectiva complementaria debe sus primeros lineamientos a George Devereux quien propone utilizar de manera obligatoria el psicoanálisis y la antropología. El autor dice que las lógicas culturales deben ser exploradas como supuestos independientes que puedan servir de soporte a las elaboraciones discursivas del niño y de su familia. Para él, la herramienta antropológica permite tomar y explorar el contexto de las relaciones que establece el niño con el otro —podemos incluir en la categoría “otro” el aprendizaje— y de construir con él los sentidos culturales sobre los cuales vienen a edificarse los sentidos individuales. Esta perspectiva es la que proponemos como método de análisis de la personalidad y en consecuencia la que nos ofrece una nueva posibilidad de interacción con los niños.

La pregunta que inaugura esta propuesta metodológica es: ¿cómo comunicar con ese otro, necesariamente diferente, extraño y desconocido a nosotros mismos? Es crucial dar respuesta a esta pregunta cuando ese otro es un niño al cual debemos transmitir un conocimiento e intentar que entre en la cultura².

En el encuentro con el otro diferente a “mí”, bien sea por diferencia generacional, sexual o cultural, aparece que somos otro para otro. Para lograr que ese encuentro sea eficaz debemos preguntarnos por

ciertos temas que son del dominio de la antropología, tales como la construcción de la identidad, la cuestión de la filiación y por la de los orígenes culturales, se trata de analizar los procesos mentales puestos en juego para asegurar este reencuentro intercultural.

De lo anterior podemos ver y entender el rol imprescindible que juega la antropología en el estudio de las conductas infantiles. El niño nace en una cultura dada, de allí la necesidad de aprehender el concepto de cultura.

La cultura

El hombre universal no existe pues está inscrito en una cultura, en un contexto. Los antropólogos han propuesto numerosas definiciones de cultura, de la cultura “del afuera” que constituye el universo en el cual vivimos. Varios puntos sobresalen de las múltiples definiciones propuestas: el primero es que no existe hombre sin cultura y que este hecho funda su humanidad, su singularidad y su universalidad al igual que el lenguaje y el funcionamiento psíquico. Moro propone que un sistema cultural está constituido de una lengua, de un sistema de parentesco, de un conjunto de técnicas y de maneras de hacer como por ejemplo cocinar, criar niños, vivir la maternidad, entre otros (1994).

Al interior de un sistema cultural las representaciones culturales constituyen unidades elementales de maneras de pensar que estructuran las acciones, confiriéndoles una coherencia interna y dinámica a estas. En general, podemos diferenciar *las representaciones sociales manifiestas*, a las cuales se puede acceder de forma directa e inmediata y que pertenecen a niveles conscientes y explícitos, de *las representaciones inconscientes*, implícitas que constituyen el nódulo de la cultura y que no están disponibles de forma inmediata para el sujeto, sino que son transmitidas.

Las definiciones antropológicas más significativas de la cultura ponen el acento sobre la producción de sentido, que resulta de las interacciones entre los sujetos y que se traducen por la existencia de una multitud de mensajes, de códigos, de subsistemas y de subculturas. Sin duda alguna, es a partir de la multiplicidad de los niveles de inscripción en

² Cabe señalar que esta entrada en la cultura no es pasiva; consideramos que al mismo tiempo que la cultura adopta al recién llegado, el niño crea y recrea esta cultura, se trata de un juego de transformación mutua.

la cultura y en lo social que puede entenderse la complejidad de las vivencias individuales dentro de esa cultura.

La interiorización de la cultura concierne a los procesos, a las lógicas y a los contenidos. Por ejemplo, la situación casi experimental de la migración, con la ruptura cultural que conlleva, podría indicarnos que son más *los procesos* que los mismos *saberes* los que están vehiculados por la cultura. Las dimensiones procesales y pragmáticas son predominantes en la transmisión cultural.

Revisemos ahora la definición de Michel Serres a propósito de cultura: “la cultura tiene como tarea desconectar espacios y reconectarlos” (1977). Esta definición hace alusión a la metáfora del “puente” y del “pozo”. Lo que las culturas tienen en común “es la operación de conectar”. Más precisamente, la cultura permite anudar y crear puentes entre espacios radicalmente diferentes; ella permite ciertas cosas entre esos espacios y prohíbe otras. Es decir, la cultura crea conexiones y también límites entre los espacios. La cultura, desde esta perspectiva, es una red formal de conexiones y de referencias colectivas e individuales. La cultura es para Serres una verdadera álgebra combinatoria, maleable y constantemente lista para “re-mediar”. A partir de una reserva de elementos discretos y de unidades circulan códigos combinatorios teóricamente infinitos. Esta metáfora algebraica de la cultura y de la identidad cultural tiene el mérito de hacer hincapié sobre la noción de singularidades estructuradas, múltiples y móviles.

En este sentido la cultura permite al sujeto, entre otras, las siguientes acciones:

- Una codificación del conjunto de las experiencias vividas por el individuo.
- Una anticipación del sentido de lo que puede pasar.
- Un control de la violencia de lo imprevisto y en consecuencia del sin sentido.

La cultura pone a disposición del sujeto en cualquier circunstancia, un código flexible y presente para efectuar la lectura del mundo, aunque algunas veces se encuentra en peligro de desaparición o de incontinencia (en el sentido de no poder contener).

Por ejemplo, en el caso de ciertas migraciones traumáticas como el desplazamiento forzado. Este código es un proceso constituido de inferencias complejas, ontológicas y de causalidad que permiten darle sentido a todos los sucesos incluyendo aquellos que son traumáticos.

La psicología transcultural es una teoría que hasta el momento nos ha permitido trabajar de una manera más adaptada y eficaz con los niños que viven en condiciones sociales críticas y que han sufrido cualquier forma de ruptura: familiar, escolar, generacional, territorial y muchas otras que afectan indudablemente su desarrollo psicoafectivo.

Inicialmente se invita a precisar la noción de infancia en relación a algunos elementos de la cultura: se trata de reflexionar sobre el rol del niño, el estatus y su función en la cultura. Esto nos lleva a comprender la actitud y el comportamiento de la sociedad ante el niño y la niña. Niños y niñas crean o toman un lugar en relación a los sistemas cosmogónicos que organizan la totalidad del mundo en el que nacen, en el que crecen y se desarrollan. Los límites de este enfoque son evidentes: ¿podemos transferir de una cultura a la otra un saber o informaciones distintas a aquellas del orden de lo tecnológico?, ¿en los encuentros transculturales el diálogo es realmente posible?

En todas las sociedades humanas el niño es el resultado de una triple organización: genética, en el sentido de los determinantes de orden biológico, parental por la relación personalizada con los genitores y cultural a través del canal de los padres y/o del medio. La relación entre la familia y la cultura está determinada por los sistemas sociales y culturales. En la realidad, las relaciones son muy variables y estas dependerán de los diferentes grupos humanos. Para comprender al niño en su dimensión particular —dada por su cultura de origen y por las otras dos dimensiones a las que hacemos referencia—, deben existir ciertas condiciones y un deseo de aprehender al otro y lo otro: es decir otra cultura distinta. Esto implica una distanciamiento de los propios puntos de vista; accedemos a este niño, a esa cultura infantil si somos capaces de descentrarnos, se trata entonces

de acceder a un mestizaje intergeneracional y cultural, fuente de una amplitud y profundización académica, afectiva y emocional, sin negar que también puede ser fuente de incertidumbre y confusión. El encuentro con el “otro” implica también este riesgo.

Siendo conscientes de esta ambigüedad inevitable y de la oscilación entre las situaciones descritas, se puede pasar a hablar de lo que permite el enfoque transcultural.

Una de las primeras invitaciones que se hace es entonces a generar espacios y tiempos en los cuales se de una comunicación dialogante con los niños. Esta propuesta reposa sobre dos principios:

1. El del universalismo psíquico: el cual define el ser humano y a su funcionamiento psíquico. Este es el mismo para todos. De este postulado surge la necesidad de dar el mismo estatuto (ético como científico) a todos los seres humanos, a sus producciones culturales y psíquicas, a sus maneras de vivir y de pensar, aunque estas sean diferentes y a veces desconcertantes. Enunciar tal principio puede sonar trivial, sin embargo los implícitos de numerosas investigaciones llamadas “científicas, llevadas a cabo anteriormente y aun hoy están allí para mostrarnos que este principio teórico no es siempre respetado. Se trata entonces de una universalidad de funcionamiento, de procesos, de una universalidad pragmática y estructural.
2. Pero si todo hombre tiende hacia lo universal solo puede hacerlo pasando por lo particular de su cultura de origen. Este sistema de codificación está inscrito en nuestra lengua y pone a nuestra disposición categorías que nos permiten hacer una lectura del mundo de una cierta manera, con nuestro cuerpo y con nuestra manera de percibir y de sentir a través del proceso de aculturación, en nuestra relación con el mundo, a través de nuestros sistemas de interpretación y de construcción de sentidos. La educación, la salud y la enfermedad no escapan a este código cultural.

Hacia una revolución metodológica

La psicología transcultural³ ha sido construida sobre un principio metodológico más que sobre un principio teórico y es esta una de sus originalidades: El *complementarismo* no es una teoría, es una generalización metodológica. El método complementario no excluye ningún método, ninguna teoría, él las coordina. Desde esta perspectiva sería vano intentar integrar a la fuerza dentro del campo de la psicología, del psicoanálisis, de la lingüística o de la antropología exclusivamente ciertos fenómenos humanos.

La especificidad de estas afirmaciones reside en que justamente cualquier manifestación humana y su lectura y/o interpretación necesitan de un discurso múltiple que no puede ser tenido al mismo tiempo: una pluridisciplinariedad no fusionante y no simultánea, aquella del doble (o múltiple) discurso obligatorio.

Por ejemplo, los dos discursos obligatorios y no simultáneos, como el del adulto y el del niño, que nos lleva a un diálogo intergeneracional, son llamados complementarios. Este doble discurso condiciona la obtención de datos, de sentidos, de significados. O, por ejemplo, cuando el discurso de la psicología y el de la antropología (diálogo interdisciplinar) se unen para dar cuenta del sujeto niño, hace que la visión que se tenga sobre él sea más completa. Desde esta perspectiva Bothert ha señalado la necesidad de esta posición ecléctica en el trabajo con los niños, con resultados muy interesantes⁴.

Se nos presenta la siguiente pregunta: ¿cómo ocupar sucesivamente dos lugares diferentes en relación a un mismo objeto-sujeto de estudio, sin reducirlo a un discurso o al otro y sin confundirlos? Nos referimos, por ejemplo, a la escuela como lugar que significa cosas distintas para los actores que la habitan y son estas significaciones las que van a determinar las acciones que allí se desplieguen, las acciones de los maestros, las acciones de los niños.

Se requiere entonces aprender a descentrarnos, se requiere dejar de lado ciertas hábitos perezosos en ciencias humanas que tienden a juntar la información de acuerdo a nuestra subjetividad, o a lo

³ Enfoque epistemológico desde el cual se posesiona la autora del presente documento.

⁴ Véase Bothert (2009).

que ya conocemos, desconfiando y/o desconociendo de la alteridad del sujeto de estudio. Es más, si un solo hecho revela dos discursos complementarios, esto no explica el hecho mismo, se requiere hacer un acercamiento científico al hecho que se pretende explicar.

Sobre el plano epistemológico, el principio de complementariedad se une a las teorías pertenecientes a campos diferentes como la noción de información para Bateson (1979). Este autor postula que es la diferencia entre dos visiones sobre el mismo objeto lo que informa al observador. La verdadera dificultad es la puesta en marcha del método complementario en profesionales de la infancia que deben poderse descentrar y trabajar constantemente sobre dos niveles sin confundirlos, el nivel cultural y el nivel individual, así como sobre las interacciones necesarias y muchas veces conflictivas entre estos dos niveles.

Vale la pena también precisar, en esta línea de pensamiento, que la cultura no es siempre sistemáticamente facilitadora de procesos. En algunos casos, los mecanismos culturales pueden funcionar como obstáculos: prácticas irracionales (perjudiciales) y/o ideológicas que se refuerzan por sí mismas, que impiden que se realicen vínculos culturales neutros, capaces de abolir estas prácticas. Se constituyen en un negativo uso de la cultura y no es un camino adecuado para la realización personal y social. Estamos aquí ante un nuevo reto, más difícil aún, comenzar a desmontar estas representaciones culturales, para darle lugar a nuevos pensamientos y nuevas representaciones más acordes, más efectivas, más adecuadas para el bienestar de los sujetos y sus colectividades. Cuestionar las prácticas que condenan a la soledad y el aislamiento a cada vez más niños ha sido uno de los objetivos de algunas investigaciones⁵.

El paso por lo cultural tiene por objetivo acceder a lo universal que hay en cada uno de nosotros, a lo universal encarnado en lo particular y no a lo universal o lo que es decretado como tal por aquel que está designado como dador de sentido: aproximarnos a lo universal del sujeto, constituye una aproximación enigmática y sublime del otro.

Nuestros *a priori* sobre los niños determinan nuestras acciones con ellos, un ejemplo de ello es el ejercicio de la maternidad⁶

La forma como los adultos vemos a los niños, es decir, las ideas que los adultos tenemos sobre la naturaleza y el psiquismo de los niños, determinan el comportamiento hacia ellos y este hacer influye su desarrollo. En una situación determinada, los hombres no se conducen en función de lo que la situación es en realidad sino que nos movemos en función del sentido que le es atribuido. Este sentido atribuido a esta situación es la representación en el sentido sociológico del término. La imagen que nos hacemos del niño es en gran medida cultural. Cada grupo social define al niño según normas que son útiles al grupo, cómodas a los padres y a los demás adultos, preceptos la mayoría de las veces muy lejanos de la realidad objetiva del niño.

Esta representación que tenemos del niño aparece incluso desde antes que el niño nazca y que lo podamos observar. El sistema de representaciones se construye sin duda antes de la concepción, en el deseo de tener un hijo y en la anticipación de la función parental y, luego, durante el embarazo.

La imagen que la sociedad tiene del niño juega un rol fundamental sobre las modalidades del desarrollo del niño. El niño debe ser humanizado para devenir un ser humano dotado de un psiquismo, de un cuerpo y de una cultura. Así, el niño que aprende a usar la palabra deviene humano y por este camino, la cultura actualiza las potencialidades del hombre y este hombre que aprende a hablar en Bogotá, que aprende a hablar español, rolo, deviene un hombre colombiano, de las altiplanicies que no es más que una actualización específica de lo humano.

Las prácticas de la maternidad revelan un registro de técnicas ejercidas sobre el cuerpo, tal y como las ha definido Marcel Mauss (1980, p. 384) como “montajes fisio-psico-sociológicos de una serie de actos que se transmiten de manera tradicional particular a cada sociedad”.

⁵ Véase Bothert (2009).

⁶ Con esta palabra queremos aludir a todas aquellas funciones que tienen como fin asegurar el cuidado y la protección del bebé. Se habla de maternidad y no de paternidad queriendo señalar que es en la mayoría de los casos y en la mayoría de las culturas, las mujeres quienes ejercen ese rol.

Su función es asegurar al bebé la protección y los cuidados necesarios para su supervivencia. Estos actos se sitúan en la continuidad de cuidados ininterrumpidos (calor y protección) que el embrión recibe durante la vida intrauterina. Los estudios transculturales muestran como tanto en las sociedades alejadas de las grandes esferas de la civilización y consideradas como “primitivas, las madres son de una vigilancia extrema para asegurar a su pequeño hijo una transición lo más dulce como sea posible de la vida prenatal a la vida posnatal.

En estas sociedades, así como en el mundo industrializado moderno donde los hombres participan más que en el pasado en los cuidados del bebé y reivindican un rol más importante de su parte en el cuidado y la crianza de los niños, materner a los niños sigue siendo en la mayoría de los casos una cuestión de mujeres, tanto en el medio familiar como en las instituciones encargadas de recibir y acoger a los niños pequeños. Esta práctica se perpetúa de generación en generación por transmisión oral.

Numerosos factores intervienen en la génesis del comportamiento maternal y la controversia queda abierta sobre la prevalencia de elementos de orden biológico, social o cultural.

Para algunos autores, especialistas en el estudio de la identidad de género (Chodorow, 1978), la aptitud hacia la maternidad se autoengendra de manera cíclica a partir de las experiencias precoces de la relación madre-hija. Esta misma aptitud es, por el contrario, inhibida en el niño cuyas vivencias preedípicas se estructuran de manera diferente. Estos mismos autores deducen que el comportamiento maternal no es inherente a la naturaleza de la mujer, sino que es el resultado de un proceso psicológico estructurado socialmente y que se inscribe en el psiquismo femenino independientemente de todo factor de imitación o de aprendizaje. La maternidad compartida entre el hombre y la mujer podría romper el círculo vicioso así instaurado.

Pocos estudios sistemáticos se han hecho sobre la maternidad. Valdría la pena preguntarnos si es por ser considerada una actividad banal, repetitiva, que se inscribe en el orden de lo doméstico.

Sin embargo, las técnicas de cuidado infantil ocupan una gran parte del tiempo interactivo que la familia y los profesionales pasan con el niño

pequeño, principalmente en el inicio de la vida, los momentos en que el bebé está despierto y que son breves, los intercambios de tipo funcional y lúdico son los que más han llamado la atención a los investigadores que hacen parte de la corriente interaccionista (Stern, 1989).

La comparación transcultural de las técnicas de maternidad permite evidenciar, según las sociedades, unos “infaltables” en las estimulaciones propiciadas al bebé y en los modos de contacto que se establecen en el seno de las diadas madre-hijo o familia-bebé. De esta manera, se pueden repertoriar “estilos culturales” de materner que varían en función de las condiciones ecológicas, pero también según los saberes colectivos que tienen las sociedades estudiadas sobre la salud, sobre el desarrollo del niño y los valores a desarrollar en el curso de la educación inicial (Stork, 1986). Investigaciones demuestran que no podemos abordar el estudio de las técnicas de maternidad más allá de un contexto global de la cultura, aquella que le ha permitido nacer al bebé en cuestión y que no es comprensible sin un esfuerzo de descentramiento⁷ en relación a las normas y costumbres de la cultura a la cual pertenecemos⁸.

Aparece entonces como elemento esencial para asumir un trabajo de prevención, que los profesionales de la infancia no sean negligentes con la dimensión antropológica y cultural de las conductas de cuidados infantiles, tanto en las llamadas sociedades civilizadas como en las mal llamadas primitivas.

Referencias

- Bateson, G. (1979). *Mind and Nature. A Necessary Unity*. Toronto: Bantam Book.
- Bothert, K.; Santamaría, F. (2011). Relatos de niños y niñas: juegos de palabras que crean y recrean vivencias. *Revista Infancias Imágenes*, 10(1): 66-73.

⁷ Traemos la noción de descentramiento de Piaget (1970) quien la define como una actitud del espíritu abierto y libre de ideas preconcebidas o de interpretaciones subjetivas. Se trata para el observador de no tomar por universal su propio punto de vista el cual está necesariamente marcado por normas de la cultura a la cual el pertenece. La actitud descentrada se opone al etnocentrismo.

⁸ Véase Bothert y Santamaría (2011).

- Bothert, K. (2008). Historias y relatos transculturales. En: K. Bothert, F. A. Santamaría, C. Reina, N. Balanta, *Mundos y narrativas de jóvenes*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bothert, K. (2009). *Espacio transicional: lugar de encuentros interculturales*. F. Santamaría (comp.). *Lenguaje, diversidad y cultura, una aproximación al bilingüismo*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bowlby, J. (1969). *L'attachement*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Chodorow, N. (1978). *The Reproduction of Mothering. Psychoanalysis and the Sociology of Gender*. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.
- Devereux, G. (1972). *Ethnopsychanalyse complémentaire*. Paris: Flammarion.
- Lévi-Strauss, C. (1955). *Tristes tropiques*. Paris: Plon, Terres humaine.
- Mauss, M. (1980). Les techniques du corps. En: *Sociologie et Anthropologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moro, M.-R. (1994). *Parents en exil. Psychopathologie et migrations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1978). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé
- Serres, M. (1977). Discours et parcours. En: C. Lévi-Strauss, *L'Identité*. Paris: Grasset.
- Stern, D. N. (1989). *Le monde interpersonnel du nourrisson*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Stork, H. (1986). *Enfances indiennes: Étude de psychologie transculturelle et comparée du jeune enfant*. Paris: Paidós/Le Centurion.

