



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO**

**CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE**

## **ARTÍCULO INDIVIDUAL**

**FAMILIAS, INFANCIAS Y CRIANZA: TEJIENDO HUMANIDAD**

**Teresita María Gallego Betancur**

Sabaneta 2011

### **RESUMEN**

Éste escrito presenta una serie de reflexiones sobre la fragilidad de la “cría humana” cuando nace y el papel de la familia en el proceso de socialización; la multiplicidad de prácticas para la potenciación del desarrollo de los niños y niñas, y la influencia de la afectividad para la inserción en lo social.

El proceso de inclusión de este recién llegado en la cadena generacional, donde se comparten las experiencias, los mandatos familiares y sociales, pero sin implica anticipar quienes llegarán a ser, los niños (as) produce cambios singulares, desbordan las anticipaciones y expectativas sociales y de la cultura, renovando sin cesar la sociedad y salvándonos de la rutina.

Se le agrega otro asunto valioso, el reconocer, que hablar de los niños y las niñas lleva implícito la complejidad para su abordaje y es mucho más que ocuparse de un grupo humano que se encuentra en una franja de edad determinada. Se pluraliza el concepto de las familias, infancias y las crianzas, dado que los universales están siendo cuestionados, por la complejidad del tejido humano, al igual que las respuestas univocas

y homogéneas. Se plantea entonces la importancia de asumir las implicaciones que estos cambios conllevan en las interacciones humanas.

La crianza permite comprender las realidades socioculturales diversas, las representaciones simbólicas, las creencias, los patrones, los hábitos, las pautas, las normas y los sistemas o prácticas de crianza en los procesos formativos de los niños y niñas, abriendo nuevos horizontes, comprometiéndonos con unas relaciones multidimensionales y no direccionales sino bidireccionales, donde se nos invita a reconocernos y conocer al otro y a lo otro que antes no conocíamos, descubrir nuevas miradas, puntos de vista, enriqueciendo nuestra perspectiva y reconociendo que son múltiples y plurales las maneras de ver la vida. Dejando la posibilidad de alteración del orden, de construir la alteridad, nuevas metáforas y un universo de lo semántico, abriendo así la posibilidad de transformar las historias.

**Palabras clave:** Familias, desarrollo, infancias, crianza

### **El nacimiento, estado de fragilidad**

Cuando la “cría del ser humano” nace, se encuentra en un estado de total indefensión y de fragilidad –como ninguna otra especie animal– pues en el momento del nacimiento no ha consumado su desarrollo fetal y prorrumpa en el nuevo escenario con una gran inmadurez biológica y debe continuar su maduración fuera del útero materno.

El estado de inmadurez del recién nacido, hace que dependa absolutamente de un otro que le provea alimento y abrigo y lo proteja de situaciones adversas, algunas tan aparentemente triviales como el cambio de un pañal, otras tan trascendentales como brindarle amor, comunicación, un vínculo afectivo, reconocimiento y alimento.

Sin la presencia de ese otro, la existencia del ser humano es simplemente inevitable. Esto significa que se necesita imprescindiblemente de los otros para sobrevivir; Por fortuna, el ser humano gradualmente va ganando autonomía hasta lograr satisfacer por sí mismo sus necesidades, pero en esta relación de cuidado, queda

vinculado en la red de los lazos sociales, esto es, pasa de la búsqueda de satisfacción de necesidades vitales a unas de carácter social.

### **Las familias, tejiendo humanidad**

El primer grupo social -la familia- se encarga de criar al niño/a en sus primeros años de vida, lo que involucra mucho más que el cuidado y la protección, en tanto lo inscribe en un universo simbólico compartido y preexistente, en la cultura.

Esto significa que la **familia** es el primer grupo humano en el que cada hombre y cada mujer tienen experiencias altamente significativas. Esta relación implica aspectos sumamente relevantes dado que se constituye en el primer ambiente social del ser humano, donde se le dan a cada persona las posibilidades de identificarse con algunos modelos que le servirán para afrontar el mundo de una manera particular y donde cada niño/a participa también activamente de este proyecto familiar.

Las familias son el primer contexto socializador, y aunque no es el único, si es el primer tamiz a través del cual se adquiere los elementos distintivos de la cultura, los valores y las creencias que la caracterizan, la información acerca del modo en que se configuran las relaciones sociales en la sociedad, el modo en que se debe comportar en cada situación, e incluso, el modo en que se llega a pensar y sentir acerca de sí mismo. (Musitu: 2001, p. 22).

Como institución social, las familias se encuentran permeadas por factores sociales, políticos, estructurales e ideológicos que las atraviesan y que inciden en las relaciones que se tejen en su interior, como las prácticas de crianza, las relaciones de poder, la comunicación, las relaciones de género, entre otras, que hacen parte de los procesos de socialización y que tienen una gran incidencia en el proceso de cada individuo y en la familia como grupo.

Como sistema, la familia es cambiante, lo que le da posibilidades de constituirse como un grupo poliforme y diverso en su configuración, que puede ser nuclear, extensa o compuesta, unipersonal, monoparental, reconstituidas, homoparentales, entre otras.

Este constante movimiento la hace compleja, atractiva y a la vez distinta a otros grupos sociales; reflejando redes, vínculos, alianzas y lazos que asumen nuevos ordenes simbólicos, aportando a la construcción de nuevas identidades individuales y colectivas.

Es un hecho que en la actualidad coexisten gran variedad de estructuras familiares, por ello, ya no es suficiente hablar de “familia” en singular, sino que tenemos que utilizar el término “familias”, siendo consecuentes con el reconocimiento de su pluralidad.

Ahora bien, el papel principal de las familias en los procesos de socialización se hace evidente en la denominada socialización primaria (Berger y Luckmann: 1968) debido a que los primeros referentes sociales del niño/a, son sus padres o cuidadores y los demás integrantes del grupo familiar.

Para estos teóricos la socialización primaria comprende los procesos de *internalización, externalización y objetivación*<sup>1</sup> en las primeras etapas de la vida, con una carga afectiva y valorativa que determinan la inserción de los individuos en los procesos de socialización posteriores. Este proceso termina cuando el concepto del *otro generalizado* y todo lo que esto comporta, se ha establecido en la conciencia del individuo, es decir, cuando ya es miembro afectivo de la sociedad y está en posición subjetiva de un yo en relación con un mundo.

### **Las nuevas biografías**

De otro lado, en la socialización primaria, el niño/a construye su identidad; “*El niño acepta los "roles" y actitudes de los otros significantes, es decir, que los internaliza y se apropia de ellos; A partir de esta identificación con los otros significantes el niño se vuelve capaz de identificarse él mismo*” (1968, p. 167), constituye su yo y continua transformándose con los procesos que Berger y Luckmann ubican en la socialización

---

<sup>1</sup> Para Berger y Luckmann (1986). Plantean en “La construcción social de la realidad” un proceso dialéctico compuesto de tres momentos: externalización, objetivación e internalización. La internalización es la aprehensión o interpretación de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, es decir, en tanto que es manifestación de los procesos subjetivos de otro y en consecuencia se vuelven subjetivamente significativos para el individuo.

secundaria, es decir, en otros ámbitos de actuación e interacción en los que el niño/as se desenvuelve socialmente.

Estas frecuentes interacciones, intensas, duraderas en el tiempo, crean un alto grado de interdependencia que puede evidenciarse como exceso de implicación o, por el contrario, de separación y desligamiento, que podrían incidir en el ser humano que será.

Es importante señalar que si bien en el proceso de socialización, las personas significativas tienen una gran influencia sobre los niños/as por el vínculo que se establece entre ellos, los niños/as son seres humanos impredecibles que conjugan sus experiencias, su personalidad y también deciden, lo que representa un límite a nuestro saber y a nuestra capacidad de anticipación; pero también un potencial de cambio y transformación de las relaciones al interior de la familia y del mismo proceso de socialización y crianza. Como lo plantea Hannah Arendt (Citada en Diker: 2009, p. 11). Refiriéndose al nacimiento como un acontecimiento biográfico de la acción humana, *“con cada nacimiento algo singularmente nuevo entra al mundo”*, asegurando la continuidad del mundo, marcando el advenimiento de algo radicalmente nuevo, irreductible a lo ya existente.

Las familias no sólo asisten al niño/a en su estado de inacabamiento biológico sino también lo inscribe en la cultura y lo somete a variadas determinaciones de corte simbólico (Savater: 1991).

De lo anterior emerge, la importancia que tiene para el niño la satisfacción de sus necesidades básicas por su grupo familiar, pero además en esa interacción de cuidado surge otro elemento fundamental, el afecto.

Aunque el alimento y el abrigo son satisfactores de necesidades básicas y primigenias, en tanto garantizan la supervivencia, diversos estudios han revelado que el cuidado de la cría humana trasciende este nivel. Recordemos, por ejemplo, el clásico experimento realizado por el emperador Federico II:

*“...quiso saber qué tipo de lengua y qué forma de hablar tendrían los niños cuando hubieran crecido si antes no hubieran hablado con nadie. Ordenó a las nodrizas y a las niñeras que lactasen a los niños, los bañasen y lavasen pero sin charlar con ellos ni hablarles de ninguna forma, porque quería saber si estos niños hablaban hebreo (...), griego, latín o árabe, o quizás la lengua de sus padres.”* (De Ajuriaguerra: 1997, p. 462).

Según el mismo autor que nos trae el ejemplo, el ensayo del emperador tuvo un desenlace fatídico: todos los niños murieron; al parecer, porque “*no podían vivir sin las caricias, las caras alegres y las palabras de amor de las nodrizas*”. (De Ajuriaguerra 1997, p. 462). Esto ratifica que criar es cuidar y cuidar es más que alimentar, implica una interacción en la que la demostración de afecto es fundamental y fundante de humanidad. La complejidad del ser humano, puede develarse a partir de este experimento, que aunque antiguo, describe que para estos niños/as lo que recibieron no fue suficiente, necesitaban innegablemente de algo más: el contacto de y con el otro, con su piel, con su voz, con su presencia que comunica.

Los hallazgos de la experiencia de Federico II coinciden con experimentos de psicólogos, biólogos y etólogos. Uno de ellos fue el realizado a inicios del siglo XX por el psicoanalista René Spitz (1979) discípulo de Freud, quien advirtió que la tasa de mortalidad infantil era más elevada en los niños que carecían de estímulos benignos, en particular cuando eran aislados de sus progenitoras y/o cuidados por enfermeras quienes los trataban con desafecto.

Los niños y las niñas tienen derecho a vivir en un contexto de seguridad emocional, así como a disponer de lazos afectivos con adultos “*suficientemente disponibles*” y accesibles; capaces de transmitirles una aceptación fundamental, de proporcionales el apoyo indispensable para la aventura de crecer y un clima emocional donde la expresión de los afectos sea posible”. (Barudy y Dantagnan: 2005, p. 64). Este fuerte vínculo permite que los niños/as crezcan seguros, “*dándoles alas*” para tejer relaciones de confianza posterior, posibilitándoles escribir una historia de vida protegida por el amor.

El legado socio afectivo con los cuales se socializan los niños/as, dejan huellas indelebles en sus propios procesos de consolidación como seres humanos. Como plantea Savater (1991, p. 25), “la comunidad en la que el niño nace [prescribe lo que éste se] verá obligado a aprender y también las peculiaridades de ese aprendizaje”.

A este respecto, diferentes estudios muestran que el desarrollo que promueven los adultos en los niños/as, se ancla en las potencialidades que cada

grupo cultural selecciona y valora como significativas (Diaconia, p. 2003). En ese mismo sentido, Tenorio & Sampson (2000, pp. 269-270), indican que “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”. Añaden que “es el grupo social quien decide 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”. (2000, p. 270).

En esta dirección, Rogoff (1993, p. 35) señala que:

*Las destrezas que cada comunidad valora constituyen las metas locales del desarrollo. Las prácticas sociales que apoyan el desarrollo del niño se relacionan con los valores y actividades que, en esa comunidad, se consideran importantes.*

Peralta (2006) por su parte, señala que en la actualidad el desarrollo se analiza de un modo más integral, enriquecido por una mirada histórico cultural. Sostiene además, que esto ha permitido “que muchos aspectos y procesos psicológicos que se consideraban como inmutables y universales hasta hace algún tiempo, sean hoy (...) revisados”. (2006, p. 30).

Si bien es cierto que todos los seres humanos compartimos características universales como consecuencia de una herencia biológica y cultural que tenemos en común como especie (Rogoff, 1993), también son evidentes nuestras diferencias, en tanto sujetos inscritos en un contexto sociocultural particular, que hace que nos identifiquemos con valores, creencias, costumbres y habilidades del grupo social. Lo que se le enseñe al niño/a y, por consiguiente, lo que éste aprenda depende de lo que es aceptado y valorado no solo por el colectivo y en primera instancia por las familias, sino además por éste como ser que elige y toma posiciones frente a las experiencias cotidianas.

Apoyada en la conceptualización de Rogoff (1993), se amplía la noción de desarrollo pues implica transformaciones de carácter cualitativo y cuantitativo, que le posibilitan al niño/a resolver los problemas de la vida cotidiana, dependiendo para ello

de los recursos y apoyos de las personas con las que interactúa y de las prácticas culturales.

Cabe precisar que las familias no son conscientes de los patrones culturales que adoptan de las generaciones precedentes ni de aquellas que transmiten a las generaciones posteriores; lo cierto es que, conscientes o inconscientes, se transfieren los valores, las convicciones, las actitudes y las conductas. La transmisión de generación en generación es un hecho irrefutable, pero es necesario dejar claro que igualmente las familias y los niños/as, introducen cambios singulares, desbordando las anticipaciones y expectativas sociales y de la cultura, renovando sin cesar la sociedad y salvándonos de la rutina. Al incluir al recién llegado a la cadena generacional se comparten los gestos, los lenguajes, los deseos, las experiencias, los mandatos familiares y sociales, pero no se puede anticipar las formas singulares de combinación de esa alquimia, como impactarán y como contribuirán en la formación de los niños/as que serán.

Arendt, citado en (Diker: 2009, p. 15) plantea la importancia de preservar lo que es nuevo y revolucionario en cada niño, proteger la novedad que traen los recién llegados para introducirla “como un fermento nuevo en un mundo ya viejo” protegiendo la promesa de renovación de la infancia, presentándole a los niños/as el mundo, hacerles un lugar, inscribirlos en la cadena de las generaciones, para así también proteger ese mundo, para que los niños/as encuentren el modo de realizar lo nuevo sin atentar contra él.

Las pautas culturales cumplen un papel en nuestra vida, ejercen una fuerte influencia sobre nosotros. Así lo afirmaba Triandis (1994 citado por Worchel, S., Cooper, J., Goethals, G., & Olson, J., 2002, p. 438), “no estamos conscientes de nuestra cultura hasta que entramos en contacto con otras; en este momento comprendemos el gran influjo que la cultura tiene sobre nosotros”.

Influye pero no nos determina, nos deja con una posibilidad de alteración del orden, de construir la alteridad, nuevas metáforas y un universo de lo semántico, abriendo así la posibilidad de transformar las historias.



A los aspectos complejos señalados antes como: la fragilidad del “cachorro humano”, las diferentes estructuras familiares, los procesos de socialización, la multiplicidad de prácticas para la potenciación del desarrollo de los niños/as y se le agrega otro asunto valioso de señalar como es el reconocer; hablar de los niños y las niñas lleva implícito la complejidad para su abordaje y es mucho más que ocuparse de un grupo humano que se encuentra en una franja de edad determinada.

### **Las Infancias y su complejidad**

Algunos autores sugieren que **la infancia** es una construcción social o, utilizando una expresión de Runge (1999), una realidad construida, que se configura y reconfigura a partir de elementos culturales, históricos, políticos y sociales, “eso que nosotros llamamos infancia no representa lo mismo ni es vivido de la misma manera en todos los grupos humanos” (Colángelo: 2003, p. 2).

Este hecho hace que no se pueda pensar de un lado, en prácticas y formas de relacionarse con el niño y la niña de una manera homogénea y de otro, que no existe una sola manera de ser niño o niña. Lo que cobra validez especialmente en nuestro contexto, en tanto estamos situados en un país multiétnico y pluricultural, por demás, signado por la pobreza y la desigualdad social.

Avanzando en el análisis, Colángelo sugiere que

*La infancia puede dejar de ser pensada desde un concepto neutro y abstracto, signado por caracteres biológicos invariables, para recuperar toda la riqueza de sus determinaciones socio-históricas. De este modo, tal vez, comencemos a hablar de “infancias”, plurales, múltiples, en el contexto de nuestra sociedad compleja” (2003, p. 7).*

Sí, esta autora pluraliza el vocablo, para que se hagan visibles esas otras realidades de niños y niñas. Por su parte, Brinkmann (1986) emplea el término niñeces, para mostrar la diversidad de formas de ser niño y niña, desde los prostituidos sexualmente, los explotados laboralmente, los que mueren o son mutilados por las

bombas de la guerra... en suma, los niños y las niñas que son material social y síquicamente debilitados, hasta los y las protegidos, hijas e hijos de la burguesía. También se refiere a los y las que con un poco más de diez años son ases deportivos y tienen horarios extensos de entrenamiento.

Profundizando en la reflexión se advierte que

*La niñez de hoy en día no es sólo un producto de clases sino, en grado cada vez mayor, un producto de masas. En torno al niño se organiza todo un conjunto de industrias, equipos de especialistas y disciplinas científicas (...) para los niños se producen vestimentas, mobiliario, libros, revistas, grabaciones, cassetes, canciones, juguetes, programas de televisión y multitud de artefactos. (2003, p. 15).*

Es irrefutable que el niño y la niña son vistos hoy como jugosos candidatos/as del y para el marketing, pero no están en la lente todos y todas, sino particularmente los y las que pertenecen a las clases sociales más favorecidas, esto es, sus potenciales consumidores.

Lo expuesto por Brinkmann (1986), hace visibles dimensiones como clase social, desarrollo económico, y geopolíticas de la infancia –globalización, neoliberalismo, consumismo, entre otros–. En una dirección análoga, Colángelo (s/a) sostiene que en la categoría de infancia se conjugan por lo menos tres dimensiones de lo social: clase social, pertenencia étnica y género. Indica, al respecto, que:

*Las identidades tienen que ver con estas tres dimensiones conjugadas simultáneamente en diferentes grupos sociales: se es niña o niño, se pertenece a un grupo de edad y no a otro, se adscribe a una historia grupal particular (...), además de aquella que liga a una comunidad nacional, se vive en un hogar pobre o en uno donde puedan ser satisfechas sus necesidades básicas. Desde esta perspectiva, las identidades no pueden ser pensadas en términos de alguna esencia inmutable o cristalizada, sino como construcciones relacionales, contrastantes (...) situadas en la historia y, por lo tanto, en constante transformación. (2003, p. 4).*

Lo planteado hasta el momento, devela la riqueza y la complejidad de la noción de infancia, o mejor, de las infancias, de las niñeces, toda vez que no hay una manera

única de ser niño o niña, ni tampoco una visión universal de éstos y estas, como consecuencia de participar en la crianza, dado que este es un proceso de interacción, donde estos son sujetos participes e igualmente protagónicos, ya no en una condición vertical adulto niño sino en una relación bidireccional y con mutuas transformaciones.

Podemos señalar que todos son niños/as pero no todos transitan la misma infancia, son infancias en plural: infancias hiperrealizadas, cyberniños, niños adultos, niños vulnerables, niños en riesgo, niños consumidores, infancias desrealizadas entre otras, lo que lleva a visibilizar como algo nuevo de las infancias es el reconocimiento de su multiplicidad.

Estos niños y niñas por su estado de fragilidad cuando nacen, tiene la necesidad del amor que se teje en las familias, que propicia el vínculo más íntimo, además de la atención, cuidado, protección, socialización, enculturación y la educación que conlleva el proceso de **crianza**.

### **Tensiones en la crianza**

Pocos asuntos humanos tienen tanta relevancia en el destino personal y colectivo que la crianza de las niñas y los niños, ámbito que por la carga histórica, política, social, cultural y afectiva que conlleva, se presenta a la vez como un tema de gran interés.

La crianza permite comprender las realidades socioculturales diversas, las representaciones simbólicas, las creencias, los patrones, los hábitos, las pautas, las normas y los sistemas o prácticas de crianza en los procesos formativos de los niños y niñas. Este encargo, con matices implícitos y explícitos, tiene una duración significativa en la vida de todo ser humano y una influencia significativa en su vida, además del reconocimiento, visibilización y diversificación de las configuraciones familiares que conllevan nuevos acompañamientos en la crianza.

Dicho en otros términos, la crianza comprende:

*Los procesos de cuidado, protección, afectividad, socialización, enculturación y educación que los adultos más próximos les otorgan a las niñas y niños, en especial, en los primeros años de su existencia. Este periodo, por ser el más vulnerable y de mayor plasticidad, en la vida humana, determina la relevancia de estas acciones, que velan no solo por la existencia del niño, sino por su desarrollo oportuno y adecuado, junto con su integración a su grupo de pertenencia. (Peralta: 1996, p. 11)*

Desde una perspectiva cultural, la crianza, no comprende sólo una serie de prácticas fácilmente observables e identificables. Como expresión cultural, conlleva un conjunto de creencias, saberes, valores, pre-concepciones y concepciones sobre el niño, la familia, el rol de los adultos, etc. (Peralta: 1996) Implica un conjunto significativo de procesos, percepciones y actividades referidas al cuidado de las niñas y los niños, al conocimiento de sus valores, creencias, educación, influencia de la comunidad y de las culturas externas, que inciden en el desarrollo de la personalidad del niño, integrando sus creencias, valores, explicaciones y preconceptos.

En la crianza se habla entre otros de patrones, pautas, subsistemas culturales, hábitos y prácticas de crianza, ya que este concepto incluye no solo las modalidades que se ponen en práctica sino los ideales a los que las mismas aspiran, siempre contextualizadas en una determinada comunidad con pautas culturales propias.

A continuación se abordarán algunas precisiones que en especial Peralta hace sobre estos conceptos básicos, a fin de poder comprenderlos para determinar las interacciones que se dan en torno al cuidado, crecimiento y desarrollo de la niña y el niño, visibilizando así, la complejidad de los elementos que se mezclan en dichas interacciones humanas y sus múltiples matices dado que se conjuga el pasado y el presente de las personas que participan, lo imaginario y lo real que se vive en el interior y exterior de los sujetos, lo íntimo y lo social, los contextos y la cultura que inciden en la cotidianidad de la crianza.

Los **patrones de crianza**, suponen una estructura o configuración que tiene una cierta estabilidad, y que por tanto, orienta ciertos procesos que se derivan de él. Aplicado a la crianza infantil, podría entonces señalarse que *“implicaría una estructura o configuración cultural –por tanto aprendida y relativamente peculiar a cada*

*comunidad-, referida al cuidado y desarrollo de los niños”*. (Peralta: 1996, p. 12). En otras palabras, es un comportamiento que se repite de generación en generación.

Las **pautas de crianza** son un conjunto predeterminado y por tanto consensuado de formas relativamente específicas de criar a los niños que guía ese actuar. De hecho, Cabello, Ochoa y Filp (1994) citado (En Peralta: 1996, p. 13), señalan que las *“las pautas de crianza encierran el deber ser sociocultural del grupo en lo que se sabe adecuado para el niño o la niña, constituyen una guía para el grupo en cuestión, puesto que reflejan lo que es aceptado en la sociedad”*.

Los **subsistema de crianza**, tiene a su favor el abarcar ambas dimensiones: el componente ideacional prescriptivo, sobre cómo debe ser la crianza de los niños, y el práctico, que evidencia el cuidado efectivo que se hace. A su vez, permite establecer relaciones entre estos grandes componentes y sus subcomponentes, y sobre todo, darle una cierta coherencia interna a este universal de la cultura, cualquiera que sea su expresión.

Esto último significa,

*No entender una práctica de crianza como un hecho aislado sin sentido, sino como una manifestación socio-cultural que responde a una cierta articulación interna, pero a la vez, al sistema mayor del que es parte. Este sistema mayor, que es la cultura del grupo de pertenencia, debe concebirse a su vez, con todas las dinámicas y complejidades culturales que tiene hoy, cualquier grupo social, que entre otros, abarca temas transversales, como es por ejemplo, el de la pobreza y lo pluricultural”*. (Peralta: 1996, pp. 14-15).

Los **habitus** propuesto por Pierre Bourdieu y retomado por F. Lima (1992) quien es una de las antropólogas que ha empleado este concepto en estudios de ese campo, explica que el habitus es *“una estructura, un sistema, un proceso, que se va conformando paulatinamente desde la infancia y durante toda la vida, en la familia, la escuela, la colonia, entre otros. Agrega que el habitus estructura (inconscientemente) un modo de clasificar y experimentar lo real”*, por lo que sistematiza las prácticas individuales y colectivas y determina aquello que debe sentirse como necesario en

función de la condición de clase. Añade: “*no obstante esta paulatina y fuerte estructuración, el habitus no es algo inamovible, ni las prácticas responden mecánicamente al habitus, pues estas también se modifican, se transforman, ante condiciones y situaciones de un nuevo contexto*”.

Respecto a estas transformaciones, (M. Pincon 1986, en Peralta: 1996), plantea que el habitus puede variar y convertirse en elemento reproductor o transformador, en una estructura capaz de ser modificada.

*El concepto de habitus permite comprender que las prácticas cotidianas no son simples acciones como resultado de aparentes libres decisiones, sino que obedecen a un sistema de disposiciones o tendencias que organizan las relaciones sociales. Por ejemplo, cómo actúa la madre en el cuidado de su hijo varón en relación a sus hijas, o qué tiempo le destina a uno y al otro, no son situaciones simples, sino que expresan trasfondos socio culturales de gran complejidad, necesarios de tener en cuenta para una adecuada interpretación de los hechos. (Peralta: 1996, p. 15).*

Hablar de **prácticas de crianza**, da una mayor amplitud al concepto, dado que desde esta perspectiva se abarcan tanto los componentes ideacionales (creencias, valores, aspiraciones, explicaciones, pre-concepciones, entre otros) como sus expresiones concretas. Las prácticas de crianza son concebidas como interacciones entre los adultos y los niños que posibilitan la supervivencia y el desarrollo de estos últimos, pero que también implican cambios en los adultos por el rol activo de las niñas y niños. (Peralta: 1996, p. 14).

Por lo amplio y complejo del concepto de crianza, las prácticas de crianza, como lo dicen Mori y Leighton, 1990, son “*formas recurrentes de interacción entre los adultos y los niños (cómo se les ama, se les perdona, se les trata, se les impone disciplina o se les castiga). Estas formas tienen una cierta recurrencia en un grupo social determinado y dependen parcialmente de las formas de organización familiar*”. Se materializan en acciones concretas de quienes cuidan a los niños y niñas en la cotidianidad.

En la crianza, entran en juego un conjunto de relaciones y componentes externos e internos. Aspectos materiales como vestimenta, adornos, juguetes, alimentos, golosinas, utensilios, recinto y mobiliario destinado a los niños y niñas, del mismo modo, los aspectos ideacionales entre los que se puede mencionar a las creencias y concepciones referidas a los niños, las concepciones sobre el desarrollo o ciclo vital, las normas sobre la relación adulto, niño y los recursos para orientar el comportamiento que se consideran convenientes.

La concepción sobre las formas de expresión de la afectividad, los recursos para encauzar el juego, la formación, la educación y sus procedimientos: alimentación, limpieza, abrigo, salud, normas, son igualmente aspectos de la crianza que se manifiestan de una u otra forma según el sistema cultural del que formen parte.

Al respecto hay que anotar que estas prácticas están mediadas por múltiples factores que varían significativamente de una familia a otra, pues lo que se transmite en una familia, puede no ser transmitido en otra y así lo que es aceptable para unos, a la vista de los demás podría ser reprochable, es por esto que las prácticas de crianza no pueden ser generalizables, y aunque efectivamente hay ciertas acciones que se consideran como las más apropiadas, desde algunas disciplinas como la psicología, pediatría o educación, para algunos padres y/o cuidadores no son viables o pueden ser vistas como asuntos que ponen en tensión lo tradicional y lo contemporáneo.

El concepto de crianza hace referencia a las formas de criar a los niños que realizan los adultos, es decir, pone el énfasis en la interacción y en el ambiente que se crea en torno a ellos, lo que no significa necesariamente lo que aprehenden o internalizan los niños ya que ellos tienen también un rol activo y selectivo en este proceso que en el fondo debería visualizarse como participativo.

En este sentido se reconocen las prácticas de crianza, como un proceso plural de interacción dinámica, que es particular en cada familia y no determina exclusivamente a los niños y las niñas, sino también al adulto, pues ambos asumen roles activos dándose una relación bidireccional y de mutua influencia.

Por lo tanto al comprender que cada niño y niña es un ser único, el cual posee unas características determinadas que lo diferencian de los demás y ante todo es un ser humano con debilidades y potencialidades, que participa activamente en una sociedad y en las familias, se construyen tejidos sociales de respeto y equidad.

En los procesos de crianzas hay muchos aspectos que se conjugan, la concepción de niño o niña que se tenga, el concepto de desarrollo y de hombre o mujer que se desee formar, el tipo de familia y sus interacciones que nos abren nuevos horizontes, y nos compromete con unas relaciones multidimensionales y ya no direccional sino bidireccional, adulto niño/a, niña/o adulto donde se nos invita a reconocernos y conocer al otro y a lo otro que antes no conocíamos, descubrir nuevas miradas, puntos de vista, enriqueciendo nuestra perspectiva y reconociendo que son múltiples y plurales las maneras de ver la vida.

Si vemos la crianza como un proceso dinámico, complejo y cambiante nos aportará a reconocernos y reconocer lo propio y lo extraño, lo nuevo y lo ancestral, lo múltiple, lo posible, lo soñado, lo real y lo imaginado. Desde esta perspectiva se presenta una reflexión que busca tejer humanidad, aportando a las familias el reconocimiento de que nosotros incidimos en las infancias pero ellas igualmente inciden en los demás con los que interactúan, aportando en la construcción de la noción de alteridad en un mundo diverso.

La alteridad se construye reconociendo y legitimando al otro no desde la perspectiva de uno mismo, sino teniendo en cuenta las necesidades, las creencias, formas de vida y conocimientos del otro. Para ello es necesario plantear situaciones que promuevan un mayor acercamiento, diálogo y entendimiento sobre la vida de los semejantes con la posibilidad de descubrirse “uno mismo” en “el otro” y de posicionarse frente al mundo como “un otro” más.

En la vida cotidiana y en interacción con los demás y con los otros, solemos preestablecer imágenes y experiencias que nos llevan a construir una visión de las cosas de acuerdo a las prácticas culturales de nuestro grupo familiar y comunitario. De esta manera creamos imágenes de las infancias, de los hechos cotidianos en la crianza, de las familias y de las culturas sesgadas sólo por conocimientos propios sin tener en



cuenta el desarrollo del otro y de lo otro, la invitación es a repensarnos, a mirar las familias, las infancias y la crianza desde otras perspectivas donde todos tejemos nuevas relaciones por que en esta experiencia todos y todas salimos transformados.

Finalmente podemos concluir, el concepto de las infancias y la crianza se pluraliza, dado que hoy no se admiten respuestas univocas, ni homogéneas, por la complejidad del tejido humano, planteando entonces las maneras cambiantes de estas, dado el agotamiento de los universales y las implicaciones que estos cambios conllevan en las interacciones humanas.

Lo que conlleva a prácticas de crianzas diversas, la visibilización heterogénea de infancias y familias que dan lugar a una diversidad de condiciones de aprendizaje que nos llevan a comprender que no podemos anticipar los efectos que en cada singular niño/a o familia, producirán las múltiples vivencias, ni que efectos producirán las combinaciones en las interacciones.

Se agotan los universales y se abre el reconocimiento de lo plural, de lo particular, para las familias, los niños y las niñas y en las prácticas de crianzas.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Berger, Peter y Luckman, Thomas. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu Editores

Brinkmann, W. (1986). La niñez en proceso de transformación. Consideraciones sobre su génesis, su desaparición y su valor efectivo para la pedagogía. *Educación*, 33, 7-23.

De Ajuriaguerra, J. (1997). *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona: Masson.

Diaconia. (2003). *Iniciando la vida en los Andes. Aproximación a los patrones de crianza de familias andinas en la cordillera negra*. Lima: Roel.

- Diker, Gabriela. (2009) *¿Qué hay de nuevo en las infancias?*. Los Polvorines. Univ. Nacional de General Sarmiento. Argentina.
- Musitu Ochoa, Gonzalo; Cava Caballero, María Jesús. (2001). *La familia y la educación*. Ediciones Octaedro.
- Myers, Robert. (1994). *Prácticas de crianza*. Bogotá: CELAM-UNICEF.
- Peralta, M. & Fujimoto, G. (1998). *La atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI*. Santiago de Chile: Organización De Estados Americanos (O.E.A).
- Peralta, M. (1996). *La crianza de los niños menores de seis años en Latinoamérica*. Organización de Estados Americanos: Santiago de Chile.
- Peralta, M. (2006). *El concepto de desarrollo*. En Nuevo enfoque de la educación y atención infantil. En el marco del proyecto: Instituto para el desarrollo y la innovación educativa (IDIE – OEI) en educación inicial y derechos de la niñez.
- Posada, Á.; Gómez, J. & Ramírez, H. (2005). *El niño sano* ed. 3. Bogotá: Panamericana.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Runge, A. (1999). La paradoja del reconocimiento de la niñez desde la pedagogía: reflexiones en torno al eco rousseauiano. *Revista Educación y Pedagogía*.
- Savater, F. (1991). *El valor de educar*. Córcega: Ariel.
- Spitz, R. (1979). *El primer año de vida: génesis de las primeras relaciones objétales*. México : Aguilar.
- Tenorio, M. & Sampson, A. (2000). *Cultura e infancia*. En M. Tenorio (Ed.), *Pautas y prácticas de crianza en veintitrés regiones del país*. Serie de documentos de

investigación. Ministerio de Educación Nacional y Organización de Estados Iberoamericanos –OEA–. Santafé de Bogotá: Punto Exe.

Worchel, S.; Cooper, J.; Goethals, G. & Olson, J. (2002). *Psicología social*. México: Thomson.

### **CIBERGRAFÍA CONSULTADA**

Aguirre, Eduardo. (s.f.). *Prácticas de crianza y pobreza*. Recuperado el 17 de febrero de 2011. De: <http://www.redbogota.com/univerciudad/bajar-pdf/aguirre.pdf>

Aguirre, E y Duran, E. (2000). *Socialización: prácticas de crianza y cuidado de la salud*. Recuperado el 05 de Febrero de 2011. De: <http://digital.unal.edu.co/dspace/bitstream/10245/897/2/01PREL01.pdf>

Colángelo, M. (s.f.). *La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectiva de abordaje*. Serie encuentros y seminarios. Mesa: Infancia y juventudes. Pedagogía y formación. Recuperado el 7 Febrero, 2009. De: [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_colangelo.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_colangelo.pdf)