

Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización*

CAROLINA DUEK**

Docente Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Primera versión recibida febrero 24 de 2010; versión final aceptada junio 15 de 2010 (Eds.)

• **Resumen:** *En el presente artículo abordo los diferentes contextos en los que los niños y niñas de seis a ocho años se desarrollan en la actualidad. No se trata sólo de un intento de caracterización de los niños y niñas de dicha edad, sino de una aproximación al complejo universo infantil a partir de diferentes abordajes teóricos y metodológicos. Mi hipótesis es que la socialización y los marcos en los que crecen los niños y las niñas no pueden entenderse por fuera de los discursos que circulan en el ecosistema comunicativo en el que están inmersos. La educación, los medios de comunicación, la relación con pares y los discursos que circulan en torno de ellos, son los ejes para analizar el desarrollo y la constitución subjetiva de los niños y niñas de clase media habitantes de grandes ciudades y con acceso a determinados consumos culturales. Propongo, en consecuencia, el análisis de estos elementos y el debate de sus roles.*

Palabras clave: Infancia, Desarrollo, Trayectoria social, Ecosistema comunicativo, Educación, Familia.

Infância, desenvolvimento e conhecimento: os meninos, as meninas e a sua socialização

• **Resumo:** *No presente artigo abordo os diferentes contextos nos que os meninos e meninas de seis a oito anos se desenvolvem na atualidade. Não se trata só de uma tentativa de caracterização dos meninos e meninas de dita idade, senão de uma aproximação ao complexo universo infantil a partir de diferentes abordajes teóricos e metodológicos. Minha hipótese é que a socialização e os marcos nos que crescem os meninos e as meninas não podem se entender por fora dos discursos que circulam no ecosistema comunicativo no que estão inmersos. A educação, os meios de comunicação, a relação com pares e os discursos que circulam em torno deles, são os eixos para analisar o desenvolvimento e a constituição subjetiva dos meninos e meninas de classe média habitantes de grandes cidades e com acesso a determinados consumos culturais. Proponho, em consequência, a análise disto.*

Palavras-chave: Infância, Desenvolvimento, Trajetória social, Ecosistema comunicativo, Educação, Família.

Childhood, development and knowledge: boys and girls and their socialization

• **Abstract:** *In this article we approach the different contexts of development in which children from six to eight years old grow nowadays. This is not only an attempt of characterization of children of that age but also an approach to the complex universe of childhood considering different theoretical and methodological views. Our hypothesis is that socialization and the frames in which children grow can not be understood beyond the discourses that circulate in the communicative ecosystem in which they are immersed. Education, media, the relationship with equals and the discourses that circulate among them are the axis to analyze the development and the subjective constitution of children of middle classes from big cities and with access to certain cultural*

* Este artículo forma parte de una investigación mayor en el marco de realización de la tesis de doctorado titulada "Infancia, juego y pantallas: transformaciones en la relación entre los niños, el juego y la televisión (1980-2008)" y financiada por el Conicet.

** Doctora en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Magister en Comunicación y Cultura, Facultad de Ciencias Sociales (UBA) y Licenciada en Ciencias de la Comunicación (UBA). Becaria Instituto de Investigaciones Gino Germani. La beca de posdoctorado tiene su sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires. La sede de la investigación es el Instituto Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
Correo electrónico: duekc@ciudad.com.ar

consumptions. We propose, thus, the analysis of these elements and the debate of its roles.

Keywords: Childhood, Development, Social Path, Communicative Ecosystem, Family.

-1. Introducción. -2. Los contextos: aperturas y clausuras. -3. La infancia y el ecosistema comunicativo. -4. La infancia, la escolaridad y los modos de construcción de conocimiento: una aproximación. -Lista de referencias.

1. Introducción

El interés por abordar la constitución y definición de los sujetos se relaciona claramente con la complejidad misma de dicha noción. Pensar a los sujetos exige —necesariamente— reponer entramados complejos que articulan las trayectorias sociales, culturales y educativas, que no son lineales sino que están estrechamente ligadas a las condiciones materiales y simbólicas de existencia. Diversas investigaciones y abordajes de las ciencias sociales y naturales intentaron dar cuenta de los modos en que los individuos devenían agentes sociales en su paso por instituciones diseñadas para tal fin (Foucault, *passim*; Agamben, 2003; Arendt, 2003; Sennett, 1978, entre tantos otros).

Lo que aquí me interesa es el modo en que se caracterizan y caracterizaron a los niños y niñas, en especial, a los de 6 a 8 años, en diferentes investigaciones y abordajes, focalizándose en la infancia como etapa constitutiva de la subjetividad en relación con el desarrollo y la socialización. Será a través de un entramado de nociones, definiciones y posicionamientos como podremos comenzar a pensar complejamente la constitución del sujeto-infante que nos ocupa.

2. Los contextos: aperturas y clausuras

En su famosísimo manual, Gessell ([1974] 1993) sostiene que en los niños y las niñas de 6 a 8 años se da un proceso de transición en el cual se va formando su carácter y que, para ello, la interacción con su entorno se hace fundamental para la constitución subjetiva. Considera, también, que entre los 7 y los 8 años se da un proceso de ‘dramatización’ en el cual aquello que cuesta incorporar o identificar pasa a ser representado por los niños y las niñas, para así poder procesarlo. Complementariamente, sostiene que hay un alto nivel de identificación por parte de los niños y las niñas con los personajes de la televisión, de libros

y de películas.

Si bien esto no es *todo* lo que Gessell tiene para decir sobre los niños y las niñas de 6 a 8 años (el manual, como cada uno de los destinados a diferentes franjas etáreas, es copioso en información y desarrollo), pareciera ser una interesante “fotografía” de un grupo promedio de niños y niñas de esa edad. Y es entonces cuando aparece, irremediamente, la tentación de tomar esa imagen, cerrarla y estabilizarla para, desde allí, describir lo que un “niño-medio” de 6 a 8 años *es*. Pero, por más tentador que (nos) parezca, es inevitable complejizar ya no sólo las características de los niños y las niñas sino, también, los modos de acceder a estos repertorios de imágenes. Aparecen, entonces, los contextos, los lazos de sociabilidad, las trayectorias sociales y educativas, los procesos que atraviesan los sujetos en su crecimiento, aprendizaje y relación con el mundo: es decir, no hay modo de abordar —en este caso— la infancia por fuera de las condiciones materiales y simbólicas que la hacen —o no— posible. Es por ello que no se trata de descartar la cita de Gessell sino de usarla como disparador para pensar cómo analizar las articulaciones que se dan entre infancia, historia, sujetos, política(s) y cultura. Porque, como sostiene Ginzburg,

(...) de la cultura de su época y de su propia clase nadie escapa sino para entrar en el delirio y en la falta de comunicación. Como la lengua, la cultura ofrece al individuo un horizonte de posibilidades latentes, una jaula flexible e invisible para ejercer dentro de ella la propia libertad condicionada (Ginzburg, 1981, p. 18).

2.1. Aperturas

Mi punto de partida es, entonces, doble: la *provocación* —en el sentido heideggeriano, 1966— que retomo de Gessell, y la constatación que comparto con Ginzburg. ¿Qué significa, entonces,

pensar a los sujetos dentro de esta “jaula flexible” desde la cual se puede ejercer una “libertad condicionada”?

Freud, en su caracterización de los períodos que atraviesan los sujetos en su constitución psíquica, asocia el que llama “período de latencia” a los niños y las niñas del segmento con el que trabajamos. La comprensión del espesor problemático y, a la vez, fundamental, en la vida de los niños y las niñas y en su relación con el entorno durante ese período, exige aquí algunas precisiones. Para Freud (1925) “el período de latencia es un fenómeno fisiológico” en el que el florecimiento temprano de la sexualidad y las aspiraciones hasta entonces vivas, caen bajo la represión. “Durante este período de latencia total o simplemente parcial, se constituyen los poderes anímicos que luego se oponen a la pulsión sexual y la canalizan, marcándole su curso a la manera de dique” (Freud, 1905, p. 395). Estos “diques” serán muy importantes para la cultura y la normalidad ulterior del individuo. El deseo sexual es sublimado y el deseo de aprender toma su lugar. La energía disponible es invertida en el descubrimiento del mundo que los rodea por fuera, ya, del ámbito familiar.

La cultura opera, por un lado, en la canalización del deseo sexual y, por otro, en la presentación de los lazos sociales (y sus potenciales relaciones) como parte de la integración del sujeto. Es importante, para el niño o niña, la presencia de sujetos adultos que operen como modelos con los cuales identificarse porque, en este período, desarrollan la imitación de las personas adultas como entretenimiento, “hacen con y como” ellas. El desplazamiento de energía habilita, finalmente, la aparición de un conjunto de actividades, intereses y valores fundamentales en las interacciones con pares y sujetos adultos significativos. El juego grupal desplaza al individual, y poco a poco se van incorporando reglas que el niño o niña sigue ordenadamente, dado que ya reflexiona, se pone en lugar de otros; en consecuencia: gana autonomía en su discurrir social. Las actividades con los pares tienden a estar separadas en función del género: varones y mujeres, niños y niñas, juegan separados en muchos casos y esto puede explicarse, claro está, desde las características propias del período.

En el período de latencia el niño o niña desarrolla funciones cognitivas y afectivas que contribuyen a la “conquista” de la socialidad en direcciones

variadas pero confluyentes, terrenos en los que los niños y las niñas van a invertir su energía sexual “latente”. El niño o niña de 6 a 8 años es un sujeto en su devenir, es una potencia que pasa a integrar el tejido social y a *adaptarse* a su dinámica y reglas, un “yo” en proceso de estructuración. Será desde su conocimiento que, en la pubertad —en la etapa genital—, se unificarán y desarrollarán los impulsos sociales.

Ahora bien, si pensamos en el niño o niña de 6 a 8 años como una abstracción, caeremos inevitablemente en el error de estructurar nuestros pensamientos de la siguiente manera: “todo niño o niña de entre 6 y 8 años es capaz de... e incapaz de...”. Lo que me interesa aquí es salir de estas conceptualizaciones para pasar a pensar en la compleja relación entre historia y cultura que habla y nos habla en todo momento.

Bogoyavlensky y Menchinskaya (1986) sostienen que la caracterización psicológica de un período de edad supone considerar los procesos y las características de la actividad de pensamiento que se forman con el aprendizaje considerado en su conjunto. Es decir, no hay un modo *a priori* de caracterizar un período de edad, sino que la posibilidad de hacerlo supone entrelazar diferentes elementos que operan en su definición. Estos autores forman parte de lo que Cecchini (2004) llama “los psicólogos de la educación soviéticos”, grupo del cual Vigotsky es un integrante clave. Sostienen luego que “una interpretación materialista del ‘desarrollo interno’ comprende, pues, el análisis de los cambios psicológicos que se determinan bajo la influencia de los estímulos externos, ‘asimilando’ las condiciones existentes en el sistema nervioso, o sea, aquellas ‘huellas’ que en éste quedan por influencia de la experiencia precedente” (1986, p. 63). Esta explicación del desarrollo interno desplaza —según Bogoyavlensky y Menchinskaya— a la superestructura idealista y resuelve dialécticamente la aparente contradicción entre influencias biológicas e influencias sociales. Este elemento es uno de los ejes de los desarrollos de Vigotsky, quien “propone por primera vez una visión de la formación de las funciones psíquicas superiores como ‘internalización’ mediada de la cultura y, por lo tanto, postula un sujeto social que no sólo es activo sino, ante todo, interactivo” (Castorina, 1996, p. 11). Siguiendo la concepción materialista, Vigotsky sostuvo que “las interacciones vividas en

determinados contextos socio-culturales pueden facilitar, inhibir o modificar el desarrollo y el modo de funcionamiento de las funciones psicológicas superiores” (Ramos de Vasconcellos & Guimaraes Santana, 2004, p. 19).

Ahora bien, ¿supone esto, entonces, un pasaje de la suma de características esperables a una especie de relativismo absoluto en los modos de pensar, analizar y caracterizar a los sujetos? Evidentemente, esa no es la línea de trabajo que se desprende del conjunto de autores mencionado. Lo que se abre es un universo múltiple, rico y variado para analizar la diversidad ya no sólo como algo positivo o negativo sino como un elemento intrínseco, necesario y fundamental en la propia constitución subjetiva. ¿Podemos, sin embargo, hablar de “los niños y las niñas de 6 a 8 años”? Por supuesto, si lo hacemos en un momento histórico-político-cultural específico que nos permita analizar, compleja y articuladamente, las “etapas” o períodos que los niños y las niñas atraviesan. Pero, claro, no como un escalonamiento de corte evolucionista de “logros a obtener”, sino como un complejo proceso en el que una etapa se funde, discute y contradice la anterior y la siguiente; como un proceso que no es “superador” sino que se articula dialécticamente con su predecesor y con su sucesor. Un proceso, finalmente, a través de cuya complejidad se constituyen y estabilizan los modos en que se interactúa socialmente, en la posibilidad misma de desplazar el deseo sexual e invertir esa energía en la socialidad. No es casual que los sistemas educativos (incluso sin *confesarlo* explícitamente) hayan construido un escalonamiento según el cual la escuela primaria —como primer núcleo importante de conocimientos y dinámicas— comienza a los seis años, edad en la que la latencia, en su función afectiva y cognitiva, implica la búsqueda de nuevos conocimientos y relaciones sociales.

2.2. Aperturas (una vez más) y una sistematización

Vigotsky reconoce que Piaget fue el primero en caracterizar positivamente el pensamiento infantil, que lo hizo considerando lo que sí hay en el niño o niña: en sus características distintivas y en las propiedades del pensamiento. Le reconoce, además, su afán por evitar las generalizaciones y por basarse en el empirismo. Esta concesión no

es inocente. Es inevitable mencionar aquí la tan conocida polémica que los unió¹. Tal vez, como efecto de lectura, pareciera que Vigotsky estaba más preocupado por analizar y debatir lo que Piaget planteaba². Claro está que, como toda polémica, ayuda —aunque sintetiza y desplaza— a articular posiciones, pensamientos e ideas. Castorina (*op. cit.*) sostiene que las posiciones no han sido bien planteadas por los lectores y reescritores de dicho *enfrentamiento*; agrega, luego, que debe tomarse en cuenta todo aquello que une a ambos autores y dejar un poco de lado aquello que (tanto) los diferencia. Comparten, dice, un espíritu dialéctico en el núcleo de sus problemas.

Entonces, lo que aquí propongo —humilde y osadamente, a la vez— es articular lo desarrollado anteriormente de modo tal que nos ayude a pensar las características del sujeto-niño o sujeto-niña de 6 a 8 años *situado históricamente* y condicionado por su desarrollo cognitivo. Revisaré algunos elementos propuestos por Piaget que contribuirán a despejar las dudas respecto de este sujeto-niño o sujeto-niña.

La vasta obra de Piaget exige selecciones y recortes a la hora de su abordaje. Sin intenciones de ser exhaustiva, presentaré una síntesis de sus descubrimientos y análisis en torno a las diferentes etapas que definió como de “desarrollo cognitivo del niño”. Su ojo minucioso identificó los modos en que se iba complejizando el niño o niña, y se preguntó de qué manera eso podía sintetizarse en diferentes períodos. Es usual encontrar en ciertos trabajos (más que nada en los de divulgación que, por simplificar, a veces desplazan núcleos problemáticos) una emulación de la teoría piagetiana como de “escalones” que se relacionan de manera no problemática. Es importante dejar claro que las etapas que identificó Piaget deben pensarse dialécticamente, es decir, no como “un paso que sucede a otro que lo precede” sino como estructuraciones y desestructuraciones complejas.

Piaget identifica cuatro períodos. El primero es el sensorio-motor que se extiende hasta los 24 meses. Esta etapa precede al desarrollo del lenguaje y se caracteriza por una inteligencia práctica, basada en las acciones y percepciones concretas. El niño o niña va construyendo una serie de esquemas de

¹ Consultar al respecto Castorina y Dubrovsky (2004) y Castorina *et al.* (1996).

² Ver, por ejemplo, el capítulo II de *Pensamiento y Habla*, Vigotsky (*op. Cit.*).

asimilación y va organizando sus esquemas en una relación espacio-temporal causal. Es un período de ejercicio de los reflejos y las reacciones del niño o niña que están relacionadas con sus tendencias intuitivas. El cuerpo es no sólo el soporte sino también el medio para el aprendizaje y los desplazamientos.

El segundo período es el pre-operacional, que se extiende de los dos a los siete años. En él se consolida el lenguaje y hay un avance significativo en el comportamiento social y emocional. El pensamiento comienza a interiorizarse. Los principios de este período son la imitación y la asimilación. Piaget analiza en profundidad la génesis de la imitación que, sostiene, es central junto con el juego para seguir de manera continua el paso de la asimilación y la acomodación sensorio-motriz a la asimilación y acomodación mentales que caracterizan los comienzos de la representación. La continuidad funcional entre el sensorio-motor y el representativo orienta la constitución de las estructuras sucesivas.

El pensamiento mágico y el egocentrismo estarían muy presentes en esta etapa —que se extiende entre los dos y los cinco años—. Esto supone que considera que los acontecimientos pueden producirse “mágicamente”, como en los cuentos y cree, a su vez, que es el centro desde el cual se organiza el (su) mundo. “El pensamiento egocéntrico se caracteriza por sus ‘centraciones’, es decir, que en lugar de adaptarse objetivamente a la realidad, asimila la acción propia de esta realidad deformando las relaciones según el punto de vista de éste” (Piaget, *op. cit.*, p. 388). Se construye, entonces, un modo de aproximación al entorno, estructurado sobre un punto de vista que no puede sino ser el propio, que se organiza en torno a lo “mío” y al “yo hice eso posible”. Esta percepción no está solamente centrada sobre sí mismo sino que se extiende sobre los objetos inanimados y el pensamiento: los dos existen “realmente”. El niño o niña considera las cosas tal como las ve, independientemente de la perspectiva. Para Piaget, el pensamiento del niño o niña de tres a siete años aproximadamente se caracteriza por tres aspectos identificables: el egocentrismo, el animismo y la artificialidad.

El niño explica aquello que ve, el mundo, con los medios de los que dispone. Respecto de los mismos elementos, con la evolución de

sus aptitudes lógicas, dará otras explicaciones, cada vez más situadas en una perspectiva causal y verificable, adquiriendo, poco a poco, la aptitud del descentramiento (Chiva, 1994, p. 54, traducción propia).

El pensamiento es, en este período, no reversible e intuitivo, mágico, sin referencias temporales o espaciales —antes y después no operan como organizadores—. La experiencia se relaciona con un aquí y ahora y la percepción de la contingencia se organiza en función de lo inmanente. La representación y el juego sólo pueden comprenderse en el marco de este tipo de pensamiento que habilita una serie de acciones, cuya significación debe ser puesta en relación con las capacidades cognitivas de los niños y las niñas.

La centralidad del pensamiento mágico se relaciona con, por un lado, la importancia que tiene el modo de construcción de este pensamiento y las formas que asume a lo largo de la vida de los sujetos. Es decir, si bien la hegemonía de este tipo de pensamiento va desplazándose en el camino hacia la adultez, no ocupa un lugar menor en la actividad psíquica de los sujetos durante toda su vida. Por otra parte, hay una cantidad de enfoques que pueden identificarse como directrices de la organización de la escolaridad, que tienen como objetivo desplazar de manera definitiva al pensamiento mágico para instalar en su lugar —y con pretensión de permanencia— al pensamiento lógico-concreto y, luego, al abstracto. El *descrédito* del pensamiento mágico en la educación lleva, en algunos casos, a coartar la libertad de los razonamientos y la creatividad en pos de una estructuración de las actividades psíquicas que “garanticen” la integración “correcta y esperable” del niño o niña a la sociedad en general, y al sistema educativo en particular.

Dije más arriba que el principio de este período se relaciona con la imitación y la asimilación. Puntualmente, entre los 2 y los 7 años la imitación representativa se expande y generaliza bajo una forma espontánea. Un año más tarde la imitación se hace reflexiva y se integra o reintegra en la inteligencia misma. Es decir, la imitación exterior se funde con la imagen mental del modelo y se da una inversión de la situación en relación con el estadio anterior de la imitación, en el que se imitaba de manera indiferenciada (Piaget, *op. cit.*, p. 381). Ahora, el niño o niña consigue imitar

nuevos modelos diferidamente: la imitación se independiza de la acción actual. Entre los 7 y los 8 años se da un notable y triple progreso: hay imitación del detalle con análisis y reconstrucción inteligente del modelo; hay *conciencia* de imitar —una disociación neta entre lo que proviene de afuera y lo que pertenece al yo—; hay selección, porque la imitación no interviene sino en función de necesidades personales.

Entre los 7 y los 12 años se identifica el período de las operaciones concretas en el que el niño es capaz, entre otras cosas, de considerar otros puntos de vista; puede razonar sobre el todo y las partes simultáneamente, puede reproducir una secuencia de eventos y construir series en diferentes direcciones —con la presencia de los objetos involucrados—. Los niños y las niñas de 7 a 8 años tienden a disminuir el egocentrismo y a volverse más sociocéntricos. De los 12 años en adelante se desarrolla la etapa de las operaciones formales. En ella pueden llegar a resolverse situaciones complejas sin necesidad de tener los objetos frente a sí; el niño o niña ya posee un pensamiento lógico y formal, hipotético-deductivo, y es capaz de proyectar antes de realizar una acción.

Estos estadios se articulan, dije, dialécticamente. No se trata de pensarlos solamente como sucesivos. El pensamiento mágico no desaparece del todo, se disfraza, muta, adquiere otra piel y aparece en distintos momentos en la vida de los niños y las niñas y de los sujetos adultos. Lo que es importante notar es que, si bien los modos de aprendizaje hegemónicos tienden a favorecer el pensamiento lógico-concreto y llevan a la posibilidad de la abstracción como meta, hay todo un sector del desarrollo cognitivo de los niños y las niñas que no se organiza del mismo modo, que no tiene necesariamente un anclaje con regímenes de representación estructurados. De lo que se trata es de reconocer el pensamiento mágico en las acciones cotidianas, en los modos en que los niños y las niñas estructuran sus diálogos, sus juegos y sus interacciones.

Trataré de conjeturar, en lo que sigue, los modos y los espacios en los que el pensamiento mágico y el lógico-concreto se intersectan, cruzan o enfrentan. Hemos precisado, por un lado, que no podemos cristalizar *un* sujeto-infante de 6 a 8 años. Hemos presentado, también, una serie de elementos que permiten pensar los modos en los que se puede

caracterizar un período de edad en un momento histórico, cultural y político determinado. Hemos complementado el desarrollo con la mención breve de las etapas de Piaget y la importancia que tiene la imitación en los modos en los que se desarrolla la inteligencia. En las páginas sucesivas intentaré, con todo lo dicho, presentar un posible sujeto-niño —contemporáneo— de 6 a 8 años, sus acciones, dichos, preferencias y elecciones.

3. La infancia y el ecosistema comunicativo

El conjunto de niños y niñas que aquí me interesa son aquellos pertenecientes a la clase media urbana, escolarizada, con acceso a algunos de los principales productos que ofrece la industria cultural —cine, teatro, televisión, revistas, etcétera—. No apunto a buscar un conjunto de rasgos “aplicables” a todos sino, como dice Hoggart ([1957] 1990), a indagar sobre los elementos de uniformidad de un sistema cultural. Entonces sí se vuelven pertinentes las actividades favoritas de las nenas y nenes, las películas más vistas, la ropa más usada, entre otros elementos.

Para analizar a los sujetos-niños contemporáneos tenemos que retomar lo que Martín-Barbero define como “ecosistema comunicativo” (2003), que cambia no sólo las pautas de los modos de conocer sino de los de circulación del conocimiento. Este “ecosistema” no puede dejar de lado a los medios de comunicación y al *marketing* dirigido a los niños y las niñas. Para pensar a los niños y las niñas de hoy, de 6 a 8 años, debemos tomar en cuenta de manera ineludible los sistemas que operan sobre ellos y ellas, interpeándolos como alumnos, consumidores, “demandadores” —en su relación asimétrica con sus padres y madres en el acceso al dinero—, autónomos, dependientes. La infancia, dice Sandra Carli, se relaciona con dos temporalidades: “la del niño como un cuerpo en crecimiento y la de la sociedad en la que se constituye como sujeto” (2002, p. 14). Es decir, ese cuerpo en crecimiento está sometido y se somete a los sistemas que operan sobre él. Es en este sentido en el que debemos retomar la afirmación de Vigotsky respecto de la relación desarrollo/aprendizaje: “el aprendizaje del niño comienza mucho antes del aprendizaje escolar. El aprendizaje escolar jamás parte de cero. Todo el aprendizaje del niño en la escuela tiene una prehistoria” (*op. cit.*, p. 30).

Esta prehistoria tiene que ver con, diría Bourdieu (*passim*) su *habitus*, con los sistemas culturales, sociales, políticos y económicos que constituyen su modo de *acceso* al mundo. Si, a los dos años, los niños y las niñas ya son duchos en el manejo del control remoto y saben que en el canal 46 está *Discovery Kids*, canal en el cual en una franja horaria más o menos precisa pasan el programa de “Barney, el dinosaurio”, podemos decir que parte del bagaje con el que los niños y las niñas de 6 años ingresan a la escuela primaria excede los conocimientos básicos: más bien, podemos decir que a los 6 años, un niño o niña alimentado, con acceso a los medios de comunicación —aunque sea a la televisión y a algún tipo de reproductor de películas—, comienza su escolaridad formal con un conjunto de saberes que se anticipan, incluso, a la alfabetización. Para Vigotsky es necesario reponer no sólo el contexto general sino los contextos particulares en que esos niños y niñas devienen sujetos sociales, los modos en que lo hacen —y pueden hacerlo— y los estímulos a que están expuestos.

He mencionado, enfáticamente, que no hay uniformidad ni homogeneidad en los modos en que se llevan adelante las prácticas. De hecho, dije al comienzo que no se podía “calcular a priori” el nivel de desarrollo de un niño o niña. Un concepto interesante que aún no he mencionado pero que atraviesa todo mi trabajo, es el de “zona de desarrollo próximo”. Éste consiste en considerar dos niveles de desarrollo: por un lado, el de las funciones psicointelectivas que ha conseguido el niño o niña por un proceso de desarrollo ya realizado y, por otro, el nivel de tareas realizables con la ayuda de sujetos adultos. Los modos en que los niños y las niñas son interpelados en las sociedades contemporáneas se relacionan con la definición de un rol clave de los sujetos adultos como elementos coadyuvantes para su desarrollo —más allá de que en muchos de los programas para niños y niñas las personas adultas sean representadas como un mundo-otro descartable, que es incapaz de comprender a los “niños de hoy”—.

Podría conjeturar que en las sociedades contemporáneas, el nivel de inclusión de los niños y las niñas en el mundo de consumo —como hecho concreto o como deseo atezante— *depende*, como siempre, del sujeto adulto-facilitador. Si la zona de desarrollo potencial permite determinar los futuros pasos del niño o niña y la dinámica de su desarrollo,

y examinar no sólo lo que ha producido sino lo que producirá en su proceso de maduración, hay que tener en cuenta el rol de los padres y madres, ya no sólo como auxiliares en tareas creativas, plásticas e imaginativas sino, también, en los modos en que estos chicos y chicas están siendo incorporados acriticamente al mercado de bienes.

Desde la pasta dental “especial de las princesas” o de los “Power rangers” a las pantuflas de “Shrek”, el muñeco de “Toy Story” y el shampoo de “Barbie”, todo aquello que usan los niños y las niñas cotidianamente aparece en “ediciones especiales”. El repertorio de elementos-accesorios nos permite analizar dos cosas que marca Linn (2004) en su libro *Consuming Kids*: en los niños y niñas de 6 a 8 años se da un proceso según el cual los consumos destinados para su edad específica son despreciados por, paradójicamente, infantiles. En cambio, todo lo relacionado con la franja etárea siguiente aparece como seductor, tentador; en consecuencia, como objeto de deseo. Es probable que los niños y las niñas a esa edad construyan su deseo no tanto en función de lo que les gusta o no, sino más bien en torno a lo que saben que “debiera gustarles” para consumir como los “más grandes”. Esto supone, por parte de los niños y las niñas, una selección: la oferta parece vasta —en una falacia de pluralidades tan poco diferentes como homogéneas— y se da un fenómeno que los publicistas gustan llamar “targetización hacia dentro del segmento”. Definen este procedimiento como un conjunto de consumos que constituyen identidades parciales hacia dentro del segmento de edad. Esto opera, claramente, en los modos en que los niños y niñas seleccionan sus preferencias, cómo demandan aquello que quieren; cómo se articula su deseo con aquello que se ofrece en su entorno y cómo se filtran —o no— esas demandas. Lo que parece ser un hecho indiscutible es la uniformidad de los productos que se ofrecen y de las situaciones que se (re)presentan. Esto trae como (lamentable) consecuencia la desaparición del asombro: “los tiempos contemporáneos parecen estar inmunizados contra el asombro” (Entel, 2006, p. 36). Todo tiende a ser previsible, igual que lo pasado; se pierde esa cualidad a través de la cual se “ve el mundo por primera vez para que aflore en experiencias futuras, para que pueda indagar a partir de la curiosidad, ensayar caminos diferentes a los ya establecidos, innovar” (*idem*, p. 34). Esto es, sin dudas, una pérdida que está presente, en su

ausencia, en el desarrollo de los niños y las niñas.

Pensar una caracterización, particularmente, de los consumos culturales de los niños y niñas de 6 a 8 años supone, entonces, considerar no sólo aquello que está dirigido *especialmente* a ellos sino ampliar las miradas hacia otros segmentos de edad, como puntualizamos con Linn. El objeto de deseo tiende a estar puesto en los consumos ofertados a los niños y niñas de la siguiente franja etárea. De allí que en muchos casos “cueste” entender por qué una nena de 6 años ve un programa con contenidos que exceden sus competencias comprensivas. Pareciera, podríamos conjeturar incluso, que no importa tanto si se entiende o no; si es “para su edad” o no; sino que ver, leer, discutir y jugar sobre determinados contenidos vistos en los medios de comunicación van a formar parte de esa imagen de sí, esa *face*, diría Goffman (1974) que los niños y niñas quieren presentar ante sus pares, y también ante los adultos que los rodean.

La capacidad que tienen ya estos niños y niñas para expresar su punto de vista, para discutir sobre lo que piensan, sobre lo que ven en televisión, sobre lo que ven en Internet, supone un comienzo de las que serán, más adelante, sus competencias lingüísticas, su capital. En este sentido, Luria (1986) sostiene que la asimilación del lenguaje oral permite a la persona incorporar la experiencia del género humano. Cuando el niño o niña aprende, agrega; asimila una experiencia humano-social que no podría asimilar sino mínimamente, si su desarrollo estuviera determinado sólo por la experiencia directa. Las interacciones con sus pares, con sus docentes y con los sujetos adultos habilitará a los niños y niñas, ya en el comienzo de su escolarización, a poner en práctica aquello que, de su entorno, relevan para su posterior uso: modos de expresión, de presentación de argumentos, de razonamiento —en las posibilidades de la edad, claro—. Se van enriqueciendo, a su vez, su experiencia, sus posibilidades de asimilación y acomodación al medio que lo rodea y sus propias capacidades expresivas y de pensamiento.

4. La infancia, la escolaridad y los modos de construcción de conocimiento: una aproximación

Para el desarrollo de los niños y las niñas en este complejo ecosistema, la educación como

vector se vuelve muy relevante. Someter a reflexión los modos en que los niños y las niñas crecen no supone, solamente y como ya lo dije, pensar escalonadamente un desarrollo fisiológico. Implica, claramente, tratar de analizar y complejizar los modos en que los cambios, las rupturas, se incorporan de otra manera en sus vidas. El cambio en el valor del juego, para los niños y las niñas de 6 a 8 años, y su tendencia a estar cada vez más “anclados” en regímenes de verosimilitud —en detrimento del ya mencionado pensamiento mágico— supone, a priori, una “pérdida”. De lo que se trata es de ver, entonces, cómo siguen operando estos elementos que no son *arcaicos* sino *residuales* —si usamos, desviadamente, a Williams, 1988— y que deben pensarse dialécticamente.

Del contexto que hemos recorrido brevemente se desprende, como lo mencioné más arriba, la centralidad —nunca puesta en duda aquí— de la educación/escolarización. ¿En qué sentido? En operar como una bisagra en la formación de los niños y las niñas quienes, si bien llegan con esa *prehistoria* que refiere a su propia —aunque breve— trayectoria social, carecen de elementos articuladores que se sintetizarán, más adelante, en la “formación de conceptos” con los cuales se desenvolverán socialmente³. Para Kostiuk (1986) la tarea de la enseñanza es desarrollar el pensamiento de los alumnos y alumnas, su capacidad de analizar y generalizar algunos fenómenos de la realidad y de razonar correctamente. Para él, la educación alcanza su objetivo inmediato y definitivo cuando pone en acción las capacidades potenciales del alumno o alumna y dirige su uso. La interacción de los diferentes elementos de la educación —intelectuales, morales, estéticos, prácticos y físicos— desempeña un papel importante, asegurando la participación del niño o niña en las diferentes actividades necesarias para un desarrollo de sus potencialidades en todas las direcciones. En la misma línea,

(...) la educación fracasa si no toma en consideración las diversas interconexiones del niño con el ambiente, si está alejada de su vida real, de las condiciones subjetivas (sólo a través de las cuales puede actuar), de la precedente historia del desarrollo de cada alumno, de su edad y de sus características individuales, de

³ Para ampliar, consultar Vigotsky (2007) especialmente los capítulos V y VI y Luria, Leontiev y Vigotsky ([1986] 2004), tercera parte.

sus capacidades, intereses, exigencias y otras actitudes hacia la realidad (Kostiuk, *op. cit.*, p. 54).

Allí reside la importancia de identificar los modos en que se estructura el ya revisado “ecosistema comunicativo” para entender no sólo la infancia contemporánea en general y a los niños y niñas de 6 a 8 años en particular sino, también, el modo en que la experiencia —en el sentido que Thompson, 1995, le imprime al término— contribuye —o no— en el aprendizaje, en la recreación misma de esa experiencia. Es importante, entonces, reflexionar sobre los modos en que debiera presentarse, siguiendo esta línea, toda la nueva “información” a los niños y las niñas para contribuir a que elaboren, en el proceso de aprendizaje articulado con el de desarrollo, conocimiento. Si com-partimos las posiciones que consideran al conocimiento como una construcción social, “como el producto de un complejo dialéctico donde intervienen factores culturales, socio-políticos, psicológicos” (Entel, 1988, p. 13), sólo el modo procesual de los conocimientos puede permitir conocer “cabalmente”. Este modo se basa “en la percepción inicial del todo y concibe cada elemento y a la totalidad como el producto de un proceso. “En vez de excluir las contradicciones y de buscar modelos homogéneos, considera esas contradicciones motores de cambio” (Entel, *op. cit.*, p. 19). Esto supone, entonces, que el sujeto al conocer no es pasivo, sino todo lo contrario, que conoce en una relación activa y compleja con el entorno y con sí mismo. Este enfoque está en la base de las investigaciones de Piaget, para quien

(...) la inteligencia del niño es el resultado de un proceso de construcción complejo, arraigado en la interacción permanente del individuo con el medio, a través de la asimilación del mundo a las estructuras cognitivas, y a través de la acomodación de esas estructuras a los acontecimientos del mundo exterior⁴ (*idem*, p. 24).

Entonces, si los sujetos conocen activamente y en su escolarización complejizan ese conocimiento experiencial *previo* para llegar a la formación de conceptos que les permitan resolver situaciones en contextos diferentes al que fueron planteados, los modos de desarrollo y aprendizaje van a apuntar

no a la incorporación mecánica, “de memoria”, de aquello que se quiere transmitir, sino a la formación de esos sujetos-niños como tales, brindándoles herramientas para enfrentar las situaciones a las que el entorno los expone.

Los medios de comunicación, la publicidad, la llamada “targetización hacia dentro del segmento de edad” son, entre otros, los “estímulos” con los que el mercado busca cooptar a los consumidores-niños y, necesariamente, a sus padres-dadores. La construcción del conocimiento como proceso, del aprendizaje como un “momento” complejo, en el que los sujetos-niños deben ser activos, la articulación —no superación— dialéctica entre las etapas de desarrollo, el análisis material del desarrollo de la infancia, contribuyen a que podamos pensar no en un “niño-ideal” de 6 a 8 años, sino en un sujeto complejo, capaz de asociar, discutir, usar, apropiarse de lo que oye, de lo que ve, representar modelos ausentes, no como un receptor-pasivo sino como un sujeto activo en su propio desarrollo, en la propia diversificación de intereses, tareas, roles y elecciones.

Lista de referencias

- Agamben, G. (2003). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Arendt, H. (2003). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Bogoyavlensky, D. & Menchinskaya, N. (1986). “Relación entre aprendizaje y desarrollo psicointelectivo del niño en edad escolar”. En Luria, Leontiev & Vigotsky, *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.
- Castorina, J. (1996). “El debate Piaget-Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación” en Castorina *et al.*, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.
- Castorina, J. & Dubrovsky (2004). (Comps). *Perspectiva de la obra de Vigotsky*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cecchini, M. (2004). “Introducción” en Luria, Leontiev y Vigotsky, *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.
- Chiva, M. (1994). “La pensée en construction” en *Manger magique. Aliments sorciers, croyances comestibles*. Paris: Autrement, Coll. Mutations/ Mangeurs.

⁴ En este punto encuentro una fuerte disidencia entre Piaget y Vigotsky. Para ampliar consultar, Vigotsky (2007), especialmente los capítulos II y III.

- Entel, A. (1988). *Escuela y conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila/Cuadernos Flacso.
- Entel, A. (2006). *Infancias, varios mundos. Los más chiquitos. Acerca de la inequidad en la infancia argentina*. Buenos Aires: Fundación Walter Benjamin.
- Freud, S. (1905). "Tres ensayos para una teoría sexual". En Freud, A. (1986) *Sigmund Freud. Los textos fundamentales del psicoanálisis*. Madrid: Alianza.
- Freud, S. (1925). "Presentación autobiográfica" en *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gessell, A. et al. ([1974] 1993). *El niño de 5 a 10 años*. Barcelona: Paidós Psicología Evolutiva. Edición revisada.
- Ginzburg, C. (1981). *El queso y los gusanos*. Barcelona: Muchnick.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis*. Boston: Northeastern University Press.
- Heidegger, M. (1966). "La question de la technique" en *Essais et conférences*. Paris: Gallimard.
- Hoggart, R. ([1957] 1990). *La cultura obrera en la sociedad de masas*. México: Grijalbo.
- Kostiuk, G. (1986). "Algunos aspectos de la relación recíproca entre educación y desarrollo de la personalidad". En Luria, Leontiev & Vigotsky, *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.
- Linn, S. (2004). *Consuming Kids. The hostile takeover o childhood*. New York: New Press.
- Luria, A. (1986). "El papel del lenguaje en la formación de conexiones temporales y la regulación del comportamiento en los niños normales y oligofrénicos". En Luria, Leontiev & Vigotsky, *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.
- Luria, L. & Vigotsky, L. ([1986] 2004). *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.
- Martín-Barbero, J. (2003). "Retos culturales de la comunicación a la educación. Elementos para una reflexión que está por comenzar". En *Comunicación, medios y educación*, Roxana Morduchowicz (Comp.) Octaedro: Barcelona.
- Ramos de Vasconcellos, V. & Guimaraes Santana, C. (2004). "Lev Vigostky: su vida y su obra: un psicólogo en la educación". En Castorina & Dubrovsky (Comps.) *Perspectivas desde la obra de Vigostky*. Buenos Aires: Noveduc.
- Sennett, R. (1978). *El declive del hombre público*. Barcelona: Ediciones Península.
- Thompson, E. (1995). *Cuestiones en común*. Barcelona: Crítica.
- Vigostky, L. (2007). *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue.
- Williams, R. ([1988] 2000). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

Referencia:

Carolina Duek, "Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 8, núm. 2, (julio-diciembre), 2010, pp. 799 - 808.

Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.
