

¿Qué es un niño de la Primera Infancia? Aproximaciones.

Autora: Dra. C. Isabel Rios Leonard

*“Ignoro si alguna vez se te ha ocurrido preguntarte ¿qué es un niño?... La definición lógica no pasa de ser un desideratum...”
Enrique José Varona*

Convocada a reflexionar sobre el educador para las primeras edades, debido a la próxima realización del VIII Encuentro Internacional de Educación Internacional de Educación Inicial y Preescolar, que auspicia el Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar (CELEP), un impredecible análisis nos desvió hacia los niños y las niñas de estas edades.

Los dos últimos siglos que han estado marcados por la impronta de la preocupación y ocupación por la infancia, cuentan en su haber, numerosas reuniones, encuentros, congresos, etc., para analizar los problemas que giran alrededor de esta etapa de la vida; sin embargo, resulta difícil encontrar aquellos que han centrado su reflexión en los propios niños.

Lejos de ser irracional, la situación anterior es explicable a partir de considerar que este tema puede ubicarse en el plano de las consideraciones filosóficas, que por lo general subyacen y/o aparecen subsumidas dentro de las reflexiones psicológicas, sociológicas o pedagógicas.

Es la Filosofía de la Educación quien en su reflexión y examen crítico se interroga acerca del hombre y su significado, sobre su capacidad de educarse y ser educado, sobre cómo se educa; y para qué y por qué lo hace; pero todo ello, sobre la base de generalizaciones de otras ciencias, entre las cuales la “interpretación del alma infantil” y sus particularidades, resulta definitoria. Las respuestas a las anteriores interrogantes se corresponden con sus principales

funciones antropológica, epistemológico-metodológica, axiológica y teleológica (Chávez, J., 2003)

Los filósofos han dado respuestas diferentes acerca de la esencia humana y a partir de ella han establecido una relación con la educación, pero por supuesto estas respuestas varían en dependencia de muchos factores, entre los que se destacan la época y momento histórico específicos, las relaciones socio económicas y demográficas, y las concepciones de partida de sus autores, entre otras. Puede comprenderse entonces que cada época posea una particular periodización de la vida humana, una particular interpretación de esta etapa y también que cada una privilegie edades diferentes.

Las definiciones genéricas de hombre, son por lo general, más conocidas y utilizadas. Ante la solicitud de ofrecer un criterio al respecto, las respuestas de numerosos especialistas de diferentes latitudes coinciden, incluso con exactitud de términos: “*ser bio-psico-social*”.

El anterior criterio ha sido completado en el contexto nacional al definirlo como “*realidad viva, biológica, social, psíquica, individual e histórica*”; lo que no solo añade aspectos tan esenciales como la individualidad del sujeto y su ubicación en un contexto determinado, sino que también (y no menos importante), ofrece una combinación diferente, que al situarlo como “*bio-socio-psicológico*” revela una concepción de base que asume la formación de estructuras y del contenido psicológico como resultado de una particular combinación de premisas biológicas y sociales.

No obstante, y a pesar de los beneficios apuntados, una definición genérica de hombre resulta insuficiente para quienes se van a encargar de propiciar y conducir la educación y desarrollo del mismo en sus primeras etapas de vida.

Es por eso que el debate se centra en alcanzar una nueva definición de niño (preescolar, de la primera infancia o párvulo); lo que, contrario a lo que pueda pensarse, tiene su raíz en lo ocurrido unos cuantos siglos atrás.

La indiferencia marcada que existió hasta el siglo XIII, por las características propias de la infancia, comprueba lo poco particularizada que era la misma; tan pronto los pequeños abandonaban los pañales, eran vestidos como cualquier otro hombre o mujer de su condición.

“...En una miniatura del siglo XI, los tres niños que San Nicolás resucita están representados en una escala más reducida que los adultos, sin ninguna diferencia... en el libro de salmos de San Luís de Leyde, de finales del siglo XII o inicios del XIII, Ismael, poco después de su nacimiento, tiene los músculos abdominales y pectorales de un hombre...Hay algo más que una simple coincidencia. Partimos de un mundo de representación donde la infancia es desconocida: los historiadores de literatura hicieron la misma observación...Eso sin duda significa que los hombres de los siglos X al XI no se detenían delante de la imagen de la infancia, que esta no tenía interés para ellos, ni en la misma realidad. Esto nos hace pensar también que en el dominio de la vida real, y no apenas como transposición estética, la infancia era un período de transición, cuyo recuerdo también era luego perdido. ”¹

¹ Ariés, P., “História Social da Criança e da Família”, LTC-Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., Rio de Janeiro, 1981, pág. 50

La primera edad, interpretada desde que el niño nace y con una duración aproximada hasta los siete años, fue denominada, según resultados de investigación de este autor, como **enfant** (niño), que significa no parlante. Por eso en la Francia medieval la idea de la infancia estuvo ligada a una idea de dependencia: las palabras **filis, valets y garçons** eran palabras del vocabulario de relaciones feudales o señoriales de dependencia, siendo esa la razón por la cual, las palabras ligadas a la infancia, serían utilizadas también para designar a hombres de baja condición, cuya sumisión a los otros continuaba siendo total, por ejemplo, los lacayos, los auxiliares y los soldados, que eran denominados como **petit garçon**.

En la misma época pero para las familias nobles este término tendía casi siempre a designar la primera edad. Con todo, y sus esfuerzos para hablar de los niños pequeños, la lengua del siglo XVII fue perjudicada por la ausencia de palabras que los distinguiesen de los mayores.

Quedaría siempre una laguna para designar al niño durante sus primeros meses; insuficiencia que no sería sanada antes del siglo XIX cuando el francés tomó prestada del inglés la palabra **baby**, de manera que con el término francés **bébé**, el niño pequeño recibió un nombre.

La adopción de un traje peculiar para la infancia, que se tornó general para las clases altas, a partir de finales del siglo XVI, marca una fecha muy importante, por ser manifestación explícita de la formación de una preocupación por la infancia, y de la creencia o convicción de que ellos eran portadores de algunas características que diferían de la de los adultos. Por esta razón los siglos XVI y XVII están llenos de observaciones sobre la psicología infantil, en los que se trataba de penetrar en la mente infantil para adaptar a su nivel los métodos de educación, y poder hacer de ellos hombres racionales y cristianos.

Es así que Juan Amos Comenius, quien escribió la primera obra reconocida, que contiene los intentos de establecer contenidos, métodos y procedimientos didácticos para estimular el desarrollo y la educación de los niños en la etapa previa a su ingreso a la escuela y que denominó “Informatorium Skoly Materské” (Polonia, 1633), sin hacer una definición de la etapa o del niño, sí declara que:

- el alma en nosotros viviente, se forma para el conocimiento y la participación divina, en este período
- los conocimientos se adquieren en la primera infancia y los restantes períodos de la vida son para operar con lo aprendido, para hacer uso de ello.
- el cerebro está húmedo y blando en la edad pueril, dispuesto a recoger todas las impresiones del medio, por lo que únicamente es sólido y estable lo que se asimila en la primera edad.

De manera que, el niño de esta primera edad o en edad pueril, no solo se diferencia de las etapas siguientes de la vida, sino que sus adquisiciones resultan extremadamente importantes para la vida futura.

Sin embargo, “...el sentimiento más comúnmente expresado para justificar la necesidad de retardar la entrada de los niños al colegio era la debilidad, la imbecilidad, o la incapacidad de los pequeñitos...”². De manera que, a pesar de existir posiciones más avanzadas, hasta la mitad del siglo XVII, existió la tendencia a considerar como término de la primera infancia, la edad con que el niño dejaba a su madre o su ama para entrar al colegio; siendo primero hasta los 5 ó 6 años, y más tarde retardada hasta los 9 ó 10 años.

² Idem, pág.176

El siglo XVIII, caracterizado también, por un rechazo a la precocidad, adquiere con Juan Jacobo Rousseau y Bassedow una impronta naturalista filantrópica al reforzar la consideración del niño como ser físico, espiritual y humano natural, a cuya condición debía armonizarse la educación. Por eso “El Emilio” nace débil, pero necesita ser fuerte; carece de todo y se le debe proteger; es torpe y le resulta esencial conseguir la inteligencia; “el vive, pero aún no tiene conciencia de su vida”.³

Se inicia con estos representantes (entre otros), el movimiento paidocéntrico en la Pedagogía, que revoluciona el concepto mismo de educación, a partir de una nueva interpretación del niño (nótese su importancia), diferenciado del adulto, y que niega rotundamente la consideración del mismo como un adulto en miniatura; todo lo cual repercute en la teoría y la práctica educativa de J. E. Pestalozzi, de J. F. Herbart y de F. Fröebel, que desarrollan un neohumanismo, como resultado de la asimilación de los anteriores criterios en sus condiciones y momentos particulares.

Formando parte de su sistema conceptual Fröebel define al hombre y la educación, y aporta otro paso de avance hacia una definición de niño.

Interpreta al hombre como *finito, temporal y terrestre; inteligente, racional y consciente*; cuyo destino es divulgar exteriormente su ser, y revelar y dar a conocer a Dios.

Este *ser progresivo*, cuya formación y desarrollo se renueva sin cesar en una comunidad de seres semejantes, está *en unión con la naturaleza* y se rige por

³ Rousseau, J. “El Emilio”,
<http://bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/otrosautoresdelaliteraturauniversal/Rousseau/Emilio/LibroI.asp>

las mismas leyes (aunque bajo diferentes grados); sin embargo, no se queda en este punto; es también *miembro real y necesario de la humanidad*, cuyo desarrollo es similar a los eslabones de una cadena jamás interrumpida, en la que cada eslabón, procede y depende del anterior.

Con esta interpretación se acercó Fröebel a una conceptualización del alma infantil; que descrita en una periodización fundamentalmente pedagógica, pero con marcados énfasis psicológicos; transita de la criatura a la niñez; a partir de la actividad de los sentidos y los movimientos del cuerpo.

Dada la descripción de sus comportamientos, nos permite deducir que cuando habla de la *criatura*, se está refiriendo a un grado de desarrollo que se extiende desde el nacimiento hasta los seis meses aproximadamente; pues se caracteriza por el reposo y la agitación, el gozo y el pesar, la sonrisa y el llanto, todo en dependencia de los tratos recibidos por los adultos. Siendo su principal ocupación la de criarse y nutrirse; de ahí su denominación.

Con la aparición de la palabra, cuando la criatura trata de manifestar espontáneamente su interior hacia el exterior, cesa el primer grado de desarrollo del hombre, o sea el grado de criatura, y comienza el siguiente, el de *niño* propiamente dicho.

“Que en el niño sea considerado el hombre; que en la infancia sea considerada a la vez la infancia de la humanidad y del hombre;.. el hombre debe ser mirado desde la infancia como una unidad, como la personificación de la humanidad”⁴

⁴ Fröebel, F “La educación del hombre” Nueva York, D. Appleton y Compañía, 1902.

De este modo, además de físico, espiritual y humano natural, el hombre y por consiguiente el niño, es también humano social; dotado de sentidos, que se constituyen en instrumentos mediante los cuales reconoce las cosas y sus propiedades, a partir de la actividad como sentimiento innato y que constituye el germen de su facultad creadora.

Este Neohumanismo pedagógico se extendió hasta principios del siglo XX, y como puede percibirse, fue manifestación del tránsito del empirismo a las bases científicas de la interpretación del niño y su educación; cobrando mayor peso en lo adelante, las particularidades psíquicas de la infancia.

Así M. Montessori (1870-1952) realiza una interpretación diferente del niño y su naturaleza. Estos criterios se encuentran diseminados en toda su obra y es posible resumir como esenciales, los siguientes:

1° Los niños no pueden ser considerados hombres pequeños. Sus caracteres no son los del adulto, reducidos a pequeñas proporciones. La diferencia esencial entre el niño y el adulto, es que mientras el niño se encuentra en un estado de transformación continua e intensa, tanto corporal como mental, el adulto ya ha alcanzado la norma de la especie.

Es de destacar que la primera diferencia importante está referida a un criterio antropológico, del cual se derivan otros principios y específicamente el modo de tratar a los niños.

2° El niño sigue el camino natural de desarrollo del género humano. Del estado de naturaleza a un estado artificial, que es el camino que ha de seguir para llegar a ser un hombre civilizado.

3° La condición del niño al nacer es de extrema dependencia, pero ello puede y debe cambiar durante los primeros años de su vida.

Solicita Montessori colocar al niño en el centro y para ello es necesario estudiarlo, de modo que se le libere de los múltiples obstáculos que puede encontrar en su desarrollo; en síntesis, está reclamando una actitud de respeto a esa libertad biológica y social de la que se ha hablado.

Por eso, el maestro deberá ser por excelencia un buen observador, capaz de detectar las manifestaciones de autoactividad y autoconstrucción en el niño y de modificar las condiciones del ambiente para favorecer esa actividad y ese desarrollo. Por eso también, los materiales contruidos para el sistema Montessori, son materiales que según ella misma plantea, propician la identificación del error y los procedimientos para corregirse.

Esta consideración del niño como ser activo, con interés y experiencia, portador de una autoactividad espontánea y con modos propios de pensar, sentir y actuar, independientemente de estar asentada en este momento histórico, por lo general, en una filosofía pragmática y en una corriente psicológica funcionalista, se constituyó como base de la Pedagogía activa, que ponderó el paidocentrismo, a partir de respetar las fuerzas y necesidades de los niños.

Pero no es posible afirmar que esta manera de enfocar el aspecto que se analiza, constituyó una posición unánime. En muchas construcciones teóricas de las últimas décadas, también se han manejado criterios del niño tales como inocente, natural, reproductor del conocimiento, de identidad y de cultura, socialmente pasivo, con un conjunto de necesidades; como parte de un modelo estandarizado en el cual la infancia es definida por relaciones proteccionistas adulto-niño en las cuales los adultos son proveedores dominantes y los niños consumidores pasivos.

Esta situación de enfocar al niño como sujeto menor en posibilidades y rango social tiene su repercusión hoy día, pues la lucha contra este criterio ha conllevado, desde nuestro punto de vista a la posición del extremo opuesto. Es así que en las definiciones actuales del niño de la primera infancia se observa un centrismo exagerado en su capacidad de ser independiente y se obvia la necesaria relación con el adulto conductor y guía en ese camino de tránsito hacia la independencia.

Como en la mayoría de los países latinoamericanos predomina la existencia de una gran variedad de currículos, han sido creados los referentes curriculares, que son documentos de carácter nacional, que intentan otorgar unidad a la práctica curricular de la educación en cada nivel educativo, por cuanto contienen los lineamientos que deben tomar en cuenta todas las instancias, programas, organismos y organizaciones que vayan a planificar, implementar o evaluar un currículo.

Como resultado de lo expuesto, estos documentos resultan ser los más adecuados y pertinentes para identificar los principales fundamentos sobre los que descansan las propuestas educativas para la primera infancia. En la totalidad de los casos se plantea que los mismos son el resultado de un proceso de amplia consulta con los diversos agentes educativos, independientemente de que su elaboración definitiva haya sido responsabilidad de una entidad en particular, entre los que se encuentran algunos departamentos o Direcciones de los Ministerios de Educación o Asistencia Social, responsabilizados con la educación de estas edades, Universidades y Programas Nacionales u Organismos Internacionales.

Una revisión crítica de los mismos, nos permite interpretar que en el aspecto ontológico, y en relación específica con el niño, la mayoría no expresa diferencias esenciales de los adultos, lo que en alguna medida depende de la muy buena intención (ya marcada desde siglos anteriores y destacada en este mismo artículo), de resaltar las posibilidades y potencialidades de la primera infancia.

Por ejemplo, para Ecuador éstos son “...personas libres, educables, irrepitibles, constructoras de sí mismos, capaces de autorregularse dinámicamente y de procesar la información que recupera y recibe del entorno, sujetos y actores sociales con derechos y deberes.”⁵ De manera similar ocurre con Costa Rica, Brasil, Venezuela y Argentina:

Costa Rica- sujeto activo, que construye conocimientos a partir de experiencias significativas, que trae un bagaje genético definido; sigue un proceso maduracional bastante predecible pero al mismo tiempo individual y se desarrolla a su propio ritmo.

Brasil- Sujeto social e histórico, que hace parte de una organización familiar insertada en una sociedad, con una determinada cultura en un momento histórico determinado.

Venezuela- Seres humanos, sujetos de derechos, con potencial de desarrollo, con propio ritmo y estilo de desarrollo y aprendizaje. Curiosos, sensibles, espontáneos, observadores y exploradores de su ambiente

Argentina - Persona con historia, con cultura, con redes vinculares que lo anclan a un determinado espacio-tiempo.

⁵ Ministerio de Bienestar Social y Ministerio de Educación, “El referente curricular de Educación Inicial para niños y niñas de 0 a 5 años”. Programa Nuestros Niños MBS/BID, Ecuador, Mayo, 2002, Pág. 2

Como es posible percatarse, cualquiera de esas definiciones podría ser aplicada a sujetos que transitan por distintas etapas de la vida.

La segunda postura intenta superar la limitación anterior y para ello expresa que los niños son diferentes, pero no precisan aquellas características que aportan tal distinción. Es así que, para Perú son personas completas, en desarrollo intenso, competentes, con un inmenso potencial humano y por tanto una etapa diferenciada de la vida adulta; mientras que para Paraguay son seres únicos, singulares, con necesidades, características e intereses propios de su etapa evolutiva.

Solo Chile le aporta movimiento a su definición, cuando destaca que son "...personas en crecimiento, que desarrollan su identidad, que avanzan en el descubrimiento de sus emociones y potencialidades, que establecen vínculos afectivos, que expresan sentimientos, que desarrollan la capacidad de exploración y comunicación y disfrutan plena y lúdicamente la etapa."⁶ Sin embargo, no queda suficientemente desarrollado el aspecto de la relación social que el niño establece con los otros y fundamentalmente con los adultos.

Así, no es lo mismo, la consideración de la infancia en las etapas primitivas del desarrollo humano que en el siglo XXI, ni tampoco, en países del continente africano, que en el mundo más desarrollado de algunos países europeos. Pero dicha consideración, posee un condicionamiento histórico social, muy vinculado a los intereses de las clases dominantes.

Una sistematización realizada por Peralta, M. (2004) acerca de las definiciones existentes para los niños de cero a seis años, reitera que en su gran mayoría pueden ser agrupadas a partir de dos posiciones extremas: una que les coloca

⁶ Ministerio de Educación, "Bases Curriculares de la Educación Parvularia" Documento Borrador, Unidad de Currículo y Evaluación, Chile, 2001. Página 7

en una condición pasiva y limitada, de sobreprotección y tutelaje y otra, que por el contrario, les sobrevalora, y le atribuye cualidades, posibilidades y condiciones propias de la edad adulta o solo alcanzables en el último tramo de esta faja etária.

La principal defensa esgrimida por los especialistas para justificar este salto, ha sido el hecho, de que tradicionalmente se manejó una definición a partir de relaciones proteccionistas, cuando en especial en Latinoamérica los niños han asumido desde pequeños, roles que hacen referencia a grandes fortalezas, ingenio y creatividad. Por eso proponen pasar de un concepto tradicional a un concepto reconstruido, lo que puede considerarse como un salto, de un extremo a otro del problema.

Es indudable que la definición reconstruida supera a la anterior, fundamentalmente, al tomar en cuenta el carácter activo del niño como sujeto de su desarrollo, pero a la vez deja abierta una brecha, aprovechable por quienes, apoyados en esa fortaleza, han cedido su responsabilidad para con la infancia, a estructuras locales, provocando excesiva independencia y abandono, en quienes ya son *protagonistas, cognoscentes, contextualizados y constructores*.

Cuba, posee una tradición de protección a su infancia, conciente de lo que ella representa: “¡Tiene el mundo quien tiene el poder de poner sobre los niños las primeras manos!”⁷; y son innumerables los ejemplos que confirman lo planteado.

⁷ Martí, J., “Pensamientos sobre los niños”,
http://www.josemarti.org/jose_marti/pensamientos/losninos.htm

Con la intención de alcanzar una aproximación a la solución de tal problema; adecuado además a las actuales y reales condiciones nacionales, es que se consideró que a los niños de cero a seis años, se les puede definir como:

1. Organismos en intenso crecimiento, que en relación activa con su realidad natural y social pueden transformar y transformarse progresivamente; como consecuencia de lo cual poseen una vulnerable salud, cuya protección ha de constituirse en la primera ocupación del estado cubano y todas las instituciones que en los diferentes niveles le representan, en especial de las familias respectivas, así como, de todos los restantes agentes sociales que le rodean.
2. Seres sociales y culturales, que devienen individuales durante la etapa, a partir de la apropiación activa que realizan de las experiencias vividas, las cuales deben estar impregnadas por el sello que le imprime el hecho de vivir en un país que eligió una opción socialista de desarrollo y que requiere de ciudadanos preparados para continuar y perfeccionar la obra que se construye.
3. Personas con extraordinario potencial de desarrollo, que se alcanza como resultado del afecto y la estimulación durante toda la etapa y con especial énfasis en los tres primeros años; independientemente de las diferencias individuales.
4. Seres dependientes en sus inicios, con capacidad para transitar hacia el autovalidismo y progresiva independencia, a partir de la intervención consciente y coherente de todas las influencias educativas.
5. Sujetos portadores de todos aquellos derechos (legislados o no), que les propicien el alcance de una vida plena en ésta y en las etapas sucesivas de su desarrollo.
- 6.

Una expresión resumida de la anterior definición, podría expresarse como que:

Los niños y las niñas de la primera infancia son seres biológicos en intenso crecimiento; seres sociales y culturales por su origen que devienen individuales a partir de la apropiación activa de las experiencias aportadas por su medio específico; seres afectivos y dependientes, con capacidad para transitar al autovalidismo; con extraordinario potencial de desarrollo; y portadores de derechos para el alcance de una vida plena.

Obsérvese que en esta definición aparecen contempladas las seis dimensiones (filosófica, biológica, sociológica, psicológica, pedagógica y legal y/o de derechos) en que fundamentamos la educación de la primera infancia cubana.

En modo alguno está dicha la última palabra. Por el contrario, queda abierto un camino hacia el debate; por eso volvemos a coincidir con uno de nuestros más ilustres pensadores:

“Un niño ha de ser un hombre. Verdad trivial, en apariencia; que envuelve, sin embargo, un sentido recóndito y trascendente, que la mayor parte están muy lejos de sospechar.”⁸

⁸ Varona, E.J. “Juegos de Infancia” en *Lecturas Pedagógicas*, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 1979, Pág. 15

Bibliografía utilizada

- Ariés, P., “História Social da Criança e da Família”, LTC-Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., Rio de Janeiro, 1981,
- Rousseau, J. “El Emilio”,
<http://bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/otrosautoresdelaliteraturauniversal/Rousseau/Emilio/Libro1.asp>
- Fröebel, F “La educación del hombre” Nueva York, D. Appleton y Compañía, 1902.
- Ministerio de Bienestar Social y Ministerio de Educación, “El referente curricular de Educación Inicial para niños y niñas de 0 a 5 años”. Programa Nuestros Niños MBS/BID, Ecuador, Mayo, 2002
- Ministerio de Educación, “Bases Curriculares de la Educación Parvularia” Documento Borrador, Unidad de Currículo y Evaluación, Chile, 2001
- Martí, J., “Pensamientos sobre los niños”,
http://www.josemarti.org/jose_marti/pensamientos/losninos.htm
- Varona, E. J. “Juegos de Infancia” en Lecturas Pedagógicas, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, 1979