

CUADERNOS SOBRE

Desarrollo Infantil Temprano

48s

La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas

Pia Vogler, Gina Crivello y Martin Woodhead



48s

CUADERNOS SOBRE

Desarrollo Infantil Temprano

***La investigación sobre las
transiciones en la primera
infancia: Análisis de nociones,
teorías y prácticas***

Pia Vogler, Gina Crivello y
Martin Woodhead

Diciembre 2008

Copyright © 2008 Fundación Bernard van Leer, Países Bajos. La Fundación Bernard van Leer promueve la utilización legítima de la presente publicación, siempre que se cite adecuadamente la fuente. No está permitido revenderla con fines comerciales.

Sobre los autores

Pia Vogler es investigadora auxiliar de *Young Lives (Vidas Jóvenes)* y candidata al doctorado del Departamento de Desarrollo Internacional (QEH) de la Universidad de Oxford. Se ha desempeñado como asesora del ACNUR y actualmente está llevando a cabo investigaciones doctorales sobre las transiciones que atraviesan en Tailandia los niños karen en su existencia cotidiana, de una estación a otra y todo a lo largo de su vida.

Gina Crivello es antropóloga y coordinadora de investigaciones sobre la infancia en *Young Lives (Vidas Jóvenes)*, con base en el Departamento de Desarrollo Internacional (QEH) de la Universidad de Oxford. En sus investigaciones se interesa, entre otras cosas, por las dinámicas de género e intergeneracionales en la migración de niños y por las transiciones juveniles en el contexto de los países en desarrollo.

Martin Woodhead es profesor de estudios sobre la infancia en The Open University (La Universidad Abierta) y director de investigaciones sobre la infancia en *Young Lives (Vidas Jóvenes)*. Sus investigaciones y publicaciones se concentran en el desarrollo, la educación y el cuidado de la primera infancia, los derechos del niño y el trabajo infantil. Es coreactor de la revista *Children & Society (Niños y Sociedad)*, miembro del consejo de redacción de *Childhood (Infancia)* y de la junta consultiva del *Journal of Early Childhood Research (Revista de Investigaciones sobre la Primera Infancia)*.

Los autores son miembros del equipo de investigación de *Young Lives (Vidas Jóvenes)*, un estudio longitudinal de 15 años sobre la pobreza infantil en Etiopía, la India (Andhra Pradesh), Perú y Vietnam, que comprende estudios cuantitativos y cualitativos relacionados con el acceso a los servicios, con las transiciones y con el bienestar de los niños (www.younglives.org.uk).

Referencia bibliográfica aconsejada para citas

Vogler, P., Crivello, G. y Woodhead, M. (2008) *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas*. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano N° 48. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.

ISSN 1383-7907

ISBN 978-90-6195-111-7

Índice

<i>Resumen preliminar</i>	v
<i>Introducción</i>	1
<i>Capítulo 1: Desarrollo y transición</i>	5
<i>Capítulo 2: La estructura de las transiciones</i>	17
<i>Capítulo 3: Transiciones dentro de sistemas</i>	27
<i>Capítulo 4: La participación de los niños en las transiciones</i>	35
<i>Conclusión</i>	41
<i>Glosario</i>	43
<i>Bibliografía</i>	47

Resumen preliminar

En los primeros ocho años de vida, los niños se enfrentan a muchos cambios importantes relacionados con los diferentes centros de aprendizaje, grupos sociales, roles y expectativas. Su capacidad de adaptarse a un ambiente tan dinámico y en constante evolución afecta directamente a su sentido de la propia identidad y condición dentro de la comunidad a corto y largo plazo. En particular, los momentos decisivos de mayor repercusión en la vida de los niños (como el hecho de “pasar” del jardín de infancia a la escuela primaria o de someterse a específicos ritos de paso propios de su cultura) representan desafíos y oportunidades para el aprendizaje y el crecimiento en múltiples niveles.

Esta publicación presenta un análisis de los principales enfoques en la investigación sobre las transiciones en la primera infancia y revela cuáles son los ámbitos predominantes en los que concentran su atención los estudios académicos y profesionales, como asimismo algunos puntos de vista y poblaciones objeto de estudio que, a pesar de su importancia, suelen pasar inadvertidos. Tomando como punto de partida una definición amplia e inclusiva del tema, los autores proporcionan un panorama general de la investigación sobre las transiciones en la primera infancia, destacando

los supuestos subyacentes en los cuales se fundan los estudios. Evalúan las nociones propias de la teoría evolutiva que precedieron la investigación sobre las transiciones, como igualmente nociones propias de la lógica que determina cómo se estructuran las transiciones. También examinan algunos enfoques más recientes, como las teorías de sistemas, y el papel de los niños como participantes activos en las transiciones.

Varios ejemplos de este análisis demuestran de qué manera la colaboración multidisciplinar y las intervenciones sensibles a las diferencias culturales pueden dar como resultado una mejor participación tanto de los padres como de los niños en las transiciones cruciales que se producen durante la primera infancia. Señalando la necesidad de armonizar los programas de atención y educación de la primera infancia con las prácticas educativas locales, los autores subrayan el valor de una mayor transparencia en el diseño de políticas y programas para la infancia, a fin de identificar suposiciones potencialmente restrictivas. Si se extienden y diversifican las perspectivas respecto a las transiciones será posible crear en todo el mundo programas para la primera infancia basados en los derechos que estén más integrados y sean más adecuados a cada cultura particular.

Introducción

Actualmente se reconoce que las transiciones revisten vital importancia para las experiencias y el bienestar de los niños pequeños, además de constituir un poderoso marco unificador para la investigación. Este documento examina los principales instrumentos conceptuales que arrojan luz sobre diferentes aspectos de las transiciones en la primera infancia. Los objetivos son: 1) resumir los principales puntos de vista de quienes investigan las transiciones en la primera infancia, y 2) identificar las tendencias (y lagunas) significativas que se manifiestan en la base de conocimientos representada por los estudios llevados a cabo tanto en el ámbito académico como en el profesional. Los resultados indican el valor de ampliar las perspectivas respecto a las transiciones cuando se trata de influir en la elaboración de políticas y programas centrados en la infancia que se propongan ser integrales y respetar los distintos contextos.

El propósito del análisis es ayudar a la Fundación Bernard van Leer y a sus organizaciones contraparte para promover la realización universal de los derechos del niño de maneras sensibles a las diferencias culturales. Combinando nociones, teorías y prácticas, el análisis proporciona una fuente de informaciones de fácil acceso que debería, según esperamos, despertar amplio interés

tanto entre los investigadores como entre los profesionales que se ocupan de las transiciones en la primera infancia.

Haciendo propia la definición de trabajo formulada en la Observación General N° 7 a la Convención sobre los Derechos del Niño,¹ entendemos por “primera infancia” el período comprendido desde el nacimiento hasta los ocho años de edad (Comité de los Derechos del Niño, 2005: 4). La investigación y la elaboración de políticas relacionadas con las transiciones en los primeros años son particularmente importantes para la realización de los derechos de los niños pequeños, puesto que esta etapa de la vida es universalmente reconocida como un período de cambios acelerados e intensos, que por lo general abarcan múltiples transiciones evolutivas, sociales y (para un número de niños cada vez mayor) institucionales, con implicaciones notables para el bienestar inmediato y los efectos a largo plazo de las personas involucradas.

El término de “transiciones” tiene una variedad de significados que no resultan fáciles de expresar fielmente mediante una única definición. El presente análisis toma como punto de partida una acepción inclusiva de las transiciones. Nos

¹ En 2005 la Observación General N° 7 nació como respuesta a la preocupación del Comité de los Derechos del Niño por la falta de información efectivamente divulgada acerca de la primera infancia y por la ostensible necesidad de que se discutieran ampliamente las implicaciones de mayor alcance que tiene la Convención sobre los Derechos del Niño para los niños pequeños. Mediante la Observación General N° 7, el Comité se propone alentar el reconocimiento de que los niños pequeños son portadores de todos los derechos sancionados por la Convención y de que la primera infancia es un período decisivo para la realización de dichos derechos.

proponemos colocar diferentes enfoques dentro de los marcos teóricos pertinentes, a fin de destacar los supuestos subyacentes relativos a la infancia y al desarrollo del niño en los que se basan. Una definición genérica sería: las transiciones son los acontecimientos y/o procesos clave que ocurren en períodos o coyunturas específicos a lo largo del curso de la vida. Suelen estar vinculados con cambios que se producen en el aspecto, las actividades, la condición, los roles y las relaciones de una persona, además de las transformaciones relacionadas con el uso del espacio físico y social y/o las modificaciones en el contacto con las convicciones, discursos y prácticas condicionados por la cultura, especialmente cuando dichas modificaciones tienen que ver con cambios de ambiente y, a veces, del idioma predominante. A menudo requieren ajustes psicosociales y culturales significativos, con dimensiones cognitivas, sociales y emotivas, que dependen de la naturaleza y las causas de la transición, de la vulnerabilidad o resiliencia de los individuos afectados y de los grados de cambio y continuidad implicados en las experiencias vividas.

En la práctica, las nociones de transición adoptadas se suelen emplear de forma mucho más diferenciada y específica, por ejemplo, en relación con los “pasajes” verticales y horizontales (Kagan y Neuman, 1998: 366). Las transiciones verticales pueden ser concebidas como cambios clave de un estado o condición a otro, frecuentemente unidos a desplazamientos “hacia arriba” (p. ej., del jardín de infancia a la escuela primaria; de ésta a la secundaria, etc.). La Observación General N° 7, como también la mayoría de las investigaciones realizadas en el campo de los estudios sobre la

educación, se concentran principalmente en los tipos de movimientos verticales que se producen dentro del contexto de la escolarización regular. De hecho, en numerosas sociedades secularizadas las transiciones significativas de la primera infancia están estrechamente vinculadas con las instituciones educativas (Arnold y otros, 2007: 2; UNESCO 2006: 14).

Los investigadores sobre la educación han prestado menos atención a los que se suelen denominar “procesos de transición paralelos a la educación” (Fabian y Dunlop, 2007: 11), que son aquellos cambios menos formales que se producen en la vida y la rutina de los niños fuera de los entornos institucionales. No obstante, estos cambios aparentemente “periféricos” pueden en realidad formar de manera decisiva y continua las experiencias y orientaciones de los niños, y desempeñar un papel auténticamente “central” en el moldeado de la trayectoria de vida y en el bienestar de los niños. En efecto, estas transiciones sociales han sido sometidas a inspecciones de rutina por parte de los antropólogos (con un paradigma totalmente diferente) y, en la mayoría de los casos, en sociedades no occidentales, donde hasta hace relativamente poco tiempo la niñez era modelada de manera menos marcada por las instituciones y leyes definidas por la edad. Las transiciones sociales son igualmente significativas, cuando se las ve como umbrales de trascendencia crítica y a menudo se las denomina “ritos de paso” o “ritos de pasaje”, utilizando una locución introducida originariamente por van Gennep (1960). Estas transiciones están arraigadas en los sistemas de creencias locales y característicamente se manifiestan mediante rituales (p.

ej., la circuncisión, la primera comunión, etc.), que pueden o no ser organizados por instituciones formales (Morrow, 2003: 268).

Las transiciones horizontales son menos distintivas que las verticales y suceden a lo largo de la existencia cotidiana. Tienen que ver con los movimientos que el niño (o cualquier ser humano) efectúa de manera rutinaria entre varias esferas o dominios de su vida (p. ej., los traslados cotidianos del hogar a la escuela o de un ambiente de cuidado a otro). Estas transiciones estructuran el desplazamiento de los niños a través del tiempo y del espacio, y dentro y fuera de las instituciones que ejercen impacto en su bienestar.

La investigación sobre las transiciones institucionales tempranas tiende a conceptualizar las transiciones como acontecimientos “puntuales” (p. ej., el primer día transcurrido en la escuela primaria). Sin embargo, desde finales de los años 1960, la orientación de las investigaciones ha ido cambiando de rumbo, originando un número cada vez mayor de estudios que conciben las transiciones como procesos que atraviesan varios estratos y duran varios años, abarcando múltiples continuidades y discontinuidades de experiencias (Petriwskyj, Thorpe, Tayler, 2005: 63).

Pero la investigación sobre las transiciones sigue concentrándose en buena medida en las instituciones educativas modernas de Europa, Estados Unidos, Australia y Nueva Zelanda, ocasionando vacíos considerables en las investigaciones sobre las prácticas relacionadas con las transiciones en contextos menos industrializados. Anticipando las conclusiones del análisis, podemos decir que

hacen falta más estudios que exploren el impacto de los programas de educación que reflejan los diversos ambientes locales de los niños y se adaptan a ellos. Al mismo tiempo, los estudios sobre las transiciones educativas de los niños ponen cada vez mayor énfasis en la necesidad de explicitar más el vínculo que existe entre los contextos socioculturales y las experiencias que viven los niños en sus transiciones escolares (p. ej., Yeboah, 2002).

Este análisis indaga sobre cómo las nociones e investigaciones relacionadas con las transiciones pueden inspirar el diseño de políticas y prácticas para la primera infancia que se basen en los derechos. No se centra en el desarrollo de políticas y programas en sí, sino en las conceptualizaciones relativas a las transiciones en la primera infancia que constituyen el fundamento de los mismos. El análisis nació como respuesta a la necesidad de criterios para orientarse en el laberinto de innumerables nociones y teorías que pululan tanto en la investigación como en las prácticas relacionadas con la infancia:

“[L]as personas a menudo dejan de lado la investigación pura o teórica como si no tuviera consecuencias para los niños ni importancia en el mundo ‘real’. Esta actitud no podría ser más errada. Una investigación bien aplicada depende del trabajo teórico, tanto en la fase de desarrollo del proyecto investigativo como cuando se llega el momento de analizar los resultados.” (Boyden y Ennew, 1997: 10)

El Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas confirma la importancia de la teoría

como fundamento para la labor basada en los derechos que se lleva a cabo con los niños:

“La teoría y las pruebas procedentes de la investigación sobre la primera infancia tienen mucho que aportar al desarrollo de políticas y prácticas, así como a la supervisión y evaluación de iniciativas y la educación y capacitación de todas las personas responsables del bienestar de los niños pequeños.” (CDNNU y otros, 2007: 60).

Cuadro general

El capítulo 1 inicia con un esbozo de las nociones evolutivas en que se sustentan los temas relacionados con la transición y, en particular, con las vinculadas al planteamiento de Jean Piaget y otros teóricos de las “etapas evolutivas”. En gran parte, las investigaciones sobre las transiciones se basan en sus supuestos evolutivos esenciales o, de un modo u otro, reaccionan ante ellos. Se introducen por tanto perspectivas socioculturales sobre las transiciones en la primera infancia, que se distinguen por la atención que prestan a cómo aprenden los niños mediante la interacción con los ambientes socioculturales con los cuales están en contacto inmediato (p. ej., sus cuidadores, sus compañeros, etc.). Este énfasis ha caracterizado varias disciplinas elaboradas en el ámbito de las ciencias sociales y se refleja cada vez más en los programas para el desarrollo de la primera infancia que se ponen en práctica en todo el mundo.

El capítulo 2 examina las diferentes maneras de estructurar las transiciones, resaltando las variadas lógicas que pueden aplicarse para marcar las

transiciones en la primera infancia. Los ambientes institucionales suelen emplear la edad biológica como criterio para juzgar el grado de preparación. En cambio, las transiciones socioculturales suelen señalarse mediante ritos de paso, en función de los razonamientos culturales y económicos de cada comunidad.

El capítulo 3 trata de los planteamientos sobre las transiciones inspirados en las teorías de sistemas, que se distinguen de los enfoques socioculturales por el mayor énfasis que ponen en los vínculos que se entablan entre los individuos, los procesos macrosociales y los cambios históricos. Se destacan así las conexiones que se establecen entre los niños, sus comunidades y las sociedades globales, resaltando la importancia de los programas integrales que permiten a los niños intervenir críticamente ante las exigencias de un ambiente que cambia.

El capítulo 4 se concentra en el rol activo que desempeñan los niños en la formación de sus propias experiencias de transición, y en especial sobre la significación de las relaciones dentro de los grupos de iguales como influencia moderadora que afecta las transiciones. Analiza los métodos de investigación que permiten la realización del derecho de los niños a la participación.

El capítulo final comenta los resultados del análisis, subrayando los puntos fuertes más significativos para la investigación y las insuficiencias de los distintos enfoques presentados, ofreciendo a continuación un glosario de las nociones clave en materia de transiciones.

Capítulo 1: Desarrollo y transición

Las conceptualizaciones de la transición se apoyan casi invariablemente en teorías sobre el desarrollo infantil, y especialmente en aquéllas concebidas desde la perspectiva de la psicología evolutiva. El desarrollo es una noción fundacional para las políticas y prácticas relacionadas con la primera infancia y también ocupa una posición central en la realización de los derechos del niño. La Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (CDN) recurre con marcada frecuencia al concepto de desarrollo, no sólo como derecho sustantivo (artículo 6), sino también (por ejemplo en el artículo 32) como pauta reguladora que se debe observar en la protección de los niños contra las experiencias perjudiciales (Woodhead, 2005). Las teorías sobre el desarrollo inevitablemente abordan nociones ligadas a la transición, aunque no lo hagan explícitamente. El auténtico sentido del desarrollo consiste en procesos de crecimiento, cambio y transformación individuales, y a menudo se lo conceptualiza utilizando términos que lo describen como un desplazamiento a través de toda una secuencia de etapas aproximadamente relacionadas con la edad.

Al mismo tiempo, el “desarrollo” es una noción sumamente amplia, que permite múltiples interpretaciones teóricas, con la consecuencia de que cada teoría propone diferentes maneras de entender las transiciones personales. Comenzaremos con un breve resumen de algunos rasgos característicos de la “teoría constructivista” de Jean Piaget, que ha sido la más influyente gracias a su

formulación de las etapas del desarrollo humano. Otros teóricos destacados que han tratado la cuestión de las etapas evolutivas son Lawrence Kohlberg (1981), concentrado en el desarrollo moral, y Erik Erikson (1950), interesado en el desarrollo personal y social.

Las etapas evolutivas como transiciones

La teoría de las etapas evolutivas tiene su modelo característico en las ideas de Piaget, debido sobre todo al entusiasmo con que fueron adoptadas por los teóricos de la educación y los diseñadores de planes de estudio. En términos generales, el desarrollo infantil temprano es concebido como un proceso natural y universal de transformaciones progresivas (o etapas) en las competencias físicas, mentales, cognitivas, socioemocionales y morales de los niños. Estas transformaciones son impulsadas por las interacciones entre los procesos de maduración y la progresiva estructuración y reestructuración, por parte de los niños, de sus propias experiencias, a medida que van adquiriendo gradualmente capacidades más sofisticadas de pensar y razonar. Lo típico era que quienes sostenían la teoría de las etapas evolutivas se dejaran guiar por la hipótesis de que la secuencia de fases era invariable y universal, y esta circunstancia puso en marcha durante los años 1960 y 1970 toda una extensa gama de investigaciones transculturales dirigidas a comparar las facultades de los niños en diversos entornos culturales, empleando como parámetro tareas

específicamente ideadas por Piaget con este propósito. Según lo previsto por Piaget (1978), la fuerza que empuja estas etapas psicológicas es un proceso de equilibración. Opinaba que los niños desarrollan esquemas para representar su comprensión del universo y que luego intentan asemejar el mundo a dichos esquemas hasta que una contradicción externa excesiva los obliga a efectuar un cambio, reequilibrando así su cosmovisión (Lourenco y Machado, 1996: 149). La implicación de ver el desarrollo del niño como una serie de transformaciones psicológicas progresivas, pasando de una etapa a la siguiente, de la infancia a la madurez, es que estas fases se convierten en puntos de referencia de vital importancia para toda discusión en la que se elija el momento máximamente oportuno para las transiciones, por ejemplo del hogar al preescolar o de un currículo flexible a otro más formal.

Durante el siglo XX los primeros escritos de Piaget, junto con algunas lecturas parciales de sus obras, fueron divulgados y alcanzaron difusión mundial. Esta versión popularizada de la teoría piagetiana frecuentemente estaba despojada de las sutilezas y complejidades de los textos originales. No obstante, son precisamente las simplificaciones de la teoría las que nutrieron el marco predominante de los programas de bienestar y educación, como asimismo de la legislación relativa al niño (Boyden, 1997: 197). Por ejemplo, los debates en torno a la noción de preparación de los niños para el aprendizaje y/o para la escuela y la manera de evaluar dicha preparación han registrado una fuerte influencia de las ideas evolutivas. Estos debates influyen, a su vez, en las convicciones acerca de la preparación del niño

para superar las transiciones con éxito. La noción de preparación apareció en la bibliografía sobre cuestiones educativas durante los años 1920. La preparación para el aprendizaje, concepto propugnado por los partidarios de la teoría evolutiva, era definida como el nivel de desarrollo alcanzado, en el cual un individuo tiene la capacidad de emprender el aprendizaje de conocimientos específicos, y generalmente se corresponde con la edad media de un grupo de individuos con esa capacidad específica (Good, 1973). En cambio, la preparación para la escuela es un concepto más delimitado, que abarca habilidades cognitivas y lingüísticas específicas. Independientemente del ámbito académico, la preparación para la escuela normalmente determina los parámetros de desarrollo físico, intelectual y social que se consideran suficientes para permitir al niño cumplir con los requisitos de la escuela (Scott-Little y otros, 2006). También las primeras formulaciones de las condiciones que, en los programas para la primera infancia, debía satisfacer una Práctica Evolutivamente Apropriadada (en inglés “Developmentally Appropriate Practice”) revelan claramente haberse inspirado en las teorías sobre las etapas evolutivas (por ejemplo Bredekamp, 1987).

La influencia de las ideas evolutivas no puede ser subestimada: “Es posible considerar la psicología evolutiva como un tipo de discurso que no sólo contribuye a la construcción de nuestras imágenes de los niños y de nuestra comprensión de las necesidades de los niños, sino también a la construcción y constitución del panorama de la infancia en su conjunto” (Dahlberg, Moss y Pence 1999: 36). Por ejemplo, por efecto del paradigma evolutivo, en todo el diálogo acerca de las

necesidades y la atención de los niños pequeños raramente se los veía como portadores de derechos con sus propias opiniones y puntos de vista. Al contrario, se solía percibir a los niños muy pequeños como destinatarios de la benevolencia ajena y receptores pasivos de cuidado (CDNNU y otros, 2006: 31–32).

Aunque durante muchas décadas las teorías sobre las etapas evolutivas han sido el marco conceptual predominante para la comprensión de las transiciones de los niños, especialmente entre los expertos en educación más progresistas y centrados en el niño, una corriente cada vez más poderosa de investigaciones y teorías surgidas en las ciencias sociales ha contribuido a una transformación en la manera de percibir a los niños y la niñez en el ámbito académico. Una alternativa influyente capaz de competir con la teoría de las etapas evolutivas provino del seno mismo de la psicología evolutiva, basada en las ideas de Lev Vygotsky (por ejemplo Rogoff, 2003). Otra tendencia teórica de notable repercusión procedió de la nueva sociología de la infancia, que ha exacerbado la crítica del mismo paradigma evolutivo (por ejemplo Qvortrup 1994, James y Prout 1997, Woodhead, en prensa). Una de las principales áreas en las que se ha concentrado la crítica tiene que ver con la colocación teórica de los niños como “devenires” humanos más que como “seres” humanos (en inglés “human becomings” y “human beings” respectivamente), o, para decirlo con otras palabras, como participantes competentes y activos de la sociedad ya desde que nacen (resumido por Uprichard, 2008).

La Observación General N° 7 del Comité de los Derechos del Niño ha tomado en consideración este creciente conjunto de investigaciones y reconoce que actualmente los conocimientos acerca de las capacidades y el desarrollo de los bebés y los niños pequeños han aumentado significativamente en comparación con lo que se sabía en los años 1980, cuando el grupo de trabajo redactó la Convención:

“En las últimas décadas las investigaciones han confirmado con demostraciones impresionantes que los niños son, desde una edad muy temprana, exploradores con curiosidad ilimitada y que son capaces de tomar decisiones con juicio y actuar en el campo social cada cual con sus propios objetivos e intereses individuales y con sus maneras de expresar sus sentimientos e intenciones.” (Doek, Krappmann y Lee, 2006: 37 de la versión en español).

Estas nuevas percepciones de la participación activa de los niños en las actividades sociales exigen la aplicación de un enfoque del desarrollo infantil que ponga de relieve la pluralidad de los itinerarios evolutivos y los roles de los niños en el modelado de su propio desarrollo (Estep, 2002: 143).

Las transiciones como procesos de aprendizaje sociocultural

El aprendizaje sociocultural tiene que ver con las diversas maneras en que los cuidadores y las comunidades permiten que los niños lleguen a adquirir y dominar un comportamiento admitido y apreciado por su ámbito cultural. Si bien

el proceso de aprendizaje sociocultural existe en todas partes, los objetivos de estos procesos de aprendizaje varían de una comunidad a otra y a través de los distintos períodos históricos. Esta perspectiva no niega la importancia de los procesos universales de maduración, pero sí invita a examinar más de cerca el significado de las etnoteorías² y los contextos que determinan las transiciones y ritos de paso durante la infancia.

Como se observaba anteriormente, los orígenes de este enfoque radican en parte en las ópticas sociales (o socioculturales) constructivistas (Woodhead, 1998). La teoría vygotskiana rompe con la psicología evolutiva tradicional al concentrar la atención en la importancia de la interacción social. Pone énfasis en la actividad, más que en el individuo, como unidad básica de análisis. Esta visión más dinámica del desarrollo infantil ofrece una perspectiva relacional de las transiciones. Desde este punto de vista, los niños participan activamente en el ritmo y la calidad de sus experiencias de transición. La psicología sociocultural vygotskiana tiene la ventaja de reconocer que todos los aspectos de la infancia son modelados por los procesos sociales, culturales y económicos. Esto vale también para los entornos en que los niños se mueven, ya sea que se encuentren dentro del hogar, en una granja o en el ambiente donde reciben educación preescolar (Woodhead, 1999a: 9).

Al igual que Piaget, Vygotsky veía a los niños como agentes activos dentro de su propio ambiente, capaces de interactuar con el mundo que los rodea y, en algunos casos, de crear para sí mismos las circunstancias de su propio desarrollo. La diferencia entre los dos teóricos reside en el énfasis que pone Vygotsky en el rol de los procesos culturales y sociales para el aprendizaje y el desarrollo. Vygotsky concibe el aprendizaje como un proceso que da como resultado el desarrollo. En este sentido, evidentemente discrepa con los enfoques piagetianos, los cuales hacen hincapié en que es necesario alcanzar una determinada etapa evolutiva para poder aprender (Feldman y Fowler 1997: 199). La transición entre el aprendizaje y el desarrollo se produce en la denominada “zona de desarrollo próximo” (Vygotsky, 1978), que consiste en la distancia que existe entre la tarea más difícil que un niño es capaz de ejecutar sin que lo ayuden y la tarea más difícil que puede ejecutar con ayuda. Por consiguiente, los niños aprenden y se desarrollan gracias a la instrucción recibida de sus maestros, de los adultos y de sus compañeros más diestros. Los investigadores postvygotskianos desarrollaron la noción de “andamiaje” (en inglés “scaffolding”) para representar gráficamente la ayuda que los niños reciben de sus pares y de los instructores adultos a fin de alcanzar nuevas metas evolutivas (Wood y otros, 1976). Cuando se proponen servir de andamio a un niño, los padres, docentes y sus

² Las etnoteorías representan las opiniones émicas sobre la infancia y también las convicciones acerca de qué actividades es razonable que los niños lleven a cabo y cómo todas ellas encajan en el conjunto más amplio de las prácticas sociales. Es interesante observar que lo que emerge de las distintas etnografías en materia de prácticas de crianza de niños es la existencia de semejanzas entre las etnoteorías transculturales respecto a la posición que corresponde a los niños dentro del curso de la vida humana, como también respecto a los principales momentos de transición durante la juventud. Al mismo tiempo, este tipo de investigación también subraya el elevado grado de diversidad que se manifiesta en cuanto a los objetivos del desarrollo y las estrategias de socialización (Boyden, Ling y Myers, 1998: 32-35).

propios coetáneos utilizan instrumentos y signos como mediadores para la transmisión de conocimientos y rutinas prácticas. Las metas evolutivas, al igual que los instrumentos mediadores, están sin excepción definidos por el contexto cultural (Estep, 2002: 152; Mooney, 2000: 83–84). En el mismo orden de cosas, la noción de “participación guiada” en las actividades culturales pone de relieve cómo los niños pueden aprender a pensar y desarrollar nuevas habilidades y enfoques más maduros para la solución de problemas gracias a la orientación de compañeros más expertos, sus propios hermanos y los adultos (Rogoff y otros, 1998: 227).

Las transiciones pueden ser interpretadas como momentos clave dentro del proceso de aprendizaje sociocultural mediante el cual los niños modifican su conducta en función de los nuevos conocimientos adquiridos a través de la interacción social con su entorno. Este capítulo analiza los marcos conceptuales que se inspiran en la teoría sociocultural, a saber el “nicho evolutivo” (Super y Harkness, 1986) y la “participación guiada” (Rogoff, 1990). El capítulo termina con un vistazo al peso que tienen las influencias intergeneracionales.

El nicho evolutivo

La noción de “nicho evolutivo” hace referencia a la combinación de: 1) los sistemas de creencias y convicciones de los cuidadores (etnoteorías) respecto a la crianza de niños, 2) las condicio-

nes materiales y, en particular, el emplazamiento espacial donde el niño es criado, y 3) las prácticas mismas de crianza. El punto esencial del modelo es el niño individual (Super y Harkness, 1986: 552) y, aunque se trata de un enfoque fuertemente centrado en la familia y el niño,³ no presta atención a los efectos sociales de mayor alcance (a diferencia de los modelos ecológicos –véase más abajo). Los tres subsistemas del nicho evolutivo representan la manera en que los mundos del niño individual están organizados y puestos en relación con el ambiente cultural más amplio. Desde esta óptica, los niños contribuyen a la construcción de sus nichos evolutivos mediante sus propias expectativas y mediante su interacción con quienes los cuidan.

El enfoque basado en los “nichos evolutivos” ha sido aplicado sobre todo en el estudio de las prácticas de crianza durante la primera infancia en relación con las creencias y costumbres locales, que podría ilustrarse con el ejemplo de la investigación de Le Vine sobre la población gusii de Kenia (Le Vine y otros, 1994). Según las informaciones recogidas por este investigador, tradicionalmente las elevadas tasas de natalidad y mortalidad hacían que se valorara mucho la crianza durante los primeros años, con estrecho contacto físico, alimentación a pedido del niño y la usanza de dormir junto con la madre. Este estilo de crianza no incorporaba un alto nivel de estimulación mediante el juego; las madres guardaban una actitud reservada, con escasas actividades en común o comunicaciones verbales.

³ “El niño” también ocupa el puesto central para el análisis en otros modelos conceptuales. Por ejemplo, aunque la teoría del sistema ecológico de Bronfenbrenner se interesa mucho más por las restricciones sociales que el enfoque de los nichos evolutivos, “el niño” sigue estando en el centro del análisis.

Ejemplo: GEAR UP (PREPÁRATE)

Aplicado a las transiciones formales hacia instituciones, el enfoque de los nichos evolutivos estimula a los investigadores a examinar los ambientes, las costumbres y las etnoteorías, tanto en el hogar como en los contextos en que se brinda cuidado a los niños, a fin de descubrir las diferencias culturales entre dichos espacios. Por ejemplo, Harkness y sus colegas (2005) han utilizado esta noción para indagar los itinerarios y transiciones del hogar a la escuela de los niños del centro de la ciudad de Hartford (Connecticut, Estados Unidos). A partir de 1999 los investigadores se dedicaron a seguir dos grupos muestra compuestos por niños de sexto y séptimo grado en una escuela que iba desde la educación preinicial hasta el octavo grado. Esta escuela tomó parte en el proyecto GEAR UP (o sea "Prepárate") de la Universidad de Connecticut, que era un programa con financiamiento federal para ayudar a los niños a completar la educación secundaria y proseguir su formación. En el momento de la intervención, el 64% de los estudiantes eran de origen hispano, el 22% eran afroamericanos y los demás eran caucásicos, asiáticos o americanos nativos. El 67% provenía de hogares en los cuales no se hablaba inglés (Harkness y otros, 2005: 341–342).

En primer lugar, los investigadores se familiarizaron con las familias que participaban en el proyecto mediante visitas a domicilio y entrevistas que proporcionaron indicadores cualitativos y cuantitativos de la procedencia cultural y educacional de los niños, de los intereses y preocupaciones de los padres y de su participación en la vida escolar de sus hijos. La exploración de los nichos evolutivos de los niños en el hogar y la escuela demostró que los alumnos experimentaban discontinuidades considerables entre ambos espacios.

Posteriormente, los investigadores propusieron intervenciones diseñadas en función del marco constituido por el nicho evolutivo. Puesto que el marco conceptual pone énfasis en los niños dentro de sus familias, se dio por sentado que cualquier intervención debía tomar como objetivo a los niños junto con sus cuidadores. De tal manera, la creación de un sistema de mentores se convirtió en un componente esencial del proyecto GEAR UP. La intervención demostró ser muy útil para el aumento de las competencias académicas y sociales de los estudiantes. De manera parecida al concepto vygotskiano de "andamiaje", resultó que el apoyo de mentores oficiales y/o compañeros competentes de la misma edad producía progresos en el rendimiento escolar individual de los niños. Además, los mentores se reunían con los padres y así fomentaban su interés y participación en las cuestiones relacionadas con la escuela. Por otra parte, el proyecto GEAR UP puso en marcha una gran variedad de actividades extracurriculares a fin de mejorar las relaciones entre los niños, sus cuidadores y la escuela. Mediante la participación de los hermanos menores, los padres fueron interviniendo cada vez más en dichas actividades. Un detalle interesante es que los investigadores también llegaron a comprender que su previa interacción con los padres mediante las visitas a domicilio y las entrevistas había representado en realidad una intervención de por sí. Sólo gracias a estas visitas a domicilio muchos padres se dieron cuenta de que sus opiniones serían tomadas en consideración. Asimismo los niños parecían acoger con agrado en sus hogares la presencia de personas involucradas en el proyecto GEAR UP y, según las informaciones recogidas, su participación en las actividades vinculadas al proyecto aumentó a consecuencia de las entrevistas y las visitas a domicilio (Harkness y otros, 2005: 350).

Al mismo tiempo, el tener que ocuparse de una familia numerosa, además de cultivar el campo, significaba que para la madre el rol de cuidadora se convertía en una presión agobiante y por lo tanto necesitaba una contribución significativa por parte de sus hijos. El bebé solía ser confiado al cuidado de un hermano mayor y al llegar a la edad de tres años ya se esperaba de él que realizara algunas tareas domésticas ligeras. Se ponía énfasis en la deferencia hacia los ancianos y en la obediencia a las órdenes impartidas; los elogios se repartían con parquedad. LeVine y sus colaboradores comparan la experiencia de un niño gusii con la de un niño de Boston (Estados Unidos), cuya supervivencia está prácticamente asegurada y cuyas relaciones se caracterizan por la reciprocidad y la sensibilidad mutua. A los niños se les brinda abundante espacio psicológico, se los alienta para que afirmen su individualidad y se toleran los conflictos de voluntades o incluso, siempre que sean moderados, se los considera una señal de desarrollo saludable (según el resumen de Woodhead, 1998). Estos nichos evolutivos tan diferentes para la primera infancia son altamente significativos de por sí, pero además tienen implicaciones muy distintas para las transiciones que los niños pueden tener que atravesar al pasar a ambientes o contextos diversos debido a la migración, el inicio de la escolarización, etc.; estos nuevos entornos representan nichos evolutivos muy diferentes, regidos por valores discordantes, y con otras metas y expectativas.

Participación guiada

La noción de “participación guiada” pone énfasis tanto en la implicación activa de los niños en su

propio mundo social como igualmente en el rol de los adultos y los compañeros en la orientación de los niños hacia una intervención intensa en actividades provechosas dentro de su ámbito cultural. Aunque el proceso de participación guiada es universal, presenta diferencias según el grado de comunicación que existe entre los niños y sus cuidadores, como asimismo según las habilidades que la comunidad espera que posean sus miembros al llegar a la madurez (Rogoff, 1990: 190). El concepto de “participación guiada” amplía la interpretación de Vygotsky de la “zona de desarrollo próximo” (que se centraba principalmente en la mediación cultural a través del lenguaje y la lectoescritura), destacando el rol de las formas tácitas de comunicación y las actividades prácticas en la estimulación del desarrollo del niño. Rogoff recalca que los niños están constantemente ocupados en la apropiación de la cultura, incluso cuando aparentemente asumen una actitud pasiva (por ejemplo mediante el fisgoneo y la observación), además de las ocasiones en que lo manifiestan a través de una participación activa: “En vez de ver a los niños como entidades separadas que con el tiempo se vuelven capaces de participar en la sociedad, podemos considerarlos seres intrínsecamente comprometidos en el mundo social, incluso *desde antes de nacer*, en constante progreso a lo largo de su desarrollo en cuanto a su habilidad de llevar a cabo independientemente actividades propias de su cultura y también de organizarlas” (Rogoff, 1990: 22).

Las transiciones evolutivas, dentro de este marco, están relacionadas con el dominio gradual de las herramientas culturales. Esta opinión contrasta con las teorías basadas en series de etapas,

en las cuales las transiciones parecen más bien transformaciones del funcionamiento cognitivo y psicosocial que, cuando de una vez por todas se producen, duran para siempre. La orientación por parte de iguales competentes (según los criterios de su cultura) junto con los adultos, además de la mediación de símbolos significativos en el ámbito local específico, permite que los niños se sientan más seguros de su capacidad de ejecutar rutinas y actividades apreciadas en su contexto cultural y de las destrezas que han adquirido. Estos “repertorios de prácticas” reflejan disposiciones culturales profundamente arraigadas y son difíciles de cambiar: “Los repertorios de prácticas de las personas describen los modelos que tenderán a replicar en las situaciones venideras, basados en sus propias experiencias precedentes en contextos parecidos. Los repertorios de prácticas están fuertemente condicionados por las oportunidades del individuo y su acceso a una participación directa o en calidad de vicario en ambientes y actividades donde se aplican modelos particulares” (Rogoff y otros, 2005: 27).

Influencias intergeneracionales en las transiciones

Tanto el enfoque basado en los nichos evolutivos como la teoría de la participación guiada destacan el rol de la influencia del cuidador en la reproducción cultural y el desarrollo y bienestar del niño. Las influencias intergeneracionales abarcan mucho más que los cuidadores biológicos y pueden derivar de las interacciones culturales de los niños con sus padres, abuelos, tías y tíos, maestros, vecinos, autoridades religiosas y otros adultos. Los adultos con quienes

los niños transcurren la mayor parte del tiempo y/o aquellos que ellos mismos han elegido como “modelos de actuación” (o como “modelos de contraactuación”) pueden tener mayor impacto en las orientaciones y transiciones de los niños; y las personas con quienes transcurren la mayor parte del tiempo (en el hogar, en contextos institucionales, en sus juegos, etc.) pueden variar a lo largo de la infancia.

El impacto de los padres y demás miembros de la familia en los resultados escolares de los niños ha sido ilustrado por un estudio llevado a cabo en siete países africanos por Lloyd y Blanc (1996, citado en Lloyd y otros, 2005). Descubrieron que las variaciones en el rendimiento escolar de los niños se podían explicar por los recursos del hogar donde vivía cada niño, y en particular por el nivel de vida e instrucción del individuo cabeza de familia. Al comparar los hogares con recursos similares, se pudo constatar que a los niños que vivían en hogares con mujeres cabeza de familia les iba mejor en la escuela que a los niños provenientes de hogares con hombres cabeza de familia. En numerosos contextos estudiados en países en desarrollo, las relaciones familiares se caracterizan por la interdependencia de sus varios miembros, que puede ser reforzada por las nociones profundamente arraigadas de respeto y obligaciones, además de la necesidad económica.

Las decisiones relativas sobre qué transiciones infantiles son importantes y en qué momento, para cuáles niños exactamente, y quiénes son las personas involucradas, son objeto de negociaciones entre distintas generaciones y reflejan parti-

culares visiones y representaciones culturales de la infancia y del desarrollo infantil. El hecho de que el niño en cuestión sea varón o mujer, hijo mayor o hijo menor, y la fase que esté atravesando en el curso de su vida, determinarán las expectativas en cuanto a quiénes serán los individuos involucrados (y de qué forma) en los momentos clave de la transición. Para ilustrar la explicación con un ejemplo, ha habido un aumento de interés relativamente reciente por los roles específicos que un padre desempeña en el desarrollo y bienestar de sus hijos, aunque los estudios de este tipo tienden a concentrarse en contextos pertenecientes a los países industrializados. Por ejemplo, en los Estados Unidos, solamente en los años 1970 se despertó el interés académico por la paternidad y se extendieron las políticas sociales dirigidas a los padres, como observan Marsiglio y sus colegas en un artículo publicado en el *Journal of Marriage and the Family* (2000). Desde entonces, la investigación ha ido más allá de la focalización en el limitado rol de los padres como “responsables de mantener a la familia” o la insistencia en sus aspectos deficitarios (es decir, los “papás muertos de cansancio”, los padres ausentes, la preocupación por los “hogares con mujeres cabeza de familia”, etc.), concentrándose más en los impactos positivos que tienen en la vida de sus hijos. Los considerables cambios que se han producido en la vida y la organización de la familia han puesto de relieve la diversidad del rol paterno y han abierto paso al análisis de la contribución potencialmente insustituible de los padres al desarrollo del niño (Marsiglio, pág. 1174).

En su informe, Marsiglio y sus colegas indicaron los años 1990 como la década en la cual se inten-

sificó el interés por el estudio de la paternidad en los Estados Unidos, circunstancia que se reflejó en la cantidad de encuestas nacionales que añadieron preguntas a sus cuestionarios para verificar la participación responsable de los padres y sus experiencias en materia de paternidad (pág. 1174). Entre los ejemplos de encuestas citadas figuran: a) el *Panel Study of Income Dynamics* (Estudio de Equipo sobre la Dinámica de los Ingresos), b) la *National Survey of Labor Market Experience – Youth* (Encuesta Nacional sobre Experiencias en el Mercado Laboral – Los Jóvenes), c) la *National Survey of Adolescent Males* (Encuesta Nacional sobre los Varones Adolescentes), d) la *National Survey of Families and Households* (Encuesta Nacional sobre Familias y Hogares), y e) la *National Survey of Family Growth* (Encuesta Nacional sobre el Crecimiento Familiar). El proyecto denominado “Developing a Daddy” Survey (Encuesta “Desarrollando un Papá”) hace uso de seis estudios nacionales para examinar la participación paterna; algunos de ellos son: a) la *Early Head Start Evaluation – Fatherhood Component* (Evaluación del Programa Early Head Start – Componente de Paternidad), b) el *Early Childhood Longitudinal Study – Birth Cohort* (Estudio Longitudinal sobre la Primera Infancia – Muestreo de Nacimientos) y c) el *Fragile Families and Child Wellbeing Study* (Estudio sobre Familias Frágiles y Bienestar Infantil). Aunque se limitan a estudios sobre encuestas, estos esfuerzos representan un interés creciente por comprender las distintas influencias que diferentes adultos (en este caso los padres) ejercen en la vida de los niños.

Hay relativamente menos investigaciones sobre la participación paterna en contextos pertene-

cientes a países en desarrollo (Engle y Breaux, 1998). Entender las diferentes maneras en que los padres, las madres, los abuelos, los hermanos mayores, etc., contribuyen a las transiciones de los niños (como responsables de tomar decisiones, como fuentes de apoyo material o afectivo

y como “modelos de actuación”, o incluso como “modelos de contraactuación”), puede servir para recoger informaciones útiles para los programas locales dirigidos a mejorar las experiencias de los niños relacionadas con las transiciones y promover su bienestar.

Ejemplos: Programas que unen la educación formal y el aprendizaje de habilidades apreciadas en un dado ámbito cultural

Grandmother Project (Proyecto Abuela) (Senegal)

El Grandmother Project (www.grandmotherproject.org) es una organización internacional sin fines de lucro con base en los Estados Unidos e Italia que fue fundada en 2004 con la finalidad de hacer que las abuelas participaran activamente en los programas comunitarios para la salud y la educación en la primera infancia. El proyecto reconoce la experiencia de las abuelas y su contribución al bienestar infantil y familiar, como asimismo su exclusión de los modelos de programas que ignoran las culturas locales (Ageways, 2007). Ayuda a las asociaciones con base en las comunidades y las organizaciones no gubernamentales a asimilar enfoques que incluyan a las abuelas y a planificar e implementar programas en los cuales las abuelas desempeñen el papel de protagonistas. En el sur de Senegal, en África Occidental, el Grandmother Project preparó un folleto sobre el rol de las abuelas en la cultura local para que fuera utilizado en las clases de alfabetización y en las escuelas. Se proponía cerrar la brecha entre los jóvenes y los ancianos y entre los dominios del hogar y la escuela. El director del proyecto, Judi Aubel, opinó: “Los enseñantes tienden a manifestar prejuicios contra los abuelos porque no fueron a la escuela. Aunque el objetivo final es llegar a los niños, primero hay que trabajar con los docentes para cambiar su actitud” (pág. 9). Además, las personas mayores que participan en el proyecto declaran que ha aumentado su propia confianza en sí mismas; como dijo una abuela, “Nunca he visto un libro que hable de nuestro rol en la sociedad. Es verdad lo que afirman, que hacemos todo lo que podemos para asegurar el bienestar de la familia. Pero generalmente nuestro rol no es reconocido” (pág. 9).

Ejemplo: Alternative Basic Education for Karamoja (ABEK, Educación Básica Alternativa para Karamoja) (Uganda)

ABEK es un programa para la primera infancia financiado por diferentes organizaciones, como la Fundación Bernard van Leer y Save the Children. Pone de manifiesto cómo se puede adaptar el suministro de educación básica para los niños a las prácticas de la comunidad y a sus maneras de asegurarse el sustento. El programa se propone facilitar la transición de los niños de la enseñanza informal a la escolarización formal en las comunidades pastorales de Uganda. Adecuando la instrucción a los estilos de vida pastorales, el programa ha logrado cambiar las actitudes parentales respecto a la educación. Lo importante es que el programa ha respetado las peculiaridades de la comunidad dando clases debajo de los árboles, en horarios apropiados de manera que el aprendizaje no interfiriera con las tareas domésticas. Además, la

enseñanza de los planes de estudio está a cargo de miembros de la comunidad. Otro aspecto significativo es que la educación impartida combina la transmisión de conocimientos formales (por ejemplo la lectura, la escritura, la aritmética, etc.) con el saber propio de la comunidad indígena y las habilidades necesarias para la vida diaria que son apreciadas en ese contexto cultural (Chelimo, 2006: 36–37).

Opportunity for Poor Children (OPC, Oportunidad para los Niños Pobres) (Mae Hong Son, Tailandia)

OPC es una organización con base en la comunidad que se dedica a la promoción de los derechos del niño y ejemplifica el significado de la noción de “participación guiada” mediante la labor que desarrolla con los niños migrantes y que es particularmente apreciada por el ámbito cultural en el que opera. OPC ofrece alojamiento, seguridad y educación a numerosos niños migrantes de origen birmano de 5 a 15 años de edad que viven en Mae Hong Son, separados de sus padres trabajadores. Además de la escolarización y la vivienda, OPC proporciona a los estudiantes la oportunidad de adquirir habilidades valiosas en su contexto cultural, como cocinar, labrar la tierra y cuidar animales, ya que el centro cuenta con un huerto y cría cerdos y pollos. Los alumnos trabajan, ocupándose del cultivo y de los animales, asimilando al mismo tiempo las destrezas necesarias bajo la guía de los adultos y de sus compañeros con mayor experiencia. De tal manera, los niños migrantes se familiarizan con la agricultura de subsistencia orgánica cultivando setas, patatas, ajo y otras hortalizas, y con la crianza de animales (cerdos), además de la producción de harina de soja y tofu, que son alimentos básicos importantes. El enseñar a los niños migrantes, junto con la lectoescritura, también las habilidades apreciadas en su ámbito cultural, ha demostrado ser un útil complemento para la educación y puede además brindarles la posibilidad de obtener ganancias económicas y conseguir un empleo en el futuro.

Resumen

Al comienzo de este capítulo se ha esbozado un panorama de las teorías sobre las etapas evolutivas que proporcionaron fundamentos influyentes para la comprensión de los principales cambios que ocurren durante la infancia y que, a su vez, han tenido una fuerte repercusión en las políticas y prácticas relacionadas con las transiciones que enfrentan los niños. Las teorías socioculturales, que ofrecen una perspectiva alternativa, han sido ilustradas mediante las nociones específicas de “nicho evolutivo” y “participación guiada”. Estos conceptos, junto con una breve reseña de las influencias intergeneracionales, son sumamente útiles para recordar que los valores culturales, los

sistemas de creencias y las relaciones modelan las convicciones acerca de las prácticas de crianza de los niños, las metas evolutivas y los métodos destinados a alcanzarlas, y sirven igualmente como base para evaluar el progreso de los niños.

En la Observación General N° 7 el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas ha manifestado esta toma de conciencia de la diversidad, condicionada por el contexto cultural, que se puede observar en los objetivos y prácticas de la crianza de niños, y ha invitado a quienes trabajan con los niños pequeños a “basarse en creencias y conocimientos sobre la primera infancia de una manera apropiada a las circunstancias locales y las prácticas cambiantes, y a respetar

los valores tradicionales, siempre que estos no sean discriminatorios (artículo 2 de la Convención) ni perjudiciales para la salud y bienestar del niño (art. 24.3.) ni vayan contra su interés superior (art. 3)” (CDNNU, 2006: 42 de la versión en español). Por otra parte, el Comité ha ampliado en la Observación General N° 7 su definición de la educación, insistiendo en que todo niño tiene derecho a recibir educación ya desde que nace. En este sentido, la educación es concebida en una acepción mucho más amplia que la escolarización o el preescolar, y requiere el esfuerzo mancomunado de toda la comunidad por brindar

apoyo a los niños durante las etapas primera y mediana de la infancia (Woodhead y Moss, 2007: 2). Esta preocupación por realizar los derechos de los niños pequeños de maneras tales que resulten apropiadas al contexto confirman la importancia de comprender las circunstancias, metas y recursos disponibles para el desarrollo del niño en su propio ambiente local, y de entender también la participación diferenciada de los miembros de su familia en las transiciones clave, a fin de sostener a los niños del mejor modo posible cuando experimentan que su vida atraviesa cambios decisivos.

Capítulo 2: La estructura de las transiciones

Si por transiciones entendemos los acontecimientos o procesos de cambio cruciales a lo largo del curso de la vida, es conveniente explicar con claridad de qué maneras estas transformaciones se definen y modelan desde el punto de vista de las estructuras sociales y las instancias institucionales. En las sociedades industrializadas, las transiciones durante la infancia suelen ser concebidas como procesos evolutivos estructurados por las instituciones educativas, como sucede por ejemplo al organizarse los grupos de niños de la misma edad en el primer grado de primaria. Pensando en estos términos, se supone que la escolarización representa un rasgo característico universal de la niñez, y generalmente la edad biológica es tratada como parámetro de sustitución equivalente a la preparación, la madurez y la competencia. No obstante, en numerosas regiones del mundo donde ni siquiera se registra la fecha de nacimiento y la escolaridad aún dista mucho de ser universal, la edad biológica no constituye el factor estructurador más importante para las transiciones durante la infancia. En cambio, la clase social o la casta, como asimismo el género y el orden de nacimiento, pueden ser determinantes para las actividades diarias de los niños, los cambios que se producen en su vida y las expectativas vinculadas a su desarrollo presente y futuro (Woodhead, en prensa). Los enfoques relativos a las transiciones que no se regulan por la edad pueden evidenciar con mayor fidelidad el contexto de los pasajes relevantes y también las acciones estratégicas puestas en práctica por los niños para adaptarse durante estas etapas.

Tales enfoques tomarían en consideración, por un lado, los episodios de paso que son únicos, irrepetibles y normalmente “irreversibles” (por ejemplo la circuncisión; el primer día de entrada en la escuela, etc.), y, por otro, las transiciones que ocurren con regularidad (por ejemplo los desplazamientos horizontales entre la escuela primaria, el hogar y los campos donde se desarrollan las tareas agrícolas).

Este capítulo empieza por examinar la estructura de las transiciones institucionales, prestando particular atención a las maneras en que la edad y el género de los niños funcionan como indicadores sociales capaces de determinar su forma de experimentar y negociar los ambientes educativos. A continuación se introducen dos marcos conceptuales que consideran las transiciones como movimientos, anclados en la tradición cultural, entre distintos períodos y ámbitos de la existencia. Estos movimientos verticales y horizontales son representados respectivamente por las nociones de “ritos de paso” (por ejemplo el primer día de escuela) y “cruces de fronteras” (por ejemplo los desplazamientos cotidianos entre el hogar y la escuela).

La edad y el género en las transiciones institucionales

Cada vez se toma más conciencia de que las estructuras escolares inflexibles, institucionalizadas, con sistemas fijos de asignación a grados por edad y, por consecuencia, con planes de estudio y

métodos de evaluación igualmente vinculados a la edad, no respetan la diversidad de los itinerarios de desarrollo de los niños ni las variaciones que se producen en la evolución de sus facultades (Lansdown, 2005). Aunque el impulso político que llevó a la creación del programa Educación para Todos ha dado como resultado la inscripción de cantidades más elevadas de niños pequeños en los centros de preescolar y las escuelas, la colocación cronológica de las transiciones institucionales durante la primera infancia fluctúa de un país a otro y de una región a otra según cómo está organizado el sistema de enseñanza primaria a nivel local. Muchos otros factores socioculturales, institucionales y económicos influyen en las opiniones sobre las edades de ingreso y en la organización de grupos por edad y por género. En algunos países la transición del preescolar a la escuela primaria puede producirse ya a la edad de cuatro años, mientras que en otros sitios los niños experimentan esta transición solamente al alcanzar la edad de siete años aproximadamente. En ciertos países, los programas de atención y educación de la primera infancia son considerados como parte integrante del sistema escolar, constituyendo su fase inicial, mientras que en otros forman un sector separado y frecuentemente muy distinto (Woodhead y Moss, 2007: 44).

A pesar de esta toma de conciencia, las políticas y prácticas centradas en el niño generalmente conciben las transiciones en la infancia como logros, debidamente ordenados en el tiempo, que marcan jalones evolutivos dentro de las instituciones educativas. Por ejemplo, en el ámbito de la educación para la primera infancia, el término

de “transición” se utiliza sobre todo para definir el traslado de un año al siguiente o de una escuela a otra, dentro de contextos educacionales formales (Fabian y Dunlop, 2002: 3).

La edad es un criterio mucho más persuasivo para “definir” las etapas de la niñez en las sociedades occidentales, donde la celebración anual de las fiestas de cumpleaños es cosa corriente para muchos niños y el ingreso en la escuela está determinado por la fecha de nacimiento. Esta tendencia se ha globalizado bajo la influencia de iniciativas como el programa Educación para Todos. No obstante, en numerosas comunidades no se toma nota de la edad alcanzada desde el momento de nacer y las personas suelen recurrir a la jerarquía cronológica relativa como medida del desarrollo o vinculan su nacimiento a particulares acontecimientos históricos que afectan o han afectado la comunidad (Rogoff, 2003: 154). Por ejemplo, en Burundi y Tanzania hay seis nombres diferentes que se refieren a distintas fases de la niñez, entre las cuales existen transiciones marcadas por la gradual asunción de nuevas responsabilidades dentro de la familia y la comunidad (Eggers, 1997: 143; Morrow, 2003: 272).

En realidad, el hecho de canalizar las transiciones de los niños en procesos ordenados biológicamente mediante los sistemas educativos es un fenómeno relativamente reciente. La preocupación de elegir el momento oportuno para las transiciones durante la infancia tuvo sus orígenes en los Estados Unidos y el Reino Unido, con la introducción de leyes relativas al trabajo infantil y la escolaridad obligatoria a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX (Cunningham, 1991: 194;

Cunningham y Viazzo, 1996: 6; Zelizer, 1985: 6). La legislación en materia de trabajo infantil se proponía contener la incorporación de los niños a la mano de obra y el establecimiento oficial de una edad fija de entrada en la escuela facilitó las reflexiones organizativas a propósito de la transición de los alumnos entre los distintos grados escolares a través del empleo de conceptos como “tandas”, “franjas etarias” o “grupos de pares”. Si bien en los sistemas educativos (por ejemplo en el Reino Unido) la promoción a grados superiores se ha basado por lo general en la edad, en muchos otros el avance ha sido determinado por el rendimiento y la repetición de grado se ha convertido en un acontecimiento bastante común. Como ha sido observado más arriba, los debates en torno al ingreso y el adelanto en la escuela se suelen asociar con inquietudes acerca de la “preparación” para la escuela, la “pertinencia evolutiva” de los planes de estudio y los “retrasos” en el aprendizaje.

Todavía continúan hasta hoy las discusiones políticas sobre la edad que corresponde a las transiciones escolares. Por ejemplo en el Reino Unido el denominado “efecto de la fecha de nacimiento” (“birth date effect”) ha sido objeto de extensas controversias desde la década de 1970. Para decirlo en pocas palabras, las disputas tienen que ver con la cuestión de los niños nacidos en verano: si se encuentran o no en situación de desventaja en el momento de la transición a la escuela porque han recibido educación preescolar durante un período más breve y por ser menos maduros que sus compañeros nacidos en otoño (por ejemplo Bell y Daniels 1990). La bibliografía que abarca las investigaciones sobre la organización de las

edades para comenzar la escolarización es vasta y toma como premisa ciertas convenciones culturales respecto a la aplicación de etiquetas a los niños como alumnos de “preescolar”, “jardín de infancia”, “clase inicial”, “primer grado”, etc.

Durante la infancia, la edad cronológica se ha convertido en un poderoso indicador social que modela la vida de los niños en el mundo moderno, vinculada como está a distintas ideas sobre las etapas evolutivas y la preparación en función del desarrollo. Sin embargo, las concepciones relativas a la edad no funcionan aisladamente. Como los adultos, también los niños son seres sociales complejos que, desde el momento que nacen, asumen identidades basadas en indicadores múltiples entre los cuales, además de la edad, figuran el género, la pertenencia étnica, la clase o casta, etc. (Brooker y Woodhead, 2008). En algunas comunidades, las concepciones relativas al género son prácticamente inseparables de las concepciones relativas a la edad a la hora de determinar, por ejemplo, lo que se considera apropiado para una niña de cinco años en comparación con un varón de la misma edad. En el pasado (pero lo mismo sucede en algunas sociedades contemporáneas) el género era un factor preponderante cuando se trataba de decidir si los niños debían asistir a clases, como igualmente para establecer cuáles eran los tipos de escuela, los planes de estudio y la enseñanza que se juzgaban adecuados. De la misma manera, así como durante la niñez muchos ritos de paso son propios de un género específico, también las experiencias infantiles de transiciones institucionales pueden ser delimitadas por el género. No se trata solamente de una cuestión de actitudes cultu-

rales capaces de configurar las expectativas y el comportamiento de los adultos hacia los niños. Los niños mismos se apropian de su identidad de género y la negocian desde una edad muy temprana, especialmente mediante las interacciones con sus compañeros, tanto en el preescolar como en los demás contextos de sus mundos sociales (MacNaughton, 2000; Danby y Baker, 1998).

Sobre todo cuando los niños maduran y se acercan a la pubertad, las diferencias entre los varones y las niñas suelen ir acentuándose más. El salón de clases puede ser un entorno donde las distinciones estereotipadas de género son reforzadas por los docentes y los compañeros, incluso en ambientes donde las políticas oficiales ponen énfasis en la igualdad de oportunidades. Estos problemas tienden a amplificarse en el contexto de las escuelas con escasos recursos en muchos países en desarrollo, donde son frecuentes las aulas multigrado para ambos sexos. Por ejemplo, en un estudio sobre el abuso de niñas en las escuelas africanas, Leach y otros (2003: viii) han denunciado que las escuelas de Ghana y Malawi “son un caldo de cultivo para prácticas sexistas potencialmente perjudiciales, cuya influencia seguirá acompañando a los alumnos en su vida adulta”. Según este informe, “en gran parte las agresiones sexuales quedan sin castigar, la conducta dominante de los varones, manifestada tanto por los alumnos como por los docentes, jamás es cuestionada y se insta persistentemente a los alumnos a ajustarse a los roles de género y a las normas de interacción que observan a su alrededor”. Esto último también puede comprobarse en otros entornos carentes de recursos, donde los

enseñantes a menudo exigen que los alumnos lleven a cabo tareas serviles, asignadas de maneras que intensifican las diferencias de género. A las niñas, por ejemplo, se les puede exigir que limpien el piso y los baños o que vayan a buscar agua, mientras que a los varones se les pide que transporten ladrillos y corten la hierba. Tales prácticas suelen ser menos difundidas en las clases de los niños más pequeños, pero se intensifican al aumentar su edad.

Como ejemplo de ello, Jha y Kelleher (2006: 92) describen una investigación destinada a explicar el bajo rendimiento escolar de los varones en Jamaica. Las autoras señalan que, mientras que los índices de paridad de género han mejorado para las niñas en los últimos años, los varones acusan un rendimiento deficiente, especialmente en el nivel secundario y en el pasaje a la educación postsecundaria y terciaria (pág. 82). Detallan cómo las nociones locales de masculinidad y los procesos de socialización que promueven una mayor vigilancia sobre las niñas y menos control de los varones han conducido a una disminución de la autoestima de estos últimos, provocando en ellos una marcada alienación respecto a los valores del alto rendimiento académico.

Las transiciones sociales como ritos de paso

La expresión de “rito de paso” es ampliamente utilizada en el habla cotidiana, como una manera de describir acontecimientos significativos que implican una transición a lo largo del curso de la vida. La noción fue introducida hace ya casi

un siglo por Arnold van Gennep en su libro *Les rites de passage* (1908).⁴ Van Gennep se interesaba principalmente en la secuencia de ritos como indicadores de los cambios vitales tales como el nacimiento, la atribución del nombre, la llegada a la madurez y la muerte. Estaba convencido de que el desarrollo humano consiste en una serie de pasos que son *universales* por su forma y *culturales* por su contenido (Hockey, 2002: 212).

Según la opinión de van Gennep, las transiciones son procesos dinámicos que siguen un modelo secuencial tripartito: primero, los ritos preliminares (“ritos de separación” respecto a un “mundo” anterior), en segundo lugar, los ritos liminares o rituales de umbral (ejecutados durante la fase transicional), y por último, los ritos postliminares que marcan la reincorporación al mundo del individuo dotado de una nueva condición (van Gennep, 1960: 21). Estas ideas fueron adoptadas por Victor Turner, cuyo interés fundamental se concentraba en la liminaridad como fase en la cual las personas están “entremedio” (en inglés “betwixt and between”), a mitad de camino entre etapas estructuradas de su curso de vida (Turner, 1969: 95). Debido a la atención prestada a las diferentes etapas, un enfoque basado en el concepto de “ritos de paso” examina todo el proceso de transición, y no solamente los acontecimientos reveladores específicos aludidos en el uso diario.

Los ritos de paso a menudo tienen que ver con desplazamientos relativos a la condición social

y señalan el grado de preparación (o las expectativas sociales implicadas) para asumir nuevas responsabilidades. Frecuentemente están relacionados con la “edad social” del individuo, más que con su edad biológica. Dicho con otras palabras, el momento oportuno para los ritos de paso culturales puede depender de una variedad de factores como la clase socioeconómica o la pertenencia a una casta, el género y el orden de nacimiento, y será inevitable y fuertemente determinado por el nivel de modernización y secularización de la sociedad en cuestión (Van Gennep, 1960: 66–67).

Los niños pequeños suelen ocupar una posición central en ritos de paso que señalan desplazamientos de su estatus dentro de la comunidad, tanto desde el punto de vista de su personalidad esencial (es decir, el devenir “plenamente humanos”) como en lo que se refiere a su condición de seres sociales. Puede no ser importante que un niño muy pequeño al atravesar un rito de paso sea relativamente inconsciente del cambio de estatus, ya que estos acontecimientos tienen que ver fundamentalmente con la participación social y con el reconocimiento y la consolidación de las relaciones antiguas y nuevas.

Los ritos de paso durante la primera infancia varían en escala y grado de formalización de un contexto a otro, y en algunos casos, como por ejemplo en la “ducha del bebé” de las comunidades americanas, que generalmente se celebra ya sea poco tiempo antes del parto o pocas semanas

⁴ El libro fue traducido al inglés en 1960 y al español en 1986.

después que el niño ha nacido, pueden revestir al mismo tiempo la función de consolidar la condición de la madre y de dar la “bienvenida” al bebé. En los Andes peruanos, la relación que se establece entre el recién nacido y su mundo social ocupa el primer plano en el ritual de *unuchakuy*, que consiste en la presentación del niño a sus padrinos y a una montaña sagrada, la cual, según se cree en esa región, posee el poder de proteger al niño durante el resto de su vida (Bolin, 2006: 14). La ceremonia de atribución del nombre es otro modo de marcar una transición en los primeros años; entre los maasai, esto ocurre cuando los niños y niñas tienen alrededor de seis meses de edad y en esa ocasión también se les corta el cabello por primera vez (*embarnoto e nkerai/enkidunkoto e nkarani*). En algunas familias judías, el tercer cumpleaños de los varones se distingue por la ceremonia de *upsherin*, que comprende el ritual del primer corte de cabello y asimismo sirve para señalar su iniciación a la educación religiosa formal.

En Birmania, la transición de los varones hacia la adolescencia está relacionada con su iniciación al budismo. Ésta incluye una ceremonia formal seguida de un retiro temporal a la vida monástica con un vestido amarillo. Suele suceder que en los hogares indigentes resulte imposible ahorrar el dinero necesario para esta ceremonia; por lo tanto, no es una excepción que los niños pobres efectúen la experiencia de esta transición más tarde o que, en algunos casos, nunca consigan llevarla a cabo. Al contrario, algunos niños son iniciados al alcanzar una edad relativamente precoz, cuando a sus hermanas mayores les toca su propia ceremonia, que debe coincidir con la

de sus hermanos varones, y sin la cual las muchachas no pueden casarse (Spiro, 1982: 234–235).

En Tanzania, el momento en que se celebran los ritos de paso tradicionales ha ido cambiando debido a la tecnología médica moderna y a la escolaridad obligatoria. Las ceremonias de circuncisión, por ejemplo, suelen ser organizadas al comienzo de las vacaciones, para que no interfieran con las actividades escolares. De todos modos, el rito sigue transmitiendo un mensaje tradicional de iniciación para “dejarse encinta recíprocamente”, que aparentemente algunos niños ponen en práctica luego del entrenamiento para la iniciación (Morrow, 2003: 272–273).

El marco conceptual de los “ritos de paso” también ha sido aplicado a las transiciones institucionales formales por Lam y Pollard (2006) en su estudio sobre la transición de los niños al jardín de infancia en Hong Kong. Emplearon un enfoque holístico, integrando nociones propias de los ritos de paso con otras procedentes de la teoría sociocultural de Vygotsky. También se inspiraron en el concepto de “carrera escolar” para investigar las consecuencias positivas de las transiciones (Woods y Pollard, 1988). Identificaron tres componentes de las “carreras escolares”: 1) los modelos de resultados formales (académicos) e informales (sociales), 2) las acciones estratégicas, y 3) un sentido de identidad en función del dominio en constante evolución. Las acciones estratégicas se refieren aquí a las propias contribuciones de los niños para convertirse en miembros de la nueva cultura escolar (por ejemplo mediante la interacción con sus amigos). Por identidad en función del dominio se entiende, en el caso de

la escuela, la comprensión por parte de los niños de su propia condición de “alumnos”. Aunque físicamente los niños forman parte del sistema educativo y están presentes en él casi todos los días, puede llevarles varias semanas o meses crecer hasta adaptarse a su nueva “identidad en función del dominio” o a su rol de alumnos (Lam y Pollard, 2006: 135–136).

Las autoras utilizan la expresión de “ritos de paso” para describir las fases de la transición de los niños al jardín de infancia, basándose en la teoría sociocultural para distinguir cuán competentes son los miembros del entorno que en el hogar y el jardín de infancia (por ejemplo los padres, los docentes, los compañeros con mayor experiencia) guían a los niños mediante instrumentos de mediación cultural (por ejemplo la comunicación, el juego, las actividades de rutina, etc.) a lo largo del proceso de transición. La etapa preliminar está relacionada con la separación de los niños de los cuidadores que se ocupan de ellos en el hogar, cuando aprenden a comportarse como alumnos dentro de un aula. La etapa liminar comienza con las prácticas o programas de transición que inauguran la transformación de los niños en alumnos. Esta fase comporta un paso espacial (del hogar al jardín de infancia, por ejemplo) además de un paso de condición (la integración de la condición de alumno con la condición de niño). El proceso de transición liminar que consiste en aprender a convertirse en alumno se caracteriza por la ambigüedad y la transformación, puesto que los niños aún no

están plenamente integrados en la nueva condición de alumnos. La etapa postliminar se alcanza al terminar el proceso de transición, cuando los niños ya se han adaptado a su nueva identidad de alumnos (Lam y Pollard, 2006: 131–132).

El concepto de “evento detonador”, introducido por William Corsaro, también tiene carácter ritual, pues se hace eco de ciertos aspectos de la teoría acerca de los ritos de paso. Los eventos detonadores son actividades interactivas y simbólicas que permiten que los niños y su ambiente social contribuyan activamente a sus experiencias de cambio.⁵ Por ejemplo, en su estudio etnográfico sobre un entorno escolar de Módena, Italia, Corsaro y Molinari muestran cómo los eventos detonadores al terminar el jardín de infancia se convierten en reuniones públicas muy concurridas, donde los niños, sus familias, los líderes políticos locales y otros miembros de la comunidad asisten al acontecimiento. Tales rituales públicos representan una interrupción de la rutina cotidiana y sirve para señalar a los niños (y a los demás) que ya es hora de que sigan adelante. Para los padres y los organizadores de estos eventos, es objeto de orgullo cívico celebrar la vida de los niños y verlos crecer y transformarse en miembros cada vez más capaces de participar en la sociedad. Además, para los hermanos menores, asistir a estos eventos puede ser una especie de actividad detonadora, que hace que anticipen el momento en que les llegará a ellos el turno de ser el centro de la atención pública (Corsaro y Molinari, 2005: 18).

⁵ Véase también el capítulo cuatro.

Las transiciones cotidianas como cruces de fronteras

La noción de rito de paso normalmente se refiere a la señalización cultural típica de las transiciones que se producen una sola vez en el curso de la vida, a veces también denominadas “transiciones verticales” para distinguirlas de las “transiciones horizontales”, que se repiten diariamente o incluso pueden ocurrir de un momento a otro (Kagan y Neuman, 1998). Sue Campbell Clark (2000) acuñó la expresión de “cruce de fronteras” para describir los movimientos rutinarios que los adultos realizan en ambas direcciones entre el hogar y el lugar de trabajo, pero este concepto se puede aplicar igualmente a las experiencias cotidianas que atraviesan los niños pequeños al trasladarse del hogar al preescolar u otros ambientes en el trajín de todos los días. Esta noción proporciona un marco que permite explicar cómo se controlan y manejan las fronteras y cómo los individuos integran y separan diferentes dominios de su vida diaria. Campbell Clark destaca el rol de una comunicación comprensiva y capaz de brindar apoyo como factor que minimiza los conflictos entre los dominios que pueden surgir cuando los individuos circulan frecuentemente entre dos mundos muy distintos (pág. 764).

En efecto, las investigaciones sobre las transiciones en la primera infancia indican que, de manera parecida a los adultos que cruzan fronteras, también los niños pequeños experimentan cambios de identidad cuando se desplazan de un dominio a otro. Los cambios de identidad suelen abarcar modificaciones en los roles, la ropa y el comportamiento, como asimismo en las activida-

des y las formas de comunicar. Los “cruzadores de fronteras” pueden ser participantes periféricos o centrales de un dado dominio. Los participantes centrales han internalizado la cultura y los valores del dominio, lo que les permite llevar a cabo satisfactoriamente las actividades apreciadas en el mismo e interactuar con otros miembros centrales del dominio. El mejor modo de alcanzar el equilibrio entre dos dominios es que los cruzadores de fronteras logren identificarse con sus roles en ambos espacios (Campbell Clark, 2000: 759–761). Por consiguiente, es importante examinar la complejidad y las relaciones existentes entre los contextos, las expectativas y las subjetividades. Estas cuestiones implican la necesidad de llamar la atención sobre los asuntos vinculados a la colaboración entre el hogar y la escuela, como asimismo sobre los aspectos relacionados con la continuidad en caso que los niños pasen de un ambiente educativo a otro (Woodhead y Moss, 2007).

Resumen

Este capítulo ha mostrado tres maneras diferentes de estructurar las transiciones. En primer lugar, hemos destacado el modo en que las transiciones se articulan en función de la edad cronológica, que, según se argumenta, es una práctica históricamente reciente, originada en las sociedades occidentales dentro del contexto de la institucionalización de la educación a comienzos del siglo XX. A pesar de la importancia mundial de la edad como indicador de transiciones, especialmente en ambientes de enseñanza formal, vale la pena recordar que también existen otras lógicas para la estructuración de las transiciones. El género ejerce una poderosa influencia en todos los aspectos de

Ejemplo: Children Crossing Borders (Niños que Cruzan Fronteras)

Children Crossing Borders es un estudio transcultural y multinacional que actualmente se está llevando a cabo en cinco países (Alemania, Estados Unidos, Francia, Inglaterra e Italia) y abarca un período de tres años (2006–9). El estudio se concentra en cómo son atendidos los niños inmigrantes por sus respectivos sistemas de atención y educación para la primera infancia (AEPI) y en lo que los padres desean para sus hijos en los ambientes de AEPI. Aplica el enfoque elegido por Tobin, Wu y Davidson en su estudio “Preschools in Three Cultures”. El método consiste en crear videograbaciones de cómo transcurre un día típico en los salones de clase a los que asisten los niños de cuatro años de edad en los entornos de AEPI situados en los países estudiados. En cada uno de estos países se muestra la misma serie de vídeos a un grupo compuesto por interesados clave (como los padres, docentes, administradores, expertos en educación infantil, diseñadores de políticas, etc.) a fin de identificar las semejanzas y diferencias que existen entre los sistemas de AEPI y estimular el diálogo y el debate. Es evidente el nexo que une este estudio a los paradigmas basados en “fronteras” y “dominios”. Por un lado, aborda cuestiones vinculadas a los conflictos y la continuidad en relación con las diferencias que se verifican entre los dominios de las familias y los ambientes de AEPI. Por otro, el estudio también señala las fronteras culturales que enfrentan las familias y niños inmigrantes, ya que los entornos de AEPI pueden ser el primer contexto en el cual se ven obligados a confrontarse con dichas diferencias. (Véase www.childrencrossingborders.org).

Ejemplo: El Proyecto RICA

Las pruebas recogidas por el Proyecto RICA (2005–2006) sobre transiciones a primer grado plenamente satisfactorias en Nicaragua revelan la eficacia de una labor orientada a reforzar la interconexión de los distintos dominios. El proyecto consistía, por un lado, en intervenciones dirigidas a acercar más la escuela a los hogares de los niños, tanto física como psicológicamente. Por otro, las intervenciones del proyecto estaban destinadas a los enseñantes, con el propósito de incrementar su toma de conciencia acerca de las necesidades de los niños. Además, el programa se centraba en la expansión de la cobertura del preescolar y la escuela primaria en zonas anteriormente desatendidas, sesiones mensuales de apoyo para estimular la participación de los padres en las escuelas, la divulgación de conocimientos sobre el desarrollo infantil entre los líderes de la comunidad y talleres de concienciación para docentes y directores acerca de las necesidades particulares de los niños provenientes de sectores desfavorecidos de la población. Los resultados del programa han sido gratificantes. Al cabo de un año, la asistencia de los niños de preescolar durante cuatro de los cinco días semanales subió del 65% al 94%. Igualmente, el rendimiento de los niños de preescolar mejoró, como lo demuestra el hecho de que el 56% de ellos alcanzó el nivel de desarrollo esperado en lectura, escritura y aritmética, en neto contraste con el 35% registrado en las mismas escuelas durante el año anterior (Save the Children EE.UU., 2007).

la niñez, aunque la medida y la modalidad específica en que determina las transiciones varía de familia en familia, de comunidad en comunidad y de sociedad en sociedad.

Las transiciones sociales, o ritos de paso, señalan desplazamientos de un estatus social a otro, por ejemplo de la condición de niño a la de adolescente o de alumno de preescolar a alumno de

escuela primaria. Las teorías acerca del cruce de fronteras observan los confines que los niños atraviesan en la vida diaria y averiguan cómo integran los niños las experiencias vividas en los distintos ambientes cotidianos (por ejemplo la escuela y el hogar). La teoría de los ritos de paso llama la atención sobre la significación del denominado “período liminar”. Durante esta fase de la experiencia de transición, los niños son arrancados de su entorno precedente (por ejemplo el jardín de infancia) sin haberse adaptado completamente aún a su nuevo ambiente (por ejemplo la escuela primaria). Precisamente durante esta etapa de las transiciones tienen mayores probabilidades de éxito las intervenciones que se proponen influenciar el itinerario de desarrollo de los niños.

Las teorías que hablan del cruce de fronteras se basan en la suposición de que existen varias

fronteras entre los diferentes dominios en que transcurre la vida de los niños y que puede ser beneficioso para el aprendizaje de los niños derribar la “frontera” entre el dominio del hogar y el de la escuela. Sería oportuno incitar a los diseñadores de políticas y a los profesionales para que encuentren las maneras pertinentes de lograr que los cuidadores participen efectivamente en la educación de sus hijos y que los educadores comprendan mejor el modo en que el ambiente del hogar de los niños modela sus experiencias escolares. Este punto de vista subraya la necesidad de una comprensión más profunda de las diversas barreras que impiden a los cuidadores intervenir en la educación de sus hijos y plantea la cuestión de la medida en que los padres y las comunidades pueden sacar provecho de un mayor sentido de propiedad respecto a las instituciones destinadas a la atención y educación de sus hijos.

Capítulo 3: Transiciones dentro de sistemas

Las transiciones infantiles suelen ser definidas tomando como punto de partida los contextos inmediatos y las prácticas que modelan la vida de los niños, sobre todo en el ambiente del hogar, el preescolar y la escuela. Los enfoques sistemáticos reconocen que las experiencias que los niños viven durante las transiciones se insertan en estructuras y procesos sociales más amplios. Por ejemplo, es un hecho generalmente reconocido que la primera infancia constituye el período durante el cual hacen falta los cuidados más intensivos a fin de asegurar el bienestar, la salud, el aprendizaje y el esparcimiento de los niños. Dentro del entorno inmediato de los niños, son los cuidadores principales y los compañeros coetáneos quienes desempeñan un rol crucial en la orientación de los niños pequeños a través de las transiciones que se producen en los primeros años de vida. Sin embargo, cuando experimentan tensiones debido al estilo de vida moderno, las dificultades económicas, los conflictos u otras adversidades, los cuidadores principales pueden no encontrarse siempre en condiciones de proporcionar cuidados y protección a los niños.

Este capítulo indaga la teoría ecológica (Bronfenbrenner, 1979, 1986) y la teoría del curso de vida (Elder, 1994) como modelos conceptuales en los cuales se basan numerosas investigaciones empíricas y prácticas aplicadas a las transiciones infantiles dentro de un contexto social extenso. Estos instrumentos teóricos son útiles para evaluar las implicaciones que tienen todo a lo largo de la existencia las experiencias de riesgo y pobreza

vividas durante la primera infancia y para observar el impacto de las estructuras y relaciones institucionales. A causa de su concentración en las influencias estructurales en dimensiones más dilatadas, estas teorías sirven de complemento a los enfoques socioculturales, que se interesan más en el entorno inmediato de los niños.

Teoría ecológica

Los marcos conceptuales de carácter ecológico ofrecen un enfoque integral aplicable al estudio de las transiciones. Como los encuadres socioculturales, también los enfoques ecológicos investigan las experiencias inmediatas de los niños dentro de su contexto, pero al mismo tiempo captan los modelos de interacción entre los individuos, los grupos y las instituciones a medida que se van desarrollando con el paso del tiempo (Rimm-Kaufmann y Pianta, 2000: 500). Tienen por ejemplo la ventaja de representar fielmente cómo las transiciones de nivel macro (por ejemplo la depresión económica) afectan a los niños a través de la desocupación de los padres (exosistema), con consecuencias para los microsistemas hogareños con los que los niños están en relación directa.

El psicólogo Urie Bronfenbrenner elaboró el enfoque ecológico para el estudio del desarrollo humano en los años 1970. Se inspira en la teoría de sistemas, que enfatiza la importancia de las interacciones de los individuos (en constante evolución) dentro del contexto de sus ambientes

(también en permanente transformación). En sus investigaciones, Bronfenbrenner se interesaba principalmente por la posición del individuo dentro de los sistemas ecológicos en sentido amplio y, por ejemplo, en cómo las influencias externas afectan la capacidad de los cuidadores de fomentar el sano desarrollo de los niños. Distinguió cuatro aspectos de la ecología en que crecen los niños: los microsistemas, los mesosistemas, los exosistemas y los macrosistemas. Los “microsistemas” abarcan las experiencias e interacciones de los niños con sus compañeros, maestros y cuidadores en los entornos cotidianos, en el hogar, la escuela, la guardería, etc. Los “mesosistemas” están compuestos por las relaciones entre estos distintos microsistemas, por ejemplo las prácticas y sistemas de valores complementarios y/o conflictivos vigentes en el hogar y la escuela y las comunicaciones informales/formales entre los padres y los docentes. Bronfenbrenner sostenía que todo ambiente implica la formación de relaciones directas o indirectas con otros ambientes. Por consiguiente, el análisis de los mesosistemas se centra en cuestiones vinculadas a los desplazamientos entre ambientes y roles que los individuos experimentan durante las transiciones ecológicas (por ejemplo, si los niños entran en un nuevo entorno solos o junto con compañeros conocidos de antemano o qué tipo de información reciben los niños y sus padres antes de embarcarse en transiciones de mayor significación). Los “exosistemas” son áreas de la vida social en las que no participan los niños mismos, pero sin embargo influyen en su existencia y bienestar mediante interconexiones con los microsistemas. Por ejemplo, los ambientes y prácticas de trabajo de los padres normalmente están sepa-

rados físicamente de los entornos en los que los niños transcurren el tiempo. Los padres efectúan “cruces de fronteras” diarios entre el hogar y el trabajo, de la misma manera que los niños hacen “cruces de fronteras” entre el hogar y el preescolar o la escuela. No obstante, estos exosistemas ejercen impacto en los niños en el sentido de que, por ejemplo, la proximidad física, el horario y las condiciones de trabajo, etc., delimitan la disponibilidad de los padres para cuidar a sus hijos en el hogar, acompañarlos al preescolar, etc. Obsérvese que los distintos modelos de trabajo parental pueden ser definidos como exosistemas en los países industrializados, pero la situación puede ser diferente en las comunidades agrícolas, donde las fronteras entre los ambientes de trabajo y las actividades de los niños y sus cuidadores pueden ser más sutiles. Los entornos religiosos pueden igualmente formar un exosistema hasta que los niños cumplen con un rito de paso que les otorga plena participación en los espacios y rituales sagrados (por ejemplo Ridgely Bales, 2005).

La influencia de los exosistemas en los niños no debería ser subestimada. Dentro de la teoría sobre los sistemas existe la preocupación por la organización del trabajo de los cuidadores, como también por las organizaciones comunitarias y la capacidad de las políticas públicas de modelar dichos sistemas de maneras que resulten provechosas para el desarrollo del niño. En la formulación original de Bronfenbrenner, los “macrosistemas” están relacionados con las convicciones predominantes y la organización de las instituciones omnipresentes que contribuyen a determinar los ambientes culturales en que se desarrollan los niños. Los macrosistemas están

vinculados a los exosistemas, ya que las actividades económicas de los cuidadores se afianzan en políticas, leyes y reglamentos.

Otro rasgo característico de la teoría ecológica tiene que ver con el rol que desempeñan los niños en su propio desarrollo. Según esta óptica, los niños se desarrollan mediante las interacciones cotidianas con sus cuidadores y con los demás niños, como asimismo con los símbolos y objetos de un dado contexto. En su calidad de participantes tanto de los microsistemas como de las intersecciones del exosistema que se producen entre los microsistemas (es decir las transiciones y los cruces de fronteras), los niños no sólo reciben la influencia de su ambiente sino que además lo transforman activamente (Bronfenbrenner, 1986). Aunque al principio este aspecto había sido desatendido, en las obras más tardías de Bronfenbrenner se presta una atención cada vez mayor a la dimensión temporal de las experiencias de transición. Por ende, cuando los investigadores inspirados por la teoría de sistemas hablan de “cronosistemas”, reconocen el contexto histórico de sus estudios y examinan cuál es el impacto de los cambios históricos en las transiciones de la vida individual y comunitaria.

La teoría ecológica ha sido muy influyente como marco de referencia para el estudio de la primera infancia, con implicaciones importantes para el análisis de las transiciones. Sin embargo, también tiene sus límites, especialmente cuando los sistemas son indebidamente simplificados. Por ejemplo, si bien la identificación de sistemas interactivos múltiples es conceptualmente elegante, existe el riesgo de objetivar las fronteras y dar

por sentada una coherencia subsistémica interna (especialmente cuando se los representa con el clásico diagrama de tipo “cebolla”). Las experiencias que cada actor vive en su entorno ecológico será inevitablemente diferente. Las perspectivas de los niños suelen ser muy distintas de las que tienen los adultos, lo cual puede escapar a la mirada de un observador externo que intente modelar una única “ecología del desarrollo infantil” (Bronfenbrenner, 1979). Las experiencias que ellos viven en sus ambientes, relaciones y actividades pueden ser más disgregadas y fluctuantes de lo que implicaría el concepto de microsistema, sobre todo cuando los lazos familiares están fracturados, son conflictivos o incluso resultan disfuncionales. Estas complejidades son subrayadas en los estudios sobre cómo la formación, la descomposición y la reconstitución del hogar y la familia influyen en la construcción de relaciones, sensación de pérdida y necesidad de adaptarse por las cuales han de pasar los niños, como asimismo en sus planificaciones de la vida doméstica y en su propio bienestar (por ejemplo Hagan y otros, 1996; Smart y Neale, 1999).

Otra reserva que se podría formular respecto a la teoría ecológica tiene que ver con la manera en que este modelo típicamente coloca al niño en el centro de sistemas múltiples anidados los unos en los otros. Si bien centrarse en el niño individual puede ser una actitud deseable en las políticas sociales y en los enfoques que se ocupan de los derechos del niño, de este modo no se reflejan las prioridades múltiples de muchos de los sistemas en que los niños participan, ni se reconocen las prioridades opuestas de los adultos que ejercen su poder sobre la vida de los niños.

Por ejemplo, mientras que estar “centrados en el niño” supuestamente es la *raison d'être* de los servicios destinados a la niñez, el niño es sólo una de las prioridades dentro de los ambientes familiares, y el niño puede ser un miembro marginal de algunos sistemas comunitarios. Las interacciones entre los procesos individuales, sociales, económicos, políticos y culturales también corren el riesgo de pasar desapercibidas si se sigue la formulación original de Bronfenbrenner, especialmente cuando los contextos individuales y “extendidos” son vistos como entidades separadas, articuladas según el modelo organizativo jerárquico que pone los “contextos más amplios” (macrosistemas) en relación con los “contextos más reducidos” (Rogoff, 2003: 45–46). La identificación del contexto cultural como parte de los macrosistemas distrae la atención, impidiendo comprender el rol central que tienen las convicciones, los objetivos y las prácticas culturales en la mediación de las experiencias y actividades de los niños a todos los niveles.

A pesar de estas objeciones, numerosos investigadores han encontrado útil el marco conceptual de Bronfenbrenner para indagar las experiencias vividas durante la primera infancia en general y durante las transiciones al jardín de infancia o la escuela primaria en particular (por ejemplo Bohan-Baker y Little, 2004; Johansson, 2007; Fabian y Dunlop, 2002 y 2007; Rimm-Kaufman y Pianta, 2000; Tudge y otros, 2003; Tudge y Hogan, 2005). Por ejemplo, Rimm-Kaufman y Pianta (2000) conceptualizan la ecología de las transiciones a la escuela dedicando un interés particular al desarrollo de las relaciones a lo largo del tiempo y destacando la importancia del contexto para

comprender las experiencias de transición de los niños. Las investigaciones longitudinales por medio de evaluaciones repetidas pueden contribuir enormemente a que logremos entender cuál es el impacto que los cambios en los contextos donde transcurre la vida de los niños tienen en la habilidad de los niños a la hora de efectuar a su vez cambios existenciales decisivos. Además, para analizar eficazmente las complejidades que presentan la concatenación y el modelado recíproco que se producen entre los contextos, lo ideal sería combinar métodos de investigación cualitativos y cuantitativos.

De todos modos, hacen falta estudios posteriores sobre el vínculo que existe entre la interacción a nivel de las redes locales, la participación en políticas y programas y el desarrollo infantil. Las nuevas investigaciones, según esta visión de las cosas, deberían abordar la cuestión de por qué algunos niños experimentan consecuencias parecidas en condiciones diferentes desde el punto de vista de las políticas aplicadas, o consecuencias diferentes en las mismas condiciones debidas a políticas idénticas.

“La naturaleza de los procesos de cambio en los numerosos sistemas que intervienen entre los niveles macro e individual aún no ha sido explorada de manera satisfactoria, del mismo modo que el problema de cómo dichos procesos condicionan los efectos que las políticas producen en el desarrollo.” (Yoshikawa y Hsueh, 2001: 1888).

Yoshikawa y Hsueh insisten en que el rol de la familia no debería ser subestimado ni tampoco

sobrevalorado. Las investigaciones sobre la familia que emplean toda una variedad de conjuntos de datos nacionales o de otro tipo demuestran que las variaciones en los estilos de crianza y los ambientes hogareños pueden explicar hasta la mitad de los efectos que la pobreza familiar tiene para los niños. Una adecuada comprensión de las dinámicas intrafamiliares (por ejemplo cómo se distribuyen los recursos y roles entre los niños en un hogar determinado) podría revelar los procesos de toma de decisiones que explican por qué algunos niños logran efectuar ciertas transiciones, mientras que otros no lo consiguen.

Existen también otros factores, siempre situados entre las políticas y el hogar, que surten impacto en las transiciones de los niños (por ejemplo las influencias y normas de la comunidad), y por lo general se les ha prestado poquísima atención. Por ejemplo, hay escasas investigaciones sobre cómo las diferencias culturales pueden influenciar la recepción de beneficios (o reaccionar prontamente ante las oportunidades que se presentan para una intervención en los primeros años). Asimismo sigue siendo un terreno relativamente inexplorado el rol de las redes sociales dentro de las comunidades y cómo dichas redes influyen en que las familias aprovechen o no los subsidios destinados a la infancia (Yoshikawa y Hsueh, 2001: 1890).

Las transiciones y el paradigma del curso de vida

El paradigma del curso de vida está estrechamente relacionado con el enfoque ecológico aplicado al desarrollo humano. Este modelo considera el

desarrollo humano un fenómeno multinivel, que comprende itinerarios estructurados a través de las instituciones y organizaciones sociales hasta trazar las trayectorias sociales de los individuos (Elder, 1994: 5). Más que cualquier otro marco conceptual, este enfoque pone énfasis en que el desarrollo humano no se puede separar de la historia social. Por un lado, las condiciones históricas determinan de qué manera han de crecer los niños. Por otro, la historia no es más que el producto de la iniciativa autónoma de niños y adultos (Elder, 1994: 5–6; Ryder, 1965: 861).

La teoría sobre el curso de vida fue ideada a partir de datos provenientes de algunos de los primeros estudios longitudinales llevados a cabo en Estados Unidos mediante el muestreo por grupos. Esta teoría pone las trayectorias individuales en relación con cambios sociales masivos como la migración, la depresión económica y el conflicto armado. En este sector, las investigaciones dan pruebas de que el significado del cambio social y la capacidad de enfrentar las adversidades dependen en buena medida de la categoría “edad” (Elder, 1994: 10). En su ensayo *Children of the Great Depression* (1974), Elder analizó datos procedentes de dos estudios longitudinales que habían sido realizados en California con dos grupos de niños nacidos respectivamente a comienzos y a fines de la década de 1920. La posibilidad de utilizar estos datos le permitió evaluar los resultados de su desarrollo a lo largo de la infancia, la adolescencia y la edad adulta, y le proporcionó la demostración fehaciente de las interacciones complejas que existen entre las características individuales, las estructuras familiares y el rol de las adversidades.

Puesto que los niños de uno de los grupos habían nacido ocho años antes que los de la otra muestra, Elder pudo comparar los efectos de la depresión económica en dos conjuntos de niños: los que ya eran adolescentes cuando las familias perdieron su capital, en contraste con aquellos que en ese momento todavía eran pequeños. La comparación dio resultados muy distintos para los grupos en cuestión. Los niños que eran adolescentes cuando sus cuidadores se encontraban en situación de desventaja económica parecían haber ganado algo gracias a esa experiencia tan dura. Si se los confrontaba con los jóvenes que no habían sufrido privaciones, la pérdida de los recursos familiares manifestaba haber provocado en ellos una sensación de realización personal, como asimismo, más tarde, una mayor satisfacción de los niños y niñas empobrecidos con su propia vida. Según Elder, la pérdida de ingresos obligó a las familias a movilizar recursos humanos y asignó a las madres y los adolescentes nuevos roles y obligaciones que les enseñaron el espíritu de iniciativa, cooperación y responsabilidad. En cambio, estas consecuencias favorables no eran compartidas por el grupo más joven. Al compararlos con sus coetáneos provenientes de familias no necesitadas, los componentes del grupo que había experimentado la depresión cuando eran niños muy pequeños, posteriormente tenían un peor rendimiento escolar y presentaban historias laborales menos estables, así como perceptibles dificultades emocionales y sociales hasta mediados de la edad adulta. También se registraban importantes diferencias por género. Las consecuencias negativas resultaban mucho más visibles entre los varones. Su mayor vulnerabilidad probablemente estaba relacionada con la pérdida de la fuente de sus-

tento por parte del padre, con las consiguientes desmoralización y escasa autoestima de éste, que se transferían más a los hijos varones que a las hijas mujeres, las cuales tendían a identificarse de manera más marcada con la madre (Elder, 1974). En pocas palabras, el estudio de Elder llama la atención sobre el impacto que tienen las sociedades en transformación sobre las vidas en desarrollo. Demuestra una particular sensibilidad respecto a la influencia de los acontecimientos históricos (los cambios de macrosistema según la teoría ecológica) en la primera infancia, destacando cómo determinan la capacidad de los niños de negociar las transiciones evolutivas y las consecuencias que tienen para su autonomía y sus elecciones de vida en el futuro.

Esta investigación confirma el dato de que las variables ambientales tienen un impacto diferente en los niños e invita a hacer ulteriores averiguaciones sobre el equilibrio entre los factores de riesgo y protección que contribuyen a la vulnerabilidad y resiliencia relativas de los niños (por ejemplo Boyden, 2006; Boyden y Mann, 2005; Hart, 2004; Mann, 2004; Yaqub, 2002). Los estudios sobre situaciones caracterizadas por extremas privaciones han sido particularmente influyentes, especialmente en el caso de los grupos de niños que se encuentran bajo cuidado institucional y en orfanatos. Estos estudios demuestran que efectuar una transición temprana hacia un ambiente más favorable puede servir como factor de protección, con consecuencias duraderas (por ejemplo Rutter y otros, 1998; Wolff y Fesseha, 1999). Los análisis de las transiciones escolares también han observado cómo los factores de riesgo, acumulados a lo largo de un

período prolongado, causan desinterés por los resultados académicos y eventualmente el abandono de los estudios (por ejemplo Alexander y otros, 1997; Punch, 2003, Watson-Gegeo y Gegeo, 1992). Por último, existen abundantes pruebas, recogidas en numerosas investigaciones, de que los programas de AEPI que cuentan con recursos adecuados tienen la potencialidad de apoyar a los niños pequeños y a sus cuidadores cuando deben enfrentar adversidades y de mejorar sus perspectivas de lograr que sus transiciones escolares se cumplan con éxito. Al contrario, la falta de empeño profesional y político en movilizar intervenciones de AEPI pueden amplificar los riesgos que amenazan el bienestar de los niños pequeños (Jolly, 2007: 8; Woodhead, 2006: 11).

Resumen

La teoría ecológica y el paradigma del curso de vida subrayan cómo las experiencias de transición vividas por los niños se insertan en sistemas sociales más amplios. La teoría de sistemas ecológicos llama la atención particularmente sobre las interconexiones e influencias recíprocas que existen entre los mundos sociales de los niños y sus cuidadores. Estos marcos teóricos constituyen herramientas valiosas para conceptualizar las potencialidades de los programas y servicios para la primera infancia cuando se trata de ejercer impacto en las oportunidades de vida de los niños (Grantham-McGregor y otros, 2007).

Ejemplo: Young Lives (Vidas Jóvenes)

Young Lives es un estudio longitudinal sobre la pobreza infantil que actualmente se lleva a cabo en cuatro países, inspirándose en temas propios de la teoría ecológica y el paradigma del curso de vida y concentrándose principalmente en las transiciones. Young Lives recibe sus fondos del Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido a fin de efectuar el seguimiento de la vida de 12.000 niños que crecen en contextos de pobreza en Etiopía, Andhra Pradesh (India), Perú y Vietnam (2000–2015). Fue ideado con la intención de contribuir a la consecución de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, profundizando la comprensión de las causas, la naturaleza y las consecuencias de la pobreza infantil, para proporcionar a las políticas destinadas a los niños una sólida base de informaciones comprobadas. La investigación combina enfoques cuantitativos y cualitativos, siguiendo la trayectoria del curso de vida de dos grupos de niños (separados por una diferencia de edad de ocho años) dentro del contexto de sus hogares y comunidades. A medida que se van repitiendo las sucesivas fases de recopilación de datos, el estudio de los dos grupos facilita el análisis de la manera en que la respectiva posición en el curso de vida media entre las experiencias de pobreza y los resultados de bienestar duradero. Con pocos años de intervalo se recogen regularmente informaciones sobre cada uno de los 12.000 niños, sus cuidadores y sus hogares, y sobre las comunidades en las que están creciendo. Esto consentirá observar con mayor precisión los factores que influyen en los cambios atravesados por tres generaciones a lo largo de una vida transcurrida en la miseria, ya que algunos de los niños del grupo de edad más avanzada (que ahora tienen 12 ó 13 años) se han convertido a su vez en padres. Es necesario aplicar un enfoque basado en el curso de vida para entender las complejidades de la transmisión intergeneracional de la pobreza y explicar por qué los individuos entran en la indigencia y salen de ella (véase www.younglives.org.uk).

La teoría sobre el curso de vida concentra su interés en el hecho de que los niños establecen distintas relaciones con las adversidades y reaccionan ante ellas de diferentes maneras. No todos los niños padecen repercusiones negativas después de haber vivido experiencias perjudiciales. Según su condición social, edad y género algunos niños pueden incluso dar muestras de resiliencia frente a las adversidades. Por consiguiente, más que confiar en la suposición de que los niños son “intrínsecamente vulnerables”, es importante evaluar el impacto de las potenciales intervenciones prestando más atención a los matices en

lo que se refiere a sus dimensiones, el momento oportuno para realizarlas y su objetivo principal (Walker y otros, 2007). Estos marcos teóricos también ponen énfasis en las dificultades estructurales, porque éstas pueden ejercer presión sobre la disponibilidad de tiempo, el estado de salud y los recursos económicos con que cuentan los cuidadores. Destacan el rol crucial de los programas e intervenciones dirigidos a complementar los esfuerzos que hacen los cuidadores principales por estimular el desarrollo de los niños pequeños (CDNNU y otros, 2006: 44–48).⁶

⁶ Por ejemplo, el artículo 18.3 reconoce que en muchos lugares del mundo los cuidadores son activos económicamente en ocupaciones escasamente remuneradas e insta a que se tomen medidas para asegurar que los niños cuyos padres trabajan tengan derecho a beneficiarse de los servicios e instalaciones de guarda de niños para los que reúnan las condiciones requeridas (CDNNU y otros, 2006: 44).

Capítulo 4: La participación de los niños en las transiciones

En los estudios académicos tradicionales la participación de los niños en las experiencias de transición que los afectan ha sido tratada en el contexto de cuestiones relacionadas con sus actividades y autonomía y, en un sentido más amplio, con el rol que desempeñan en el modelado de su propia infancia (Woodhead, 2003). Por ejemplo, dentro de la psicología evolutiva, los paradigmas constructivistas piagetianos dan por sentado que los niños intervienen activamente en su ambiente físico y social, construyendo modelos cognitivos que les permiten encontrarle sentido a su entorno cambiante y adquirir gradualmente una comprensión intelectual, social y moral cada vez más sofisticada. Los estudios sobre el desarrollo social ponen énfasis en el papel que asumen los niños como actores sociales y constructores de significado (Bruner y Haste, 1987), y como colaboradores en la interacción social, los intercambios recíprocos y las pautas transaccionales de influencia mutua (revisado por Schaffer, 1996). Por otra parte, las teorías sociológicas hacen hincapié en el poder que tiene la estructura social de determinar cada existencia individual, mientras que el microanálisis del proceso social ha revelado de qué maneras los individuos contribuyen a la creación de la vida social. Reconciliar la función de la estructura y la autonomía personal es uno de los temas principales (Giddens, 1979) de los cuales siguen ocupándose los estudios sobre la socialización de los niños, con creciente interés por el examen de ciertos aspectos de la competencia social en la niñez (por ejemplo Hutchby

y Moran-Ellis, 1998), como asimismo por trazar un mapa de los modos en que los niños construyen su propia forma de socialización (Mayall, 1994). Reconstruir el estatus del niño pequeño en la teoría sobre la infancia (James y otros, 1998; Woodhead, 1998) y replantear su rol en las investigaciones (Alderson y Morrow, 2004; Woodhead y Faulkner, 2008) son dos lados de la misma moneda.

El reciente interés analítico por la autonomía durante la infancia tiene implicaciones considerables para las investigaciones, políticas y prácticas basadas en los derechos del niño, también en el caso de las transiciones tempranas. Haciendo resaltar el papel central que corresponde a los derechos participativos de los niños, la Observación General N° 7 observa que: “Con frecuencia se ignora el respeto a la entidad del niño pequeño, como participante en la familia, comunidad y sociedad, o se rechaza por inapropiada en razón de su edad e inmadurez” (CDNNU y otros, 2006: 40). Esto implica, además, reconocer el hecho de que los niños son agentes activos que se dedican constantemente a dar sentido a las vicisitudes que va atravesando su entorno social y a participar en ellas (Woodhead, 2006: 28). Este capítulo examina primero las investigaciones sobre el rol de las culturas de grupo en las experiencias de transición de los niños, para continuar luego con un resumen del enfoque “mosaico”, que es un instrumento metodológico para el estudio de la participación de los niños en sus propias transiciones.

Las culturas de grupo de los niños

En la psicología evolutiva contemporánea, los teóricos que defienden el enfoque sociocultural reconocen que el aprendizaje de los niños no sólo es guiado por los miembros adultos de la comunidad, sino también por la interacción con sus iguales en una suerte de aprendizaje cooperativo (por ejemplo Mercer y Littleton, 2007: 38). De manera parecida, las investigaciones sociológicas indican que, cuando los niños se apropian de las informaciones que reciben del mundo adulto, lo hacen con actitud creativa y producen culturas de grupo autónomas (por ejemplo Corsaro, 1992: 168). Corsaro y Molinari (2005) dan cuenta de un estudio etnográfico sobre la transición de los niños del preescolar a la escuela primaria. Su investigación se concentra en cómo los niños se preparan colectivamente para la transición del preescolar a la primaria mediante “eventos detonadores”, que son una manera de construir puentes iniciales entre distintos ambientes a través de determinados acontecimientos y usanzas (por ejemplo celebraciones, la entonación de ciertas canciones especiales, etc.), puestos en marcha y fomentados por los niños mismos, sus compañeros, los docentes, las familias y otros miembros de la comunidad. Se adjudica una particular importancia a las actividades de grupo, puesto que constituyen una prueba de la influencia de los compañeros de la misma edad en la apropiación de la cultura y de cómo los niños participan en el asentamiento de los cimientos para su propio futuro.

Mediante el concepto de “reproducción interpretativa”, Corsaro y Molinari subrayan la autonomía colectiva de los niños en el modelado de su condición de miembros (en constante evolución) de su propia cultura, como asimismo los modos en que su autonomía se ve sometida a restricciones sociales. El paradigma de la “reproducción interpretativa” establece un paralelismo con la teoría sociocultural al reconocer que los cambios (y, entre ellos, las transiciones atravesadas a lo largo de la vida) ocurren cuando los individuos intervienen en las actividades del momento en sintonía con su ambiente. De manera semejante a la idea de Rogoff de “apropiación participativa”, los “eventos detonadores” de Corsaro y Molinari son actividades interactivas y simbólicas que consienten a los niños contribuir activamente a las experiencias de cambio.⁷ Sin embargo, su enfoque se aleja de la teoría sociocultural cuando concentran explícitamente su interés en las restricciones que determinan las relaciones entre los niños y el mundo y ponen en primer plano la etnografía como método clave para comprender la interacción entre los grupos de iguales, los cuidadores de los niños y sus enseñantes. El enfoque de Corsaro y Molinari también se distingue de la teoría sobre los sistemas ecológicos porque en el centro del modelo propuesto no coloca al “niño” individual. En cambio, pone de relieve el carácter colectivo de las experiencias de transición como fenómeno compartido por el grupo de iguales en cada una de las etapas: en la anticipación de las transiciones (por ejemplo mediante los eventos detonadores), en el mismo proceso de transición y en la reflexión

⁷ Véase también el capítulo sobre los “ritos de paso”.

sobre las transiciones pasadas (Corsaro y Molinari, 2005: 20–22).

Para ilustrar este argumento a continuación se extrapolan de otro estudio sobre las transiciones escolares dos ejemplos breves de niños que hablan de sus propias experiencias (Brooker, comunicación personal). El primero proviene de un niño de Bangladesh y el segundo es de las islas Fiyi:

Anticipación: “He oído decir que en la escuela adonde voy a ir los chicos más grandes pegan a los más pequeños. Si pasa eso yo vuelvo a esta escuela. Y si tengo que ir a otra escuela quiero ir a una buena. Ni pienso volver a ésta.”

Reflexión: “La verdad es que no me gustó mucho ir al preescolar. Es que mis padres me habían hecho un lugar en mi casa que ya era como el preescolar. Tenía un subibaja, un columpio, un montoncito de arena y una cantidad de juguetes para divertirme. Mi mamá y mi papá me contaban historias y me leían libros de cuentos antes de que me fuera a la cama.”

Las investigaciones etnográficas sobre los niños pequeños confirman la importancia de las culturas de grupo (Brooker, 2006; Pratt y George, 2005). Por ejemplo, una investigación comparativa llevada a cabo en un jardín de infancia privado de Corea y una clase inicial del Reino Unido reveló que las culturas de grupo influyen considerablemente en las convicciones que adquiere cada uno de los niños acerca del mundo. Las culturas de grupo pueden transformar las opiniones respecto a los roles y relaciones de género asimi-

ladas en el seno de la familia. De tal manera, los compañeros pueden desempeñar un papel doble: por un lado, son una fuente de fortalecimiento, pero-, por otro, son una fuente de riesgo (por ejemplo mediante conductas discriminatorias que excluyen del grupo de iguales a algunos niños en particular). El estudio recomienda la intervención proactiva en casos de discriminación, partiendo de una escucha atenta a los discursos de los niños pequeños y sus compañeros (Brooker, 2006: 125–126).

Otro estudio ha indagado cómo las culturas de grupo y las actitudes sexistas respecto a la amistad entre los alumnos de primaria determina sus experiencias al pasar a la escuela secundaria (Pratt y George, 2005). Este análisis descubrió que todos los niños sin excepción, pero en particular los varones, experimentan fuerte tensión cuando deben afrontar un cambio de escuela, la aceptación por parte de sus nuevos compañeros y las expectativas de docentes desconocidos. Frente a un ambiente de aprendizaje extraño, la preocupación de adaptarse y pertenecer a un grupo de iguales demostró ser muy intensa y superar otras inquietudes (por ejemplo el éxito académico). El estudio sugiere que los compañeros pueden ser tanto una distracción como una fuente de apoyo para el modelado de los itinerarios educativos (Pratt y George, 2005: 24).

Las herramientas metodológicas para la investigación sobre las transiciones

En *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*, Clark y Moss (2001: 41) insisten en que “para escuchar no hay que esperar hasta que los niños

estén en condiciones de participar en las conversaciones de adultos”. Partiendo de la hipótesis de que los niños comunican de maneras diferentes, desarrollaron el enfoque “mosaico” a fin de que sirviera como método para “escuchar” a los niños pequeños y tener en cuenta sus opiniones y experiencias al tomar en consideración el funcionamiento de los servicios para los “primeros años”. El estudio principal fue llevado a cabo con niños de 3–4 años de edad durante un período de 18 meses en una institución para la educación de la primera infancia situada en el Reino Unido (que incluía una guardería y un centro para familias sin techo ubicados en el mismo establecimiento comunitario), en el que participaron los niños, el personal y los cuidadores.

Según los autores, el enfoque “mosaico” se distingue por ser (Clark y Moss, 2001: 5):

- **Multimétodo** – reconoce las distintas “voces” y habilidades de los niños;
- **Participativo** – considera que los niños son competentes y expertos en cuanto se refiere a su propia vida; respeta las opiniones de los niños y también sus silencios;
- **Reflexivo** – incluye tanto niños como adultos en un esfuerzo común de interpretación; ve la escucha de opiniones como un proceso;
- **Adaptable** – se puede aplicar en una variedad de ambientes para la primera infancia; los métodos dependerán de las características del grupo, como por ejemplo el género, la proveniencia cultural, las habilidades del personal o los investigadores, etc.;
- **Centrado en las experiencias vividas por los niños** – se aparta de la concepción de los niños

que los ve como consumidores de servicios;

- **Está anclado en la práctica** – se puede utilizar con el propósito de realizar evaluaciones (“escucha-consulta”) y también puede convertirse en parte integrante de las prácticas cotidianas (“conversación continua”) en las instituciones para los primeros años.

En el enfoque “mosaico” se pueden distinguir dos etapas:

La primera etapa consiste en un proceso de documentación por parte de niños y adultos mediante una variedad de técnicas, que incluyen la observación de los participantes y métodos de investigación participativa como visitas guiadas a cargo de los niños, elaboración de mapas y juegos de roles. El empleo de tácticas visuales y otros métodos no verbales puede ser particularmente eficaz para trabajar con niños que tienen habilidades lingüísticas limitadas (como por ejemplo los niños refugiados más mayores).

La segunda etapa consiste en juntar informaciones útiles para el diálogo, la reflexión y la interpretación, utilizando cada perspectiva o unidad informativa como tesela para la construcción del “mosaico”. Cuando los profesionales y los padres escuchan los puntos de vista de los niños, “la posibilidad de comprender mejor la vida de los niños pequeños irá surgiendo de la interpretación del material recogido” (Clark y Moss, 2001: 55).

Concebido evidentemente bajo la influencia del enfoque “mosaico”, el *Starting School Research Project* (Proyecto de Investigación sobre el Comienzo de la Escuela) de Dockett y Perry (2005)

Ejemplo: *Tai Wisdom Association (TWA, Asociación Sabiduría Tailandesa)*

Las investigaciones indican que las instituciones educativas, incluidas aquellas que se ocupan de la educación para la primera infancia, tienen la posibilidad de convertirse en lugares propicios para el cambio. Según Peter Moss (2007), las instituciones y programas para la primera infancia de veras pueden cultivar las prácticas democráticas participativas. Esto implica un planteamiento ecológico de las prácticas democráticas en diferentes niveles, como por ejemplo en las familias, las instituciones de AEPI, como asimismo en las instancias federales y locales de la toma de decisiones. Durante las fases de planificación de los programas, la participación de los niños pequeños y sus cuidadores garantiza que el interés superior del niño constituya el punto de partida para los servicios y programas. Es importante descubrir en qué tipo de ambiente se sienten cómodos para empezar a aprender. Por ejemplo, las bibliotecas infantiles administradas por la TWA están diseñadas de manera tal que recuerdan a los niños y sus cuidadores la arquitectura de sus hogares. TWA comprendió que a los niños les gustan los edificios rodeados por un pasillo donde pueden leer, conversar o simplemente acostarse a dormir. En cuanto a la ubicación, TWA trata igualmente de fundar sus bibliotecas en los centros de la vida comunitaria, en sitios a los cuales incluso los niños más pequeños pueden acceder a pie fácilmente. Por último, la apertura de las bibliotecas también se adapta a la jornada de los niños y sus cuidadores. Por consiguiente, las bibliotecas permanecen cerradas durante el horario de las oficinas y las escuelas, pero quedan abiertas hasta muy tarde a la noche, cuando los niños disponen de tiempo libre (TWA, 2007a: 24).

pone énfasis en la multiplicidad de perspectivas al investigar la transición de los niños a la escuela. En efecto, la investigación sociocultural sobre las experiencias de transición de los niños pequeños revela la importancia de que los padres participen en los procesos de transición. Esta estrategia es particularmente propicia para estimular la intervención de los padres en la transición de los niños a la escuela, especialmente cuando las culturas de los hogares presentan marcadas diferencias con las de la escuela. La participación de los padres en la investigación también es valiosa para identificar los ámbitos en los que los niños y los adultos difieren (o coinciden) en sus expectativas respecto a las transiciones, las experiencias y el rendimiento escolares.

Los datos aportados por Dockett y Perry se presentaban como fotografías acompañadas de

textos, transcripciones de conversaciones, dibujos hechos en la escuela, videgrabaciones de interacciones, etc.; tomados en su conjunto expresaban las opiniones, experiencias y expectativas de los niños respecto a la escuela (Dockett y Perry, 2005: 517). Los autores se dieron cuenta de que lo que les importa a los niños en la transición a la escuela suele ser muy diferente de lo que les importa a los adultos. Además, descubrieron que “no puede haber un único enfoque que sea el ‘mejor’ o que resulte apropiado para todos los niños o para todos los contextos” (pág. 519).

En la investigación sobre las transiciones, reconocer esta complejidad significa prestar especial consideración a las decisiones relativas a los niños tomadas por los adultos y escuchar lo que los niños pueden decir acerca del comienzo de la escuela.

Resumen

Las pruebas recogidas por los investigadores que testimonian el rol crucial de las culturas de grupo de los niños son relevantes a la hora de elaborar programas. En numerosas regiones del mundo, el tamaño de las clases es excesivamente grande y a menudo los niños de diferentes edades reciben instrucción juntos. Dada la escasez de docentes en estas escuelas, en sus aulas muchos niños suelen quedar desatendidos. Esto puede conducir al aburrimiento, a un aumento de los riesgos físicos y a una disminución de la motivación para aprender entre los alumnos. En tales condiciones, los compañeros de clase, que potencialmente son capaces de impartirse instrucción recíprocamente los unos a los otros mediante la enseñanza participativa, representan un recurso a menudo desaprovechado.

La investigación participativa y los programas dirigidos a los niños durante los primeros años también son relevantes para la democracia. A través de la adopción de principios democráticos, ya desde la más tierna edad las guarderías pueden preparar a los niños para que se conviertan en ciudadanos con espíritu crítico y tolerante: “El respeto por el derecho de los niños pequeños a manifestar sus opiniones crea políticas más eficaces y fomenta el desarrollo de comunidades más sólidas, dotadas de mayor cohesión y con más aptitud para la inclusión social. De esta manera contribuye a una democracia saludable, que reconoce que los derechos de los niños son como los derechos humanos de cualquier ciudadano” (MacNaughton y otros, 2007: 9).

Conclusión

El presente análisis ha presentado un panorama general de los principales enfoques teóricos que pueden ayudar a comprender las transiciones en la primera infancia. Hemos sostenido que los niños atraviesan toda una serie de umbrales personales, sociales y culturales que pueden o no armonizar con su transición hacia la escuela. Según su ambiente, rol y condición socioculturales, los niños se enfrentan con diferentes decisiones y responsabilidades en distintos momentos de su vida. El éxito o el fracaso de los niños al pasar a través de las transiciones de la educación formal no puede ser evaluado sin prestar atención a las prácticas educativas locales y al contexto sociocultural. A fin de armonizar los programas de AEPI con las prácticas educativas locales, es importante apreciar en su justo valor las prácticas locales de crianza, entender en qué medida se afianzan en convicciones arraigadas en la cultura específica y adquirir conocimientos sobre las transiciones reconocidas por el entorno cultural, es decir los “ritos de paso”.

El análisis ha recalcado que las evaluaciones de los “buenos” resultados del desarrollo siempre están definidas en función de los criterios sociales y difieren según la cultura de la comunidad, en la cual figuran sus excedentes económicos, su sistema de subsistencia e instrumentos para la supervivencia, y su sistema político, económico y religioso. Por lo tanto, es fundamental que los investigadores y profesionales eviten imponer un punto de llegada ideal para el desarrollo que refleje sus propios valores en vez de las interpre-

taciones locales. Para formularlo en un tono más positivo, las intervenciones sensibles al aspecto cultural tienen potencialmente la capacidad de cambiar los repertorios de prácticas, mejorando las oportunidades de los niños y sus padres de acceder a los servicios y participar en actividades significativas.

Además, este análisis ha revelado la tendencia de las conceptualizaciones y tradiciones en materia de investigación a vincularse con distintas perspectivas propias de cada disciplina, con el predominio de los ámbitos de la educación y la psicología en la manera de encuadrar la investigación sobre las transiciones, sobre todo en el caso de las transiciones institucionales, y muy especialmente en el de la escolaridad. Las ópticas antropológicas y sociológicas pueden enriquecer la investigaciones sobre las transiciones incorporando el interés por comprender un cuadro mucho más amplio, que abarca transiciones personales, sociales y culturales en contextos muy variados. La colaboración multidisciplinar en las investigaciones y prácticas relacionadas con las transiciones puede fomentar el desarrollo de enfoques holísticos que contextualicen las experiencias de cambio de los niños dentro de los marcos más vastos e interrelacionados de sus familias, instituciones y comunidades. Especialmente gracias a iniciativas mundiales como Educación para Todos, una comprensión bien fundada de las prácticas y estilos de subsistencia propios de las diferentes culturas puede servir de base para la elaboración de programas vinculados a la enseñanza preescolar y primaria.

El análisis subraya cuán conveniente es utilizar una variedad de instrumentos conceptuales y metodológicos para alcanzar una comprensión holística de las transiciones infantiles. Las metodologías que incorporan estrategias propias de la etnografía y muchas otras más fueron puestas en evidencia por ser potencialmente útiles para lograr una buena adaptación a las diferentes maneras en que comunican los niños y a sus diversos mundos sociales. En particular, la investigación longitudinal puede ser capaz de identificar cómo se asocian las transiciones tempranas con los resultados alcanzados sucesivamente a lo largo del curso de la vida.

El mensaje central del análisis es que hace falta una mayor transparencia para que resulten más explícitas las hipótesis subyacentes respecto a la infancia y el desarrollo infantil en que se basan las políticas, los programas y las investigaciones. Existe “la tentación perenne de exagerar la significación de una teoría o dato particulares cuando sirve para las campañas de concienciación, lo que aparentemente puede ser beneficioso para los derechos y el bienestar de los niños pequeños, pero frecuentemente también tiene que ver con peculiares concepciones de la primera infancia, puntos de vista de actores específicos o determi-

nados conjuntos de prioridades políticas” (Woodhead, 2006: 6).

Las investigaciones y prácticas vinculadas con las transiciones en la primera infancia en buena medida se concentran en las transiciones institucionales, especialmente en relación con la atención y educación formales. Los factores políticos, económicos, culturales y psicosociales interactúan, modelando la capacidad que tienen los niños de acceder a servicios básicos de calidad. La investigación sobre las transiciones potencialmente está en condiciones de desenmarañar estos factores (separándolos en los niveles micro, meso y macro), que explican por qué algunos niños tienen oportunidades para el desarrollo mientras que otros no las tienen, esclareciendo al mismo tiempo la orientación del desarrollo y su impacto en las trayectorias del curso de vida. Pocas acciones en favor de los niños son apolíticas o libres de una toma de posición teórica, y este análisis espera haber destacado lo suficiente la necesidad de poner más claramente de manifiesto los conceptos y visiones de la niñez y el desarrollo infantil que orientan las políticas y programas actualmente en curso en torno a las transiciones que se producen durante la primera infancia.

Glosario: Nociones fundamentales vinculadas a la investigación sobre las transiciones

Andamiaje (en inglés “scaffolding”): Se trata de un concepto vygotskiano que se refiere a la ayuda estructurada que los niños reciben de sus iguales y de los adultos (por ejemplo sus padres y maestros) para asimilar nuevas destrezas y alcanzar ulteriores metas evolutivas. El andamiaje se va retirando gradualmente a medida que aumenta la competencia de los niños (Wood, Bruner y Ross, 1976). Sirve para describir los procesos que constituyen la base de la **zona de desarrollo próximo**. También está relacionado con el concepto de **participación guiada**, pero este último pone más énfasis en la contribución del “discípulo” junto con la del “docente” para la utilización de instrumentos y signos destinados a la transmisión de conocimientos y rutinas prácticas. El andamiaje tiende a adquirir la mayor importancia en los períodos de transición, cuando los niños se enfrentan con nuevas rutinas y desafíos.

Carrera escolar: Es el proceso durante el cual los niños manejan sus roles e identidades en cuanto alumnos dentro de las estructuras y prácticas institucionales de los sistemas educativos. Se toma en consideración su trayectoria desde el preescolar hasta la escuela, creando un marco para el estudio de las variaciones en las experiencias y los resultados de las transiciones según criterios distintos de las calificaciones u otras maneras habituales de evaluar formalmente el rendimiento (Woods, 1990; Lam y Pollard, 2006).

Cruce de fronteras: A diferencia de los **ritos de paso**, la teoría del cruce de fronteras se concentra en las transiciones que ocurren cotidianamente. Supone la existencia de “dominios” de la existencia (por ejemplo el hogar, el lugar de trabajo, la escuela, etc.), separados por “fronteras” o límites, que los individuos diariamente deben lograr cruzar con éxito a fin de interpretar los roles que les corresponden en cada “dominio” (Campbell Clark, 2000).

Cultura de grupo (en inglés “peer culture”): Es la cultura compartida por los niños y sus grupos de amigos o compañeros de clase. Cabe destacar el rol de la interacción de los niños durante la apropiación colectiva de la cultura, y la cultura de grupo puede desempeñar un papel decisivo para mitigar las tensiones vinculadas a las transiciones (Corsaro y Molinari, 2005).

Dominio: En la teoría del **cruce de fronteras**, el “dominio” se refiere a una esfera de la vida separada de otros dominios sobre la base de roles sociales, responsabilidades y ubicación distintos (por ejemplo el jardín de infancia y el lugar de trabajo de los padres) (Campbell Clark, 2000).

Enfoque ecológico: Inspirado por la teoría de sistemas, el enfoque ecológico proporciona un marco para la comprensión de los múltiples contextos habitados por el niño pequeño (sus microsistemas), la signifi-

cación de los *cruces de fronteras* entre los microsistemas, los vínculos entre los contextos (mesosistemas), y la influencia más amplia de los exosistemas y macrosistemas (Bronfenbrenner, 1979).

Enfoque “mosaico”: Se trata de una metodología desarrollada para la investigación participativa y las consultas de niños pequeños (Clark y Moss, 2001). Propone una combinación de técnicas verbales y no verbales para la interacción de niños y adultos a fin de conseguir que los niños manifiesten las opiniones que tienen sobre su ambiente de cuidado y sobre su vida. Debido a su naturaleza participativa, concuerda con los principios definidos por la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño de 1989. Es particularmente indicado para las investigaciones y consultas de niños pequeños respecto a sus experiencias relacionadas con las transiciones.

Eventos detonadores (en inglés “priming events”): Son ciertas ocasiones, como por ejemplo determinadas celebraciones, actividades, discursos u oportunidades de compartir informaciones, que anticipan transiciones inminentes en la vida de los niños y tienen por objeto preparar a los niños para el cambio. En estos eventos participan tanto los niños como los adultos (Corsaro y Molinari, 2005).

Liminaridad: Es la segunda de las tres fases en que se articulan los **ritos de paso** y también se la suele describir como la condición de estar “entremedio”, “entre lo uno y lo otro” (en inglés “betwixt and between”), para subrayar el estado de “suspensión” en el cual se encuentran los individuos que han abandonado un rol sin haber aún incorporado plenamente el rol nuevo (van Gennep, 1960; Turner, 1995). Las intervenciones de programas que eligen como objetivo esta fase pueden ser particularmente eficaces, ya que los niños están a punto de asumir nuevos roles y responsabilidades y es muy probable que modifiquen su trayectoria.

Nicho evolutivo: Se trata de un concepto centrado en “el niño dentro de su familia” e inspirado por la investigación transcultural. El nicho evolutivo comprende: 1) los sistemas de convicciones de los cuidadores (sus etnoteorías) respecto a la crianza de niños, 2) las condiciones materiales y en particular la disposición espacial en la cual tiene lugar la crianza del niño, y 3) las prácticas mismas de crianza del niño (Super y Harkness, 1986).

Paradigma del curso de vida: Es una teoría estrechamente relacionada con el enfoque ecológico respecto al desarrollo humano. Según ella, el desarrollo humano se debe interpretar como un fenómeno de niveles múltiples, que comprende itinerarios estructurados a través de instituciones y organizaciones sociales, modelando así las trayectorias sociales de los individuos (Elder, 1994). Más que cualquier otro marco teórico, este enfoque pone de relieve que es imposible separar el desarrollo humano de la historia social y también refleja el contexto histórico-cultural de los factores de riesgo y protección que configuran la **vulnerabilidad** o **resiliencia** de los niños.

Participación guiada: Así se describe el proceso mediante el cual ayudan al niño los cuidadores, los maestros y sus propios iguales a lo largo de su desarrollo. Inspirándose en la teoría de Vygotsky, Rogoff extiende la noción de **zona de desarrollo próximo** a fin de subrayar la interrelación entre los roles de los adultos y los niños, y aplica este concepto abarcando los procesos de enseñanza fuera de los ambientes educativos formales (por ejemplo aprender a tejer o a cocinar). El interés de Vygotsky se concentraba principalmente en el rol de las habilidades de lectoescritura dentro del aprendizaje, mientras que Rogoff se interesa de manera más general por las actividades apreciadas por cada cultura, que pueden o no incluir las destrezas de lectoescritura. La participación guiada es universal, pero sus formas de expresión varían según el contexto cultural, el entorno y los actores sociales (Rogoff, 1990).

Repertorios de prácticas: Consisten en disposiciones profundamente arraigadas para ciertas actividades y comportamientos en un dado ambiente, basadas en las experiencias previas de los individuos en entornos similares y estructuradas por las oportunidades que han tenido para acceder a dichos entornos y participar en ellos. Son útiles para la comprensión de los niveles de continuidad o discontinuidad entre los distintos ambientes durante los períodos de transición (Rogoff, 2003).

Reproducción interpretativa: Es conceptualmente similar a los “**repertorios de prácticas**” de Rogoff, aunque pone más énfasis en los procesos colectivos (las culturas de grupo) y menos en la experiencia individual. La reproducción interpretativa capta dos procesos que se consolidan recíprocamente: 1) los niños (y los seres humanos en general) interpretan el mundo social por sí mismos (reforzando así su capacidad de obrar autónomamente) y 2) interpretando el mundo social y actuando dentro de él, reproducen un determinado orden social (reforzando así la estructura) (Corsaro, 1992).

Reversibilidad/irreversibilidad: Se trata de términos que se refieren a las repercusiones de experiencias específicas (generalmente negativas) en los resultados alcanzados más tarde. Revisten particular interés a la hora de calcular el momento propicio y elegir el objetivo adecuado para la intervención de los programas. Los efectos reversibles se pueden “corregir” mediante intervenciones oportunas y apropiadas, mientras que los efectos irreversibles ejercen una mayor influencia en el modelado de los itinerarios de vida, incluidas las transiciones clave.

Ritos de paso: Son procesos secuenciales (es decir, con las fases preliminar, liminar y postliminar) que marcan el cambio de condición de un individuo, por lo general a través de una ceremonia pública que se distingue del resto de la vida cotidiana mediante símbolos y rituales específicos (van Gennep 1960).

Umbrales culturales: Se trata de un concepto clave para los ritos de paso e indica el pasaje secuencial de un estado a otro (es decir, del estado preliminar al liminar hasta el postliminar).

Vulnerabilidad/resiliencia: Se trata de un marco teórico que se propone explicar las variaciones en la capacidad de los niños de hacer frente a las adversidades. Las reacciones de los niños son resultado de una combinación de factores de riesgo y de protección, que en cada caso incluyen tanto cualidades personales como circunstancias ambientales. Los programas de buena calidad para la primera infancia pueden representar un importante factor protector y reducir la vulnerabilidad de los niños (Rutter y otros, 1998, Luthar, 2003).

Zona de desarrollo próximo: Según Vygotsky (1978), la transición entre el aprendizaje y el desarrollo se produce en la “zona de desarrollo próximo”, que es la distancia que existe entre la tarea más difícil que un niño es capaz de ejecutar sin que lo ayuden y la tarea más difícil que puede llevar a cabo recibiendo ayuda. Por lo tanto, los niños se desarrollan y aprenden a negociar transiciones exitosas mediante la instrucción (véanse **andamiaje** y **participación guiada**) de los maestros, adultos y compañeros más diestros.

Bibliografía

- Ageways (2007) Strong grandmothers, healthy communities, págs. 8–9. *Ageways: Practical Issues in Ageing and Development* 69.
- Ahmed, S., Bwana, J., Guga, E., Kitunga, D., Mgulambwa, A., Mtambalike, P., Mtunguja, L., y Mwandayi, E. (1999) *Children in Need of Special Protection Measures: A Tanzanian Study*. Dar es Salaam, Tanzania: UNICEF.
- Alderson y Morrow (2004) *Ethics, Social Research and Consulting with Children and Young People*. Londres: Barnardo's.
- Alexander, K.L., Entwistle, D.R. y Horsey, C.S. (1997) From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education* 70 (2): 87–107.
- Arnold, C., Bartlett, K., Gowani, S., Merali, R. (2007) Is everybody ready? Readiness, transition and continuity: Reflections and moving forward. *Working Papers in Early Childhood Development* N° 41, La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.
- Bell, John F. y Daniels, S. (1990) Are summer-born children disadvantaged? The birthdate effect in education. *Oxford Review of Education* 16 (1): 67–80.
- Bohan-Baker, M. y Little, P. (2004) *The transition to kindergarten: A review of current research and promising practices to involve families*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Family Research Project.
- Bolin, I. (2006) *Growing up in a Culture of Respect: Child Rearing in Highland Peru*. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Boyden, J. (1997) Childhood and policy makers: A comparative perspective on the globalization of childhood, págs. 190–229. En: James, A. y Prout, A. (eds.): *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Londres y Washington, D.C.: Falmer Press.
- Boyden, J. (2006) Children, war and world disorder in the 21st century: A review of the theories and the literature on children's contributions to armed violence. *QEH Working Paper Series* N° 138, Oxford: Queen Elizabeth House.
- Boyden, J. y Ennew, J. (eds.) (1997) *Children in Focus – A Manual for Participatory Research with Children*. Estocolmo: Rädda Barnen.
- Boyden, J., Ling, B. y Myers, W. (1998) *What Works for Working Children*. Florencia: UNICEF y Estocolmo: Rädda Barnen.
- Boyden, J. y Mann, G. (2005) Children's risk, resilience, and coping in extreme situations, págs. 3–25. En: Unger, M. (ed.) *Handbook for Working with Children and Youth. Pathways to Resilience Across Cultures and Contexts*. Thousand Oaks, Londres y Nueva Delhi: Sage.
- Bredenkamp, S. (ed.) (1987) *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children birth through age 8*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U. (1986) Ecology of the family as a context of human development: Research perspectives. *Developmental Psychology* 22 (6): 723–742.
- Brooker, L. (2006) From home to home corner: Observing children's identity-maintenance in early childhood settings. *Children & Society* 20: 116–127.
- Brooker, L y Woodhead, M. (2008) Developing Positive Identities: Diversity and Young Children. *Early Childhood in Focus* 3 (en español: El desarrollo de identidades positivas: La diversidad y la primera infancia. *La Primera Infancia en Perspectiva* 3). Milton Keynes: The Open University.
- Bruner, J. y Haste, H. (eds.) (1987). *Making sense: The child's construction of the world*. Nueva York: Routledge.
- Campbell Clark, S. (2000) Work/family border theory: A new theory of work/family balance. *Human Relations* 53 (6): 747–770.
- Carr, D. (2002) Moral Education and the perils of developmentalism. *Journal of Moral Education* 31 (1): 5–19.
- CDNNU (Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas) (2006) *A Guide to General Comment 7: "Implementing Child Rights in Early Childhood"* (en español: *Guía a la Observación General N° 7: "Realización de los derechos del niño en la primera infancia"*, 2007). La Haya: Fundación Bernard van Leer.
- Chelimo, N. (2006) Transitions in pastoral communities in Uganda. Classes under trees. *Early Childhood Matters* 107: 36–37.
- Clark, A. y Moss, P. (2001) *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*. Londres: National Children's Bureau.
- Clark, A. (2005) Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early Child Development and Care* 175 (6): 489–505.
- Corsaro, W.A. (1992) Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures. *Social Psychology Quarterly* 55 (2): 160–177.
- Corsaro, W.A. y Molinari, L. (2005) *I Compagni. Understanding Children's Transition from Preschool to Elementary School*. Nueva York y Londres: Teachers College Press, Columbia University.
- Cunningham, H. (1991) *The Children of the Poor. Representations of Childhood since the Seventeenth Century*. Oxford y Cambridge: Blackwell.
- Cunningham, H. y Viazzo, P. (1996) Some issues in the historical study of child labour, págs. 11–22. En: Cunningham, H. y Viazzo, P. (eds.): *Child Labour in Historical Perspective. 1800–1985. Case Studies from Europe, Japan and Colombia*. Florencia: UNICEF.
- Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A.R. (1999) *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. Londres: Falmer Press.
- Danby, S. y Baker, C. (1998) How to be masculine in the block area. *Childhood* 5 (2): 151–175.
- de Berry, J. y Boyden, J. (2000) Children in adversity. *Forced Migration Review* 9: 33–36.
- Doek, J.E., Krappmann, L.F. y Lee, Y. (2006) Introduction to the General Comment, págs. 31–34. En: *Implementing Child Rights in Early Childhood (en español: Realización de los derechos del niño en la primera infancia, 2007: Introducción a la Observación General, págs. 35–39)*. La Haya: Fundación Bernard Van Leer / UNICEF / Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas.
- Dockett, S. y Perry, B. (2005) Researching with children: Insights from the Starting School Research Project. *Early Childhood Development and Care* 175 (6): 507–521.

- Eggers, E.K. (1997) *Historical Dictionary of Burundi*. Londres: Scarecrow Press.
- Elder, G.H. (1974) Children of the Great Depression. *Social Change in Life Experience*. Chicago y Londres: University of Chicago Press.
- Elder, G.H. (1994) Time, human agency, and social change: Perspectives on the life course. *Social Psychology Quarterly* 57 (1): 4–15.
- Engle, P. y Breaux, C. (1998) Fathers' involvement with children: Perspectives from developing countries. *Social Policy Report: Society for Research in Child Development* 7 (1): 1–21.
- Erikson, E.H. (1950) *Childhood and Society*. Nueva York: Norton.
- Estep Jr., J.R. (2002) Spiritual formation as social: Toward a Vygotskian developmental perspective. *Religious Education* 97 (2): 141–164.
- Fabian, H. y Dunlop, A.-W. (eds.) (2002) *Transitions in the Early Years. Debating Continuity and Progression for Children in Early Education*. Londres y Nueva York: Routledge Falmer.
- Fabian, H. y Dunlop, A.-W. (2007) Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. *Working Papers in Early Childhood Development* N° 42, La Haya: Fundación Bernard van Leer.
- Feldman, D.H. y Fowler, R.C. (1997) The nature(s) of developmental change: Piaget, Vygotsky, and the transition process. *New Ideas in Psychology* 15 (3): 195–210.
- Flavell, J.H. (1981) On cognitive development. *Child Development* 53 (1): 1–10.
- Giddens, A. (1979) *The Central Problems of Social Theory*. Londres: Macmillan.
- Good, C.V. (ed.) (1973) *Dictionary of Education*. 3a ed., Nueva York: McGraw-Hill.
- Grantham-McGregor, S., Cheung, Y.B., Cueto, S., Glewwe, P., Richter, L.M. y Strupp, B. (2007) Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *The Lancet* 369: 60–70.
- Hagan, J. y otros (1996) New kid in town: Social capital and the life course effects of family migration on children. *American Sociological Review* 61 (3): 368–385.
- Hammarberg, T. (1997) A School for Children with Rights (en español: La escuela y los derechos del niño). *Innocenti Lectures* 2. Florencia: Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF.
- Harkness, S., Hughes, M. y Muller, B. (2005) Entering the developmental niche: Mixed methods in an intervention program for inner-city children, págs. 329–358. En: Weisner, T.S. (ed.) *Discovering Successful Pathways in Children's Development. Mixed Methods in the Study of Childhood and Family Life*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hart, J. (2004) Beyond struggle and aid: Children's identities in a Palestine refugee camp in Jordan, págs.167–187. En: Boyden, J. y de Berry, J. (eds.) *Children and Youth on the Front Line. Ethnography, Armed Conflict and Displacement*. Oxford: Berghahn.
- Harvard Family Research Project (2007) Disponible en línea en: www.gse.harvard.edu/hfrp/projects/fine/resources/storybook/research.html (consultado el 20/09/2007).
- Hockey, J. (2002) The importance of being intuitive: Arnold Van Gennep's *The Rites of Passage*. *Mortality* 7 (2): 210–217.
- Hutchby, I. y Moran-Ellis, J. (1998) *Children and Social Competence: Arenas of Action*. Londres: Falmer Press.

- James, A. y Prout, A. (eds.) (1997) *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Londres y Washington, D.C.: Falmer Press.
- James, A., Jenks, C. y Prout, A. (1998) *Theorising Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jha, J. y Kelleher, F. (2006) Boys' Underachievement in Education: An Exploration in Selected Commonwealth Countries. Londres: Commonwealth Secretariat and Commonwealth of Learning. Disponible en línea en: www.col.org/colweb/site/pid/4309 (consultado el 14/01/2008).
- Johansson, I. (2007) Horizontal transitions: What can it mean for children in the early years? págs. 33–44. *En: Dunlop, A.-W. y Fabian, H. (eds.) Informing Transitions in the Early Years. Research, Policy and Practice*. Maidenhead: The Open University Press.
- Jolly, R. (2007) Early childhood development: The global challenge. *The Lancet* 369: 8–9.
- Kagan, S.L. y Neuman, M.J. (1998) Lessons from three decades of transition research. *The Elementary School Journal* 98 (4): 365–379.
- Katz, C. (2004) *Growing Up Global. Economic Restructuring and Children's Everyday Lives*. Minneapolis y Londres: University of Minnesota Press.
- Kohlberg, L. (1981) *Essays on Moral Development. Vol. I: The Philosophy of Moral Development*. Nueva York: Harper and Row.
- Lam, M.S. y Pollard, A. (2006) A conceptual framework for understanding children as agents in the transition from home to kindergarten. *Early Years* 26 (2): 123–141.
- Lansdown, G. (2005) *The evolving capacities of children*. Section 3: Implications of children's evolving capacities for the exercise of their rights, págs. 15–45 (en español: *La evolución de las facultades del niño*. Sección 3: Las implicaciones de la evolución de las facultades del niño para la realización de sus derechos, págs. 31–67). *Innocenti Insight* 11. Florencia: Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF.
- Leach, F., Fiscian, V., Kadzamia, E., Lemani, E. y Machakanja, P. (2003) An Investigative Study of the Abuse of Girls in African Schools. Department for International Development: Educational Papers. Disponible en línea en: www.dfid.gov.uk/pubs/files/investudyafricaedpaper54.pdf (consultado el 14/01/2008).
- Lenzer, G. (2002) Children's studies and the human rights of children: Towards a unified approach, págs. 207–227. *En: Alaimo, K. y Klug, B. (eds.) Children as Equals: Exploring the Rights of the Child*. Lanham, Maryland: University Press of America.
- LeVine, R.A., Dixon, S., LeVine, S., Richman, A., Leiderman, P.H., Keefer, C.H. y Brazelton, T.B. (1994) *Child Care and Culture – Lessons from Africa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lourenco, O. y Machado, A. (1996) In defense of Piaget's theory: A reply to 10 common criticisms. *Psychological Review* 103 (1): 143–164.
- Lloyd, C.B. (ed.) (2005) *Growing up Global: The Changing Transitions to Adulthood in Developing Countries*. Washington, D.C.: The National Academic Press.
- Lloyd, C.B. y Blanc, A.K. (1996) Children's schooling in Sub-Saharan Africa: The role of fathers, mothers, and others. *Population and Development Review* 22 (2): 265–298.
- Luthar, S. (ed.) (2003) *Resilience and Vulnerability*. Cambridge: Cambridge University Press.

- MacNaughton, G. (2000) *Rethinking Gender in Early Childhood Education*. Londres: Allen & Unwin.
- MacNaughton, G., Hughes, P. y Smith, K. (2007) Young children's rights and public policy: Practices and possibilities for citizenship in the early years. *Children & Society* 21 (6): 458–469.
- Makin, L. (2006) Literacy 8–12 months: What are babies learning? *Early Years* 26 (3): 267–277.
- Mann, G. (2004) Separated children. Care and support in context, págs. 3–22. En: Boyden, J. y de Berry, J. (eds.) *Children and Youth on the Front Line. Ethnography, Armed Conflict and Displacement*. Oxford: Berghahn.
- Marsiglio, W., Amato, P., Day, R.D. y Lamb, M.E. (2000) Scholarship on Fatherhood in the 1990s and Beyond. *Journal of Marriage and Family* 62 (4): 1173–1191.
- Mayall, B. (ed.) (1994) *Children's Childhoods Observed and Experienced*. Londres: Falmer Press.
- Mayer, E. (2007) *Tomasito's Mother Comes to School. La mamá de Tomasito visita la escuela*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Family Research Project.
- McNaughton, S. (2001) Co-constructing expertise: The development of parents' and teachers' ideas about literacy practices and the transition to school. *Journal of Early Childhood Education* 1 (1): 40–58.
- Mercer, N. y Littleton, K. (2007) *Dialogue and the Development of Children's Thinking*. Londres: Routledge.
- Mooney, C.G. (2000) *Theories of Childhood. An Introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget and Vygotsky*. St Paul, Minnesota: Redleaf Press.
- Morrow, V. (2003) Moving out of childhood. En: Maybin, J. y Woodhead, M. (eds.) *Childhoods in Context*. Chichester: Wiley / The Open University Press.
- Moss, P. (2007) Bringing politics in the nursery. Early childhood education as a democratic practice. *Working Papers in Early Childhood Development* N° 43, La Haya: Fundación Bernard van Leer.
- Okon, W. y Wilgocka-Okon, B. (1973) *The School Readiness Project*. París: UNESCO.
- Petriwskyj, A., Thorpe, K. y Taylor, C. (2005) Trends in construction of transition to school in three Western regions 1990–2004. *International Journal of Early Years Education* 13 (1): 55–69.
- Piaget, J. (1978) *The Equilibration of Cognitive Structures*. Oxford: Blackwell.
- Pratt, S. y George, R. (2005) Transferring friendships: Girls' and boys' friendships in the transition from primary to secondary school. *Children & Society* 19: 16–26.
- Punch, S. (2003) "You'd better talk to my son because he knows more than me": Primary education and youth transitions in rural Bolivia. Ponencia presentada durante un simposio de investigación interdisciplinar titulado *Uncertain Transitions: Youth in a Comparative Perspective*, celebrado en la Universidad de Edimburgo el 27 de junio de 2003.
- Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G. y Winterberger, H. (eds.) (1994) *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury Press.
- Ridgely Bales, S. (2005) *When I Was a Child. Children's Interpretations of First Communion*. Chapel Hill, Carolina del Norte: University of North Carolina Press.
- Rimm-Kaufman, S.E. y Pianta, R.C. (2000) An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology* 21 (5): 491–511.

- Rogoff, B. (1990) *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Oxford: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2003) *The Cultural Nature of Child Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Mistry, J., Göncü, A. y Mosier, C. (1998) Toddlers' guided participation with their caregivers in cultural activity, págs. 225–249. *En*: Woodhead, M., Faulkner, D. y Littleton, K. (eds.) *Cultural Worlds of Early Childhood*. Londres y Nueva York en colaboración con The Open University: Routledge.
- Rogoff, B., Moore, L., Najafi, B., Dexter, A., Correa-Chávez, M., y Solís, J. (2005) Children's development of cultural repertoires through participation in everyday routines and practices. De próxima aparición en Grusec, J. y Hastings, P. (eds.) *Handbook of Socialization*. Nueva York: Guilford.
- Rousseau, J.-J. (1979) *Émile or On Education*. Harmondsworth: Penguin.
- Rutter, M. y el English and Romanian Adoptees Study Team (1998) Developmental catch-up and deficit. Following adoption after severe global early privation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 39 (4): 465–476.
- Ryder, N.B. (1965) The cohort as a concept in the study of social change. *American Sociological Review* 30 (6): 843–861.
- Save the Children EE.UU. (2007) *La transición exitosa al primer grado – Un factor clave para el desarrollo infantil temprano – Resumen Ejecutivo*. Managua: Save the Children EE.UU.
- Schaffer, H.R. (1996). *Social development*. Oxford, Inglaterra: Blackwell.
- Scott-Little, C., Kagan, S. y Frelow, V. (2006) Conceptualization of readiness and the content of early learning standards: The intersection of policy and research? *Early Childhood Research Quarterly* 21 (2): 153–173
- Smart, C. y Neale, B. (1999) *Family Fragments?* Cambridge: Polity Press.
- Spiro, M.E. (1982) *Buddhism and Society. A Great Tradition and its Burmese Vicissitudes*. Berkeley: University of California Press.
- Stephens, S. (ed.) (1995) *Children and the Politics of Culture*. Princeton, Nueva Jersey: Princeton University Press.
- Super, C.M. y Harkness, S. (1986) The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development* 9: 545–569.
- TWA = Tai Wisdom Association (2007a) *Library for Young Children. An ECD experience from Thailand*. Khon kaen: Tai Wisdom Association.
- TWA = Tai Wisdom Association (2007b) *Story Book Project for Rural Children. An Experience of Changes in Rural Thailand*. Khon kaen: Tai Wisdom Association.
- Tudge, J.R.H., Odero, D.A., Hogan, D.M. y Etz, K.E. (2003) Relations between the everyday activities of preschoolers and their teachers' perceptions of their competence in the first years of school. *Early Childhood Research Quarterly* 18: 42–64.
- Tudge, J.R.H. y Hogan, D. (2005) An ecological approach to observations of children's everyday lives, págs. 102–122. *En*: Greene, S. y Hogan, D. (eds.) *Researching Children's Experience. Approaches and Methods*. Londres, Thousand Oaks y Nueva Delhi: Sage.
- Turner, B.S. (1993) Outline of a Theory of Human Rights. *Sociology* 27 (3): 489–512.

- Turner, B.S. (2003) Biology, vulnerability and politics, págs. 271–282. En: Williams, S. J., Birke, L. y Bendelow, G. (eds.) *Debating Biology: Sociological Reflections on Health, Medicine, and Society*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Turner, V. ([1969]1995) *The Ritual Process. Structure and Anti-Structure*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- UNESCO (2006) *Strong foundations. Early childhood care and education. Education for all Global Monitoring Report 2007* (en español: Bases sólidas. Atención y educación de la primera infancia. Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2007). París: UNESCO.
- Uprichard, E. (2008) Children as ‘Being and Becomings’: Children, Childhood and Temporality. *Children & Society* 22: 4.
- Van Gennep, A. (1960) *The Rites of Passage*. Chicago: University of Chicago Press (en español: *Los ritos de paso*. Madrid: Taurus -1986- y Alianza -2008-).
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Walker, S.P. y otros (2007) Child development: Risk factors for adverse outcomes in developing countries. *The Lancet* 369: 145–157.
- Watson-Gegeo, K.A. y Gegeo, D.W. (1992). Schooling, Knowledge, and Power: Social Transformation in the Solomon Islands. *Anthropology and Education Quarterly* 23 (1): 10–29.
- Wolff, P.H. y Fesseha, G. (1999) The orphans of Eritrea: A five-year follow-up study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 40 (8): 1231–1237.
- Wood, D., Bruner, J.S. y Ross, G. (1976) The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17 (2): 89–100.
- Woodhead, M. (1996) *In Search of the Rainbow: Pathways to Quality in Large Scale Programmes for Young Disadvantaged Children*. La Haya: Fundación Bernard van Leer.
- Woodhead, M. (1998) “‘Quality’ in early childhood programmes – A contextually appropriate approach.” *International Journal of Early Years Education* 6 (1): 5–17.
- Woodhead, M. (1999) Reconstructing developmental psychology – Some first steps. *Children & Society* 13: 3–19.
- Woodhead, M. (1999b) *Is There a Place for Work in Child Development? Implications of child development theory and research for interpretation of the UN Convention on the Rights of the Child, with particular reference to Article 32, on children, work and exploitation*. Estocolmo: Rädda Barnen.
- Woodhead, M. y Montgomery, H. (2003) *Understanding Childhood. An Interdisciplinary Approach*. Londres: Wiley / The Open University.
- Woodhead, M. (2005) Early childhood development: A question of rights? *International Journal of Early Childhood* 37: 79–98.
- Woodhead, M. (2006) Changing perspectives on early childhood: Theory, research and policy. Artículo preparado para el *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2007*. París: UNESCO.
- Woodhead, M. (en prensa) Child development and the development of childhood. En: Qvortrup, J. y otros (eds.) *Handbook of Childhood Studies*. Londres: Palgrave.

- Woodhead, M. y Moss, P. (2007) *Early Childhood and Primary Education: Transitions in the Lives of Young Children. Early Childhood in Focus 2* (en español: *La primera infancia y la enseñanza primaria: Las transiciones en los primeros años. La Primera Infancia en Perspectiva 2*). Milton Keynes: The Open University.
- Woodhead, M. y Faulkner, D. (2008) Subjects, objects or participants? Dilemmas of psychological research with children. En: James, A. y Christensen, P. (eds.) *Research with Children: Perspectives and Practices*. 2ª ed., Londres: Taylor & Francis.
- Woods, P. (1990) *The Happiest Days? How pupils cope with schools*. Londres: Routledge.
- Woods, P. y Pollard, A. (1988) *Sociology and Teaching. A New Challenge for the Sociology of Education*. Londres: Croom Helm.
- Yeboah, D.A. (2002) Enhancing transition from early childhood phase to primary education: Evidence from the research literature. *Early Years* 22 (1): 51–68.
- Yaqub, S. (2002) “Poor children grow into poor adults”: Harmful mechanisms or over-deterministic theory? *Journal of International Development* 14: 1081–1093.
- Yoshikawa, H. y Hsueh, J.A. (2001) Child development and public policy: Towards a dynamic system perspective. *Child Development* 72 (6): 1887–1903.
- Yvosi, R.D. y Keller, H. (2007) The architecture of cosleeping among wage-earning and subsistence farming Cameroonian Nso families. *Ethos* 25 (1): 65–84.
- Zelizer, V.A. (1985) *Pricing the priceless child: The changing social value of children*. Nueva York: Basic Books.

Acerca de la Fundación Bernard van Leer

La Fundación Bernard van Leer financia y comparte conocimiento sobre actividades dirigidas al desarrollo de la primera infancia. Fue creada en 1949 y tiene su sede en los Países Bajos. Sus recursos se derivan del legado de Bernard van Leer (1883- 1958), un industrial y filántropo holandés.

Nuestra misión consiste en mejorar las oportunidades de los niños menores de ocho años que crecen en condiciones de desventaja social y económica. Centrarse en ambos ámbitos constituye un fin en sí mismo, promoviendo a largo plazo sociedades más unidas, consideradas y creativas, con igualdad de derechos para todos.

Ante todo trabajamos apoyando proyectos llevados a cabo por contrapartes en el terreno, las cuales pueden ser tanto organizaciones públicas, privadas o basadas en la comunidad. La estrategia de trabajar con contrapartes en el terreno nos permite desarrollar capacidades locales, promover la innovación y la flexibilidad, así como garantizar que el trabajo desarrollado respete la cultura y las condiciones del contexto local.

En la actualidad apoyamos unos 140 proyectos y centramos nuestra política de concesión de subvenciones en 21 países donde, a lo largo de los años, hemos ido construyendo nuestra actual experiencia. Trabajamos tanto en países en desarrollo como industrializados, con una representación geográfica que comprende África, Asia, Europa y América.

Nuestro trabajo se centra en tres áreas temáticas:

- A través del "Fortalecimiento del entorno de cuidado del niño", buscamos desarrollar la capacidad de padres, familias y comunidades que viven en

situación de vulnerabilidad, para que presten la debida atención y cuidado a sus hijos.

- Mediante las "Transiciones exitosas" perseguimos ayudar a los niños pequeños en el proceso de transición desde su hogar, al centro de cuidado infantil y a la escuela.
- A través de "Inclusión social/ Respeto por la diversidad" promovemos la igualdad de oportunidades y capacidades que ayudarán a los niños a vivir en sociedades diversas

Otro aspecto crucial en nuestro trabajo es el continuo esfuerzo de documentar y analizar los proyectos que apoyamos, con el objetivo de aprender con vistas a nuestras futuras subvenciones, y a generar conocimiento que podamos compartir. A través de hechos basados en la evidencia y nuestras publicaciones, queremos informar e influenciar la política y la práctica, tanto en los países donde trabajamos como en aquellos en los que no tenemos una presencia programática.

Información sobre la serie

Extraídos de la experiencia de campo que refleja el "trabajo en desarrollo", la serie *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano* presenta hallazgos importantes y reflexiones sobre temas relacionados con el desarrollo y atención de la primera infancia. Esta serie actúa principalmente como un foro de intercambio de ideas, que normalmente surgen del campo de trabajo, evaluaciones y experiencias de formación.

Los hallazgos, interpretaciones, conclusiones y opiniones expresadas en esta serie corresponden exclusivamente a sus autores, sin necesidad de reflejar las ideas o políticas de la Fundación Bernard van Leer.

