



El desarrollo de identidades positivas

La diversidad y la primera infancia

LA PRIMERA INFANCIA EN PERSPECTIVA

Serie editada por Martin Woodhead y John Oates

La Primera Infancia en Perspectiva (Early Childhood in Focus) es una serie de publicaciones editada por el Child and Youth Studies Group (Grupo de Estudios sobre el Niño y el Joven) de The Open University (La Universidad Abierta), del Reino Unido, con el apoyo de la Fundación Bernard van Leer.

La serie presenta reseñas claras y accesibles de las mejores y más recientes investigaciones disponibles, informaciones y análisis de temáticas políticas clave, transmitiendo además mensajes inequívocos sobre asuntos y cuestiones cruciales para las políticas, en relación con los tres temas en que se concentra la Fundación, a saber: Fortalecimiento del ambiente de cuidado, Transiciones positivas e Inclusión social y respeto de la diversidad.

La elaboración de cada publicación procede a través de consultas con pioneros, a nivel mundial, en las investigaciones, políticas, campañas de concienciación y derechos del niño. Muchos de tales expertos escriben especialmente para la serie resúmenes de los mensajes clave pertinentes a su ámbito de trabajo y la exactitud de los contenidos es garantizada gracias a la ayuda de asesores académicos independientes, que a su vez son expertos en el campo de la primera infancia.

Los temas tratados en la serie son escogidos de manera tal que reflejen los sectores en que se desarrollan las investigaciones y avanzan los conocimientos, abordando las áreas más significativas de los derechos del niño, y aquéllos en los cuales una comprensión más cabal de las implicaciones derivadas es decisiva para el éxito de los programas ocupados en el diseño de políticas y su aplicación concreta.

Estas publicaciones se proponen ser útiles para los defensores de los derechos de los niños y las familias, para los responsables de la elaboración de políticas a todos los niveles y para toda persona que trabaje por mejorar las condiciones de vida, la calidad de las experiencias y las oportunidades existenciales de los niños pequeños de todo el mundo.

EDITORES DE LA SERIE

Martin Woodhead
John Oates
Child and Youth Studies Group (Grupo de Estudios sobre el Niño y el Joven)
The Open University (La Universidad Abierta)
Milton Keynes, Reino Unido

ASESORES DE LA SERIE

Robert Myers, consultor independiente, México
Maureen Samms-Vaughan, directora ejecutiva, Early Childhood Commission
(Comisión para la Primera Infancia), Jamaica.

Para conseguir más copias de ésta y otras publicaciones de la serie La Primera Infancia en
Perspectiva, visite el sitio:
www.bernardvanleer.org

Otros títulos de la serie:

La calidad del cuidado en los primeros años: Relaciones de apego
Transiciones en la vida de los niños pequeños: La primera infancia y la enseñanza primaria

Copyright © 2008 The Open University
Primera edición en 2008 a cargo de La Universidad Abierta
Child and Youth Studies Group
The Open University
Walton Hall, Milton Keynes
MK7 6AA
Reino Unido

con el apoyo de:
Fundación Bernard van Leer
PO Box 82334
2508 EH La Haya
Países Bajos

Reservados todos los derechos. Ninguna parte de la presente publicación puede ser
reproducida, almacenada en sistemas de recuperación de datos, transmitida o utilizada de
cualquier otra manera o a través de cualquier medio, electrónico, mecánico, fotocopias,
grabaciones o de cualquier otra forma, sin la autorización escrita del editor o una licencia
emitida por la Copyright Licensing Agency Ltd. Es posible recibir informaciones sobre tales
licencias solicitándolas a la Copyright Licensing Agency Ltd., con sede en 90 Tottenham Court
Road, Londres W1T 4LP.

En el catálogo de la Biblioteca Británica consta un registro de la presente obra que se aconseja
utilizar como referencia bibliográfica.

La versión en español de la serie ha sido posible gracias a la colaboración de la Fundación
Bernard van Leer.

Diseño de Agnes Borszeki
Edición del texto de Margaret Mellor
Traducción de Claudio Pedro Behn
Impreso y encuadernado en el Reino Unido por Thanet Press Ltd., Margate
ISBN 978-0-7492-2911-5

El desarrollo de identidades positivas

Editores

Liz Brooker
Martin Woodhead



**LA PRIMERA INFANCIA
EN PERSPECTIVA 3**

La diversidad y la primera infancia

Los Estados Partes se comprometen a respetar el derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares de conformidad con la ley sin ingerencias ilícitas.

(Naciones Unidas, 1989, artículo 8)

Los primeros años de los niños pequeños son la base de su salud física y mental, de su seguridad emocional, de su identidad cultural y personal y del desarrollo de sus competencias.

(Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, 2005, párrafo 6(e))

Los pequeños no pueden crecer únicamente gracias a sus propias fuerzas. Es ante todo mediante la observación, el juego y la colaboración con los demás, mayores y menores que ellos mismos, que los niños descubren lo que son capaces de hacer y en qué se pueden convertir: es así que desarrollan tanto sus facultades como su identidad.

(según Bronfenbrenner, 1972, pág. xv)

EDITORES

Liz Brooker, profesora de rango de estudios sobre la primera infancia, Institute of Education (Instituto de Educación), Universidad de Londres, Reino Unido

Martin Woodhead, profesor de estudios sobre la niñez, The Open University (La Universidad Abierta), Reino Unido

COLABORADORES

Paul Connolly, profesor de educación, Facultad de Educación, Queens University, Belfast, Irlanda del Norte

Susan Danby, profesora de estudios sobre la primera infancia, Facultad de Educación, Universidad de Tecnología de Queensland, Australia

Bame Nsameng, director, Human Development Resource Centre (Centro de Recursos para el Desarrollo Humano), Bamenda, Camerún

Beth Blue Swadener, profesora, Facultad de Educación, Arizona State University, Estados Unidos de América

Michel Vandebroek, investigador de rango, Departamento de Estudios sobre el Bienestar Social, Universidad de Gante, Bélgica

ASESORES ACADÉMICOS

Paul Connolly, profesor de educación, Facultad de Educación, Queens University, Belfast, Irlanda del Norte

Iram Siraj-Blatchford, profesora de educación en la primera infancia, Instituto de Educación, Universidad de Londres, Reino Unido

Índice

<i>Prefacio</i>	ix
I. El derecho a la identidad y el desarrollo de la identidad ..	1
El registro de nacimiento otorga la identidad jurídica.....	2
La identidad al nacer – ¿y la identidad en desarrollo?.....	4
Construcción y reconstrucción de la identidad.....	6
Los niños pequeños hablan de su identidad respecto a la edad.....	8
¿Una identidad o varias identidades?	10
Cómo se define una identidad positiva	12
INTERROGANTES CON INCIDENCIA EN POLÍTICAS	14
II. La promoción de identidades positivas	17
La construcción de la identidad cultural en el seno de la familia	18
Las culturas familiares modelan la identidad de manera excepcional.....	20
Apoyando el desarrollo de la identidad mediante programas para padres	22
El Proyecto de Mwana Mwendu en Kenia	24
Desafíos para la atención y educación de la primera infancia.....	26
Más allá del integracionismo y los estereotipos	28
Un programa innovador en Bélgica	30
INTERROGANTES CON INCIDENCIA EN POLÍTICAS	32
III. Identidades, amistades y culturas de grupo	35
La importancia de los amigos	36
El valor de la amistad	38
Las amistades dentro de las culturas de grupo	40
Las identidades positivas pueden conducir a convicciones negativas	42
La colaboración recíproca de los niños en el desarrollo de la identidad.....	44
Identidades positivas en un mundo que cambia	46
Cómo lograr el desarrollo de una personalidad resiliente	48
INTERROGANTES CON INCIDENCIA EN POLÍTICAS	50
<i>Referencias bibliográficas</i>	52
<i>Fotografías</i>	55

Prefacio

El desarrollo de una identidad positiva constituye un elemento fundamental de la realización de los derechos de todo niño. Además de ocupar un lugar esencial en las políticas y prácticas relacionadas con la primera infancia, representa un tema central de las investigaciones sociales. El presente número de *La Primera Infancia en Perspectiva* se basa en elaboraciones teóricas y datos concretos que indican qué factores contribuyen a desarrollar una identidad positiva, cómo pueden afectarla las adversidades, la exclusión social y la discriminación y cómo se puede fomentar la resiliencia de los niños pequeños.

Según el enfoque tradicional, la formación de la identidad ha sido interpretada principalmente como algo vinculado a los procesos de desarrollo, socialización y enculturación, y lo típico era que los expertos en la crianza del niño expusieran diversos puntos de vista generales sobre las mejores maneras de lograr que dichos procesos se cumplieran con éxito. Una de las opiniones predominantes sostenía que el niño pequeño era un ser inmaduro y dependiente, aún sin formar. La adquisición de la identidad era concebida como un proceso gradual de adaptación a las normas, valores y roles sociales de la cultura de los padres, que cobraba forma gracias a la instrucción ofrecida precisamente por los padres y otras personas. Un criterio diferente consideraba que la identidad del niño ya estaba en gran parte formada de antemano y maduraba mediante el juego y la exploración en los espacios protegidos que le reservaba el cuidado afectuoso de los adultos. Ninguna de estas actitudes concuerda con las teorías actuales sobre la formación de la identidad, las cuales respetan la unicidad de la identidad de los niños desde el nacimiento y el papel que ellos mismos desempeñan en la construcción y reconstrucción de un propio sentido personal dentro de los distintos contextos culturales. También existe una toma de conciencia cada vez mayor de que los niños (al igual que los adultos) negocian identidades múltiples, cambiantes y a veces incluso contradictorias, especialmente en contextos complejos, multiétnicos y multiculturales.

La identidad es pluridimensional también en otros sentidos. El nombre y la nacionalidad de un niño quedan fijadas al nacer, como su identidad legal y oficial, mientras que su identidad personal se desarrolla a lo largo del transcurso de su vida. Éste es sólo de uno de los complejos dilemas que se deben tomar en cuenta a la hora de definir políticas y prácticas. Otro dilema igualmente complejo tiene que ver con la definición de lo que significa una identidad “positiva”, que no se puede comprender cabalmente si la atención se concentra en el niño individual aislado de su contexto. El desarrollo y la preservación de la propia identidad están estrechamente relacionados con otros procesos de mayor alcance de inclusión y exclusión social. Este vínculo se orienta en ambas direcciones, brindando a los niños la oportunidad de consolidar un sentido seguro de su propia identidad al mismo tiempo que les permite reconocer las diferencias que los distinguen de los demás. En qué medida este proceso pueda tener resultados positivos depende en gran parte de cuánto y cómo los contextos sociales de los niños (ya sea que se trate de sus familias, los centros de preescolar o la sociedad en general) respetan la diversidad. El cuidado, la orientación y la instrucción ofrecidos por los padres, los profesionales de la enseñanza y los demás adultos constituyen el canal principal mediante el cual se puede asegurar a los niños el desarrollo de una identidad positiva, pero también el reconocimiento de la autonomía del niño ocupa una posición de vital importancia. Las investigaciones recientes confirman cuán poderoso es el rol que desempeñan los amigos y compañeros y revelan de qué manera una identidad positiva puede desarrollarse a costa de otros niños: éste es un desafío más que deben enfrentar quienes elaboran políticas y prácticas que promuevan la inclusión.

Liz Brooker

Martin Woodhead

Editores

I.

El derecho a la identidad y el desarrollo de la identidad



La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989) afirma que todo niño tiene derecho a una identidad jurídica. El expediente por obra del cual se pone en práctica y se salvaguarda dicho derecho es el registro de nacimiento.

También desde su nacimiento todo niño emprende el viaje que representa la construcción de una identidad personal y social única, que se caracteriza por una creciente toma de conciencia de la importancia de rasgos distintivos tales como el género, la pertenencia a un grupo étnico, la edad y la condición de la comunidad con la cual el niño está en estrecho contacto.

Ya antes de empezar a ir a la escuela, muchos niños demuestran poseer una comprensión cabal de su rol y condición dentro del hogar, en el preescolar y en su barrio, como asimismo del impacto que el trato que reciben produce en su propia manera de sentir quiénes son.

Las identidades tempranas son de por sí complejas, y siguen cambiando y creciendo a medida que los niños adquieren experiencias en nuevos ambientes, actividades, relaciones y responsabilidades.

A lo largo de este proceso, los niños pueden concebir sentimientos positivos, negativos y ambivalentes respecto a los aspectos de su propia identidad cambiante.

El registro de nacimiento otorga la identidad jurídica

El certificado de nacimiento es la prueba más evidente del respeto por la identidad insustituible de todo niño

La identidad es una noción jurídica reconocida por la *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño*. Constituye una prerrogativa de todo niño desde que nace.

El niño será inscripto inmediatamente después de su nacimiento y tendrá derecho desde que nace a un nombre, a adquirir una nacionalidad y, en la medida de lo posible, a conocer a sus padres y a ser cuidado por ellos.

(Naciones Unidas, 1989, artículo 7.1)

Esto significa que los Estados deben poner el registro de nacimientos al alcance y a disposición de todos los niños, sin excluir a quienes solicitan asilo, a los refugiados e inmigrantes, ya sea que posean documentos o no.

Si cuando nace un niño su nacimiento no es registrado ni se redacta un acta de nacimiento, tampoco tendrá más tarde un certificado de nacimiento, con todo lo que implica verse privado de los importantísimos datos que ese documento sirve a demostrar: el nombre y la relación con los padres y con el Estado.

Se calcula que, sólo en el año 2000, 50 millones de bebés (es decir, más de dos quintas partes del total de los que nacieron) quedaron sin registrar. Estos niños no tienen certificado de nacimiento, esa “tarjeta de afiliación” de la sociedad que debería abrirles el camino al disfrute de toda una serie de derechos que comprenden el derecho a la educación y a los cuidados médicos, a la participación y a la protección.

(Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF, 2002)

La ausencia de inscripción en el registro de nacimientos es una violación del derecho humano inalienable de todo niño a recibir una identidad desde que nace y a ser considerado un ciudadano dentro de su comunidad y su nación. En su Observación General N° 7, el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas llamó la atención sobre la importancia de que se hagan progresos en la universalización del registro de nacimientos:

El Comité observa que el registro de todos los niños al nacer continúa siendo un reto de primera magnitud ... Ello puede repercutir negativamente en el sentimiento de identidad personal del niño, y los niños pueden ver denegados sus derechos a atención, educación y bienestar social básicos.

(Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, 2005, párrafo 25)

Martin Woodhead, profesor de estudios sobre la niñez, La Universidad Abierta, Reino Unido

- *Todo niño tiene derecho a un nombre, a una nacionalidad y a una identidad jurídica.*
- *La universalización del registro de nacimiento es el prerequisite para que ese derecho se pueda realizar.*
- *Si no se inscribe su nacimiento, los niños pueden ver denegados sus derechos a recibir servicios básicos.*



La identidad al nacer – ¿y la identidad en desarrollo?

La toma de conciencia por parte de los niños de su identidad en función del sexo, la edad y la pertenencia étnica se desarrolla en los primeros años de vida

Mientras que la *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño* menciona la identidad de los niños solamente en cuanto al establecimiento y el respeto de la identidad jurídica desde el nacimiento, los psicólogos y los investigadores sociales tratan la identidad como algo que crece y cambia durante la niñez. La *Convención* reconoce la existencia de estos procesos evolutivos mediante referencias (en el preámbulo y en los artículos 18, 23, 27, 29 y 32) a la protección y la promoción del “desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social”. Esta posición es ulteriormente aclarada y nuevamente enfatizada en la Observación General N° 7 del Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (2005, párrafo 5) de la manera siguiente:

La Convención exige que los niños, en particular los niños muy pequeños, sean respetados como personas por derecho propio. Los niños pequeños deben considerarse miembros activos de las familias, comunidades y sociedades, con sus propias inquietudes, intereses y puntos de vista.

Reconocer inclusive al más pequeño de los bebés una identidad y personalidad particulares es el punto de partida para comprender que los niños continúan desarrollando el sentimiento de identidad personal a lo largo de la infancia mediante su participación activa y guiada en la vida cultural de su comunidad (Rogoff, 1990). En este sentido, la identidad es tanto un estado del “ser” como un proceso del “devenir” (Uprichard, 2008).

El desarrollo del sentimiento de identidad personal en los niños pequeños está estructurado por su contexto social, cultural y político. La importancia de la identidad en función del género y la pertenencia étnica o religiosa ha sido ampliamente reconocida y refleja la significación que se atribuye a dichos factores en el entorno que rodea al niño (Morrow y Connolly, 2006). Cuando los niños viven en una familia, comunidad o sociedad caracterizadas por desigualdades y/o conflictos, ellos (y sus familias) pueden experimentar la exclusión o la discriminación, y estas experiencias modelarán su identidad en crecimiento, su manera de sentir quiénes son, a qué lugar pertenecen y en qué medida se sienten apreciados y respetados.

Martin Woodhead, profesor de estudios sobre la niñez, La Universidad Abierta, Reino Unido

- *La identidad jurídica se establece al nacer, mientras que la identidad personal, social y cultural crece y cambia.*
- *El género, la pertenencia étnica y la religión son algunos de los factores que determinan cómo se ven los niños a sí mismos en relación con los demás.*
- *Cuando los niños crecen rodeados por discriminaciones y conflictos, pueden desarrollar un sentimiento negativo respecto a su propia identidad.*



Construcción y reconstrucción de la identidad

Los niños pequeños construyen su identidad personal mediante las relaciones con los demás

El desarrollo de la identidad personal es un proceso dinámico que se implanta entre las múltiples actividades y relaciones del niño en las situaciones diarias que se producen en el hogar, en la comunidad y en el jardín de infancia. La mejor manera de describir la identidad es como el resultado de procesos de construcción, co-construcción y reconstrucción, llevados a cabo por el niño mediante las interacciones con sus padres, maestros, compañeros y las demás personas. Estos procesos dinámicos comprenden la imitación y la identificación en las actividades compartidas, como por ejemplo la interpretación de roles imaginarios (Göncü, 1999). Tanto la comunicación no verbal como el diálogo y, más tarde, los medios textuales y electrónicos, son recursos clave para la construcción del sentimiento que los niños tienen de quiénes son en relación con los demás. Los conflictos cotidianos que los niños presencian (y a los cuales contribuyen incluso cuando aún son bebés o están dando los primeros pasos) son otra fuente importante para la formación de la identidad personal (Dunn, 2004).

El desarrollo de la identidad personal es dinámico también en otros sentidos. Desde el principio, el niño es un actor social con autonomía personal y con conciencia de sí mismo "como sujeto" (es decir, de un "yo"). El complemento de dicha conciencia es el sentido de sí mismo "como objeto" (o sea, de un "a mí"), que va emergiendo, cambiando y reflexionando con mayor gradualidad (Miell, 1990). La identidad abarca tanto el "yo" como el "a mí". Según Bame Nsameng, director del Centro de Recursos para el Desarrollo Humano de Bamenda, en Camerún:

La identidad es el núcleo agencial de la personalidad mediante el cual los seres humanos aprenden progresivamente a establecer diferencias y a ejercer control tanto respecto a sí mismos como respecto al mundo. Da un sentido y una razón de ser a la vida y una perspectiva a los esfuerzos humanos. Mediante ella, los individuos consiguen colocarse, por ejemplo, en una situación de pertenencia a una "raza", un lugar, un grupo étnico, una nacionalidad, un sexo o una cultura en particular.

Otro aspecto dinámico tiene que ver con la identidad "personal" en contraste con la identidad "social". La primera de ellas se refiere a los sentimientos subjetivos de los niños respecto a su *peculiaridad* en relación con los demás, a su sensación de unicidad y de individualidad. La segunda, en cambio, se refiere a cuán *iguales* a los demás se sienten (o les gustaría sentirse), típicamente mediante la identificación con la cultura de su familia y/o de su grupo de compañeros. De tal manera, la identidad cubre simultáneamente dos fuerzas motrices fundamentales para todo ser humano: la necesidad de pertenencia y la necesidad de ser único (Schaffer, 1996, pág. 80).

Martin Woodhead, profesor de estudios sobre la niñez, La Universidad Abierta, Reino Unido

- *La identidad siempre tiene dos aspectos bien distintos: el de la persona individual y única y el de la persona social y compartida.*
- *La construcción de la identidad mediante las relaciones con los demás es un proceso esencialmente dinámico y social.*
- *La identidad se expresa a través de los sentimientos subjetivos de los niños respecto a sí mismos y respecto a los demás.*



Los niños pequeños hablan de su identidad respecto a la edad

Los niños establecen su propia identidad mediante la comparación de sí mismos con los demás niños

La edad del niño es un indicador cada vez más significativo de la identidad cambiante en las sociedades modernas, en las cuales la respuesta a la pregunta “¿Cuántos años tienes?” define de manera marcada las expectativas relativas a las actividades y comportamientos cotidianos. La identidad en función de la edad aparece indicada claramente en la forma de describir a los niños, por ejemplo como “pequeño que empieza a caminar”, “niño que frecuenta un centro de preescolar”, “alumno de jardín de infancia” o “escolar de primaria”. También la señala el modo de hablar de sí mismos en relación con los demás que utilizan los niños, como lo ilustra la siguiente conversación entre una niña de tres años y su maestra de preescolar:

Niña: Sabe, mi bebé ya tiene un año.

Maestra: Tu bebé vendrá aquí cuando sea más grande.

Niña: Pero irá a un grupo de juego cuando tenga dos años.

Maestra: ¿Estás segura?

Niña: Sí. Porque cuando uno tiene dos años va ...

Cuando yo tenía dos años iba a un grupo de juego.

Otra niña: Yo también.

Niña: Eso muestra que uno va al grupo de juego cuando tiene dos años.

Maestra: ¿Y por qué va uno a un grupo de juego?

Niña: Porque todavía no es bastante grande para ir a la escuela.

(Tizard y Hughes, 1984, págs. 99–100)

Las reflexiones de los niños pequeños sobre su propia edad y condición demuestran que su comprensión del impacto que tiene el sistema educativo en su propia vida comienza a edad temprana:

Me hacía mucha ilusión ir al preescolar la primera vez. Cuando pasaba por el centro de preescolar siempre le decía a mi mamá que ya era grande y necesitaba ir al preescolar. Mi mamá decía que no, porque era demasiado pequeña, todavía era un bebé. Yo le contesté que no iba a tomar más la leche. Ya era una niña grande y necesitaba ir a la escuela.

(Niña de 4 años, Fiji; Tiko, 2006, comunicación personal)

Terminas de estudiar en el preescolar y si no vas a la escuela ¿adónde puedes ir? Primero está la escuela primaria, después la escuela media y la escuela superior. Y consigues un trabajo y después te mueres, te quedas muerto. Quiero decir que uno envejece.

(Niño de 6 años, China; Ma, 2006, comunicación personal)



¿Una identidad o varias identidades?

En los últimos años nuestra comprensión del concepto de “identidad” ha cambiado desde dos puntos de vista. El primero de ellos refleja un reconocimiento cada vez mayor de que los niños adquieren en los primeros años algo más complejo que una identidad única y simple, capaz de permanecer estable a lo largo de su vida y en distintas circunstancias. Por lo tanto, actualmente prevalece la tendencia a concebir la identidad como una noción múltiple o a describir a los individuos como capaces de adquirir “identidades” múltiples:

El yo no es de ningún modo un concepto simple y unitario, sino una organización sumamente compleja de nociones múltiples, interrelacionadas pero capaces de cumplir una variedad de funciones diferentes.

(Schaffer, 2006, pág. 74)

El segundo es resultado de las investigaciones transculturales, que han demostrado hasta qué punto las identidades se adquieren o construyen de maneras diferentes en las distintas sociedades y han revelado que es improbable que exista un modelo universal para dicho proceso. Las antiguas suposiciones acerca de una presunta universalidad, derivadas en buena parte de una versión occidental de la psicología evolutiva, han sido cuestionadas repetidamente por los antropólogos, entre los cuales fue Clifford Geertz quien alcanzó mayor celebridad:

La concepción occidental de la persona como un universo motivacional y cognitivo bien delimitado y único, más o menos integrado, como un centro dinámico de conciencia, emoción, juicio y acción, organizado de manera tal que forma un todo característico y contrapuesto contrastivamente tanto a otros conjuntos similares como a su contexto social y natural, es, por muy incorregible que pueda parecernos, una idea bastante peculiar dentro del marco de las culturas del mundo.

(Geertz, 1975, reimpreso en Golberger y Veroff, 1995, pág. 29)

Muchos psicólogos reconocen actualmente que los modelos liberales e individualistas del desarrollo infantil que sirvieron de base a las teorías occidentales se fundaban en una concepción del mundo etnocéntrica de miras sumamente estrechas. En las complejas sociedades modernas se puede considerar que los niños adquieren un haz de identidades mixtas y a veces en rivalidad unas con otras, a través de sus diversas experiencias en edad temprana.

Liz Brooker, profesora de rango de estudios sobre la primera infancia, Instituto de Educación, Universidad de Londres, Reino Unido

- *Puede ser que las concepciones occidentales de la identidad como un sentimiento del propio yo estable e individualizado sean solamente una idealización y no reflejen la diversidad que caracteriza las distintas concepciones culturales.*
- *Las identidades modernas a menudo son complejas y multifacéticas, mudables con el pasar del tiempo y por la vivencia de nuevas experiencias.*
- *Los cambiantes contextos culturales y sociales y las nuevas relaciones permiten que los individuos desarrollen identidades nuevas o modificadas.*



Cómo se define una identidad positiva

El sentido de individualidad y la sensación de pertenencia contribuyen a la formación de una identidad positiva

Los psicólogos y otros profesionales y organizadores de programas concuerdan en que infundir un sentimiento "positivo" respecto a la propia identidad es una de las metas principales de su labor. Constituye un importante prerrequisito para el desarrollo de la resiliencia, que permite al niño o al joven afrontar los retos que plantea el crecimiento, especialmente cuando viven en un entorno hostil. Existe amplio consenso asimismo sobre el hecho de que una identidad positiva puede ser multifacética, lo que permite a los niños recurrir a distintas facultades y a distintos "yo" en las difentes situaciones que deben enfrentar. Estos "yo" son moldeados por los ambientes y valores locales, por los insustituibles "nichos evolutivos" en que habitan los niños (Super y Harkness, 1977) y por sus encuentros con toda una serie de microsistemas durante el transcurso de su vida diaria, tanto en el hogar como en compañía de sus amigos, en el preescolar y así sucesivamente (Bronfenbrenner, 1979).

No existe, por ende, una receta universal para llegar a poseer un sentimiento positivo respecto a la propia manera de ser; más bien, las identidades positivas se componen de los aspectos de autodefinición, autoestima y confianza en sí mismo que permiten al niño experimentar la sensación tanto de ser una individualidad como de pertenecer a su propio mundo social, desarrollar competencias, conocimientos y habilidades culturales apropiadas y alcanzar el bienestar emocional.

Sin embargo, el desarrollo de la identidad no es siempre un proceso positivo y existe el riesgo de fantasear e idealizar la primera infancia como un período de inocencia. Las investigaciones sobre las primeras relaciones sociales de los niños destacan de qué modo las categorías consideradas como "positivas" por los niños para lograr la autodiferenciación y la autodefinición a veces pueden tener consecuencias negativas para quienes son definidos como indeseables por un individuo o un grupo, adquiriendo así una experiencia negativa de sí, al sentirse excluidos.

La primera tarea de los niños pequeños en la formación de su identidad consiste en diferenciarse de sus cuidadores y del ambiente que los rodea, pero antes de que pasen muchos meses ya empiezan también a diferenciarse de los demás en función del sexo/género, y luego en función de la raza/etnicidad (Schaffer, 2006, págs. 83–5). Un sentido "positivo" de la identidad en función del género, por ejemplo, puede tener como corolario una opinión negativa sobre el sexo opuesto, mientras que una identificación étnica precoz y las preferencias étnicas tempranas pueden ser los preliminares de convicciones y actitudes racistas (pág. 85).

Liz Brooker, profesora de rango de estudios sobre la primera infancia, Instituto de Educación, Universidad de Londres, Reino Unido

- *Las identidades positivas permiten al niño experimentar la sensación tanto de ser una individualidad como de pertenecer a su propio mundo social.*
- *Una autoidentificación positiva puede en algunas circunstancias conducir a una categorización negativa de quienes pertenecen a otros grupos.*
- *Los niños que crecen en condiciones de exclusión o dominación por otros grupos pueden tener dificultades para desarrollar una sensación positiva de su propio yo.*



INTERROGANTES CON INCIDENCIA EN POLÍTICAS

- ◆ ¿Qué medidas se pueden tomar para identificar y superar las barreras que todavía siguen obstaculizando el registro de nacimiento en muchas regiones del mundo?
- ◆ ¿En qué medida el cuidado y la atención de los niños pequeños respetan su identidad individual desde el nacimiento?
- ◆ ¿Cuál es la manera más eficaz de apoyar a los niños pequeños mientras construyen y reconstruyen su identidad en relación con su edad, género, pertenencia étnica y otras dimensiones clave que marcan una diferencia?
- ◆ ¿Qué estrategias son necesarias para promover el desarrollo de identidades positivas entre los niños que crecen en grupos minoritarios, excluidos o dominados?
- ◆ ¿Cómo se puede favorecer en todos los niños un sentimiento positivo del propio modo de ser, de una manera que disuada a algunos niños de basar su identidad positiva en la discriminación social y la exclusión de los otros?
- ◆ ¿Hasta qué punto la clasificación de ciertos grupos de niños mediante estereotipos, como los “inmigrantes”, las “minorías étnicas”, las “víctimas del desamparo social”, las “categorías de riesgo” o los “niños de la calle”, etc., socava la capacidad de los niños pequeños de construir una imagen positiva de sí mismos, la sensación de poder contar con posibilidades y de alcanzar un buen rendimiento?



II.

La promoción de identidades positivas



Mediante las relaciones [familiares] los niños construyen una identidad personal, y adquieren aptitudes, conocimientos y conductas valorados culturalmente. De esta forma, los padres (y otros cuidadores) son normalmente el conducto principal a través del cual los niños pequeños pueden realizar sus derechos (Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, 2005, párrafo 16).

Las experiencias familiares ofrecen a los niños la oportunidad de desarrollar una identidad que comparte algunas de las características culturales de la familia y la comunidad, pero también es exclusiva del niño individual.

Las convicciones de la familia sobre la crianza del niño y los objetivos del desarrollo infantil crean diferentes ambientes psicosociales para los niños; entre éstos figuran los entornos que promueven la individualidad, los que promueven una identidad "colectiva" y los que promueven una "individualidad dentro de una cierta interdependencia".

Cuando los niños pequeños crecen en circunstancias adversas, consolidar la identidad y estabilidad de sus familias puede ser el mejor modo de fomentar el desarrollo personal positivo de los niños.

A medida que los niños se desplazan hacia formas de atención y educación en grupo, hay que brindarles ulterior apoyo con particular sensibilidad para permitirles forjar nuevas identidades que no entren en conflicto con la identidad familiar y cultural que han adquirido en el seno del hogar.

La construcción de la identidad cultural en el seno de la familia

La adquisición de una identidad cultural por parte de los niños comienza con sus primeras experiencias familiares

Observando y escuchando a los bebés y a los niños que aún están aprendiendo a caminar, he llegado a la conclusión de que formar parte de una cultura es una necesidad con la cual los seres humanos nacen: que la cultura, cualquiera sea su contenido, es una función natural.

(Trevarthen, 1995, pág. 5)

La identidad cultural es la sensación de “pertenecer a una misma comunidad” experimentada por un grupo de personas. Incorpora los sentimientos que cada individuo siente de pertenecer a un grupo o a una cultura o de estar sometido a su influencia. Algunos críticos sostienen que, por basarse en una diferencia, la identidad cultural tiende a dividir y que el cosmopolitismo debería proporcionar a los individuos un mayor sentido de ciudadanía compartida. En un mundo pluralista desde el punto de vista religioso es importante preguntarse cómo pueden convivir en condiciones de justicia y armonía personas que profesan diferentes credos y tienen distintas identidades religiosas (Dreyer y otros, 2002). Sin embargo, las diferencias de identidad cultural o religiosa no deben ser siempre necesariamente divisivas. Por ejemplo, existen pruebas de que algunos africanos que habitan dentro del mismo hogar pueden convivir pacíficamente no obstante las diversas teologías del cristianismo, el islam y el culto africano, y que pueden identificarse tanto con la biomedicina como con la etnomedicina y utilizarlas al mismo tiempo.

Lo que los niños aprenden a medida que van creciendo y desarrollándose no es un contenido universal, sino un currículo cultural (Rogoff, 1990). Las continuas interacciones entre cada niño en particular y la cultura en que todos ellos habitan genera una variedad casi infinita de prácticas y experiencias divergentes y promueve una cantidad equivalente de distintas identidades “deseables” entre la gente que vive en épocas y sociedades diferentes (Shweder, 1995). En tal sentido, la identidad adulta que los niños manifestarán al crecer reflejará de qué manera la “crianza” habrá encauzado y desplazado sus características biológicas de manera tal que encajen en un nicho cultural específico.

Los procesos familiares revisten carácter fundacional para la formación de la identidad porque, para la mayoría de la gente, las lecciones más perdurables en cuanto a la creación de vínculos interpersonales y a la autodefinición tienen lugar en el seno de la familia. El aprendizaje temprano dentro de la familia determina cómo los niños ven su propio modo de ser, cómo entran en contacto con las demás personas y cómo se relacionan con el resto del mundo. Estos procesos se cumplen dentro de numerosas formas diferentes de familia. La estructura precisa de cualquier familia es mucho menos importante que el hecho de que constituya un contexto seguro y estable para el desarrollo.

Bame Nsamenang, director, Centro de Recursos para el Desarrollo Humano, Bamenda, Camerún

- *El desarrollo de una identidad cultural es una de las tareas fundamentales para todos los niños pequeños.*
- *Los niños adquieren un sentido de “pertenencia” a su propia cultura que les permite aceptar individuos con otras convicciones y culturas y convivir con ellos.*
- *Las diferentes experiencias de los niños en sus familias contribuye a modelar y orientar su camino a través de la niñez.*



Las culturas familiares modelan la identidad de manera excepcional

Ser un individuo y estar en relación con los demás no son necesariamente nociones contradictorias

El cuadro que presenta el desarrollo de la identidad en numerosas culturas africanas se asemeja más al policultivo que al monocultivo; dicho de otro modo, subraya los aspectos de la identidad que son compartidos y sociales, y no aquéllos que son únicos e individuales. El desarrollo del yo es considerado un proceso fundamentalmente social, como en las interpretaciones occidentales más recientes propuestas por Vygotsky (1978). Sin embargo, las culturas tradicionales africanas van más allá de lo expuesto por Vygotsky, al sensibilizar a los niños ya desde la tierna infancia sobre la necesidad de recurrir a los demás y extraer de ellos “inteligencias” para definir su personalidad, de manera tal que puedan “adquirir significado a partir de sus relaciones con los demás y mediante ellas” (Ellis, 1978, pág. 6). En un ejemplo específico de este punto de vista, Zimba (2002) describe el método de crianza de la población zulú sudafricana como *umuntu umuntu ngabantu*, que literalmente significa que “una persona solamente es una persona junto con otras personas”.

Al favorecer la estrecha identificación de los niños con el grupo, los valores sociales tradicionales de numerosas culturas africanas también coinciden con el énfasis que pone en el desarrollo social Erikson (1968). Las ceremonias africanas destinadas a celebrar la atribución del nombre, el matrimonio y la muerte, por ejemplo, característicamente extienden la identidad de los individuos al asimilarlos en la construcción de roles y relaciones sociales significativos. De manera parecida, las culturas de grupos de la misma edad en muchas culturas africanas tienden a complementar y extender la huella que deja la familia en el individuo en desarrollo. Por otra parte, Cohen (2001, pág. 6) objeta que para algunos niños africanos el proceso de formación de la identidad puede ser problemático porque sus familias “se encuentran atrapadas en las redes de la transición cultural, a causa de la cual ya no existen valores y códigos morales de conducta claramente definidos que puedan inculcarse a los niños y a los jóvenes”.

El proceso de desarrollo del sentido del propio yo es un proceso que consiste en relacionar la identidad personal de un individuo con su identidad social. La individualidad y la interdependencia no son cualidades dicotómicas; se desarrollan juntas en el mismo niño, bajo su misma piel. En algunas culturas africanas los niños adquieren individualidad interrelacionándose con los demás y “se transforman” encaminándose hacia la identidad adulta mediante la participación responsable en tareas vinculadas con las necesidades concretas de la vida real (Nsamenang, 2004).

Bame Nsamenang, director, Centro de Recursos para el Desarrollo Humano, Bamenda, Camerún

- *Numerosas culturas tradicionales africanas enfatizan los aspectos de la identidad que son compartidos y sociales, más que aquéllos que son únicos e individuales.*
- *Las culturas de grupos de la misma edad pueden complementar y extender la influencia de la familia en la identidad en desarrollo de los niños.*



Apoyando el desarrollo de la identidad mediante programas para padres

Los programas exitosos respetan el capital de conocimientos generado por la cultura local que las familias aportan a la crianza de los niños

La identidad de los niños durante la lactancia y la primera infancia está íntimamente vinculada con la identidad colectiva de sus familias y comunidades. Los niños que comprenden que su familia o su grupo cultural están estigmatizados o son víctimas de cualquier otro tipo de discriminación, necesitan mayor apoyo para aumentar su autoestima y sentido del propio valor. Este apoyo puede ser brindado mediante el suministro de asistencia a su familia.

En muchos países del denominado “mundo mayoritario” se ponen en práctica programas destinados a apoyar el desarrollo de la identidad y el bienestar de los niños mediante la asistencia a los padres. Abarcan desde grupos informales y locales de autoayuda hasta programas minuciosamente estructurados, administrados por los gobiernos y las organizaciones no gubernamentales. Incluyen programas que dedican su atención a la crianza del niño, así como otros que se concentran en sus futuras actividades académicas (y su éxito en las mismas) y pueden elegir como grupo objeto a los adultos o a los coetáneos que contribuyen al desarrollo del niño dentro de su contexto habitual:

- tutores (por ejemplo, en el caso de huérfanos a causa del SIDA)
- padres adolescentes y madres solteras
- padres, abuelos o miembros de la familia extendida que cuidan a los niños
- asistentes sanitarios comunitarios o asistentes sociales.

Tales programas, que ejecutan su labor con recursos limitados, por lo general desempeñan varios roles, como el apoyo emocional recíproco, la educación y una particular atención a la generación de ingresos. La situación típica consiste en que haya contribuciones de una institución local o perteneciente al distrito o la región, que suele suministrar asistencia técnica, recursos materiales y varias formas de ayuda y colaboración.

Antes, los programas familiares se solían basar en modelos deficitarios, según los cuales se consideraba que los padres necesitaban formación e intervenciones por pertenecer a una clase social baja o por contar con escasa preparación cultural o un conocimiento limitado de la lengua dominante (Swadener y Lubeck, 1995; Soto, 2002). Los programas actuales están articulados de manera más positiva y se esfuerzan por brindar capacitación a las comunidades marginadas mediante una amplia participación local y guardando respeto por las culturas locales. Estos programas respetan las “bases de conocimientos” (González y otros, 2005) que las familias aportan a la crianza del niño. Al mismo tiempo reconocen que una vasta gama de circunstancias adversas que rodean a la familia puede ejercer un impacto negativo en el desarrollo de la identidad de los niños.

Lo que distingue a los grupos exitosos es el grado de respeto que manifiestan por los padres y los niños y el hecho de reconocer la importancia del desarrollo del sentido de identidad del niño, tanto desde un punto de vista individual como en su calidad de miembro de una familia extendida, una comunidad o un clan.

Beth Blue Swadener, profesora, Facultad de Educación, Arizona State University, Estados Unidos de América

- *Los niños que viven en circunstancias adversas o en comunidades estigmatizadas pueden recibir apoyo para desarrollar el sentido de su identidad mediante la asistencia a su familia o comunidad.*
- *Una colaboración respetuosa con las familias puede producir beneficios duraderos para los niños.*



El Proyecto de Mwana Mwendé en Kenia

La asistencia a las familias fomenta las relaciones positivas con los bebés y los niños pequeños

El Proyecto de Mwana Mwendé fue iniciado en 1997 por una organización no gubernamental local como respuesta a las inquietudes acerca del cuidado de niños menores de 3 años y el bienestar de las madres adolescentes. Los estudios llevados a cabo en ese distrito habían revelado que la estructura familiar se estaba transformando, ya que disminuía la cantidad de familias extendidas mientras aumentaba el número de padres adolescentes. Por lo general, los padres transcurrían mucho tiempo trabajando lejos de sus hogares, por ejemplo empleados en ocupaciones ocasionales o dedicándose a transacciones comerciales insignificantes. Sin embargo, los niños menores de 3 años en su mayoría no estaban matriculados en los centros de preescolar ni frecuentaban los centros oficiales destinados al cuidado infantil, sino que quedaban confiados a la atención familiar. Cuando los padres iban a trabajar, a veces dejaban a sus hijos pequeños sin la vigilancia de un adulto.

El proyecto se preocupaba particularmente por las madres adolescentes, cuyo número estaba creciendo. Las investigaciones precedentes (Bali y Kabiru, 1996) habían indicado que muchas madres jóvenes carecían de autoestima y tenían escasa interacción estrecha con sus bebés; incluso mientras amamantaban no les hablaban ni entablaban con ellos una relación de comunicación y dedicación. El proyecto se proponía consolidar la autoestima de dichas madres, permitiéndoles brindar apoyo al desarrollo holístico de sus hijos durante la etapa formativa de la primera infancia.

En particular, el proyecto ha demostrado la importancia de la capacitación, la educación y la asistencia (Mwana Mwendé, 2000). Un programa de formación contribuye a dar comienzo al desarrollo comunitario, reforzar la autoestima y confianza, crear la cohesión del grupo social y fomentar conductas y actitudes positivas. Cuando las madres jóvenes cuentan con las habilidades y conocimientos necesarios, se encuentran en condiciones de participar en iniciativas que mejoran los ingresos y, de tal manera, ven que ellas mismas pueden contribuir al bienestar de la comunidad. Los niños que crecen en un entorno con tales características, más positivas que antes, tienen mayores probabilidades de desarrollar un sentido positivo de su propia identidad.

En Mwana Mwendé toda la comunidad, incluidos los niños, los jóvenes, los padres adolescentes, los ancianos, los maestros de preescolar y de primaria, los asistentes sanitarios de la aldea y los funcionarios locales, se han unido con el propósito de brindar apoyo al bienestar de los niños más pequeños. Cuando los miembros de la comunidad comprenden los beneficios de un proyecto, comparten su tiempo y sus recursos de buena gana y nace entre ellos una sana colaboración recíproca. El proyecto confirma la enseñanza del proverbio según el cual para criar a un niño se necesita una aldea.

Beth Blue Swadener, profesora, Facultad de Educación, Arizona State University, Estados Unidos de América (junto con **Margaret Kabiru** y **Anne Njenga** del Proyecto de Mwana Mwendé, en Kenia)

- *Los programas de ayuda a las familias pueden dar comienzo a mejoras sostenibles en la vida de las comunidades.*
- *Al incrementar las habilidades y autoestima de los padres, estos programas promueven la creación de un ambiente positivo para la formación de la identidad de los niños pequeños.*
- *La participación de la comunidad en los programas de formación contribuye a asegurar beneficios duraderos.*



Desafíos para la atención y educación de la primera infancia

Las experiencias sociales de los niños sirven de “espejo” a sus identidades en constante cambio

El desarrollo de identidades positivas tiene que ver con ciertos interrogantes fundamentales que todo niño pequeño se ve obligado a plantearse: “¿Quién soy yo?”, “¿Está bien que yo sea quien soy?” y “¿Qué lugar ocupo en este mundo?”.

Las respuestas que dará a estas preguntas son esenciales para el bienestar de todo niño o, para decirlo con palabras de uso cotidiano, para que “se sienta bien” y “esté contento”.

Por ejemplo, cuando Rajae, de ascendencia marroquí, fue al jardín de infancia a buscar a Dounia, su hija de 4 años, la niña le saltó a los brazos, le puso la mano sobre la boca y le susurró al oído: “Por favor, mamá, nunca me vuelvas a hablar en árabe cuando puedan escucharte los otros chicos”.

Todos los días los padres y educadores cuentan casos como éste. Sirven para recordarnos que las identidades de los niños no son solamente resultado de las decisiones personales que toman ellos mismos, según la crianza que han recibido de los distintos grupos de referencia a los cuales pertenecen. La identidad también es resultado de cómo definen al niño pequeño las demás personas y de la medida en que el niño (o la niña) ve que lo comprenden (o no) y respetan (o no). En este sentido, las experiencias sociales sirven de “espejo” de sus identidades.

Para los niños la transición hacia las instituciones dedicadas a la atención y educación de la primera infancia suele representar el primer encuentro con valores y normas diferentes de los que han aprendido en el seno de sus hogares. Allí pueden descubrir que algunos modos de ser (simbolizados por el aspecto que tienen, la ropa que visten, los objetos que poseen, las actividades que practican, etc.) son preferidos respecto a otros, que ciertos grupos lingüísticos son más apreciados que otros, que determinadas composiciones familiares son más “normales” que otras o algunas reacciones esperadas como propias de un “comportamiento cortés” son acogidas con mayor agrado que otras. Los niños (al igual que los adultos) son capaces de efectuar complejos cambios de código, adaptando continuamente su lenguaje, sus actitudes y su conducta a los distintos contextos y relaciones sociales. Sin embargo, esto se vuelve mucho más difícil cuando de forma abierta o solapada, consciente o inconscientemente, un grupo de referencia importante (por ejemplo el jardín de infancia) da a entender que otro grupo de referencia importante (por ejemplo la familia) no es aceptado. Con demasiada frecuencia los niños pequeños, como Dounia en el ejemplo citado anteriormente, pueden sentirse confrontados con una elección forzada y tener la impresión de que la identidad depende de una disyuntiva (“o lo uno o lo otro”) en vez de abarcar, de manera inclusiva, varias alternativas posibles (“tanto lo uno como lo otro”), respetando así sus identidades múltiples.

Michel Vandebroek, investigador de rango, Departamento de Estudios sobre el Bienestar Social, Universidad de Gante, Bélgica

- *La transición hacia la cultura de un programa para la primera infancia puede representar una amenaza para la identidad segura que el niño se ha construido en el seno del hogar.*
- *La adquisición de nuevas identidades compatibles con las expectativas del nuevo ambiente en que se encuentran puede comportar el riesgo de una adaptación difícil para los niños pequeños.*
- *Los niños (y sus padres) pueden tener que enfrentarse con elecciones difíciles respecto a sus propias identidades.*



Más allá del integracionismo y los estereotipos

La sensibilidad en el cuidado de los niños les permite exaltar todos los aspectos de sus identidades

Cuando se toma en consideración el desarrollo de la identidad en las familias migrantes, la opinión tradicional ha llevado a pensar que los niños y adolescentes migrantes tienen que cruzar la distancia que existe entre dos culturas o sistemas de valores. Desde este punto de vista, que aún prevalece, se supone que para muchos niños la alternativa es rechazar la cultura de su propia familia a favor de la cultura dominante (asimilación) o, al contrario, rechazar la cultura dominante y abrazar las convicciones y valores tradicionales de sus orígenes (separación), aunque la situación "ideal" sería la integración de ambos mundos, gracias al reconocimiento de las identidades múltiples de los niños. Una red europea de formadores, profesionales e investigadores (Diversity in Early Childhood Education and Training (DECET), o sea Diversidad en la Educación y Formación de la Primera Infancia) ha desarrollado y documentado numerosas prácticas aplicadas en Europa que promueven el respeto de las identidades múltiples en esta importante etapa de la vida (Vandenbroeck, 2001; DECET, en línea).

Las prácticas educativas que se propongan apoyar las identidades múltiples de los niños deben salvar dos escollos: el integracionismo y los estereotipos. El integracionismo es la negación de las diferencias, muy a menudo a consecuencia de la sincera preocupación de que el trato proporcionado sea "igual para todos los niños". En la práctica esto significa que se acoge a los padres y niños de las comunidades minoritarias, pero se les transmite (involuntariamente) el mensaje de que tienen que "adaptarse" cuanto antes a lo que se considera "normal" en la cultura dominante.

Al contrario, los estereotipos tratan la "cultura" de la vida familiar en que el niño crece como si fuera algo fijo y estático. De ese modo, las identidades de padres e hijos quedan reducidas a la definición de su procedencia, al suponer la existencia de una denominada "cultura magrebí", una "manera asiática de hacer las cosas" o una "típica familia de lesbianas". En la práctica esto significa que se organizan para las familias eventos o manifestaciones especiales, pero estandarizados (como por ejemplo un festival para celebrar el año nuevo iraquí con comidas y vestidos tradicionales). Tales actividades corren el riesgo de ser paternalistas y ofensivas, pues pasan por alto las complejidades de la historia personal y la cultura familiar de cada niño, ignorando al mismo tiempo las diferencias socioeconómicas o de cualquier otra índole.

Una manera significativa de evitar estos peligros es la construcción de puentes reales y simbólicos entre la cultura pública del centro para la atención de la primera infancia y las culturas privadas de las familias, negociando todas las prácticas aplicadas con las familias interesadas.

Michel Vandenbroeck, investigador de rango, Departamento de Estudios sobre el Bienestar Social, Universidad de Gante, Bélgica

- *El integracionismo niega las diferencias y transmite a los padres y niños el mensaje de que deben "adaptarse" a la cultura dominante.*
- *Los estereotipos simplifican excesivamente las diferencias culturales y perpetúan imágenes estandarizadas de la vida familiar y el cuidado de los niños.*
- *Una colaboración estrecha con las familias permite que el personal del programa pueda inferir de las experiencias familiares de cada niño en relación con el contexto en que tiene lugar el cuidado infantil.*



Un programa innovador en Bélgica

Los centros para el cuidado de la primera infancia pueden servir de puente entre la crianza tradicional y los nuevos contextos culturales

El Vormingscentrum voor de Begeleiding van het Jonge Kind (VBJK) (Centro de Formación para la Educación del Niño Pequeño) ha organizado en Bruselas un proyecto para los inmigrantes recién llegados con niños pequeños. A causa de una carencia persistente de espacios debidamente financiados para la atención de niños, era ya una costumbre que estas familias tuvieran poco acceso a un suministro de cuidado infantil de buena calidad. También contaban con redes de asistencia informal muy limitadas, si las había. Por consiguiente, las madres inmigrantes tenían escasas oportunidades de acceder a la formación, a los cursos de idioma o al empleo.

El proyecto comprende cuatro componentes:

- el suministro de cuidado infantil para facilitar el acceso a la educación, a la formación y al empleo
- una estrategia positiva de reclutamiento para las minorías étnicas, incluida la capacitación para aumentar el nivel de cualificación, de manera tal que el equilibrio cultural entre los miembros del personal refleje mejor la población de Bruselas
- formación intensiva sobre cuestiones vinculadas con el respeto de la diversidad para el personal empleado en los centros de cuidado infantil
- un estudio de investigación etnográfica que sondea los puntos de vista de las madres inmigrantes respecto al cuidado infantil y su manera de concebir “una vida mejor” para sus hijos.

Los centros de cuidado infantil han adaptado los procedimientos de admisión con el propósito de adquirir conocimientos a través de las madres acerca de la crianza de los niños según sus culturas familiares, sus valores y convicciones y, sobre todo, su propio comportamiento materno. El estudio de investigación ha revelado que muchas madres estaban regularmente en comunicación, por teléfono o correo electrónico, con figuras de referencia importantes que se habían quedado en su patria (por ejemplo una hermana, una amiga o una abuela). Sabiendo que el centro de cuidado infantil estaba auténticamente interesado en conocer sus deseos y preocupaciones, las madres se sentían dispuestas a compartir sus experiencias de manera que sirvieran de puente entre los valores del centro y los de su tierra natal. El espacio y el tiempo proporcionados por el proyecto les han permitido configurar una nueva identidad múltiple o híbrida, una mezcla personal de tradiciones del pasado conservadas con celo y decisiones relativas al futuro en su nuevo país. El personal del centro ha declarado que estos elaborados procedimientos de admisión y los debates regulares con las madres han sido útiles no sólo en el caso de los inmigrantes recién llegados, sino para todos los padres. Ahora se han convertido en una política general (VBJK, en línea).

Michel Vandebroek, investigador de rango, Departamento de Estudios sobre el Bienestar Social, Universidad de Gante, Bélgica

- *Los centros para la atención del niño pueden adaptar sus prácticas a fin de demostrar un auténtico interés en los deseos y preocupaciones de los padres.*
- *La asistencia prestada al desarrollo de la identidad cambiante de las madres inmigrantes constituye una salvaguardia para el desarrollo de la identidad de sus hijos pequeños.*
- *Los servicios de alta calidad para las familias de inmigrantes pueden representar la “mejor práctica” para todas las familias y sobre todo para las más desfavorecidas.*



INTERROGANTES CON INCIDENCIA EN POLÍTICAS



- ◆ ¿En qué medida las políticas destinadas a la primera infancia están asentadas en el fundamental respeto por las estructuras y culturas familiares en las cuales se basan las identidades seguras de los niños?
- ◆ ¿Con qué gama de servicios familiares se cuenta y qué papel desempeñan en la asistencia a los padres y especialmente a los más necesitados?
- ◆ ¿El suministro de atención y educación para la primera infancia es realmente accesible, atrayente y económicamente viable para todos los padres, incluidos los que corren mayor riesgo de convertirse en víctimas de la exclusión social?
- ◆ ¿La diversidad del personal del programa refleja la diversidad (cultural, étnica, sexual) de la población a la cual está dirigido?
- ◆ ¿Qué tipo de apoyo se organiza para que los profesionales que se ocupan de la primera infancia tomen conciencia de la diversidad y la integración social?
- ◆ ¿Los procedimientos de admisión son suficientemente sensibles como para permitir que tanto los profesionales como los padres aprendan recíprocamente unos de otros?
- ◆ ¿De qué manera el suministro de servicios para la primera infancia presta apoyo a los niños de minorías a fin de que aprendan la lengua dominante y sigan al mismo tiempo cultivando sus múltiples idiomas natales?
- ◆ ¿Dónde pueden los padres de diferentes proveniencias compartir sus convicciones y preocupaciones acerca de la educación de sus hijos, superando las fronteras socioeconómicas, étnicas, culturales o de género?



III.

Identities, friendships and group cultures



El desarrollo de amistades brinda a los niños nuevas oportunidades de indagar y modificar su propia identidad.

Las amistades respaldan a los niños cuando emprenden toda una serie de transiciones y cambios en su identidad, rol y condición. Los ayudan a nutrir sentimientos positivos en las situaciones en que se sienten vulnerables.

El descubrimiento de las culturas de grupo refuerza en los niños la adquisición de una noción de "identidad infantil" que se puede entender como relacionada con (u opuesta a) la de "identidad adulta".

Las culturas de grupos paritarios ofrecen a los niños la ocasión de desarrollar perspectivas positivas y negativas respecto a sí mismos y respecto a los demás, ya sea que se les parezcan o que sean distintos de ellos. Mediante el juego con sus compañeros, los niños pueden explorar "los grandes problemas de la vida".

En un mundo complejo es importante que los niños adquieran la resiliencia que les permitirá resistir cuando atraviesen circunstancias difíciles que los pondrán a prueba.

La importancia de los amigos

La experiencia de tener amigos y de ser amigos desempeña un papel decisivo en la adquisición de la identidad social y el sentido de la propia personalidad por parte de los niños.

(James, 1993, pág. 201)

El ámbito en que los niños entablan amistades, el número, carácter y grado de intimidad de esas amistades y la medida en la cual los niños son capaces de decidir quiénes son sus amigos pueden variar mucho. En las sociedades occidentales, las amistades de los niños adquieren mayor importancia cuando efectúan transiciones graduales desde el mundo más o menos cerrado de sus familiares más próximos hacia la familia en sentido lato y la comunidad, luego por lo general hacia ambientes en los que se les suministra cuidado colectivo y más tarde hacia la escuela. Aunque las interacciones con los miembros de la familia siguen siendo significativas, las que se producen con los amigos y con un grupo más amplio de coetáneos ofrecen nuevas posibilidades para la autodefinición y la identificación. Los niños que han practicado interacciones libremente en la comunidad, entrando en contacto con sus hermanos y otros niños de distintas edades, del sexo opuesto o de distinta proveniencia étnica pueden acostumbrarse a seleccionar a sus compañeros de juegos entre los niños de la misma edad, sexo y cultura cuando se encuentran en centros de preescolar u otros entornos similares. Las relaciones de grupo no siempre son positivas desde el punto de vista del impacto que ocasionan en el sentido del propio yo de los niños, pero las amistades fructuosas pueden reforzar la autoestima y echar los cimientos para futuros encuentros con otras personas. La amistad es máximamente propicia cuando es concebida y construida de común acuerdo y recíprocamente correspondida (Dunn, 2004).

Incluso los niños muy pequeños intentan establecer relaciones interpersonales y vínculos de afiliación entre ellos y con los demás miembros de su grupo de iguales (Laursen y Hartup, 2002). Los niños pequeños valoran las mismas dimensiones de intimidad, apoyo, confianza y reciprocidad que los niños más grandes o los adultos (Dunn, 2004; James, 1993). Las amistades son difíciles de construir y mantener. Los juegos de simulación compartidos constituyen un recurso importante para el desarrollo de las cualidades emotivas y morales de la amistad (Dunn, 2004) y permiten que los niños experimenten un amplio abanico de roles e identidades sociales. A medida que los niños participan en juegos de roles, adquieren el sentido de su propio yo como futuros adultos y futuros ciudadanos, además de enriquecer la percepción de su identidad como niños. Para los niños bilingües otro recurso es el pasaje de un idioma a otro como estrategia para negociar las reglas del juego (Cromdal, 2001).

Susan Danby, profesora de estudios sobre la primera infancia, Facultad de Educación, Universidad de Tecnología de Queensland, Australia

- *La primera experiencia de los niños en contextos distintos del hogar les brinda la oportunidad de desarrollar nuevos aspectos de su identidad, en particular mediante la creación de lazos de amistad.*
- *Las amistades son tan importantes para los niños (incluso los más pequeños) como para los adultos. Los amigos se ayudan recíprocamente a comprender el mundo en que viven.*
- *Las amistades pueden conducir a nuevas categorizaciones que la persona hace de sí misma, como por ejemplo cuando adquiere una sensación más fuerte de su personalidad como niño de un sexo, una edad y un origen étnico particulares.*

Las amistades tempranas añaden nuevas dimensiones a la sensación de los niños respecto a quiénes son y al ambiente al que pertenecen



El valor de la amistad

Entablar y mantener amistades a lo largo de la vida es esencial para el bienestar del individuo y para que posea un respaldo emotivo y social en el curso de su existencia. Entre los momentos cruciales figuran las transiciones dentro de los distintos contextos escolares, los serios disturbios en la vida familiar y las crisis existenciales personales.

Para los niños las amistades son importantes porque los amigos se ayudan recíprocamente a comprender el mundo en que viven. Sabemos que la calidad de las amistades de los niños afecta el desarrollo de la percepción de su propia identidad personal y social, pero hacen falta ulteriores investigaciones para comprender de qué manera los modelos y relaciones de amistad están vinculados con el desarrollo moral, social y emocional de los niños (Dunn, 2004).

Los niños que cuentan con amigos (aunque se trate de uno solo) tienen mejores destrezas sociales y menos dificultades de adaptación. Los amigos brindan apoyo social y pueden ofrecer su protección contra los inconvenientes que acarrea el empezar a ir a la escuela, el nacimiento de un hermano, los conflictos familiares y los cambios en la situación del hogar (como por ejemplo cuando se acoge a miembros de la familia extendida), los problemas de conducta, la persecución y las intimidaciones (Dunn, 2004; Dunn y otros, 2001). Parece que a los niños que comienzan a ir a la escuela les gusta más la vida escolar y se adaptan mejor si han entablado amistades precedentemente (Ladd, 1990).

Todavía no ha quedado claro si las amistades tempranas del niño pueden repercutir positivamente en la capacidad de adaptación del adulto, en su rendimiento académico y en su realización personal (Bagwell y otros, 1998). Hay que llevar a cabo más estudios longitudinales que analicen el valor de las amistades tempranas como expedientes protectivos contra el aislamiento social y el retraimiento en etapas sucesivas de la vida. Puede ser que las experiencias colectivas de la amistad sean tan importantes como cualquier otra relación (Dunn, 2004). Lo característico es conocer las amistades de los niños gracias a descripciones basadas en entrevistas y son muy pocas las investigaciones que se han efectuado para indagar cómo afrontan los niños sus amistades cotidianas y sus interacciones sociales. También se necesitan más estudios longitudinales que observen el rol de las amistades y su impacto en el curso de la vida cuando los niños pasan de la niñez a la edad adulta.

Susan Danby, profesora de estudios sobre la primera infancia, Facultad de Educación, Universidad de Tecnología de Queensland, Australia

- *Las amistades son otro componente importante del desarrollo de las identidades de los niños, cuando pasan del cuidado familiar a instituciones para el cuidado colectivo.*
- *Las amistades contribuyen a mantener el bienestar incluso en los períodos de adversidades o transiciones.*
- *Tener amigos y ser apreciado por otros niños brinda un apoyo constante a la percepción del propio yo, especialmente en los momentos de mayor vulnerabilidad.*



Las amistades dentro de las culturas de grupo

Las culturas de grupo permiten a los niños saborear la independencia del mundo de los adultos

A menudo las amistades se entablan y mantienen mediante interacciones sociales dentro de grupos de iguales, especialmente en las sociedades donde las actividades de los niños están en gran parte separadas de las de los adultos y de los niños más grandes. Los coetáneos se convierten en compañeros de todos los días en las aulas de preescolar y mucho más aún en los sistemas educativos donde los alumnos son asignados a un curso escolar según su edad.

Por cultura de grupo generalmente se entiende un conjunto de niños pequeños que "hacen algo juntos". En este proceso crean "un conjunto estable de actividades o prácticas, utensilios, valores e inquietudes que los niños producen y comparten en interacción con sus iguales"(Corsaro y Molinari, 1990, pág. 214).

Los grupos paritarios a menudo se caracterizan por presentar rasgos distintivos propios de la cultura familiar, los rituales familiares y las prácticas de juego repetidas de manera rutinaria, que proporcionan los medios para las interacciones de los niños. Dentro del grupo de juego estas interacciones suelen estar reglamentadas mediante negociaciones de entrada y acceso, frecuentemente vinculadas a la edad, el sexo, el uso de las reglas del juego y la propiedad de los materiales utilizados para jugar (Cromdal, 2001; Danby y Baker, 1998, 2000; Goodwin, 1990; James, 1993).

La cultura de grupo también representa un modo importante de explorar y desafiar las reglas y la autoridad de la cultura de los adultos (Corsaro y Eder, 1990), de manera que la percepción que los niños tienen de sí mismos *en cuanto niños* se convierte en una categoría distintiva. Contrariamente a lo que se suele creer, los niños no copian ni aceptan pasivamente el mundo de los adultos.

La producción de una cultura de grupo no constituye ni una simple interpretación ni una apropiación directa del mundo de los adultos. Los niños se apropian creativamente de las informaciones que reciben del mundo de los adultos para producir sus propias culturas de grupo, que son únicas. ... Por ende, las culturas de grupo de los niños son autónomas.

(Corsaro y Eder, 1990, pág. 200).

En las culturas de grupo los niños pueden construir y exhibir una vasta gama de identidades sociales, relacionadas con su sexo, pertenencia étnica, etc. (Connolly, 1998; Kyrtzis, 2004). Aunque a menudo se indica que los varones tienden a hacer resaltar la jerarquía y la confrontación mientras que las niñas son más propensas a destacar la intimidad y la exclusión social (Ladd, 1999), puede ser que esta manera de considerar la cuestión no tenga en cuenta la complejidad y diversidad de las identidades sociales que los niños desarrollan en los distintos contextos sociales.

El género se configura en interacción compleja con otras divisiones sociales y grupos de desigualdad, como la edad, la clase social, la raza o la pertenencia étnica y la religión.

(Thorne, 1993, pág. 109).

Susan Danby, profesora de estudios sobre la primera infancia, Facultad de Educación, Universidad de Tecnología de Queensland, Australia

- *Mediante los juegos sociales y la conversación con sus compañeros, los niños pequeños aprenden nuevos valores y comportamientos.*
- *La entrada en una cultura de grupo da a los niños una sensación nítida de poseer una identidad colectiva diferente de la de los adultos.*



Las identidades positivas pueden conducir a convicciones negativas

El desarrollo de una identidad positiva puede acarrear actitudes negativas hacia otras personas

Si bien las identidades sociales pueden ejercer efectos positivos en algunos niños, es importante reconocer que también pueden tener repercusiones negativas para otros. Las identidades sociales generalmente no se desarrollan en condiciones de aislamiento sino que tiende a construirse tomando a otras personas como punto de referencia. Por lo tanto, los niños se autodefinen no sólo en función de las cosas que comparten con los demás miembros de su propio grupo, sino también haciendo resaltar de qué manera son distintos de quienes se encuentran fuera de él.

Esto resulta evidente, por ejemplo, en el caso de las identidades sexuales. Los varones son propensos a autodefinirse en función de cuán diferentes son de las niñas y viceversa. Por consiguiente las construcciones de la masculinidad se han caracterizado tradicionalmente por ciertos rasgos distintivos como la fuerza, la independencia y la índole dominante, mientras que las construcciones de la femineidad se han caracterizado de la manera contraria, es decir por la debilidad, la dependencia y la sumisión.

Esta tendencia a autodefinirse mediante el contraste con los demás también puede observarse en relación con las identidades raciales de los niños. Las investigaciones sobre las culturas de grupo de los niños de 5 a 6 años de edad llevadas a cabo en una escuela primaria multiétnica de un barrio céntrico en Inglaterra han revelado que las niñas blancas tendían a desarrollar una percepción de la femineidad y la belleza mediante comparaciones negativas y estereotipadas con niñas provenientes del Asia Meridional. De la misma manera, los niños afrocaribeños y los niños blancos tendían a enfatizar su propio sentido de la masculinidad comparándose con los niños del Asia Meridional presentes en la escuela, que ellos consideraban débiles y afeminados (Connolly, 1998; Van Ausdale y Feagin, 2001; Lewis, 2003).

Lo que estos ejemplos tienen en común es la tendencia de algunos grupos a desarrollar una identidad social fuerte estableciendo contrastes entre ellos y los demás y excluyendo a estos últimos. Sin embargo, es importante reconocer que existen diferentes motivaciones detrás de la exclusión practicada por los niños. La exclusión de los demás puede no reflejar siempre la existencia de prejuicios negativos respecto a los excluidos, como en los ejemplos mencionados más arriba, sino sencillamente el desarrollo de preferencias fuertes hacia los miembros del propio grupo. Esto resulta evidente en el caso de los niños protestantes y católicos de Irlanda del Norte. Aunque tienden a no adoptar actitudes negativas unos con otros, indudablemente manifiestan una clara predilección por las culturas y tradiciones de sus respectivas comunidades (Connolly y otros, 2002).

Paul Connolly, profesor de educación, Facultad de Educación, Queens University, Belfast, Irlanda del Norte

- *La lealtad de los niños a identidades culturales (étnicas) ejerce una interacción compleja con la preservación de sus identidades sexuales.*
- *El crecer en una comunidad étnica con características peculiares puede llevar a los niños a considerar negativamente a quienes se encuentran fuera de su grupo, como asimismo a tener una sensación positiva respecto a sí mismos y a los que son como ellos.*



La colaboración recíproca de los niños en el desarrollo de la identidad

Los niños practican y ensayan sus identidades en desarrollo colaborando con otros niños

Los niños ponen a prueba sus teorías acerca de su propia identidad y las de sus amigos mediante los juegos y la conversación. Estos dos ejemplos vienen de Inglaterra.

Tres niños que iban a una escuela multiétnica de un barrio céntrico de la ciudad (Amit, originario del Asia Meridional, Clive y Mark, ambos blancos) eran muy buenos amigos y siempre se los veía jugar juntos en el patio durante el recreo y a la hora del almuerzo. Estaban discutiendo acerca de sus identidades étnicas con el investigador:

Clive: ¡No me gustan los “pakis”!
Amit: ¡Sí que te gustan los “pakis”, estúpido!
Clive: No, no me gustan – ¡solamente me gustas tú!
Encuestador: Pero Amit te gusta, ¿no es cierto, Clive?
Clive: Sí.
Encuestador: Entonces, ¿por qué dijiste que no te gustaban los pakistaníes?
Clive: Porque él no es un “paki” de verdad!

La conversación demuestra el papel activo que los niños desempeñan, colaborando unos con otros en la construcción de sus identidades, y de qué modo son capaces de trazar y modificar las fronteras de la inclusión y la exclusión.

(Connolly, 1998, pág. 135)

Tres niñas pequeñas que jugaban a un juego de roles en un jardín en el norte de Inglaterra estaban inventando una escena para poner a prueba sus conocimientos acerca del nacimiento, el luto y la muerte:

Beth: Nuestra mamá se había muerto ...
Katrina: Sí, nuestra mamá se había muerto.
Collette: Y nuestro papá también.
Katrina: Sí; no, nuestro papá se había ido muy lejos por cien años.
Collette: Sí, y nunca lo volvimos a ver, ¿no es verdad?
[Luego decidieron fingir que eran adolescentes. Collette le hablaba a su bebé.]
Collette: Tu papá se ha ido y tú lo necesitas.
Katrina: No es su papá, es su abuelo.
Collette: Sí. ¿Puedo hacer que este bebé me nazca de la panza?
Katrina: Sí – pero tienes que cuidarlo ...

El juego de las niñas demuestra que son conscientes de sus roles de mujeres, con una serie de acontecimientos que deberán enfrentar en el curso de la vida que les tocará vivir cuando lleguen a la adolescencia y a la edad adulta.

(Siren Film & Video, 1999, pág. 8)



Identidades positivas en un mundo que cambia

Reconocer el patrimonio cultural múltiple de los niños es el punto de partida para la exaltación de todos los aspectos de su identidad

La *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño* (1989) otorga “estatus jurídico al derecho de tener una identidad propia, al respeto por la proveniencia de todos los niños” (Vandenbroeck, 2001, pág. 13). Garantiza el derecho de todo niño a preservar su patrimonio. Lamentablemente, sin embargo, muchos niños en distintas regiones del mundo esconden partes de su identidad porque las actitudes de las culturas dominantes les hacen sentir vergüenza de exhibir identidades “diferentes” de la norma corriente.

Los niños inmigrantes o provenientes de familias multirraciales pueden tener pocas oportunidades de reivindicar su identidad. En numerosos países, las etiquetas asignadas por los formularios oficiales prevén para cada individuo solamente una identidad racial o étnica, negando así a algunos ciudadanos el derecho a un patrimonio múltiple (Chiong, 1998). Dado que el hecho de contar con un patrimonio étnico o racial múltiple puede resultar problemático para el desarrollo del niño (Herring, 1992), es importante brindar apoyo a los niños inmigrantes y de origen multirracial para que adquieran una imagen positiva de sí mismos.

Bame Nsamenang, director, Centro de Recursos para el Desarrollo Humano, Bamenda, Camerún

Los individuos ya no pertenecen a un solo grupo cultural: pueden optar por mantenerse fieles a uno o más grupos lingüísticos, a una o más nacionalidades y a una o más familias. Cada uno de estos grupos tiene valores y normas específicos, que sus miembros comparten. Cada grupo puede contribuir a la imagen de sí mismo que tiene cada individuo (una imagen que cambiará a lo largo de su vida); a su vez, cada individuo también influirá en la cultura (las normas, los valores, los códigos y los roles sociales) del grupo. Hoy en día, pertenecer a un grupo de referencia, por ejemplo en función de la nacionalidad, no significa automáticamente que uno pertenece a otro grupo de referencia vinculado al primero, por ejemplo en función del idioma o la religión.

Los grupos de referencia que modelan las identidades culturales son en buena medida elegidos por los individuos, y algunas decisiones de vital importancia (casarse o seguir casado, tener hijos, votar a favor de un determinado partido durante las elecciones) no son resultado de cómo la tradición ha modelado nuestra identidad sino más bien fruto de nuestro libre albedrío (o al menos así las percibimos). En la era de la globalización, muchos autores prefieren no hablar más de la identidad cultural, sino que usan el término en plural, refiriéndose por ejemplo a identidades múltiples, identidades híbridas, identidades compuestas o la poligamia de las pertenencias. Esto es acertado no sólo en el caso de los individuos en cuya historia familiar ha habido migraciones, sino para todos los individuos, puesto que la sociedad en la cual pensaban nuestros padres cuando éramos niños no se parece en absoluto a la sociedad en la cual vivimos hoy que somos adultos.

Michel Vandenbroeck, investigador de rango, Departamento de Estudios sobre el Bienestar Social, Universidad de Gante, Bélgica

- *El carácter dominante de determinadas expectativas culturales puede hacer que sea difícil para los niños reivindicar su identidad.*
- *La noción de una sola identidad cultural es desmentida cada vez más a menudo por la globalización, las migraciones y los cambios rápidos.*



Cómo lograr el desarrollo de una personalidad resiliente

Los programas para la primera infancia pueden ayudar a los niños a adquirir y mantener la resiliencia

Incluso en los niños pequeños y vulnerables es posible identificar la cualidad de la resiliencia. Según la definición más corriente se trata de un “desarrollo normal en situaciones difíciles” (adaptado de Fonagy y otros, 1994, pág. 233). En este atributo Krovetz (1999) ha reconocido cuatro aspectos: la competencia social, la habilidad de resolver problemas, la autonomía y la conciencia de las propias intenciones. Todas estas aptitudes se pueden inculcar a los niños pequeños mediante un cuidado hábil y sensible. Todas ellas son necesarias para que los niños se sientan seguros al enfrentar las circunstancias futuras que puedan representar una amenaza para su identidad y su bienestar.

Es improbable que los niños desarrollen estas facultades sin recibir apoyo. La tarea de los padres y los adultos que trabajan con los niños pequeños consiste en brindar oportunidades para que se consoliden los aspectos particulares de la resiliencia. A muchos niños les resulta suficiente contar con un ambiente seguro y la sensación de pertenencia para poder enfrentar nuevos desafíos. Los programas que se concentran en actividades y logros colectivos (más que individuales) y destacan la importancia del esfuerzo en la resolución de problemas ayudan a los niños a desarrollar ulteriores capacidades de resistencia.

Los niños resilientes son capaces de pasar a las nuevas etapas de su vida, como la transición hacia los ambientes formales de aprendizaje, sin sentirse abatidos o desanimados. La confianza que tienen en sí mismos les infunde la seguridad de que por lo general para cada problema existe una solución y de que sus propios esfuerzos serán recompensados con éxito. Estas convicciones son parecidas a las que Dweck y Leggett (1988) definen como disposiciones de “maestría”, identificadas en los niños que aceptan correr riesgos y enfrentan las experiencias nuevas sin miedo de fracasar. En el extremo opuesto encontramos a los niños con disposiciones de “impotencia”, que son pesimistas respecto a sus propias capacidades de obtener resultados positivos y carecen del coraje de seguir intentando.

La resiliencia está vinculada con dos propiedades más que los niños adquieren gracias al apoyo de programas eficaces: la reciprocidad, es decir el espíritu de colaboración que valora las actividades compartidas y las contribuciones de los demás compañeros, y la ingeniosidad, que es la habilidad de identificar los recursos más importantes (incluidos los recursos humanos) para resolver cualquier dificultad, por grande o pequeña que sea, en cualquier situación (Brooker, 2008).

Los programas para la primera infancia que fomentan el desarrollo de estas facultades pueden procurar a los niños las herramientas que necesitarán para mantener la sensación de tener identidades positivas, tanto en el presente como en el futuro.

Liz Brooker, profesora de rango de estudios sobre la primera infancia, Instituto de Educación, Universidad de Londres, Reino Unido

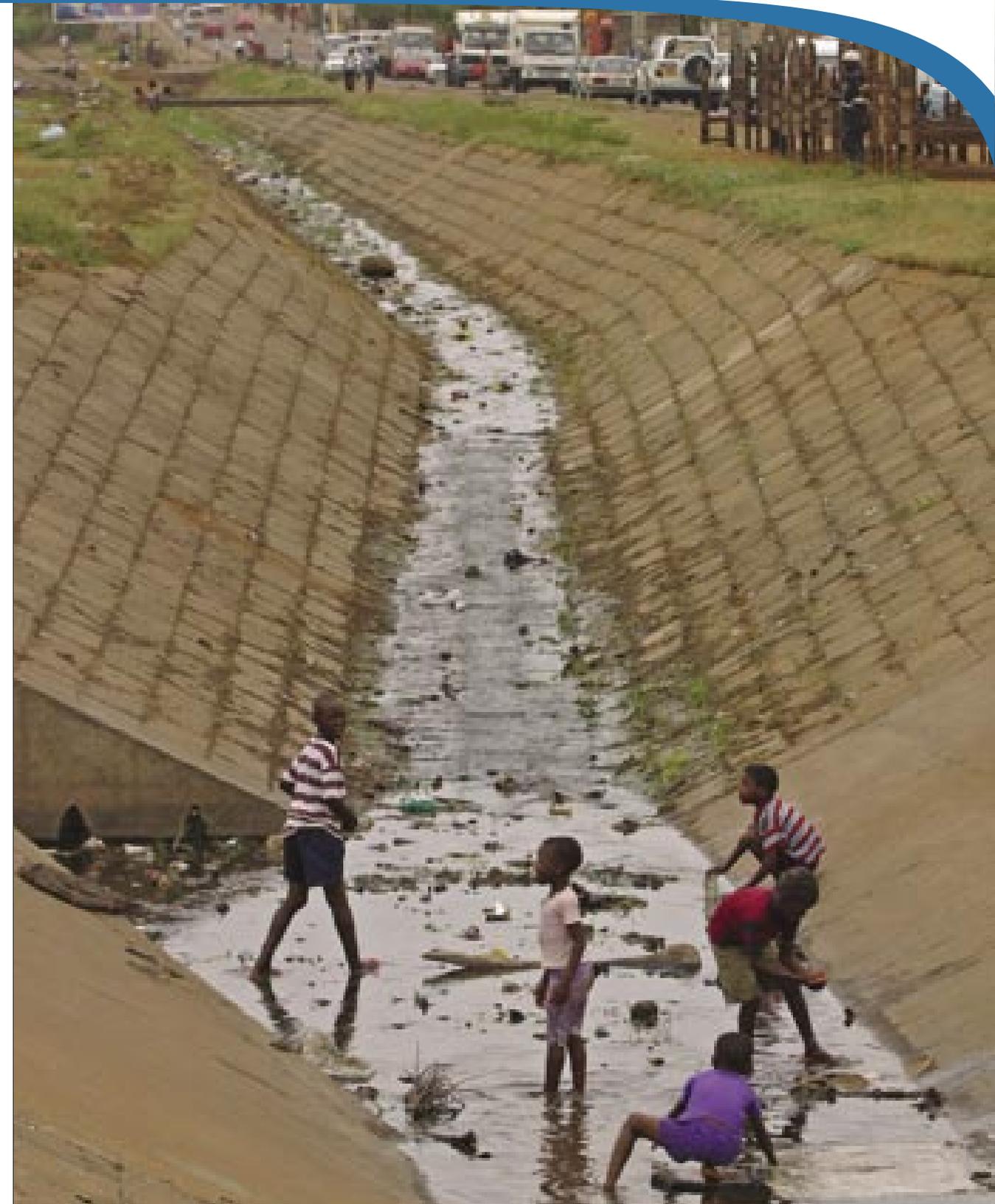
- *La estimulación de la resiliencia en los niños pequeños puede contribuir al desarrollo de sus identidades positivas.*
- *Los niños resilientes tienen mayor capacidad de afrontar los retos que implica el tener que reconciliar aspectos complejos cuando efectúan transiciones entre distintos ambientes, culturas e identidades.*



INTERROGANTES CON INCIDENCIA EN POLÍTICAS



- ◆ ¿En qué medida las políticas y prácticas relacionadas con la primera infancia reconocen la significación de las amistades de los niños y la influencia de sus grupos de iguales?
- ◆ ¿Disponen los niños de oportunidades para desarrollar su percepción de una identidad compartida sin interferencias indebidas de los adultos?
- ◆ ¿Cómo se puede estimular a los niños para que tengan sensaciones positivas respecto a su propia identidad, disuadiéndolos al mismo tiempo de hacer suyas convicciones negativas acerca de otras personas de diferente sexo, pertenencia étnica, religión, etc.?
- ◆ ¿Qué rol pueden desempeñar los servicios para la primera infancia en la promoción de actitudes inclusivas entre los niños pequeños, tanto en sus relaciones recíprocas como con sus familias?
- ◆ ¿Qué estrategias aseguran que cada uno de los niños tenga la resiliencia necesaria para preservar una imagen positiva de sí mismo a pesar de los numerosos desafíos que deba enfrentar?
- ◆ ¿Cómo participan las diversas comunidades locales en la elaboración de políticas para la primera infancia en relación con cuestiones vinculadas a la promoción de la integración social y el desarrollo de identidades positivas?



Referencias bibliográficas

- Bagwell, C.L., Newcomb, A.F. y Bukowski, W.M. (1998) "Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment", *Child Development*, vol. 69, N° 1, págs. 140–53.
- Bali, S. y Kabiru, M. (1996) "The influence of maternal age and employment status on mother–infant interaction", en colaboración con Marc Bornstein. Bethesda, Maryland, National Institute of Child Health (Instituto Nacional de Salud Infantil).
- Bronfenbrenner, U. (1972) *Two Worlds of Childhood: US and USSR*. Nueva York: Simon and Schuster.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Brooker, L. (2008) *Supporting Transitions in the Early Years*. Maidenhead, Open University Press.
- Chiong, J.A. (1998) *Racial Categorization of Multiracial Children in Schools*. Westport, CT, Bergin & Garvey.
- Cohen, R.N. (2001) "Foreword" ("Prefacio") en Njenga, A. y Kabiru, M., *In the Web of Cultural Transition: A tracer study of children in Embu District of Kenya*. La Haya, Fundación Bernard van Leer.
- Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (2005) *Realización de los derechos del niño en la primera infancia*, Observación General N° 7, Ginebra, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos; también disponible en línea, en inglés: www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/GeneralComment7Rev1.pdf y en español: www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/GeneralComment7Rev1_sp.pdf (consultado en enero de 2008).
- Connolly, P. (1998) *Racism, Gender Identities and Young Children*. Londres, Routledge.
- Connolly, P., Smith, A. y Kelly, B. (2002) *Too Young to Notice? The cultural and political awareness of 3–6 year olds in Northern Ireland*. Belfast, Community Relations Council (Consejo de Relaciones Comunitarias).
- Corsaro, W.A. y Eder, D. (1990) "Children's peer cultures", *Annual Review of Sociology*, vol. 16, págs. 197–220.
- Corsaro, W.A. y Molinari, L. (1990) "From *seggolini* to *discussione*: the generation and extension of peer culture among Italian preschool children", *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 3, N° 3, págs. 213–30.
- Cromdal, J. (2001) "'Can I be with?': negotiating play entry in a bilingual school", *Journal of Pragmatics*, vol. 3, N° 4, págs. 515–43.
- Danby, S. y Baker, C. (1998) "How to be masculine in the block area", *Childhood*, vol. 5, N° 2, págs. 151–75.
- Danby, S. y Baker, C.D. (2000) "Unravelling the fabric of social order in block area" en Hester, S. y Francis, D. (eds.) *Local Educational Order: Ethnomethodological studies of knowledge in action*. Amsterdam, John Benjamins.
- Diversity in Early Childhood Education and Training (DECET) (Diversidad en la Educación y Formación de la Primera Infancia), en línea: www.decet.org (en inglés, consultado en enero de 2008).
- Dreyer, J., Pieterse, H. y Van der Ven, J.A. (2002) "Interreligious orientations among South African youth: expressions of religious identity", *International Journal of Education and Religion*, vol. 3, N° 2, págs. 158–78.
- Dunn, J. (2004) *Children's Friendships: The beginnings of intimacy*. Malden, Massachusetts, Blackwell.
- Dunn, J., Davies, L.C., O'Connor, T.G. y Sturgess, W. (2001) "Family lives and friendships: the perspectives of children in step-, single-parent, and nonstep families", *Journal of Family Psychology*, vol. 15, N° 2, págs. 272–87.
- Dweck, C. y Leggett, E. (1988) "A socio-cognitive approach to motivation and achievement", *Psychological Review*, vol. 95, N° 2, págs. 256–73.
- Ellis, J. (1978) *West African Families in Great Britain*. Londres, Routledge.
- Erikson, E.H. (1968) *Identity: Youth and crisis*. Nueva York, Norton.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Higgitt, A. y Target, M. (1994) "The theory and practice of resilience", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 35, N° 2, págs. 231–57.
- Geertz, C. (1975) "'From the native's point of view': on the nature of anthropological understanding", reimpresso en Golberger, N.R. y Veroff, J.B. (eds.) (1995) *The Culture and Psychology Reader*. Nueva York, New York University Press.
- Göncü, A. (1999) *Children's Engagement in the World: Sociocultural perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press.
- González, N., Moll, L. y Amanti, C. (2005) *Funds of Knowledge: Theorizing practices in households and classrooms*. Mahwah, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Goodwin, M.H. (1990) *He-said-she-said: Talk as social organization among black children*. Bloomington, Indiana, Indiana University Press.
- Herring, R.D. (1992) "Biracial children: an increasing concern for elementary and middle school counsellors", *Elementary School Guidance and Counselling*, vol. 27, N° 2, págs. 123–30.
- James, A. (1993) *Childhood Identities: Self and social relationships in the experience of the child*. Edimburgo, Edinburgh University Press.
- Krovetz, M. (1999) *Fostering Resiliency*. Thousand Oaks, California, Corwin Press.
- Kyrtziz, A. (2004) "Talk and interaction among children and the co-construction of peer groups and peer culture", *Annual Review of Anthropology*, vol. 33, págs. 625–49.
- Ladd, G.W. (1990) "Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: predictors of children's early school adjustment", *Child Development*, vol. 61, N° 4, págs. 1081–100.
- Ladd, G.W. (1999) "Peer relationships and social competence during early and middle childhood", *Annual Review of Psychology*, vol. 50, págs. 333–59.
- Laursen, B. y Hartup, W.W. (2002) "The origins of reciprocity and social exchange in friendships", *New Directions for Child and Adolescent Development*, N° 95, págs. 27–40.
- Lewis, A. (2003) *Race in the Schoolyard: Negotiating the color line in classrooms and communities*. New Brunswick, Nueva Jersey, Rutgers University Press.
- Ma, R. (2006) Comunicación personal.
- Miell, D. (1990) "The self and the social world" en Roth, I. (ed.) *Introduction to Psychology*, vol. 1. Londres, Erlbaum.
- Morrow, V. y Connolly, P. (2006) "Editorial", *Children and Society*, vol. 20, págs. 87–91.
- Mwana Mwende (2000) *Mwana Mwende Project: Phase One report 1997–1999*. Nairobi, Mwana Mwende Proyecto de Desarrollo Infantil (Child Development Project).
- Naciones Unidas (1989) *Convención sobre los derechos del niño*, documento A/RES/44/2 de la Asamblea General de las Naciones Unidas. Nueva York, Naciones Unidas; también disponible en línea, en inglés: www2.ohchr.org/english/law/crc.htm y en español: www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm (consultado en enero de 2008).
- Nsamenang, A.B. (2004) *Cultures of Human Development and Education: Challenge to growing up African*. Nueva York, Nova.
- Rogoff, B. (1990) *Apprenticeship in Thinking: Cognitive development in social context*. Nueva York, Oxford University Press.
- Schaffer, H.R. (2006) *Key Concepts in Developmental Psychology*. Londres, Sage.
- Schaffer, R. (1996) *Social Development*. Oxford, Blackwell.
- Shweder, R.A. (1995) "The ethnographic aims of cultural psychology", *ISSBD Newsletter*, N° 1/95, págs. 2–4.
- Siren Film & Video (1999) "User notes" ("Instrucciones para el uso"), *Pretend Play Observed: Twenty months to seven years*, Child Observation N° 4. Newcastle upon Tyne, Siren Film & Video.
- Soto, L.D. (ed.) (2002) *Making a Difference in the Lives of Bilingual/bicultural Children*. Nueva York, Peter Lang.

- Super, C. y Harkness, S. (1977) "The infant's niche in rural Kenya and metropolitan America" en Adler, L.L. (ed.) *Issues in Cross-cultural Research*. Nueva York, Academic Press.
- Swadener, B.B. y Lubeck, S. (1995) *Children and Families "At Promise": Deconstructing the discourse of risk*. Albany, Nueva York, State University of New York Press.
- Thorne, B. (1993) *Gender Play: Girls and boys in school*. New Brunswick, Nueva Jersey, Rutgers University Press.
- Tiko, L. (2006) Comunicación personal.
- Tizard, B. y Hughes, M. (1984) *Young Children Learning*. Londres, Fontana.
- Trevarthen, C. (1995) "The child's need to learn a culture", *Children and Society*, vol. 9, N° 1, págs. 5-19.
- UNICEF Innocenti Research Centre (Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF) (2002) *Birth Registration: Right from the start* (en español: *El registro de nacimiento: El derecho a tener derechos*), *Innocenti Digest* N° 9. Florencia, Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF.
- Uprichard, E. (2008, en prensa) "Children as 'being and becomings': children, childhood and temporality", *Children and Society*, vol. 22, N° 4.
- Van Ausdale, D. y Feagin, J. (2001) *The First R: How children learn race and racism*. Lanham, Maryland, Rowman & Littlefield.
- Vandenbroeck, M. (2001) *The View of the Yet: Bringing up children in the spirit of self-awareness and knowledge*. La Haya, Fundación Bernard van Leer.
- Vormingscentrum voor de Begeleiding van het Jonge Kind (VBJK) (Centro de Formación para la Educación del Niño Pequeño) (en línea: www.vbjk.be/newcomers.htm) (en inglés y holandés, consultado en enero de 2008).
- Vygotsky, L. (1978) *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts, Cambridge University Press.
- Zimba, R.F. (2002) "Indigenous conceptions of childhood development and social realities in southern Africa" en Keller, H., Poortinga, Y.P. y Scholmerish, A. (eds.) *Between Cultures and Biology: Perspectives on ontogenetic development*. Cambridge, Massachusetts, Cambridge University Press.

Fotografías

- Foto de portada – Sudáfrica. Escuela en Johannesburg. © Wolfgang Schmidt/Das Fotoarchiv/Still Pictures
- Frente a la pág. 1 – Estados Unidos de América. © Judith Evans
- pág. 3 – Certificado de nacimiento británico. © Azure LaRoux/NC Photography/iStockphoto
- pág. 5 – Bruselas, Bélgica. Un padre con su hija en el centro de cuidado de niños "De Ketjes". © Caroline Boudry/Proyecto del Vormingscentrum voor de Begeleiding van het Jonge Kind (VBJK) (Centro de Formación para la Educación del Niño Pequeño)
- pág. 7 – El Quilombo de Santana, cerca de Quatis, Estado de Río de Janeiro, Brasil. Niños que conversan sentados en un tronco. © Sean Sprague/Still Pictures
- pág. 9 – Estados Unidos de América. Niños adoptados: Frank (de 4 años) y su hermana Genevieve (de 6 años) que lo ayuda a atarse los zapatos. © Laura Dwight/Still Pictures
- pág. 11 – Essen, Rin del Norte Westfalia, Alemania. Niños que tocan el tambor durante el Día Mundial del Niño de 2002 en la ciudad de Essen. © Manfred Vollmer/Das Fotoarchiv/Still Pictures
- pág. 13 – Ciudad de Galheiros, Valle del Jequitinhonha, Estado de Minas Gerais, Brasil. Trabajo familiar: las mujeres trabajan junto con sus hijos. Cooperativa de artesanos: las flores de *cerrado* (siemprevivas de la familia de las ericacauláceas) serán utilizadas para hacer alfombras y pantallas de lámparas. © Lena Trindade/Still Pictures
- pág. 15 – Manila, Filipinas. Niños que viven y juegan en los rieles. Vida peligrosa en la línea ferroviaria que atraviesa los barrios pobres; todas las semanas los trenes matan una persona. © Hartmut Schwarzbach/Argus/Still Pictures
- pág. 16 – Reino Unido. Almuerzo. © Laura Gould
- pág. 19 – Eifel, Kall-Soetenich, Rin del Norte Westfalia, Alemania. Centro comunitario para alemanes convertidos al islam. © Ludolf Dahmen/Visum/Still Pictures
- pág. 21 – Arua, Uganda. Una familia almuerza enfrente de su choza en una aldea cerca de Arua. © Achim Pohl/Das Fotoarchiv/Still Pictures
- pág. 23 – Pushkar, Rajastán, India. Una mujer con su hijo durante una feria en Pushkar. © M. Lohmann/Still Pictures
- pág. 25 – Kenya, Proyecto de desarrollo comunitario Mwana Mwende (Niño Precioso). Sophie y su hermana. © Karen Ande
- pág. 27 – Agadir, Marruecos. Un grupo de pequeñas escolares con pañuelos. © A. Farnsworth/Still Pictures
- pág. 29 – Floud Bennett Field, Brooklyn, Nueva York, Estados Unidos de América. Adam Genia (de 5 años) ejecuta una danza hoop durante el Pow Wow de los Nativos de América. © Martha Cooper/Still Pictures
- pág. 31 – Berlín, Alemania. Familia turca: la hija mayor Ilke con su pequeña hermana Selin. © Carsten Koall/Visum/Still Pictures
- pág. 33 – Bou Saada, Argelia. Mujer con su hijo. © Sean Sprague/Still Pictures
- pág. 34 – Khulna, Bangladesh. Los niños juegan al trompo (o la peonza), un juego típico de Bangladesh que también se juega en el resto del mundo. Ahora lo juegan solamente los niños de las aldeas y los de clase medio baja, pero antiguamente era un juego muy popular entre los niños de Bangladesh. Normalmente se juega en equipo. © Shebab Uddin/Majority World/Still Pictures
- pág. 37 – Nuratau Berge, Dzhizak, Uzbekistán. Niños tayikos con un gallo. © G. Pohl/Still Pictures
- pág. 39 – Sakon Nakhon, Tailandia. Niños que juegan en el campo, en una aldea cerca de Sakon Nakhon en el nordeste del país. © Hartmut Schwarzbach/Argus/Still Pictures
- pág. 41 – Tarlabasi, Estambul, Turquía. La vida callejera en los distritos pobres. © Carsten Koall/Visum/Still Pictures

pág. 43 – Jork, Sajonia Inferior, Alemania. Niños que juegan en el campo. © Peter Frischmuth/
Argus/Still Pictures

pág. 45 – Tarrafal, Isla de Santiago, Cabo Verde. Niños en la escuela con un “gameboy”.
© Wolfgang Schmidt/Das Fotoarchiv/Still Pictures

pág. 47 – Bangladesh. Niños que juegan en círculo. © Shoeb Faruquee/Majority World/
Still Pictures

pág. 49 – Sudáfrica. Niños que saltan y se divierten en un trampolín. © Martin Harvey/Still Pictures

pág. 51 – Mozambique. Vida urbana. Niños que juegan en una alcantarilla. © Ernst Tobisch/
Still Pictures

Contracubierta – Reino Unido. “Ocupados”. © Laura Gould

El desarrollo de identidades positivas tiene que ver con ciertos interrogantes fundamentales que todo niño pequeño se ve obligado a plantearse: “¿Quién soy yo?”, “¿Está bien que yo sea quien soy?” y “¿Qué lugar ocupo en este mundo?”.

Las respuestas que dará a estas preguntas son esenciales para el bienestar de todo niño o, para decirlo con palabras de uso cotidiano, para que “se sienta bien” y “esté contento”.

Michel Vandebroek, investigador de rango
Departamento de Estudios sobre el Bienestar Social, Universidad de Gante, Bélgica



The Open University



Con el apoyo de:

Bernard van Leer Foundation

www.bernardvanleer.org

