

La paradoja de la evolución del concepto de desarrollo

The Paradox of Development Concept Evolution

Jacqueline Benavides Delgado¹

Recibido: 12- Septiembre - 2014 • Revisado: 26- Marzo- 2015 • Aprobado: 02- Abril- 2015

Resumen

El concepto de desarrollo humano surge muy ligado a la biología. En el siglo XVI se consideraba al embrión humano portador de un hombre en miniatura (El homúnculo). Con la influencia de Darwin, se destacó la importancia de la genética como punto de partida pero, el desarrollo se consideró como un proceso de interacción entre lo biológico y el ambiente. Posteriormente, la fuerte influencia de la noción de temporalidad ligada al concepto de desarrollo, permitió el surgimiento de visiones deterministas que mostraron etapas fijas de cambio determinadas por la maduración. Actualmente, se habla de emergencia, variabilidad y no linealidad, para referirse al desarrollo. Este artículo busca mostrar, cómo en el siglo XXI, coexisten nociones de desarrollo, aparentemente superadas históricamente, pero que se reflejan claramente en la praxis social. El escenario colombiano servirá como punto de referencia para reflejar estos argumentos.

Palabras clave autores: Psicología del desarrollo, Sistemas dinámicos, Historia de la Infancia en Colombia.

Palabras clave descriptores: Psicología del Desarrollo, Preescolar, Desarrollo Infantil, Colombia.

Abstract

The concept of human development emerged closely linked to biology. In the sixteenth century it was considered the human embryo carrying a miniature man. In the nineteenth century the influence of Darwin, the importance of genetics was an starting point, but development was defined from the interaction with the environment. Subsequently, the strong influence of the notion of temporality linked to the concept of development, allowed the emergence of deterministic visions that showed fixed stages of change. Currently, development concept is linked to emergency, variability an non-lineality.. The article examines how in the XXI century, notions of development coexist, apparently overcome, but which are clearly reflected in the social praxis. The Colombian social scene serve as a benchmark to reflect the different concepts and praxis.

Keywords authors: developmental psychology, dynamical systems, history of childhood in Colombia.

Keywords plus: Psychology, Developmental, Child, Preschool, Child Development, Colombia.

Para citar este artículo:

Benavides Delgado, J. (2015). La paradoja de la evolución del concepto de desarrollo. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 7(1), pp 199-210.

1 Profesora-Investigadora. Ph.D. Psicología Universidad Valle. Profesora Universidad Cooperativa de Colombia. Bogotá-Colombia. correo electrónico: jaqueline.benavidesd@campusucc.edu.co

Introducción

La perspectiva de los sistemas dinámicos ha revolucionado las ideas acerca del desarrollo (Lenzi, Borzi & Tau, 2010; Puche-Navarro, 2009; Valsiner & Connolly, 2003). Más allá del concepto de maduración y de epigénesis, se considera que el desarrollo es la emergencia de la novedad, en un proceso temporal (Gonzales, Benavides & Riascos, 2009). Bajo esta perspectiva los modelos de desarrollo centrados en los cambios predeterminados y asociados a la edad, pierden vigencia.

En la evolución de este concepto, se puede observar una paradoja. Por una parte, el estudio de las nociones de infancia y de desarrollo, se han descrito desde la psicología y desde la historia de la infancia, como una secuencia de etapas, donde la más reciente, supera las anteriores. Parecería que una vez superada una etapa, la anterior desaparece (Álvarez-Correa, 1990; Ariès & Duby, 2003; Gutiérrez & Pernil, 2004; Jaramillo, 2007a, 2007b). Si bien, la secuencia histórica muestra la linealidad de los conceptos sobre infancia, en la psicología, las teorías del desarrollo presentan una perspectiva similar. Sin embargo, en la praxis social, esta linealidad se desdibuja. En la cotidianidad las nociones de desarrollo, se superponen y coexisten los conceptos más recientes y los más antiguos. Es así como en la evolución misma del concepto de desarrollo, se pueden observar, por una parte, la paradoja de la linealidad y por otra, la certeza de la variabilidad.

Este artículo parte de aspectos históricos de la noción de infancia y desarrollo, para luego centrarse en las nociones de desarrollo que surgen desde la psicología y finalmente enfocarse en la paradoja que surge al analizar la praxis social.

“En la cotidianidad las nociones de desarrollo, se superponen y coexisten los conceptos más recientes y los más antiguos”

En este primer recorrido histórico, el niño es visto como un símbolo del pecado original, como un adulto pequeño, como un ángel o como un ser inocente que la sociedad corrompe (Heywood, 2001). Todas estas nociones surgen en periodos diferentes y se considera que las nociones más actuales, reemplazan a las más arcaicas.

La paradoja, que es el eje de este artículo, se centra en este punto: la evolución de las nociones de infancia, no es lineal. Por el contrario, a lo largo de la historia y en la actualidad, varios conceptos de infancia, aparentemente erradicados, coexisten actualmente. En ese sentido, la noción de variabilidad encaja mejor en esta mirada histórica de la infancia y en el análisis de la evolución del concepto de desarrollo.

1. La perspectiva histórica: el adulto en miniatura

De forma reiterada y uniforme se ha defendido la idea entre los historiadores, que en el pasado, hubo niños, pero no infancia (Ariès, 1987; Ariès & Duby, 2003; De Mause, 1994; Gutiérrez & Pernil, 2004; Pollock, 2004; Richard & Lyman, 1994). Estos autores consideraron que el pensamiento medieval nubló la idea griega y romana de un niño y defendió la perspectiva de un *adulto en miniatura*. ¿Qué es un adulto en miniatura? El *concepto de adulto en miniatura*,

implica varios elementos. El primero, un salto brusco entre una etapa y otra y no una transición derivada de un proceso de desarrollo y cambio. El niño de 7 años, era ya un adulto de tamaño reducido, el niño de 6 años, era un niño.

Otro de los elementos que enmarca el concepto de *adulto en miniatura*, es la inexistencia de espacios y actividades sociales propias de los niños y diferentes de las del adulto. De tal forma, el niño o la niña, a partir de los 7 años, debían trabajar igual que los adultos, vivir lejos de su casa, compartir los espacios de juego y esparcimiento de los mayores, vestirse como ellos y comportarse como ellos. Ariès (1987) y Ariès & Duby (2003), sostienen que la sociedad antigua supuso una transición entre el niño y el adulto, pero la sociedad medieval no percibió esta diferencia. Los niños en este periodo, según Ariès eran una fuente de diversión para los adultos. En este caso los juguetes no eran para los niños, sino, los niños eran los juguetes de los adultos.

Se podría pensar que esta idea del niño como *adulto en miniatura*, permeó todos los escenarios de la época, pero no fue así. Paralelamente con estas ideas, se encuentran relatos, como el de San Isidro de Sevilla en el siglo VII, que demuestran la coexistencia de afirmaciones y negaciones del concepto de *adulto pequeño* y la defensa de una noción de etapas de desarrollo. Este autor, enuncia la existencia de 6 etapas de la vida. La primera, la infancia, del nacimiento hasta los 7 años. La segunda la niñez hasta los 14 años, luego la adolescencia, la juventud, la madurez, la senectud y la ancianidad (Gutiérrez & Pernil, 2004). Esta mezcla de ideas en un mismo periodo histórico, es muy interesante porque confirma la hipótesis que el paso de los conceptos de infancia y niñez a lo largo de la historia de

“Los niños en este periodo, según Ariès eran una fuente de diversión para los adultos. En este caso los juguetes no eran para los niños, sino, los niños eran los juguetes de los adultos”

la humanidad, dejan huellas indelebles en las sociedades que deben convivir con las modernas ideas de la infancia y con las más arcaicas.

Sin embargo, la historia sigue narrando la vida de los niños, en diferentes épocas, como una secuencia lineal, que cambia con el transcurrir de los tiempos. De este modo, se relata que del concepto de *adulto en miniatura*, el niño pasa a ser considerado un ser digno de protección y cuidado. Su lugar en la familia en los siglos XV-XVIII es importante y con la influencia de Rousseau (2011), se afianzó la idea de un niño como ser bueno e inocente, digno de protección y cuidado. Muy lejos quedan en estas narraciones, el concepto medieval del niño y por el contrario, se pasa rápidamente a la idea de un niño protegido y sujeto de derechos que es la idea contemporánea de infancia (Arruabarrena & De Paúl, 1994; Fontana, 1979).

2. Evolución y desarrollo

La historia narra la vida de los niños en diferentes épocas y el surgimiento de la noción de infancia. Sin embargo, la historia no analiza el concepto de desarrollo. Desde esta perspectiva, la revolución más importante que se dio en la historia del concepto desarrollo, se derivó de la teoría de la evolución de las especies. Uno de los primeros estudios en psicología del

desarrollo lo realizó Charles Darwin (1877). La observación del comportamiento de su pequeño hijo, sólo fue parte del método que este autor empleó para comparar las diferentes especies y sus comportamientos. Los estudios comparados entre animales, culturas, enfermos mentales y niños, fueron muy comunes en la época y permitieron fortalecer las ideas evolutivas (Burman, 2008; Darwin, 1877).

Estas ideas derivaron en una tendencia muy marcada en la psicología, que concebía el desarrollo como un proceso derivado de la maduración. Por lo tanto, no es sorprendente encontrar la enorme influencia de la relación entre la edad y desarrollo (Erikson, 1968; Gessell, 1956; Jones, 2011; Mehler & Dupoux, 1992). Este énfasis dejó al descubierto la influencia de modelos organicistas. En este orden de ideas, esta perspectiva, parte de conceptos de desarrollo como el desenvolvimiento (*unwrap*, *unroll* o *unfold*) (Van Geert & Steenbeek, 2005). Considerar el desarrollo como un proceso germinal, que está sujeto a las leyes de la maduración, más que a la interacción o a la influencia del medio, lleva a priorizar lo innato más que lo aprendido. El desarrollo, mirado bajo esta lupa, es el producto del paso del tiempo que permite ir desenvolviendo lo que ya estaba programado de forma germinal. La metáfora de una semilla que va creciendo hasta convertirse en un árbol, sirve de referencia para entender el *desenvolvimiento*.

Arnold Gessell en los años 30 y 40 del siglo XX, desarrolló una teoría basada en esta perspectiva, a través de sus manuales meticulosos y detallistas, en el proceso de definir qué se debe esperar de un niño en determinada edad. El concepto que Gessell y Bates (1987) defienden, es el mismo de la aproximación organicista, donde el crecimiento está programado desde la concep-

“Arnold Gessell en los años 30 y 40 del siglo XX, desarrolló una teoría basada en esta perspectiva, a través de sus manuales meticulosos y detallistas, en el proceso de definir qué se debe esperar de un niño en determinada edad”

ción y se manifiesta en un orden sistemático. El crecimiento como proceso de establecimiento progresivo de patrones de desarrollo en todas las esferas de la conducta es la característica de la propuesta de estos autores. En este sentido, el desarrollo es crecimiento y maduración y su aparición no requiere nada diferente del propio niño, que guarda la programación interna de su desarrollo futuro.

En campos tan diversos como el desarrollo social, cognitivo, motor y de la personalidad, muchos autores se adhirieron a la propuesta germinal, ya expuesta. Esta postura, tan difundida en el campo pedagógico, social y médico, ha tenido una repercusión en la forma de mirar el desarrollo y sus parámetros evaluativos. Los patrones fijos de desarrollo, han llevado a pensar que todos los niños, pasan, y deben pasar, por ciertos parámetros de logro que definen el deber ser. Todo aquello que se desvíe de este escenario, es considerado anormal o deficiente. De tal manera, los niños están o no en la norma y sus variaciones respecto a ésta, conllevan un juicio (Murray, 1992). Las implicaciones de esta normalización del desarrollo, son evidentes, en la medida que sus efectos trascienden los aspectos formales para insertarse en temas de auto-estima, inte-

gración social o estigmatización de los niños que no cumplen con los parámetros determinados.

3. Desarrollo evolutivo

En la línea biológica del concepto de desarrollo, se destaca Jean Piaget, quien ha sido el autor más relacionado con la psicología evolutiva. Piaget (1985) consideró el concepto de desarrollo ligado a la adaptación, a la acomodación, la asimilación y la equilibrio, más que al crecimiento. Sus ideas surgieron fortalecidas, después del fracaso del conductismo, que entendió el desarrollo como un aprendizaje. Por el contrario, Piaget rescató la interacción con el medio y el cambio como forma de adaptación. Este autor, legó a la psicología un modelo epistemológico que ha permitido comprender una pregunta fundamental. “¿cómo se pasa de un estado de conocimiento a otro más elevado?” Esta pregunta reorienta a la psicología del desarrollo en una problemática que será definitiva ¿Cómo se da el conocimiento? ¿Qué se conoce? ¿Cuáles son sus fuentes? (Piaget, 1985).

El conocimiento, consideró Piaget, no puede estar atado a estructuras innatas. Por lo tanto, su opción fue epigenética. La epigénesis da cuenta de la interacción entre el genotipo y el medio. La epigénesis del conocimiento implica un progreso, siempre un mejoramiento. De estos planteamientos resultan los más ampliamente difundidos respecto a la teoría piagetiana y lo que parece más recuperado por sus divulgadores: una formulación del desarrollo en términos de etapas ligadas a las estructuras lógicas de pensamiento. No obstante la realidad es que Piaget también planteó una concepción del desarrollo en términos de etapas ligadas a las estructuras lógicas de pensamiento. Piaget complementó su idea del desarrollo como un

proceso en espiral a partir de la abstracción reflexiva donde se hace pertinente el estudio de los mecanismos de desarrollo y la perspectiva de interacción del individuo con el medio (Piaget, 1985).

4. Nuevas perspectivas en psicología del desarrollo

Uno de los críticos más agudo de la teoría piagetiana ha sido Kurt Fischer, autor dedicado al análisis del desarrollo cognitivo, emocional, lenguaje, social por nombrar algunos de sus estudios (Fischer, 1980; Fischer y Bidell, 2006; Fischer & Corrigan, 1980). Este autor defendió la idea de un desarrollo dinámico, muy en contravía del modelo piagetiano. En este sentido, el cambio tiene patrones que no son estáticos sino dinámicos. La tendencia de los sistemas dinámicos es criticar el modelo de crecimiento, aprendizaje o acumulación porque éste, sólo ofrecen alternativas limitadas de explicación basada en la perspectiva lineal. Una nueva forma de entender el desarrollo implica la emergencia de formas complejas a partir de interacciones simples (Lewis, 2000, 2004, 2005). En esta línea, el desarrollo visto como un proceso pre-diseñado apunta a la influencia de las variables innatas o aprendidas o a su integración, por el contrario, la *auto-organización* implica una actividad del sistema que involucra tanto los aspectos ambientales y genéticos que construye nuevas formas de organización, que son más que la suma de las partes.

Como bien lo plantean De la Rosa, Rodríguez y Ossa (2009), esta perspectiva dinámica rompe con la idea de leyes que rigen el desarrollo y que aplican a todas las personas sin importar su condición y contexto. De este modo Lewis (2005)

defiende que el estudio del desarrollo debe centrarse en conocer las dinámicas de cambio, entre periodos estables e inestables, más que centrarse únicamente en los periodos estables.

La variabilidad es un componente muy importante del proceso de desarrollo (Van Geert & Steenbek, 2005). Los conceptos de *emergencia* y de *auto-organización* están muy relacionados (Cortés, Combariza & Puche-Navarro, 2009) “*la auto-organización y la emergencia suponen una reorganización a la noción de desarrollo. Se deja de lado el desarrollo como avance inexorable hacia la madurez o el crecimiento de propiedades específicas*” (p. 57). El concepto de *auto-organización*, deja de lado la idea de un desarrollo pre-establecido, “Por lo tanto, se hace énfasis en la idea de la interacción de las características biológicas, genéticas, la experiencia y las situaciones en tiempo real, que generan las condiciones para que surja en un dominio determinado, un modo particular de actuar” (De la Rosa, Rodríguez & Ossa, 2009, p.31).

5. La variabilidad como característica del desarrollo

La perspectiva del desarrollo como etapas, ha llevado a pensar que los niños atraviesan por desarrollos fijos y universales. Esta mirada obliga a considerar el desarrollo como una programación. Otras posturas como las propuestas por Van Geert & Van Dijk (2002) consideran rangos de estadios de desarrollo. “Estos rangos son importantes porque dan información de la mayor sensibilidad del sistema al ambiente y a sus cambios” (Van Dijk & Van Geert, 2007, p.8). En este sentido, los niños bajo circunstancias

“La perspectiva del desarrollo como etapas, ha llevado a pensar que los niños atraviesan por desarrollos fijos y universales”

ideales logran los niveles más elevados del desarrollo o de la capacidad que se está observando. Igualmente, podrían alcanzar niveles muy bajos que indican la vulnerabilidad del sistema ante ciertas circunstancias no tan favorables. Esta flexibilidad y vulnerabilidad son variables para todos los individuos entre sí y para el individuo consigo mismo.

En este sentido el desarrollo tiene y puede tomar diferentes formas. Por ejemplo, podría ser una curva monótona y continua o por el contrario, una línea discontinua. Para Van Dijk & Van Geert, (2007), la discontinuidad no es un problema, más bien, es un ejemplo de un proceso de auto-organización en el sistema. La discontinuidad, para estos autores, es un reflejo de la auto-organización del sistema y también, de un cambio entre las fases del desarrollo (Van Dijk & Van Geert, 2007).

6. Del adulto en miniatura a la idea de desarrollo variable

Los avances en el concepto de desarrollo y desde luego en la idea de infancia, reflejados en las discusiones epistemológicas y metodológicas anteriormente planteadas, definen un salto

“Los avances en el concepto de desarrollo y desde luego en la idea de infancia, reflejados en las discusiones epistemológicas y metodológicas anteriormente planteadas, definen un salto abismal desde la negación del desarrollo como proceso de cambio, encarnado en el concepto de adulto en miniatura, hasta la idea de un desarrollo dinámico, variable y no lineal”

abismal desde la negación del desarrollo como proceso de cambio, encarnado en el concepto de *adulto en miniatura*, hasta la idea de un desarrollo dinámico, variable y no lineal. Todo lleva a pensar que el cambio en la perspectiva del desarrollo a lo largo de la historia parece lineal. Bajo esta mirada, existen contradicciones y paradojas entre la teoría y la praxis. Una visión realista de la historia del concepto de infancia y de las teorías del desarrollo que permean los campos académicos para pasar a la praxis social, devela cómo existen procesos simultáneos que permanecen en estados diferentes. Este artículo toma como ejemplo la realidad de los niños y niñas en Colombia. La guerra, el trabajo infantil, el embarazo adolescente y el maltrato infantil servirán como ejemplos para ilustrar cómo en pleno siglo XXI, coexisten conceptos de infancia que no se alejan de la noción de *adulto pequeño*, del medioevo.

7. Ideas de desarrollo en Colombia

Saenz, Saldarriaga y Ospina (1997), en su libro *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, recrean un esce-

nario histórico que muestra cómo las ideas de desarrollo infantil fueron introducidas en Colombia, como evolución, derivada de una perspectiva biológica del desarrollo a principios del siglo XX. Esta idea, fomentaba la noción de cambio, pero también el concepto de desarrollo ligados a la maduración, la herencia y adaptación. Estos autores señalan cómo la influencia de las corrientes modernas y las nuevas disciplinas como la psicología, aportaron elementos para otorgarle un papel fundamental a la infancia en la vida de los seres humanos. De este modo, estos saberes evolucionistas, reemplazaron la idea de *adulto en miniatura* como sinónimo de la infancia, para modificarla y relacionarla con una etapa diferente, lejana de la lógica del pensamiento adulto (Saenz, Saldarriaga & Ospina, 1997).

Como bien lo plantea Jaramillo (2007), la infancia como una etapa diferente a la adultez, surge en Estados Unidos en el siglo XVIII, pero sólo hasta el siglo XX, se difunde en el continente americano. En la práctica, la vida de los niños en muchos lugares del continente y especialmente en Colombia, no se alejaba del concepto de *adulto pequeño*. Si bien, estos relatos históricos son lineales y muestran cómo el concepto de infancia se instaura en Colombia superando el antiguo concepto medieval, lo cierto es que la praxis social, revela la existencia vigente del concepto de *adulto pequeño*. A continuación se analizarán algunas de las problemáticas actuales, que muestran cómo el concepto de desarrollo, no ha permeado en ciertos sectores de la sociedad colombiana y aún en la actualidad, vivimos en una sociedad que le niega a ciertos niños la posibilidad de dejar de ser adultos. Los niños

de la guerra, el trabajo infantil, el embarazo adolescente y el maltrato infantil son algunos de los ejemplos que se analizarán para mostrar la paradoja de los conceptos de desarrollo.

7.1 Los niños en la guerra

La guerra es un escenario propicio para observar al *niño en miniatura*. Desde las luchas de independencia, hasta las guerras actuales del siglo XXI, los niños han sido parte del conflicto armado, no como víctimas, sino como actores. El reclutamiento de los niños, usualmente se hacía y se sigue haciendo en los campos, en zonas rurales, muchas veces utilizando la fuerza. El niño, es un personaje importante en la guerra, porque sus características físicas le permiten tener mayor agilidad. Como lo plantea Jaramillo (2007a, 2007b) por su corta estatura, el niño puede esconderse fácilmente y por su desarrollo moral, suele ser mucho más obedientes y sugestionable que los adultos. El niño históricamente ha sido una pieza clave en las guerras y su papel principal es de espía. Su agilidad, velocidad, obediencia e imagen ingenua e inocente, lo sitúan como una pieza clave de la guerra (Jaramillo, 2007a, 2007b).

Los niños no sólo han sido utilizados como espías, también han servido en el frente como combatientes. En la historia de la campaña libertadora y en la actualidad, los niños han sido reclutados en ejércitos clandestinos. Se conoce que más de 13.000 niños menores de 15 años han estado vinculados al conflicto armado en las filas de la guerrilla y de los paramilitares en Colombia (Rodríguez & Mannarelli, 2009).

7.2 Trabajo infantil

El trabajo infantil, es otro de los ejemplos que permiten analizar cómo algunos niños en Colom-

bia son *adultos en miniatura*. El concepto de desarrollo físico y mental, característico de la infancia, desaparece. En Colombia se denuncian por parte de entidades como el IPEC que muestran cómo el 8% de la población infantil trabaja y el 52% de la población infantil que trabaja en Colombia, no reciben remuneración alguna. Las labores domésticas en las que se desempeñan muchas niñas, la agricultura, la minería entre otras actividades, forman parte de las labores de los niños. Las causas de la incursión de los niños al mundo laboral tienen su origen en problemas económicos de las familias, pero también en creencias acerca del desarrollo y la crianza. Los niños deben formarse como adultos desde pequeños, el trabajo es formador y permite que ellos aprendan responsabilidades de adultos, es mejor que los hombres trabajen desde niños, así se forman (Comité Interinstitucional Nacional, 2008).

Un estudio comparativo entre los países de América Latina, desarrollado por Levison y Langer (2010), muestra que Colombia es uno de los países del Sur que menos ha disminuido sus cifras de trabajo infantil. De este modo en edades comprendidas entre los 10 y 14 años en 1964 se detectaban 2.269 niños dedicados al trabajo doméstico. Sin embargo, y pese a todas las expectativas de reducción de este tipo de trabajos, en 1993 la cifra había incrementado a 3.722 niños dedicados al trabajo doméstico, donde la mayoría de estos trabajadores son niñas. En niños entre 15 y 17 años, sucedió algo similar, las cifras entre los años 1964 y 1993, aumentaron de 1.241 a 1.913 niños dedicados al servicio doméstico. Pequeños esclavos que viven donde trabajan y no tienen en su mayoría, oportunidades de estudiar, jugar o socializar con otros niños. Es evidente que el trabajo infantil es inaceptable principalmente porque fomenta

la desigualdad y el círculo de pobreza. Se conoce claramente que los niños que inician en la fuerza laboral a tempranas edades, tienen menores niveles de educación (López-Calva, 2001).

7.3 Maltrato infantil

En pleno siglo XXI y conscientes de la importancia de la protección infantil y de la infancia como etapa fundamental para el desarrollo de la personalidad, la inteligencia, el desarrollo neuronal, entre otras muchas habilidades y capacidades, es preocupante conocer las elevadas cifras de maltrato infantil, en Colombia. De acuerdo a la información proporcionada por el Instituto Colombiano de Medicina Legal para el año 2010 hubo 13.731 casos de niños maltratados (Carreño, 2010). Solo en el rango de edad entre los 0 y 4 años las cifras señalan 2.398 víctimas. Las madres y los padres se sitúan a la cabeza de los agentes más mal tratantes. Por su parte el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF (2013) señala como cifra oficial 45 niños en promedio de casos atendidos diariamente por causa del maltrato infantil. El 25% de estos casos corresponden a niños menores de 6 años. En Bogotá, las cifras muestran una problemática que ronda los 5.000 casos anuales para el año 2013.

7.4 Embarazo adolescente

Otro ejemplo que nos muestra cómo los niños, siguen siendo *adultos en miniatura* en nuestra sociedad colombiana, son los embarazos adolescentes. Las niñas, que desde los 12 o 13 años son madres, tienen que cambiar el juego por la maternidad. Este paso las obliga a asumir responsabilidades adultas, cuando aún son niñas (Comité Interinstitucional Nacional, 2008).

Las tasas de embarazo adolescente en nuestro país, no han disminuido pese a las múltiples estrategias que se han consolidado para este fin. Las cifras muestran que para el año 2005 este problema ascendía a 12.5% de la población adolescente y para el año 2009 se incrementó al 20.9% de acuerdo con los datos proporcionados por la Encuesta Nacional de Demografía y Salud ENDS publicada en el año 2010 por Profamilia. Estos porcentajes de embarazo adolescente en Colombia, se describen como uno de los más altos de la región (Florez & Soto, 2013). Lo paradójico de este problema, es que el aumento de las cifras coincide con un incremento en las coberturas de salud, programas de educación sexual y educación básica implementados en la población colombiana. Por lo tanto, los factores que fomentan el embarazo adolescente, no necesariamente están relacionados con la falta de información o educación sexual, más bien, cobra fuerza la hipótesis de una estrecha relación entre la tasa de embarazos en población adolescente y la historia de violencia intrafamiliar. De este modo, el embarazo se convierte en una alternativa de protección contra el maltrato del que son víctimas estas jóvenes en su casa (Florez & Soto, 2013). En este orden de ideas la relación entre embarazo adolescente y violencia intrafamiliar es estrecha, así como lo es la relación entre la maternidad adolescente y maltrato infantil. El maltrato se convierte en un factor de riesgo para el embarazo adolescente y a su vez es una consecuencia de éste. Por lo tanto, el ciclo de maltrato puede perpetuarse (Benavides, 2013).

De otro lado, si bien la adolescencia es la etapa más saludable para el ser humano, el embarazo pone en riesgo la salud física, sexual y emocional de la joven. Muchos autores han denominado el embarazo adolescente como la puerta de

entrada a la pobreza. Esto se debe principalmente a los efectos sociales y económicos que conlleva la crianza de un hijo en este periodo de desarrollo. Por una parte, el embarazo en la adolescencia ocasiona problemas de salud física como anemias, problemas en el útero, posibles abortos espontáneos, hipertensión, problemas con la ganancia de peso, eclampsia entre otras dificultades derivadas de la inmadurez orgánica.

Psicológicamente las madres adolescentes inician una etapa de pérdidas y fracasos. Por una parte, el impacto emocional que genera el saber que está embarazada, la vergüenza social, la recriminación, el abandono de la pareja, que es frecuente, son componentes emocionales que acompañan el embarazo de estas niñas. De otro lado, la dependencia de sus padres, la falta de pareja, el abandono del colegio, la baja autoestima, el abandono de las actividades normales para su edad, son otras variables que se añaden a la lista de cambios en esta etapa. Muy vinculado con el problema del embarazo adolescente, se encuentran las condiciones poco favorables con que cuentan estas madres, para criar a sus hijos. En primer lugar, son dependientes económicamente, la mayoría de las veces no tienen pareja estable, son jóvenes en desarrollo que buscan actividades propias de su edad y adicionalmente no están preparadas físicamente ni emocionalmente para asumir un embarazo (Florez & Soto, 2013).

8. Conclusiones

El pensamiento acerca de la infancia en pleno siglo XXI, evoca una asociación con la inocencia, el juego, el estudio y la despreocupación, sin embargo, la realidad muestra un panorama desfasado, entre las ideas del desarrollo y las

“La vida de los niños, debería mirarse desde el día a día, en las narraciones cotidianas, que tal vez permitiría a la ciencia de desarrollo permear en la cotidianidad”

prácticas cotidianas. Este artículo, hace un recorrido por la historia de la infancia deteniéndose en la aparición del concepto de *adulto en miniatura* que surge según Ariés en la edad media. La historia de la infancia parece haber pasado la página al referirse a los *adultos en miniatura* como un concepto medieval. Sin embargo, existen realidades paralelas. Niños trabajadores, maltratados, prostituidos, niñas embarazadas, son algunos de los problemas actuales de nuestra sociedad que no parece haber avanzado mucho en la concepción de la infancia. La cotidianidad de nuestra realidad coexiste con ideas medioevales de infancia. Los avances en las disciplinas como la psicología, muchas veces no permean la realidad. Mientras que la psicología discute temas relevantes acerca del desarrollo, su origen y si se trata de un proceso lineal, progresivo, organizado por etapas o no, muchos sectores de la sociedad colombiana, desconocen la existencia de la noción de desarrollo.

Las reflexiones aquí consignadas ponen de manifiesto un importante aspecto. La distancia que existe entre la academia y la vida cotidiana. La vida de los niños, debería mirarse desde el día a día, en las narraciones cotidianas, que tal vez permitiría a la ciencia de desarrollo permear en la cotidianidad.

Referencias

- Álvarez-Correa, M. (1990). Una visión de la historia infantil: El maltrato. *Revista de Antropología y Arqueología*, 7(1-2), 9 -43.
- Ariès, P. (1987) *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. (N. G. Guadilla. Trad.). Madrid: Taurus.
- Ariès, P. & Duby, G. (2003). *La historia de la vida privada. Del imperio romano hasta el año mil*. (F. Pérez. Trad.). Madrid: Taurus.
- Arruabarrena, I., & De Paúl, J. (1994). *Maltrato a los niños en las familias*. Madrid: Pirámide.
- Benavides, J. (2013). La transmisión intergeneracional del maltrato infantil. *De familias y Terapias*, 22(34), 155-172.
- Burman, E. (2008). *Deconstructing development psychology*. New York: Routledge.
- Carreño, P.A. (2010). Descripción del comportamiento de la violencia intrafamiliar en Colombia 2010. *Forensis*, 100-150.
- Cortés, M., Combariza, A., Puche, R. (2009). Entre nubes, relojes y fractales: Un acercamiento a las relaciones del sistemas dinámicos no lineales y el desarrollo cognitivo. En R. Puche (compiladora), *¿Es la mente no lineal?* Cali: Universidad del Valle.
- Comité Interinstitucional Nacional (2008). *Estrategia Nacional para erradicar las peores formas de trabajo infantil y proteger al joven trabajador*. Bogotá: Ministerio de Educación.
- Darwin, C. (1877). A Biographical Sketch of an Infant. *Mind*, 2(7), 285-294.
- De la Rosa, A., Rodríguez, L., & Ossa J. (2009). De los sistemas dinámicos no lineales al desarrollo cognitivo. En R. Puche (compiladora), *¿Es la mente no lineal?* Cali: Universidad del Valle.
- De Mause, L. (1994). *Historia de la infancia*. (M. D. López. Trad.). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Erikson, E. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Fischer, K.W. (1980). A Theory of Cognitive Development: The Control and Construction of Hierarchies of Skills. *Psychological Review*, 87, 477-531.
- Fischer, K., & Bidell, T. (2006). Dynamic Development of Action, Thought and Emotion. En R. Lerner, *Handbook of Child Psychology* (6a ed., Vol. I, pp. 313-399). N.Y: Willey.
- Fischer, K.W., & Corrigan, R. (1980). A Skill Approach to Language Development. In a.p. Reilly (ed.), *The Communication Game* (pp. 58-64). New York: Johnson & Johnson.
- Flórez, C., & Soto, V.E. (2013). *Factores protectores y de riesgo de embarazo adolescente en Colombia*. Bogotá: Profamilia.
- Fontana, V. (1979). *En defensa del niño maltratado*. (H. Dies. Trad.). México, D.F, México: De Pax.
- Gessell, A. (1956). *Youth: The years from ten to sixteen*. N.Y: Harper.
- Gessell, A., & Bates, L. (1987). *El adolescente de 10 a 16 años*. Madrid: Paidós.
- González, J., Benavides, J., & Riascos, Y. (2009). De Bloomington, USA a Groningen, Holanda: De Thelén a van Geert, dos perspectivas del desarrollo desde los sistemas dinámicos. En R. Puche-Navarro (Ed.), *¿Es la mente no lineal?* (pp. 73-109). Cali: Universidad del Valle.
- Gutiérrez, A., & Pernil, P. (2004). *Historia de la infancia: Itinerarios educativos*. Madrid: UNED.
- Heywood, C. (2001). *A history of childhood*. Cambridge: Political Press.
- Jaramillo, C. E. (2007a). Los guerreros invisibles: El papel de los niños e los conflictos civiles del siglo XIX en Colombia. En P. Rodríguez y M.E. Maranelli (Coordinadores). *Historia de la Infancia en América Latina*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Jaramillo, L. (2007b). Concepción de infancia. *Zona Próxima*, 8, 108-123.
- Jones, G. (2011). Children and development III: Making space for young people. *Progress in Development Studies*, 11(2), 145-149.
- Lenzi, A.M., Borzi, S., & Tau, R. (2010). El concepto de desarrollo en psicología: entre la evolución y la emergencia. *Fundamentos en Humanidades*, XI(II), 137-161.
- Levison, D., & Langer, A. (2010). Counting child domestic servant in Latin America. *Population and Development Review*, 36(1), 125-149.

- Lewis, M. (2000). The Promise or Dynamic Systems Approach: For an Integrated Account of Human Development. *Child Development*, 71(1), 36-43.
- Lewis, M. (2004). Reorganization in Coping Behaviour at 1 ½ Years. *Dynamic System and Normative Change*. *Developmental Science* 7(1), 56-73.
- Lewis, M. (2005). Self-organizing Individual Difference in Brain Development. *Developmental Review*, 25, 252-277.
- Lopez-Calva, L. (2001). Child labor myths. Theories and Facts. *Journal of International Affairs*, 55, 60-63.
- Mehler, J., & Dupoux, E. (1992). *Nacer sabiendo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Murray, R. (1992). *Comparing theories of child development*. (3ra.ed.). Belmont: Wadsworth Publishing.
- Piaget, J. (1985). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. (P. Bordonaba, Trad.). Barcelona: Critica-Grijalbo.
- Pollock, L. (2004). *Los niños olvidados: relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900*. (A. Bárcena. Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Puche-Navarro, R. (2009) (compiladora). *¿Es la mente no lineal?* Cali: Universidad del Valle.
- Richard, B. & Lyman, Jr. (1994). Barbarie y religión: La infancia a fines de la época romana y comienzos de la edad media. En De Mause, L. (1994). *Historia de la infancia*. (pp. 93- 120). Madrid: Alianza Editorial.
- Rousseau, J. (2011). *El Emilio o de la educación*. (M. Armiño, Trad.). Madrid: Alianza.
- Rodríguez, P., & Mannarelli, M.E. (2007). (Cords.). *Historia de la infancia en América Latina*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Saénz, J., Saldarriaga, O., & Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia. 1903-1946*. Vol I y II. Medellín: Colciencias, Ediciones Foro nacional por Colombia, Ediciones Uniandes. Editorial U. de Antioquia.
- Valsiner, J., & Connolly, K.J. (2003). The nature of development: The continuing dialogue of processes and outcomes. En J. Valsiner y K.J. Connolly (Eds.), *Handbook of Development Psychology* (pp. ix-xviii). Londres: Sage Publication.
- Van Dijk, M., & Van Geert, P. (2007). Woobles, Humps and Sudden Jumps: A Case Study of Continuity, Discontinuity and Variability in Early Language Development. *Infant and Child Development*, 16: 7-33.doi: 10.1002/icd.506.
- Van Geert, P., & Van Dijk, M. (2002). Focus on variability: New tools to study intra-individual variability in developmental data. *Infant Behaviour and Development*, 25, 340-374.
- Van Geert, P., & Steenbeek, H. (2005). Explaining After by before: Basic Aspects of Dynamic Systems Approach to The Study of Development. *Developmental Review*, 25, 408-442.