

2015-07

Desarrollo psicocultural de niños mexicanos

Mejía-Arauz, Rebeca; Aceves-Azuara, Itzel; Morfín-López, Teresita; Toledo-Rojas, Vanessa; Sánchez-Loyo, Luis M.; Camacho-Gutiérrez, Everardo; Keyser-Ohrt, Ulrike; Rodríguez-Preciado, Iván; Maldonado-Saucedo, Margarita

Mejía-Arauz, R. (coord.) (2015) Desarrollo psicocultural de niños mexicanos. Guadalajara, Jalisco: ITESO.

Enlace directo al documento: <http://hdl.handle.net/11117/3011>

Este documento obtenido del Repositorio Institucional del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente se pone a disposición general bajo los términos y condiciones de la siguiente licencia:
<http://quijote.biblio.iteso.mx/licencias/CC-BY-NC-2.5-MX.pdf>

(El documento empieza en la siguiente página)



REBECA MEJÍA-ARAUZ
COORDINADORA

ITESO
Universidad Jesuita
de Guadalajara

DESARROLLO PSICOCULTURAL DE NIÑOS MEXICANOS



**DESARROLLO
PSICOCULTURAL
DE NIÑOS
MEXICANOS**

DESARROLLO PSICOCULTURAL DE NIÑOS MEXICANOS



ITESO
Universidad Jesuita
de Guadalajara

REBECA MEJÍA-ARAUZ
COORDINADORA

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE
Biblioteca Dr. Jorge Villalobos Padilla, SJ

Mejía Arauz, Rebeca (coord.)

Desarrollo psicocultural de niños mexicanos / Coord. de R. Mejía Arauz.—
Guadalajara, México : ITESO, 2015.
302 p.

ISBN: 978-607-9361-79-2

1. Niños Mexicanos – Condiciones Psicológicas – Tema Principal. 2. Niños Mexicanos – Condiciones Sociales y Culturales – Tema Principal. 3. Relaciones Familiares. 4. Desarrollo Cognoscitivo. 5. Desarrollo Emocional. 6. Competencia Lingüística. 7. Aprendizaje Colaborativo. 8. Lectoescritura – Aspectos Sociales y Culturales. 9. Habilidades Sociales. 10. Psicología Evolutiva. I. t.

[LC]

305. 2310972 [Dewey]

Diseño original: Danilo Design

Diseño de portada: Ricardo Romo

Diagramación: Beatriz Díaz Corona J.

1a. edición, Guadalajara, 2015.

DR © Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)
Periférico Sur Manuel Gómez Morín 8585, Col. ITESO,
Tlaquepaque, Jalisco, México, CP 45604.
www.publicaciones.iteso.mx

ISBN: 978-607-9361-79-2

Impreso y hecho en México.
Printed and made in Mexico.

Índice

PRESENTACIÓN / Rebeca Mejía-Arauz	7
CONTRASTES EN EL DESARROLLO SOCIOCOGNITIVO DE NIÑOS EN CONTEXTOS URBANOS Y RURALES O INDÍGENAS DE MÉXICO / Rebeca Mejía-Arauz	13
DESARROLLO COGNITIVO, DEL LENGUAJE ORAL Y EL JUEGO EN LA INFANCIA / Vanessa Toledo-Rojas y Rebeca Mejía-Arauz	45
EL DESARROLLO DE LA LITERACIDAD EN LOS NIÑOS / Itzel Aceves-Azuara y Rebeca Mejía-Arauz	75
INTERACCIONES SOCIALES Y DESARROLLO PSICOLÓGICO EN SITUACIONES DE USO DEL PODER / Everardo Camacho Gutiérrez	119
ACTIVIDADES COLABORATIVAS EN LA EDUCACIÓN EN Y PARA EL TRABAJO ENTRE NIÑAS Y NIÑOS EN UNA COMUNIDAD P'URHÉPECHA / Ulrike Keyser Ohrt	165

“PIDEN PAN, NO LES DAN; PIDEN QUESO, LES DAN UN HUESO”. INTELIGENCIA SOCIAL Y HABILIDADES INFANTILES EMERGENTES EN CONTEXTOS INSTITUCIONALES / Salvador Iván Rodríguez Preciado	207
FACTORES FAMILIARES Y SOCIOCULTURALES EN EL DESARROLLO AFECTIVO DE NIÑOS Y ADOLESCENTES MEXICANOS: SU INFLUENCIA EN LAS CONDUCTAS SUICIDAS / Teresita Morfín López y Luis Miguel Sánchez Loyo	249
EL ROL DE LA ABUELA EN EL DESARROLLO DE LOS NIETOS / Margarita Maldonado Saucedo	271
REFLEXIONES FINALES / Rebeca Mejía-Arauz	295
ACERCA DE LOS AUTORES	299

Presentación

REBECA MEJÍA-ARAUZ

Quienes estudiamos el desarrollo psicológico en México, ¿qué podemos decir acerca de las características particulares del desarrollo de los niños en nuestro país? Una revisión extensa de la investigación realizada en nuestro territorio, si bien nos revela que hay gran producción sobre el desarrollo psicoeducativo de los niños, también saca a la luz que hay poca investigación y publicaciones sobre los aspectos culturales que influyen en el desarrollo psicológico (Mejía-Arauz, Toledo-Rojas y Aceves-Azuara, 2013). Entre la diversidad de estudios, una buena cantidad se concentra en algunos cuantos temas, que si bien son fundamentales como es el caso del desarrollo del lenguaje y de la literacidad, no agotan la amplia variedad de aspectos relevantes al desarrollo psicocultural, que resulta necesario conocer a fin de orientar de mejor manera a los actores sociales que están cerca de los niños, a quienes se encarga y responsabiliza de su bienestar y educación.

Los referentes de desarrollo infantil con que contamos en México generalmente provienen de investigaciones realizadas con niños de otros países, especialmente de poblaciones anglosajonas de nivel socioeconómico medio, dándonos una perspectiva ajena a la realidad de nuestros grupos culturales. Es decir, mucha de la literatura sobre el desarrollo infantil que encontramos en México está orientada por teorías e investigaciones que refieren a niños de otros países, o de otros sistemas culturales muy diferentes al mexicano, y con base en ellos se pretende entender a nuestros pequeños y se toman decisiones acerca de cómo formular programas de apoyo para su desarrollo y educación.

Si bien hay aspectos fundamentales del desarrollo que se pueden considerar universales, por ejemplo, las etapas en que los niños aprenden a caminar, adquieren el lenguaje y ciertas fases de la evolución del proceso de pensamiento, hay muchas variantes que se pueden relacionar con las condiciones de vida y con las prácticas y tradiciones culturales. Los estilos de crianza varían enormemente entre grupos culturales, aun dentro de un mismo país, de manera que es importante reconocer cuáles son esas condiciones, cuáles son esos estilos de crianza y cuáles son las prácticas y tradiciones culturales que impactan en el desarrollo psicológico de los niños de grupos culturales específicos.

Por otra parte, por un largo tiempo, el estudio del desarrollo psicológico de los niños se enfocó en las características individuales, aun cuando se consideraran diferentes contextos de desarrollo, ya fuera la familia, la escuela o algún otro. Con el avance disciplinar y el reconocimiento de ciertas perspectivas en las ciencias sociales, tal como la perspectiva histórico-sociocultural en psicología, la comprensión del desarrollo del niño se ha enriquecido con una visión mucho más comprehensiva y compleja del desarrollo, del aprendizaje y la socialización de los niños, concibiéndolo en un estrecho entrelazamiento con la dinámica cultural.

Actualmente, en la diversidad de condiciones socioeconómicas y culturales de vida de nuestro país se dan múltiples presiones para las familias y para aquellos que son responsables de las condiciones de desarrollo de los niños. En el trascurso de pocas décadas se han mostrado cambios notables en las estructuras sociales básicas como la familia, que se acompañan de una necesidad más urgente de respuestas institucionales de apoyo, pero la falta de respuesta adecuada de los servicios sociales institucionales va modificando las formas de participación de las personas en sus escenarios de vida y con ello sus posibilidades reales de desarrollo. Por tales razones, hoy más que nunca es importante reconocer la importancia de aquellos factores que configuran mejores oportunidades de desarrollo de los niños, pero también resulta necesario identificar aquellos factores que impiden

o destruyen una posibilidad de mejor desarrollo de las personas. Los trabajos que aquí se presentan tratan de contribuir a un conocimiento que ofrezca una visión diversa de aspectos socioculturales que afectan el desarrollo psicológico y la vida de los niños mexicanos.

En esta obra los autores compartimos un abordaje psicosociocultural del desarrollo, con algunas coincidencias pero también diferencias con respecto a los autores teóricos e investigadores que seguimos. Una de las autoras es antropóloga educativa y cultural, y los demás autores somos psicólogos con especialidades en diferentes campos. Cinco de los autores formamos parte del Departamento de Salud, Psicología y Comunidad del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y de la misma Unidad Académica Básica, en la que nos enfocamos al estudio del desarrollo psicocultural. Entendemos el desarrollo psicológico como las transformaciones en la cognición (que incluye las emociones o el afecto), en el comportamiento y prácticas sociales de las personas, que ocurren por la actividad cultural en la que se involucran. La investigación que realizamos se enfoca a estudiar de qué manera se van construyendo colaborativamente los procesos y funciones cognoscitivas y el comportamiento a través de la participación colaborativa de las personas en las actividades y prácticas culturales. Como las prácticas culturales incluyen valores, formas de organización e interacción social y tradiciones, al participar conjunta o colaborativamente hacia el objetivo de la actividad cultural, las personas comparten, complementan o discrepan articuladamente sus modos de comportamiento y cognición-emoción, con lo cual pueden ocurrir transformaciones a esos niveles: comportamental y cognitivo-emotivo, pero a su vez, tales participaciones pueden impactar en la cultura transformándola (UABDPC, 2013).

En el caso de los niños, consideramos que la influencia del contexto cultural en su desarrollo no es unidireccional sino que en la construcción cultural el niño también es un participante activo que contribuye en las dinámicas socioculturales. Los trabajos que presentamos aquí estudian tales formas de participación y contribuciones; aspectos especialmente relevantes del desarrollo de los niños tales como el desarro-

llo de la cognición, el lenguaje o la literacidad; la diversidad cultural en relación con funciones sociocognoscitivas como la atención, la comunicación o la colaboración; cómo son las relaciones de poder entre los niños; cómo los niños institucionalizados desarrollan una inteligencia social particular; de qué manera los factores familiares y emocionales inciden en acciones extremas como el intento de suicidio, y cómo las transformaciones en las familias modifican el rol de las abuelas en beneficio de los niños. En todos estos trabajos se destaca su relación con el contexto cultural en que viven los niños mexicanos.

Los capítulos no tienen un formato unificado sino que cada uno se articula en concordancia con el énfasis que los y las autoras quieren dar, ya sea a la discusión teórica o a la evidencia empírica, pero siempre incluyendo ambas. Los métodos son diversos ya que podemos encontrar en estos capítulos referencia a investigaciones cualitativas, experimentales y también con métodos mixtos. Mientras que en la mayoría de los capítulos los autores presentan sus propias investigaciones, hay dos capítulos cuyos temas resultan muy relevantes, uno sobre el desarrollo cognoscitivo, del lenguaje y el juego, y el otro sobre el desarrollo de la literacidad, que conjuntan la investigación realizada en México en tales campos de conocimiento y desarrollo.

A pesar de que no es posible cubrir en este solo texto todos los aspectos relevantes del desarrollo infantil, sí abordamos muchos de los temas cruciales del desarrollo psicocultural infantil. La aportación principal de este texto entonces es que se enfoca en dar cuenta de áreas muy importantes de la investigación contemporánea del desarrollo de niños mexicanos y en la presentación de investigaciones empíricas con niños mexicanos que han conducido los mismos autores o con referencia a otros investigadores, todo ello con la idea de ofrecer un panorama que nos acerque un poco más al conocimiento del desarrollo de los niños de nuestra propia cultura.

REFERENCIAS

- Mejía-Arauz, R., Toledo-Rojas, V. & Aceves-Azuara, I. (2013). Early childhood education and development in Mexico. En L. Meyer (Ed.), *Oxford Bibliographies in Education*. Nueva York: Oxford University Press.
- Unidad Académica Básica del Desarrollo Psicocultural, UABDPC (2013). *Objeto de estudio y campo de investigación de la Unidad Académica Básica del Desarrollo Psicocultural*. Archivos de la UABDPC, Departamento de Salud, Psicología y Comunidad del ITESO, Guadalajara.

Contrastes en el desarrollo sociocognitivo de niños en contextos urbanos y rurales o indígenas de México

REBECA MEJÍA-ARAUZ

En este trabajo se contrastan algunos aspectos del desarrollo de los niños en contextos urbanos, contextos rurales y comunidades indígenas de México. Tales aspectos incluyen funciones sociocognoscitivas básicas como la observación, atención y la comunicación, y por otra parte, aspectos complejos de la interacción social como es la interacción colaborativa y de ayuda. Todos ellos son aspectos interconectados que no solo impactan en el desarrollo sociocognitivo-emotivo de los niños sino también en su participación y desarrollo como miembros de las comunidades a las que pertenecen, es decir, en su desarrollo psicocultural.

Presento investigaciones cuyos resultados muestran que aun cuando frecuentemente se ha encontrado que los niños rurales y los de comunidades indígenas, a través del tiempo han carecido de oportunidades educativas y de muchos otros beneficios que aporta el contexto urbano, estos niños desarrollan habilidades diferentes a las de los niños urbanos, como la observación intensa y la atención simultánea, la comunicación no verbal y mayor iniciativa y disponibilidad para la colaboración y ayuda. En contraste, las investigaciones revelan que los niños urbanos desarrollan más la atención alternada, la comunicación verbal y, si bien tienen menos oportunidades para la colaboración y participación en actividades de mantenimiento de la vida familiar, suelen tener otras oportunidades para el desarrollo educativo extraescolar si se trata de niños de familias con nivel socioeconómico medio, mientras que los niños de familias de escasos recursos que viven en contextos urbanos

no tienen tales oportunidades, pero debido a que con frecuencia participan en actividades de apoyo a la economía familiar, como la venta de productos en las calles o la colaboración como ayudantes en los trabajos de los padres, esto también influye en los modos como desarrollan diversas habilidades sociocognitivas. Sin embargo, en este último caso no contamos con investigaciones suficientes en México para dar cuenta de este desarrollo. Con este planteamiento trato de recalcar que el desarrollo psicológico y educativo de los niños varía notablemente según el contexto sociocultural en el que se encuentran inmersos.

Las vidas y el desarrollo de los niños se van orientando de acuerdo a las concepciones de desarrollo y las prácticas de vida y educación que tienen los padres o las familias. Sin embargo es importante notar que tales prácticas y concepciones no solo resultan de lo que los padres o familias valoran sino que responden también a aquello que tiene sentido y se adapta a las necesidades económicas, educativas, de tamaño familiar, ocupaciones de los padres, condiciones medioambientales, aspiraciones, y valores compartidos culturalmente por grupos o comunidades (véase, por ejemplo, Correa-Chávez, Mejía-Arauz y Keyser Ohrt, en Silva Guimaraes (en prensa); Rogoff, Correa-Chávez y Navichoc Cotuc, 2005; LeVine, LeVine y Schnell, 2012; Tapia-Uribe, LeVine y LeVine, 1993). Esto es lo que Rogoff y colaboradoras han denominado constelaciones de prácticas culturales (Rogoff y Angelillo, 2002; Rogoff, Najafi y Mejía-Arauz, 2014).

CONSTELACIONES DE PRÁCTICAS CULTURALES EN LOS CONTEXTOS URBANO, RURAL E INDÍGENA

Las variantes en el desarrollo de los niños están muy relacionadas con las formas diversas en que se configuran sus vidas, con las prácticas de vida que se organizan según las costumbres y necesidades de sus familias y los grupos culturales en los que participan, así como también con la diversidad en las condiciones de vida y oportunidades —o sus carencias— que ofrecen los contextos en que viven.

Las comunidades rurales, las comunidades indígenas y las de contextos urbanos muestran diferencias en las formas como se configuran e interconectan las prácticas de vida junto con los valores y metas asociados a ellas. Diversas investigaciones que estudian las formas de participación y organización social identifican factores interconectados según las configuraciones o constelaciones de prácticas culturales. Por ejemplo, en los contextos urbanos y en familias de nivel socioeconómico medio, se encuentran correlaciones entre mayor grado de escolaridad con menor tamaño de la familia, menor índice de mortalidad infantil, tipos de ocupaciones de los padres y otros factores que se van interconectando históricamente (Rogoff et al., 2005; Rogoff et al., 2007; LeVine et al., 2012), configurando lo que llamamos constelaciones de prácticas culturales (Rogoff y Angelillo, 2002; Rogoff, Najafi y Mejía-Arauz, 2014), que son particulares a los diferentes grupos socioculturales.

En esta línea, tal como lo señalan López, Najafi, Rogoff y Mejía-Arauz (2012), refiriéndose particularmente a familias de nivel socioeconómico medio, a lo largo de la historia las comunidades urbanas de México les han ofrecido más oportunidades de acceso a la educación formal y al desarrollo laboral y profesional, en contraste con las oportunidades de este tipo que tienen las comunidades rurales e indígenas de México. De ahí que sea posible identificar también que, a través de una serie de generaciones, las personas van accediendo a estas oportunidades transformando sus prácticas culturales. En el caso de las familias con oportunidades educativas y laborales en los contextos urbanos, tienden a tener menor número de hijos y a orientar y modificar sus prácticas de vida para adaptarse a las demandas de organización de las grandes ciudades, y a las prácticas institucionales y laborales en las que estas familias están involucradas. Con ello observamos que ciertas prácticas específicas se relacionan entre sí y no se pueden considerar aisladamente sin destruir la coherencia identitaria de la cultura en cuestión: Los procesos culturales se van dando conjuntamente en

forma de patrones o constelaciones que cambian a lo largo de la historia (Rogoff, 2011, en Rogoff, Najafi y Mejía-Arauz, 2014, p. 85).

En síntesis, estas diferencias en constelaciones o configuraciones socioculturales implican condiciones de vida que orientan de manera diferencial el desarrollo y el aprendizaje social, intelectual y emocional de los niños. En este capítulo me centro especialmente en algunos procesos de desarrollo sociocultural cognoscitivo como son las formas de interacción y colaboración, la observación atenta y la comunicación de los niños, aspectos que como veremos, son especialmente relevantes en sus aprendizajes de vida. Estos aspectos forman parte de algunas de las facetas que plantea Rogoff como parte del aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades (Rogoff et al., 2007; Rogoff et al., 2003) o del aprendizaje por medio de observar y contribuir (*Learning by observing and pitching-in*, de Rogoff et al., 2014).

ORGANIZACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS EN LA VIDA FAMILIAR Y EN CONTEXTOS INSTITUCIONALES

En la sociedad contemporánea mexicana, el ritmo de vida y las transformaciones sociales han afectado la organización social familiar. La creciente incorporación de la mujer en la fuerza laboral y la diversificación de la estructura familiar, han obligado a las familias a apoyarse cada vez más en instituciones sociales como la escuela o instancias de cuidado infantil; llevan ahí a sus niños desde edades cada vez más tempranas, especialmente en el caso de quienes viven en las grandes ciudades.

Las prácticas de cuidado infantil y las prácticas educativas institucionales a las que se ven expuestos los niños, les proporcionan una estructura de vida con mayores delimitaciones o restricciones en comparación con lo que ocurre en los escenarios de convivencia familiar. En las instituciones educativas y de cuidado infantil, los niños están al cargo de uno o varios adultos, se les segrega por edades y participan en actividades diseñadas y planeadas por los adultos bajo un cronograma

y estructura. Esta estructuración entonces orienta sus formas de interacción y restringe sus oportunidades de interactuar con otras personas con diversos roles, con niños de diversas edades (como ocurriría en la familia), y en una mayor diversidad de actividades y en diversos contextos. En otras palabras, aun los niños que son miembros de familias estables pasan bastante tiempo en instituciones o en situaciones socialmente más estructuradas y restringidas.

La investigación en la perspectiva sociocultural del desarrollo psicológico ha mostrado que diferentes estructuras de organización y participación social inciden en el desarrollo de las formas de comunicación y de procesos socioemocionales y cognoscitivos de acuerdo con las demandas de tales entornos socioculturales (Mejía-Arauz et al., 2012; Rogoff, 2003; Rogoff et al., 2007).

La investigación también ha sugerido que muchos padres de familia y profesionales de la educación consideran que el desarrollo infantil ocurre principalmente como resultado del aprendizaje escolar. En la actualidad, y con mayor frecuencia en contextos urbanos, desde una edad muy temprana los niños se encuentran inmersos en instituciones sociales para su cuidado o su educación, usualmente debido a las necesidades de las familias en que tanto el padre como la madre trabajan con horarios que les restringen sus posibilidades para atender y convivir con sus hijos aun siendo estos muy pequeños. Esta institucionalización de los niños también se debe a que se considera que la educación en instituciones formales es de gran valor en nuestra sociedad. Siendo así, los niños pasan una gran cantidad de su tiempo de vida diaria en lugares que les estructuran y organizan su vida, tiempo y actividades en formas particulares que impactan en su socialización, educación y desarrollo.

Desde el inicio del siglo XX, las instituciones educativas empezaron a organizar sus actividades en formas muy similares a las que propiciaba el movimiento industrial de producción en cadena o en línea de ensamblaje, estructurando las formas de enseñanza y de interacción con una modalidad que Rogoff y colegas llaman instrucción en línea de

ensamblaje (Rogoff, 2003; Rogoff et al., 2003; 2007; 2010). En este modelo, la organización social de la educación controla la atención de los estudiantes, su motivación, sus formas de interacción y comunicación (Mejía-Arauz, et al., 2012; Paradise, 1985; 2005). La interacción entre maestro y alumno generalmente ocurre en forma vertical, y en las escuelas más tradicionales se insiste en que el trabajo de los estudiantes se realice de manera individual o independiente unos de otros y en un escenario alejado de las actividades productivas de la comunidad. Con el tiempo, en esta situación individualizante en el escenario escolar y, por otra parte, fuera de la escuela —dada la convención social de que los niños no deben involucrarse en ninguna clase de trabajo de adultos—, su participación en las labores del hogar o del trabajo familiar se ha ido considerando inadecuada y de esta forma cada vez más se deja fuera a los niños de la participación colaborativa y de la posibilidad de involucrarse, aprender y contribuir en las actividades familiares que a la larga podrían repercutir no solo en su aprendizaje sino también en el desarrollo de su identidad como miembros de una familia, de su comunidad, y en su desarrollo emocional.

Con tal exclusión, las actividades comunes de los niños en la vida cotidiana se relacionan con lo que ocurre en la escuela o las tareas que esta les demanda, y de ahí que estas se conviertan en las actividades principales que influyen en su desarrollo. En otras palabras, la actividad que se cree que guía al desarrollo infantil se ha centrado actualmente en la actividad escolar. Si bien es posible identificar otros escenarios y factores que inciden en el desarrollo, por ejemplo el extenso acceso a la tecnología digital como son los videojuegos y otras actividades electrónicas que tienen los niños de algunos grupos socioeconómicos, para los adultos esto es considerado más como entretenimiento que como medio de desarrollo, mientras que la atención a las demandas escolares es privilegiada en sus concepciones de desarrollo.

Por tal razón, la institución escolar se ha hecho tan importante no solo en organizar la vida del niño sino que también afecta la organización de buena parte de la vida familiar. En algunas familias, espe-

cialmente aquellas en contextos urbanos y de nivel socioeconómico medio o alto, los niños tienen otras actividades después de las horas escolares, que aun cuando podrían dedicarse al entretenimiento, tales como los deportes o las artes, se organizan en una estructura similar a la escolar (Alcalá et al., 2014), prolongando la estructuración de las actividades en un formato escolar por muchas más horas en la vida cotidiana de los niños. En síntesis, la vida y el desarrollo de los niños en los contextos urbanos están siendo organizados principalmente en un formato escolar.

FORMATO ESCOLAR E INSTITUCIONALIZACIÓN DE LOS NIÑOS

Es más frecuente encontrar en los contextos urbanos que en los rurales o indígenas, una forma de estructuración del tiempo y actividades de los niños que sigue modelos de interacción de tipo escolar que se prolonga a lo largo de casi todo su día, especialmente entre semana.

En una investigación comparativa con niños de una comunidad de herencia indígena localizada en las afueras de la zona metropolitana de Guadalajara, y con niños de familias cosmopolitas (asentadas en contextos urbanos por varias generaciones) de nivel socioeconómico medio y medio alto, Alcalá, Rogoff, Mejía-Arauz, Coppens y Dexter (2014) encontraron que la mayoría de niños cosmopolitas (78%), dedicaban su tiempo fuera de la escuela a clases de diverso tipo durante la semana y en fines de semana, con un promedio de 3.3 horas por semana, pero algunos niños dedicaban hasta nueve horas semanales, mientras que los niños de la comunidad de herencia indígena solo dedicaban en promedio 0.7 horas por semana. Entre estos últimos, 53% tenía una clase semanal, que en la mayoría de los casos correspondía a una clase de catecismo en preparación para la Primera Comunión, lo cual significa que una vez realizada esa ceremonia, muy probablemente estos niños no tendrían ya una clase extraescolar. Las clases de los niños cosmo-

politas incluían clase de algún deporte (73%), de arte (45%), de inglés o francés (36%), apoyo para asignaturas escolares (18%) y religión (9%).

Otra investigación en la ciudad de Guadalajara (Mejía-Arauz, 2014) con familias con una configuración sociocultural que denominamos cosmopolitas por ser familias que tenían experiencia de vida en contextos urbanos a través de varias generaciones, con factores asociados a ello como experiencia educativa de nivel escolar alto, con ocupaciones profesionales o de altos puestos, nivel socioeconómico medio o medio alto, encontramos que la mayor parte del tiempo de los niños fuera del horario escolar de lunes a viernes, se dedicaba a clases de artes o deportes que les ofrecía la misma institución escolar, implicando para muchos de los niños quedarse a comer en la misma escuela. Otros de estos niños tomaban clases fuera de la escuela, como natación, inglés, computación o clases de regularización en matemáticas. De 18 familias entrevistadas, en 16 familias los niños recibían alguna o varias de estas clases de tres a cinco días por semana, los otros dos casos no reportaron clases extraescolares ya que los mismos niños habían pedido que por una vez no se le impusieran tales clases. Una de las madres entrevistadas mencionó: “las he tenido en todo, en todas las actividades que se te ocurran, las he tenido en baile, en natación, en ballet, en folklórico ¿En qué más he tenido? en jazz, y la verdad, a todo le pican y a nada le dan, la verdad [...] duran un año y luego ya no quieren”.

En siete de estas familias (39%), las madres reportaron tener una ocupación remunerada fuera del hogar, por lo que tener a sus niños en estas clases les ayuda a asegurar que los niños se encuentran al cuidado de algún adulto mientras que estas madres se encuentran todavía en horario de trabajo. Las otras 11 madres de familia (61% de las entrevistadas) se dedican al hogar, sin embargo, destinan gran parte de su tiempo a llevar a estos niños a sus clases extraescolares. En varios casos mencionaron que recogen a los niños de la escuela, les preparan algo de comer y los niños van comiendo algo en el auto mientras los llevan a su clase extraescolar, luego la madre corre a su casa a dar de

comer al resto de la familia y al terminar corre a recoger al hijo que se quedó tomando una clase.

Estas investigaciones nos muestran que el tiempo libre o fuera del horario escolar de los niños urbanos de nivel socioeconómico medio o medio alto, se dedica prioritariamente a clases extraescolares, en escenarios en donde la organización social y las formas de interacción están orientadas bajo un formato muy similar al escolar, es decir, en donde un adulto conduce y decide la actividad de los niños, así como sus formas de comunicación, de atención, de aprendizaje y de interacción social. Si bien esto se podría considerar formativo, deja poco espacio para que los niños aprendan a tomar decisiones, a organizar su propio tiempo libre o a identificar qué es aquello que les gusta hacer, ya que la gran mayoría de sus actividades están programadas por adultos.

Actualmente muchas escuelas, en especial las privadas, extienden sus servicios después de la hora oficial de salida de clases. Ofrecen desde el servicio de comedor, hasta talleres para la elaboración de las tareas y tutorías escolares, o clases y talleres de artes y deportes, de manera que en particular las familias en que ambos padres trabajan o familias de jefatura solamente de madre o padre, hacen uso de estos servicios, extendiendo la estancia de los niños otras tres a cinco horas diarias, para un total de 10 a 12 horas institucionales, dejándoles un tiempo muy reducido para la convivencia familiar.

En contraste, en muchas comunidades indígenas y rurales de México, las actividades diarias de los niños todavía se organizan alrededor de su involucración en las labores de la casa, y hasta ayudan a sus padres en tareas de sus propios negocios o trabajos. La escuela no deja de tener un lugar importante en su vida diaria, pero para estas familias no es lo único o lo más importante que estructura sus vidas. En estas comunidades, la participación de los niños en labores del hogar o de la búsqueda del sustento familiar se valora como parte importante de su educación y desarrollo como miembros de la comunidad (Mejía-Arauz, Keyser Ohrt y Correa-Chávez, 2013). Estas formas de participación contribuyen al aprendizaje en el sentido en que Rogoff y colegas

(2003; 2007; 2010) han llamado aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades.

DEL APRENDIZAJE DE LA COLABORACIÓN Y LA CONVIVENCIA

Una de las implicaciones relevantes que tiene el que los niños pasen la mayor parte de su tiempo diario en instituciones o en actividades conducidas con un formato escolar, es que sus interacciones con adultos o entre compañeros, sus formas de comunicación y particularmente la colaboración entre ellos, no ofrece muchas variantes que puedan promover un desarrollo cognoscitivo, social y emocional más variado e integrado. De ahí que resulte especialmente importante rescatar otras formas de participación en la convivencia familiar y fuera de los entornos educativos institucionales.

En la escuela contemporánea se tiende a dirigir a los niños a que realicen su trabajo en forma individual, o independientemente unos de otros, sin compartir sus aprendizajes y, en algunos casos, en abierta competencia entre ellos. Si consideramos que los niños pasan en la institución escolar entre cuatro y seis horas diarias solamente en las actividades escolares formales, por nueve o diez meses al año, durante 14, 18 o más años de sus vidas, más la suma de horas de clases extraescolares que tienen un formato escolar, entonces resulta una cantidad enorme de tiempo en un ambiente que enseña más la competencia y el trabajo individual que el trabajo colaborativo, por lo que es de esperar que esta permanencia continua y larga en estas condiciones influya en el desarrollo de los niños. Este tipo de estructura de enseñanza, que los forma para la vida laboral o profesional futura, resulta contradictoria ya que al salir de la escuela estas personas entrenadas en la individualidad y competencia se encuentran con empleos que les solicitan habilidades para el trabajo en equipo y para desarrollar soluciones colaborativamente.

En contraste con las formas de organización de la interacción escolar, diversas investigaciones de tipo etnográfico han reportado una tendencia a la organización grupal o comunitaria y con participaciones colaborativas en algunos grupos o poblaciones de México con herencia indígena, que también se reflejan en las interacciones de los niños de estas comunidades (De Haan, 2009; Delgado-Gaitán, 1994; Gaskins, 1999; Mejía-Arauz, Keyser Ohrt y Correa-Chávez, 2013; Romney y Romney, 1963; véase también Keyser Ohrt en este volumen). Otras investigaciones con metodología de comparación sistemática corroboran este tipo de interacción grupal y colaborativa entre niños de comunidades con herencia indígena, en contraste con niños de familias urbanas o cosmopolitas de nivel socioeconómico medio o medio alto que reportan mayor experiencia escolar a través de varias generaciones en las familias, pero en los que no ocurre la colaboración y organización grupal tan frecuentemente. Los niños de las comunidades de herencia indígena, cuando realizan una actividad en grupo pequeño, tienden a interactuar con más frecuencia como un equipo, coordinando sus participaciones con una sintonía y armonía notable (Mejía-Arauz, Rogoff, Dexter y Najafi, 2007), y dándose ayuda oportuna, con frecuencia acomedidamente, sin necesidad de que el niño que requiere la ayuda tenga que solicitarla de manera explícita (Alcalá et al., 2014; López et al., 2012). En el caso de los niños con mayor experiencia en entornos urbanos y factores asociados, se observa mayor tendencia a la interacción en díada que en un equipo que involucre a todos los participantes, y por lo general dan ayuda a otros cuando es solicitada, pero no tan espontáneamente como en el caso de los niños de herencia indígena (López et al., 2012; Mejía-Arauz et al., 2007).

Otra serie de estudios se han enfocado a tratar de identificar en qué medida se da y cómo ocurre la colaboración y ayuda espontánea entre niños mexicanos migrantes de primera o segunda generación en Estados Unidos, cuyas familias generalmente provienen de tradiciones rurales o indígenas de México, así como en poblaciones de niños mexicanos de diversas configuraciones socioculturales que radican en

la zona metropolitana de Guadalajara y poblaciones cercanas, y con niños de una comunidad indígena de Michoacán. En síntesis, estos estudios coinciden en identificar que los niños de configuraciones socioculturales que tienen herencia indígena o que por su ubicación rural han tenido menores oportunidades de experiencia escolar, muestran un patrón de mayor colaboración en la familia. Estas comunidades mantienen tradiciones de involucración de los niños en labores del hogar que son de beneficio familiar; las familias reportan que los niños acostumbran a colaborar con gusto e incluso orgullosamente, y que a medida que los niños van creciendo van asumiendo estas labores de forma acomodada. A los niños cosmopolitas de familias de nivel socioeconómico medio o alto con mayor experiencia escolar a través de las generaciones, se les induce a colaborar en labores de beneficio personal como son mantener su habitación ordenada recogiendo sus juguetes o materiales escolares, recoger y ordenar su ropa, y solo en ocasiones se les pide que colaboren en actividades de complejidad simple familiar como es recoger o lavar algunos trastes (Alcalá et al., 2014; Coppens, Alcalá, Mejía-Arauz y Rogoff, 2013, 2014; López et al., 2012; Mejía-Arauz et al., 2013).

Se podría cuestionar la utilidad que puede tener la colaboración de los niños en labores del hogar para sus aprendizajes y desarrollo, sin embargo estas colaboraciones tienen un impacto más complejo de lo que aparentan. Los primeros aprendizajes de los niños muy pequeños resultan de la imitación, esto es entonces un aprendizaje de naturaleza social que incluye aprendizajes fundamentales como el desarrollo del lenguaje, la comunicación y la cognición. Se podría decir que el aprendizaje por imitación sigue estando de alguna manera presente a lo largo de la vida en las actividades que se van aprendiendo por medio de la colaboración. Sin la imitación y, posteriormente, sin la colaboración, se estancaría el aprendizaje y el desarrollo, no solo a nivel de los individuos sino que la colaboración es también la base del desarrollo de las comunidades y del desarrollo cultural de las sociedades en general. Más aún, las investigaciones reportan que estas

prácticas de organización social colaborativa que se han observado en las comunidades indígenas, llevan asociadas prácticas de respeto y solidaridad (Keyser Ohrt, en este volumen; López et al., 2012; Ruvalcaba, Rogoff, Correa-Chavez y Gutiérrez, 2010), mientras que, por otra parte, en diversos escenarios y niveles sociales algunas prácticas que actualmente prevalecen (el crimen a nivel de sociedad en general, o el *bullying* en las escuelas) muestran facetas de una sociedad en la que la competencia, el individualismo, el consumismo competitivo, señalan la ausencia de respeto social, de solidaridad y de participación colaborativa. Por tal razón es fundamental preservar los escenarios en que es posible fomentar en los niños la colaboración.

En las interacciones colaborativas, además de aquellos saberes y habilidades prácticas que conducen al logro u objetivo principal de la colaboración, están involucradas y estrechamente interconectadas habilidades sociales, intelectuales y otros factores que impactan en el desarrollo socioemocional y cognitivo, incluyendo el desarrollo de la identidad. Para la colaboración eficiente es necesario saber observar y comunicarse de acuerdo a lo que la actividad demanda. Esto es lo que abordaré a continuación.

OBSERVACIÓN Y ATENCIÓN

Si bien la atención se considera una de las funciones cognoscitivas básicas, en raras ocasiones se ha investigado desde un punto de vista sociocognoscitivo.

En diversos estudios con comunidades indígenas de las Américas, se ha identificado que la observación atenta e intencionada es un pilar del aprendizaje que se favorece a través de la interacción y participación social de los niños al involucrarse en actividades y trabajos de la familia o de la comunidad que son importantes para la sobrevivencia o parte de la vida cotidiana (Briggs, 1992; Chamoux, 1992; De Haan, 2009; Paradise y Rogoff, 2009; Rogoff, 2003; Rogoff et al., 2010). Esta forma de organización de la participación de los niños en donde la observación

y atención cuidadosa forma parte de la interacción social de manera tan importante, no ocurre en la actualidad tan frecuentemente en las estructuras de participación de los niños en contextos urbanos y en contextos escolares que demandan de manera más preponderante la participación individual.

Tanto en los contextos escolares como en las actividades extraescolares conducidas con formato escolar, los niños urbanos se ven expuestos a formas de participación que, aunque les demandan atención, no les demandan una observación cuidadosa de la participación social para identificar los modos y momentos en que habrán de involucrarse o participar sino que su observación se focaliza en las demandas de la actividad escolar: atención a la maestra, a textos y a explicaciones verbales. La participación se da según el turno que asigna la maestra y se les restringe o dirige la atención y observación hacia su propio trabajo ya que observar a otros se puede interpretar como estar copiando, lo cual está prohibido y penalizado. En otras palabras, es una observación o atención unifocalizada, y dirigida más frecuentemente hacia objetos o, en el caso de atender a la maestra, es hacia un solo sujeto y no hacia varios sujetos y sus interacciones.

En el caso de algunas comunidades rurales e indígenas de México, debido a que a los niños se les incluye en un rango muy amplio de actividades productivas de los adultos, de la familia y de su comunidad, se espera de ellos que observen y escuchen con atención, para tomar parte o contribuir en algo cuando resulta apropiado y posible, según su desarrollo. Esto a su vez llega a generar en los niños un interés activo tanto para observar atentamente como para encontrar el momento oportuno para contribuir en la medida de sus posibilidades (Paradise y Rogoff, 2009).

En una investigación con niños mazahua, De Haan (2001) encontró que los padres esperan de sus niños de nueve años de edad que tomen la iniciativa de observar atentamente para aprender mientras que participan en una tarea de armar un puesto como los que se usan en el mercado. Otra investigación con niños mayas de Yucatán de dos a tres

años de edad, reporta que estos niños pasan buena parte del tiempo observando silenciosamente las actividades cotidianas del hogar de tal forma que pueden dar cuenta detallada y acertadamente de las actividades y dónde se encuentra cada miembro de la familia (Gaskins, 1999). Por otra parte, en un estudio en que grupos de tres niños observaban la demostración que hacía un adulto de cómo hacer figuras de origami a la vez que ellos iban haciendo sus figuras, se encontró que los niños de familias con más escolaridad y con mayor tiempo de vida en contextos urbanos a través de varias generaciones, tendían menos a recurrir únicamente a la observación como fuente de información, y a requerir más información por medio de explicaciones verbales, en comparación con niños de familias de poblaciones rurales o indígenas del centro y occidente de México, quienes podían valerse solo de la observación para hacer sus figuras sin requerir explicaciones (Mejía-Arauz, Rogoff y Paradise, 2005).

En otro análisis con los mismos datos mencionados anteriormente de los niños que hacían sus figuras de origami, Correa-Chávez, Rogoff y Mejía-Arauz (2005), encontraron que los niños de familias con constelaciones culturales de tipo más cosmopolita, es decir, con más experiencia escolar y urbana en varias generaciones de estas familias, mostraban una forma de atención focalizada primero totalmente en un evento y luego dirigiendo su atención a otro evento (por ejemplo alternaban entre el observar cómo hacer la figura y luego fijarse en su propia figura al hacer algún doblez, de tal forma que su atención parecía separarse en dos momentos). En contraste, los niños de madres con poca experiencia escolar (promedio de seis años escolares) y que además tenían procedencia rural o de comunidades con herencia indígena, enfocaban su atención simultáneamente a varios eventos a la vez, por ejemplo, observaban atentamente la demostración de cómo hacer la figura atendiendo no solo a la tarea en particular sino dirigiendo miradas a la cara de la persona que les mostraba cómo hacer los dobleces, a la vez atendían con cuidado cómo hacer el doblez en su propia figura e incluso dirigían miradas al doblez de la figura de algún compañero,

lo cual eventualmente podía generar la ayuda entre ellos, todo ello de una forma en que parecía ocurrir como si observaran un solo evento.

Estos resultados concuerdan con los resultados de investigaciones etnográficas que sugieren que los niños de comunidades indígenas emplean una forma de observación y atención muy agudizada, que es notable y que resalta en contraste con las formas de observación y atención de las personas en comunidades occidentalizadas (Cancian, 1964; Maurer, 1977; Modiano, 1973; Paradise, 1994; Whiting y Edwards, 1988).

Estas formas de atención y de observación tan aguda y cuidadosa que se dan como parte de los modos de participación e interacción pertinentes en ciertas formas de organización social —como ocurre en algunas comunidades indígenas—, parecen ser resultado de tradiciones culturales que favorecen la involucración de sus miembros sin importar la edad, según sus potencialidades y de acuerdo a la diversidad de sus posibilidades de desarrollo (Rogoff, 2003, Rogoff et al., 2003, 2010; Paradise y Rogoff, 2009). En contraste, se observa que los niños de comunidades en donde el aprendizaje comúnmente ocurre en escenarios que no favorecen el involucrarse en actividades colaborativas, como sucede en muchas escuelas, pueden no estar familiarizados con el observar a otros (Mejía-Arauz et al., 2007).

Esta forma de involucración de los niños, en donde la observación atenta tiene un lugar importante, implica no solo la atención a los aspectos relacionados con los objetos y procedimientos que forman parte de la realización de una tarea o actividad sino que también destaca la observación que hacen de cómo se va construyendo la actividad, cómo interactúan los participantes y cómo estas interacciones van contribuyendo al logro de la meta del grupo. En este sentido, son formas de observación y atención dirigidas a los aspectos sociales de la participación y que permiten a los niños aprender cómo participar y cómo lograr el objetivo. Esto es similar a lo que Lave (2011) ha ilustrado tan claramente con su investigación, en donde da cuenta de cómo aprenden los aprendices de sastre en Liberia. Mientras pegan botones o barren el local, los aprendices se van familiarizando con cómo los

maestros sastres negocian con los clientes la confección de una prenda, aprenden el lenguaje del oficio y cómo el sastre organiza y ejecuta sus labores. Por tal razón, este tipo de observación y atención se puede considerar un proceso sociocognitivo.

Actualmente, entre los niños más cosmopolitas también se está desarrollando una forma de atención simultánea, pero más bien relacionada con el manejo y dominio de diversos medios digitales o electrónicos, de manera que esto seguramente implica otro tipo de atención simultánea que también puede repercutir en el desarrollo de su atención y cognición, lo cual invita a realizar mayor investigación comparativa.

Si de acuerdo con lo anteriormente expuesto consideramos que hay ciertos momentos y situaciones en que la observación y atención se convierten en procesos sociocognitivos, es decir, en donde parte importante de lo que se observa está dirigido a la interacción social, podríamos entonces pensar que hay otro aspecto intrínsecamente relacionado, esto es, la comunicación. En la interacción social, un aspecto esencial que permite a las personas interconectarse (a fin de que el encuentro entre personas pueda llamarse interacción) es la comunicación. Por tal razón, podría decirse que la observación y atención como procesos sociocognitivos están estrechamente conectadas con las formas de comunicación. A continuación revisaré algunos estudios en donde encontramos variantes culturales en la forma de comunicación y trataré de evidenciar en qué formas de comunicación la observación, la atención y la comunicación forman parte de un mismo proceso sociocognitivo.

COMUNICACIÓN VERBAL Y NO VERBAL

En el sistema escolar, la forma de comunicación prevalente está centrada en lo verbal, ya sea en forma oral o escrita. Los niños continuamente reciben instrucciones y explicaciones verbales, y se espera de ellos que tengan participaciones verbales a través de formular preguntas dirigidas al maestro cuando así se les pide, o proporcionen respuestas a

preguntas de la maestra. Sumado a ello, también en las familias de estos niños de nivel socioeconómico medio o medio alto en contextos urbanos, tan expuestos a actividades formales escolares, o complementarias extraescolares pero igualmente desarrolladas con formato escolar, se fomenta predominantemente la conversación verbal.

En contraste, en las comunidades de tradiciones indígenas se han observado formas de comunicación en las que tanto lo verbal como lo no verbal tiene un papel muy importante. En una investigación en que Mejía-Arauz et al. (2007) observaron la forma de interacción entre niños en pequeños grupos de tres mientras realizaban una actividad de hacer figuras de origami, encontraron que especialmente entre los niños mexicanos migrantes en Estados Unidos, que provenían de poblaciones rurales con herencia indígena, su interacción se daba con una coordinación tan armoniosa que estas autoras la denominaron de sintonía fina, y también, cuando se daba esta forma tan fluida de coordinación, la comunicación entre los niños más frecuentemente era no verbal, es decir, intercambiaban mensajes por medio de gestos y movimientos corporales de manera que iban construyendo un entendimiento mutuo de la situación particular, a veces para corroborar que uno de los niños o niñas estaba doblando bien su figura, o bien para ayudarse entre sí cuando la figura de alguno de los niños tenía algún doblado mal hecho. A estos intercambios no verbales se le denominó *conversación no verbal*. En una investigación posterior que confirmó y extendió estos resultados, se precisó más explícitamente en qué consiste la conversación no verbal, la cual:

[...] es distinta de movimientos no verbales aislados que hace una persona, tales como una sonrisa o un gesto, y distinta de la comunicación no verbal secundaria que ocurre en apoyo al hablar. La *conversación no verbal* implica rondas de comunicación de ida y vuelta con múltiples turnos entre participantes, en donde los intercambios principales entre participantes se logran no verbalmente. Con frecuencia se basan en referencias no verbales de los eventos

que ocurren en el momento, y que se pueden apoyar con una palabra o dos que tienen la función solamente de obtener la atención de la otra persona. *La conversación no verbal* incluye la interacción recíproca en donde la comprensión mutua y un propósito compartido se van construyendo por medio de una coordinación no verbal de intercambios entre los participantes (Mejía-Arauz, Roberts y Rogoff, 2012, p. 208).

En estas investigaciones referidas de Mejía-Arauz et al. (2007, 2012) las autoras reportan una prevalencia de la conversación no verbal en la interacción coordinada de niños y niñas de familias que provienen de regiones con herencia indígena de México y que es una forma relevante de comunicación con una función social que corresponde a las tradiciones y prácticas de organización social de estas comunidades y que también han encontrado otros investigadores en comunidades de Norte y Centroamérica (Cazden y John, 1971; Ellis y Gauvain, 1992; Lipka, 1991; Philips, 1983; Rogoff et al., 1993).

La comunicación no verbal se ha estudiado ampliamente ya que es un fenómeno común en la interacción social; todas las personas la utilizan en cualquier interacción social como complemento a la comunicación verbal (Bruner, 1996; Mundy, Kasary y Sigman, 1992; Rommetveit, 1998; Tomasello, 2008; Trevarthen, 1998). Si bien varios investigadores han profundizado en el estudio de los intercambios no verbales (véase, por ejemplo, Tomasello, 2008), poca atención se ha prestado a la investigación de la construcción de conversaciones que esencialmente ocurren sin verbalizaciones. Se tiende a pensar que la comunicación es la trasmisión de lo que se piensa y que para ello se requiere del uso de palabras, pero la conversación no verbal como una serie de intercambios complejos que construyen acuerdos y propósitos compartidos refiere a un tipo de comunicación con implicaciones cognitivas muy complejas en donde las palabras no se exteriorizan. La conversación no verbal que Mejía-Arauz et al. (2007, 2012) observaron entre los niños de comunidades con herencia indígena, muestra que

se trata de una forma muy articulada de intercambio de información con escaso uso de verbalización (al que se recurría solo para llamar inicialmente la atención del compañero). En estas conversaciones se evidenciaba la complejidad de la interacción y su implicación cognitiva, por el hecho de que frecuentemente se estaba negociando una intención (por ejemplo lograr ayuda o verificar cómo hacer un doblez de la figura de origami), se requería en estos intercambios el que los niños infirieran, verificaran y corroboraran, monitorearan y confirmaran, o se llegaba a una especie de complicidad o acuerdo (por ejemplo decidir si era aceptable dar una ayuda) (Mejía-Arauz et al., 2012), en otras palabras, como procesos cognoscitivos, los niños podían estar haciendo uso de la inferencia, la predicción, la formulación de hipótesis y su corroboración, la exploración, además de los procesos básicos de atención y comunicación.

Por otra parte, los mismos estudios y otros más, que han investigado el aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades o el aprendizaje por medio de la observación y colaboración, en contraste con el aprendizaje en escenarios del tipo línea de ensamblaje, muestran que los niños de comunidades y familias que han tenido más contacto con escenarios escolares en donde se enfatiza el desempeño individual, no están muy familiarizados con el uso de la observación intencionada de otras personas para aprender (Correa-Chávez et al., 2005; Mejía-Arauz et al., 2005; Rogoff, 2003; Rogoff et al., 2003, 2007, 2010; Rogoff y Paradise, 2009). Esta forma de observar a otros como estrategia de aprendizaje se da más comúnmente en actividades que ocurren colaborativamente, cuando en grupo se trata de lograr un objetivo común y en las que se va incorporando progresivamente a los participantes novatos. En esta forma de participación se espera de los niños o de los aprendices que observen y lo que observan implica con frecuencia una comunicación a través de la acción (Mejía-Arauz et al., 2007, 2012; Rogoff y Paradise, 2009), entonces la colaboración, la observación y la intención de participación favorecen el desarrollo de estas formas de conversación no verbal.

La comunicación verbal, en contraste, parece desarrollarse más fluidamente en los niños más expuestos a las formas de interacción escolar que se dan desde luego en la escuela, pero que también ocurren en casa cuando las familias, a través de varias generaciones, han tenido mayores oportunidades educativas y desarrollan un estilo de interacción verbal escolar que emplean incluso en sus interacciones con los hijos desde que están muy pequeños, durante las interacciones familiares cotidianas, por ejemplo con el uso de preguntas para la enseñanza como: ¿cuál es tu ojo? ¿dónde está tu nariz? ¿de qué color es tu blusa? Preguntas que son retóricas o no genuinas en el sentido de que la persona que pregunta sabe de antemano la respuesta.

En la enseñanza escolar se ha confundido la extrema verbalización o explicación de conocimientos a través de la verbalización con un nivel abstracto de pensamiento, pero esto ha caído en una dinámica sin referentes físicos directos, sin referencia o sin demostraciones que permitan un contacto más directo con las situaciones que se tratan de aprender. La conversación sin los referentes físicos relevantes inmediatos, en abstracto o fuera del contexto de la actividad (Scribner y Cole, 1973), limita la involucración de diferentes canales sensoriales y comunicativos que permitirían un aprendizaje más intenso y permanente, a diferencia de cuando se da la participación en actividades compartidas con referentes físicos inmediatos (Erickson, 1996; Mejía-Arauz, 2001; Philips, 1983), que facilitan incluso el *incorporar* o *encarnar* el conocimiento (en el sentido de hacerlo parte del cuerpo), tal como plantea Roth (2010).

Las diferencias que arrojan las investigaciones referidas anteriormente, en cuanto a las formas de colaboración y ayuda y en las formas de observación y atención, entre niños de diferentes constelaciones culturales, en este caso de niños de comunidades con tradiciones indígenas, o de niños cuyas familias se han desarrollado con las oportunidades educativas y ocupacionales asociadas al nivel socioeconómico medio y medio alto de los entornos urbanos, se relacionan con las formas correspondientes de organización de la interacción y partici-

pación en cada uno de estos contextos. Parte intrínseca en ello son las formas de comunicación, sin las cuales la interacción y la colaboración no ocurren, pero que a su vez corresponden también a ciertas formas de observación y atención cuando estas últimas dirigen y se dirigen como procesos sociocognitivos.

En otras palabras, se plantea aquí que una organización particular de la participación que fomenta la colaboración y cuyas actividades alientan a una observación y atención intensa o muy involucrada, implica también que además de la comunicación verbal se desarrolle una forma de conversación no verbal. En forma similar, los escenarios que fomentan interacciones verticales centradas en la verbalización en abstracto y con poco fomento a la colaboración —como frecuentemente ocurre en los escenarios escolares—, estarán más asociados a la comunicación verbal y a procesos cognoscitivos afines.

CONCLUSIONES

En este capítulo se han mostrado algunos contrastes y diferencias en el desarrollo de niños que viven en escenarios urbanos y niños que pertenecen a comunidades rurales e indígenas. Las formas de vida que se desarrollan en tales escenarios orientan a los niños a participaciones de diversa naturaleza, que a su vez inciden en su involucración social con formas correspondientes de comunicarse y de aprender o no, predominantemente por medio de la observación o por medio de explicaciones verbales, impactando diferencialmente a su vez en el desarrollo de las funciones y procesos cognoscitivos.

Tradicionalmente se ha pensado que los niños que viven en las grandes ciudades tienen posibilidades de mayores ventajas para su desarrollo, sin embargo se piensa así especialmente por considerar que su acceso a la educación formal les proporciona un mayor desarrollo. Pero la escuela cada vez más se aparta de ofrecer como estrategia educativa un acercamiento a la solución de problemas de la vida cotidiana. Si bien Vygotsky señalaba que la educación formal fortalecía el desarrollo del

pensamiento o de concepciones científicas, por lo que toca a México la escuela no parece asumir este papel cuando hay una gran deficiencia en el desempeño de los niños en niveles y áreas básicas como son las competencias de lectoescritura y de matemáticas, y tampoco parece estar preparando para la vida cotidiana.

Como ya lo señalaban Scribner y Cole desde 1973, en un artículo que ahora es un clásico:

Lo que es especial acerca de la situación escolar, es que ahí el lenguaje [verbal] se convierte en el medio casi exclusivo de intercambio de información. Es evidente por sí mismo que cuando las formas lingüísticas llevan la carga total de la comunicación, se restringe la cantidad de información disponible para el aprendiz (1973, p. 556).

De ahí que los niños de nivel socioeconómico medio o más que viven en contextos urbanos, cuando ellos y sus familias han estado bajo mayor influencia de las prácticas y modos de interacción escolares, recurren con mayor frecuencia a las expresiones verbales y, por los tipos de participación en la familia, muestran mayor orientación hacia el trabajo individual, con las formas correspondientes de observación y atención más bien focalizadas en objetos o situaciones con un modo de atención alternado, que pueden implicar procesos cognoscitivos de alta concentración pero monofocalizada, que además se extienden y refuerzan por los juegos y actividades de tipo electrónico por el mayor acceso que tienen estos niños a las nuevas tecnologías.

Por otra parte, si los niños ahora pasan tanto tiempo en escenarios o instituciones de tipo escolar, o de actividades extraescolares pero con intenciones formativas, es importante entonces reconocer que se debe atender al desarrollo integral del niño, lo cual incluye no solo los aspectos intelectuales y sociales sino también el desarrollo emocional. Tal como lo señalan Abello y Acosta (2006) para el caso de Colombia, se puede decir que lo mismo ocurre en México:

[...] hay un mayor peso en los logros en términos de aspectos cognitivos que en los socio-afectivos, lo que parece tiene que ver mucho con la incidencia del imaginario de que el desarrollo del niño es educación pero educación entendida como la estrategia y dispositivos propios de la escuela tradicional (Abello y Acosta, 2006, s / p).

En contraste, los niños de nivel socioeconómico medio bajo o bajo de escenarios rurales e indígenas, aun cuando la escuela forma parte de sus vidas, siguen participando —de acuerdo a las prácticas y tradiciones de sus comunidades— en actividades que les fomentan la colaboración y la continuación de las tradiciones que congregan a la comunidad y que los orientan a la solución de problemas de la vida práctica con sus correspondientes formas de comunicación, en las que además de emplear expresiones verbales desarrollan la conversación no verbal. Tales formas de participación colaborativa los enfocan en la observación intensa de eventos y actividades sociales que les permite desarrollar una forma de atención simultánea que va asociada al correspondiente desarrollo de funciones y procesos cognoscitivos. Si bien estos aprendizajes no se reflejan en mejores desempeños tal como se evalúan de acuerdo con los objetivos y formatos escolares, sí son aprendizajes que los preparan más inmediatamente en la vida cotidiana y, más aún, los forma como miembros de sus comunidades incorporando, en el sentido literal de la palabra, es decir haciendo parte de su cuerpo, identidad y vida, los valores y modos de actuar de su grupo sociocultural.

Con estas diferencias, lo que podemos concluir es que las posibilidades de desarrollo de los niños son más amplias y más variadas que el desarrollo que se logra bajo un solo tipo de contexto, de manera que estas investigaciones presentadas aquí, aun sin dar cuenta de muchos otros aspectos relevantes del desarrollo de los niños, nos dan bases para considerar que la escuela podría reorientarse para proporcionar a los niños muchas mayores oportunidades para desarrollar otras habilidades y conocimientos de las cuales son capaces, y que redundarían

en que tuvieran un mayor bagaje de recursos para enfrentarse a las ya tan demandantes condiciones de vida contemporánea.

En este documento he abordado algunos aspectos del desarrollo de niños de solo unos cuantos grupos socioculturales de México para llamar la atención sobre la importancia de estudiar a fondo y situadamente en los contextos socioculturales diversos, aquello que afecta el desarrollo de estos niños. Pero lo que queda por señalar es la necesidad de mayor investigación sobre las condiciones del desarrollo de los niños en contextos urbanos, investigación que es escasa. Aunque existe bastante investigación sobre el desarrollo psicológico y el desarrollo educativo con niños mexicanos que viven en aquellas ciudades a las que tienen acceso los investigadores, no se investiga el contexto urbano a propósito, no se caracterizan o identifican aquellas variables del contexto urbano que impactan de una u otra forma en el desarrollo. En contraste, y resalta como algo interesante, notar que a partir del zapatismo en México se incrementó sustancialmente la investigación acerca del desarrollo de los niños en sus comunidades indígenas (Mejía-Arauz, Toledo-Rojas y Aceves-Azuara, 2013).

Por otra parte, también hay una gran carencia en la investigación que incluya a niños de nivel socioeconómico bajo que viven en escenarios urbanos y que se puede pensar que no tienen las condiciones y oportunidades de desarrollo ni de los niños urbanos de nivel socioeconómico medio o más alto, ni las de los niños de escenarios más estables de la vida rural en comunidades indígenas.

El informe de la UNICEF (2012) El Estado Mundial de la Infancia 2012. Niños y Niñas en un Mundo Urbano reporta que más de 1,000 millones de niños y niñas viven actualmente en situación de pobreza en grandes y pequeñas ciudades. Muchos de ellos carecen de servicios esenciales; no asisten a la escuela ya que muchos de ellos se ven obligados a trabajar en condiciones de peligro y explotación, y viven en condiciones inseguras tanto física como socialmente. De ahí que se resalte un campo de investigación que urge impulsar y cuyos beneficios a nivel aplicado repercutirían en mejores orientaciones para las instituciones

que tienen a su cargo la gran responsabilidad del desarrollo infantil, sea la escuela, la familia u otras instituciones que enlazan infancia, familia y sociedad.

REFERENCIAS

- Abello, R. & Acosta, A. (2006). Recomendaciones para la política pública de primera infancia en materia de educación inicial a partir del estudio de cinco modalidades de atención a la primera infancia en Bogotá, Colombia. *Journal of Education for International Development* 2(3). Recuperado el 12 de mayo de 2013, de <http://www.equip123.net/jeid/articles/4/Recommendaciones-Columbia.pdf>.
- Alcalá, L., Rogoff, B., Mejía-Arauz, R., Coppens, A. D., & Dexter, A. L. (2014). Children's initiative in contributions to family work in indigenous heritage and cosmopolitan communities in México. *Human Development*, 57(2-3), 96-115. doi: 10.1159/000356763
- Briggs, J. L. (1992). Mazes of meaning: How a child and a culture create each other. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 58, 25-49.
- Bruner, J. (1996). Frames for thinking. En D. R. Olson y N. Torrance (Eds.), *Modes of thought*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Cancian, F. M. (1964). Interaction patterns in Zinacanteco families. *American Sociological Review*, 29(4), 540-550.
- Cazden, C. B. & John, V. P. (1971). Learning in American indian children. En W. Murray, S. Diamond & F. Gearing (Eds.), *Anthropological perspectives on education* (pp. 252-272). Nueva York: Basic Books.
- Chamoux, M.-N. (1992). *Trabajo, técnicas y aprendizaje en el México indígena*. México: CIESAS / Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos.
- Coppens, A., Alcalá, L., Mejía-Arauz, R. & Rogoff, B. (2013, abril). Mutual or divided endeavors: Cultural variation in children's ini-

- tiative and in values regarding everyday family responsibilities. Cartel presentado en el congreso de The American Educational Research Association, San Francisco, California.
- Coppens, A., Alcalá, L., Mejía-Arauz, R. & Rogoff, B. (2014). Children's initiative in family household work in México. *Human Development*, 57(2-3), 116-130. doi: 10.1159/000356768
- Correa-Chávez, M., Rogoff, B. & Mejía-Arauz, R. (2005). Cultural patterns in attending to two events at once. *Child Development*, 76(3), 664-678.
- Correa-Chávez, M., Mejía-Arauz, R. & Keyser Ohrt, U. (en prensa). Schooling and changes in child and family life in indigenous communities of Mesoamerica. En D. Silva Guimarães (Ed.), *Advances in Culture and Psychology: Psychology and Native American Peoples*.
- De Haan, M. (2001). Intersubjectivity in models of learning and teaching: Reflections from a study of teaching and learning in a Mexican Mazahua community. En S. Chaiklin (Ed.), *The theory and practice of cultural-historical Psychology* (pp. 174-199). Aarhus: Aarhus University Press.
- De Haan, M. (2009). *El aprendizaje como práctica cultural. Cómo aprenden los niños en una comunidad mazahua mexicana*. Guadalajara: ITESO.
- Delgado-Gaitán, C. (1994). Socializing young children in Mexican-American families: An intergenerational perspective. En P. M. Greenfield & R. R. Cocking (Eds.), *Cross-cultural roots of minority child development* (pp. 55-86). Hilldale: Erlbaum.
- Ellis, S. & Gauvain, M. (1992). Social and cultural influences on children's collaborative interaction. En L. T. Winegar & J. Valisiner (Eds.), *Children's development within social context, vol.2. Research and methodology* (pp. 155-180). Hillsdale: Erlbaum.

- Erickson, F. (1996). Going for the zone: The social and cognitive ecology of teacher–student interaction in classroom conversations. En D. Hicks (Ed.), *Discourse, learning and schooling* (pp. 29–62). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gaskins, S. (1999). Children’s daily lives in a Mayan village: A case study of culturally constructed roles and activities. En A. Göncü (Ed.), *Children’s engagement in the world: Sociocultural perspectives* (pp. 25–61). Nueva York: Cambridge University Press.
- Lave, J. (2011). *Apprenticeship in critical ethnographic practice*. Chicago: The University of Chicago Press.
- LeVine, R., LeVine, S. & Schnell–Anzola, B. (2012). *Literacy and mothering. How women’s schooling changes the lives of the world’s children*. Nueva York: Oxford University Press.
- Lipka, J. (1991). Toward a culturally based pedagogy: A case study of one Yup’ik Eskimo teacher. *Anthropology & Education Quarterly*, 22(3), 203–223.
- López, A., Najafi, B., Rogoff, B. & Mejía–Arauz, R. (2012). Helping and collaborating as cultural practices. En J. Valsiner (Ed.), *Oxford handbook of cultural Psychology* (pp. 869–884). Nueva York: Oxford University Press.
- Maurer, E. (1977). ¿Aprender o enseñar?: La educación en Takinwits, poblado tseltal de Chiapas (México). *Revista del Centro de Estudios Educativos*, 7(1), 84–103.
- Mejía–Arauz, R. (2001). El desarrollo de la intersubjetividad y la colaboración. *Cultura y Educación*, 13(4), 355–371.
- Mejía–Arauz, R. (2009). Mujeres que educan para la solidaridad. *Mirada*, 7(28), 34–41.
- Mejía–Arauz, R., Roberts, A. & Rogoff, B. (2012). Cultural variation in balance of *nonverbal conversation* and talk. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, 4, 207–220.
- Mejía–Arauz, R., Correa–Chávez, M. & Keyser Ohrt, U. (2013). Transformaciones culturales y generacionales en la participación colabo-

- rativa de niñas y niños de una comunidad p'urhépecha. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1019–1045.
- Mejía-Arauz, R. (2014). *Actividades extraescolares de niños cosmopolitas y niños de una población rural / indígena*. Manuscrito en preparación.
- Mejía-Arauz, R., Rogoff, B., Dexter, A. & Najafi, B. (2007). Cultural variation in children's social organization. *Child Development*, 78(3), 1001–1014.
- Mejía-Arauz, R., Rogoff, B. & Paradise, R. (2005). Cultural variation in children's observation during a demonstration. *International Journal of Behavioral Development*, 29(4), 282–291.
- Mejía-Arauz, R., Toledo-Rojas, V. & Aceves-Azuara, I. (2013). Early childhood education and development in Mexico. En L. Meyer (Ed.), *Oxford Bibliographies in Education*. Nueva York: Oxford University Press.
- Modiano, N. (1973). *Indian education in the Chiapas highlands*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Mundy, P., Kasari, C. & Sigman, M. (1992). Nonverbal communication, affective sharing, and intersubjectivity. *Infant Behavior and Development*, 15(3), 377–381.
- Paradise, R. (1985). Un análisis psicosocial de la motivación y participación emocional en un caso de aprendizaje individual. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1), 83–93.
- Paradise, R. (1994). Interactional style and nonverbal meaning: Maza-hua children learning how to be separate-but-together. *Anthropology & Education Quarterly*, 25(1), 156–172.
- Paradise, R. (2005). Motivación e iniciativa en el aprendizaje informal. *Sinéctica*, 26, 12–21.
- Paradise, R. & Rogoff, B. (2009). Side by side: learning through observing and pitching in. *Ethos* 37(1), 102–138.
- Philips, S. U. (1983). *The invisible culture*. Nueva York: Longman.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Nueva York: Oxford University Press.

- Rogoff, B., Alcalá, L., Coppens, A. D., López, A., Ruvalcaba, O. & Silva, K. (2014). Children learning by observing and pitching-in in their families and communities [Special Issue]. *Human Development*, 57(2-3), 150-161.
- Rogoff, B. & Angelillo, C. (2002). Investigating the coordinated functioning of multifaceted cultural practices in human development. *Human Development*, 45(4), 211-225.
- Rogoff, B., Correa-Chávez, M., & Navichoc Cotuc, M. (2005). A cultural-historical view of schooling in human development. In D. Pillemer & S. H. White (Eds.). *Developmental psychology and social change* (pp. 225-263). Nueva York: Cambridge University Press.
- Rogoff, B., Mistry, J., Göncü, A., & Mosier, C. (1993). Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58, Serial No. 236.
- Rogoff, B., Moore, L., Najafi, B., Dexter, A., Correa-Chávez, M., & Solís, J. (2007). Children's development of cultural repertoires through participation in everyday routines and practices. En J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization* (pp. 490-515). Nueva York: Guilford.
- Rogoff, B., Najafi, B., & Mejía-Arauz, R. (2014). Constellations of cultural practices across generations: Indigenous American heritage and learning by observing and pitching-in. *Human Development*, 57(2-3), 82-95. doi:10.1159/000356761
- Rogoff, B., Paradise, R., Mejía-Arauz, R., Correa-Chavez, M., & Angelillo, C. (2010). El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades. En L. De León, *Socialización, lenguajes y culturas infantiles* (pp. 95-134). Mexico: CIESAS.
- Rommetveit, R. (1998). Intersubjective attunement and linguistically mediated meaning in discourse. En S. Braten (Ed.), *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny* (pp. 354-371). Nueva York: Cambridge University Press.

- Romney, K., & Romney, R. (1963). The Mixteicans of Juxtlahuaca, Mexico. En B. B. Whiting (Ed.), *Six cultures: Studies of child rearing* (pp. 545-691). Nueva York: Wiley.
- Roth, W. M. (2010). Incarnation: Radicalizing the embodiment of mathematics. *For the Learning of Mathematics*, 30(2), 2-9.
- Ruvalcaba, O., Rogoff, B., Correa-Chávez, M. & Gutiérrez, K. (2010). *Nonverbal respeto in requests for help by Mexican-heritage and European-heritage children*. Manuscrito en preparación.
- Scribner, S. & Cole, M. (1973). Cognitive consequences of formal and informal education. *Science*, 182(4112), 553-559.
- Tapia-Uribe, F. M., LeVine, R. A. & LeVine, S. E. (1993). Maternal education and maternal behavior in Mexico. *International Journal of Behavioral Development*, 16(3), 395-408.
- Tomasello, M. (2003). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Madrid: Amorrortu.
- Trevarthen, C. (1998). The concepts and foundations of infant intersubjectivity. En S. Braten (Ed.), *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny* (pp. 15-46). Nueva York: Cambridge University Press.
- UNICEF (2012). *El estado mundial de la Infancia 2012. Niños y niñas en un mundo urbano*. Nueva York: UNICEF.
- Whiting, B. & Edwards, C. P. (1988). *Children of different worlds. The formation of social behavior*. Cambridge: Harvard University Press.
- Whiting, B. & Whiting, J. W. M. (1975). *Children of six cultures: A psycho-cultural analysis*. Cambridge: Harvard University Press.

Desarrollo cognitivo, del lenguaje oral y el juego en la infancia

VANESSA TOLEDO-ROJAS Y REBECA MEJÍA-ARAUZ

En este capítulo analizamos investigaciones acerca del desarrollo cognitivo y del lenguaje de niños mexicanos. Nos interesa en particular dar cuenta de la investigación con enfoque sociocultural del desarrollo cognitivo y del lenguaje que enfatiza el origen social de los procesos psicológicos y que incluye el desarrollo emocional como parte del campo del desarrollo cognoscitivo, tal como lo planteó Vygotsky (1986) al identificar como fundamental la unidad dinámica del intelecto o cognición y el afecto; es decir, lo que se ha traducido como *vivencias* o *perezhivanie*, según el concepto usado por Vygotsky (Guitart, 2008; Quiñones y Fleer, 2011; Vygotsky, 1986). Sin embargo, en niños mexicanos existe poca investigación del desarrollo cognoscitivo y del lenguaje que siga una orientación sociocultural, y prácticamente nula o inaccesible aquella que identifica al desarrollo emocional como parte de los procesos sociocognoscitivos de los niños en México. Por tal razón, también incluimos otros enfoques o abordajes que resulten complementarios, con la finalidad de dar un panorama más amplio sobre la investigación en este campo en México.

El estudio del desarrollo cognitivo se ha orientado a investigar procesos relacionados con la construcción del conocimiento y del aprendizaje que implican diversas funciones del pensamiento como son la atención, memoria, percepción, voluntad, comprensión y desarrollo de significados, resolución abstracta de problemas y otras formas de pensamiento como la imaginación, el pensamiento crítico o el creativo

(véase, por ejemplo, Flavell, 1985; Luria, 1976; Richardson, 1998). Por otra parte, el desarrollo del lenguaje como proceso psicológico no puede abordarse separadamente del desarrollo cognitivo, pues como lo señalaba Vygotsky, en los niños alrededor de los dos años hay un momento en que el desarrollo del pensamiento y del lenguaje convergen, elicitando nuevas formas de pensamiento y de comportamiento: “el pensamiento se convierte en verbal y el habla se hace intelectual” (1986, p. 83).

El estudio de la cognición y del lenguaje ha sido abordado por muchas disciplinas, las cuales enfocan estas temáticas desde el ámbito de lo social y cultural hasta el ámbito más individual y neurológico. Especialmente en el caso de los procesos de pensamiento o cognitivos, se les ha estudiado de manera tradicional como procesos que se originan y ocurren en el individuo. En la línea de las neurociencias se encuentra muy desarrollada la investigación, pero generalmente se enfoca como desarrollo individual y no como algo sociocultural, o bien se enfocan en problemáticas de tipo patológico o en situaciones de carencias materiales y sociales extremas. En cuanto al desarrollo del lenguaje, destacan principalmente los estudios sociolingüísticos o antropológicos realizados con comunidades indígenas —que comentaremos más adelante—, mientras que es poco lo que se encuentra en relación a otros grupos socioculturales de niños mexicanos. De ahí que resulte urgente incrementar la investigación del desarrollo psicocultural infantil.

En este capítulo presentamos una revisión de los resultados de investigaciones de las últimas décadas que reportan diversos aspectos del desarrollo cognitivo y del lenguaje de los niños en diversas poblaciones mexicanas, y terminamos analizando el papel del juego como aspecto crucial en el desarrollo de los niños a nivel sociocognitivo-emotivo y del lenguaje, pero al que cada vez más se le resta importancia. Queremos señalar que en algunos casos las investigaciones siguen las tendencias desarrolladas por otros autores en otros países, pero sus investigaciones tienen el valor de verificar (o no validar) los resultados encontrados en niños de otras culturas, de ahí que aun cuando tales inves-

tigaciones pudieran considerarse como réplicas, su gran valor está en identificar si los resultados son o no similares en el caso de la población de niños mexicanos.

DESARROLLO COGNOSCITIVO

Tanto los adultos como los niños vivimos inmersos en cierto ambiente físico y social que nos presenta una complejidad de estímulos de manera cotidiana y en donde ocurren las prácticas culturales. La participación e involucración en las actividades culturales nos permiten construir y reconstruir, interpretar o reinterpretar lo vivido de manera constante, organizando nuestros marcos de referencia (Piaget, 1961; Kontopodis, Wulf y Fichtner, 2011; Vygotsky, 1986).

Para Longstreth (1974), el intento por comprender cómo el niño (o el adulto) construye el mundo a través de su encuentro con los fenómenos define el dominio del desarrollo cognitivo. En general, podríamos considerar a los adultos y a la sociedad como los responsables de este proceso, en cierta medida, pues somos nosotros quienes presentamos al niño oportunidades de participación en escenarios y actividades en donde el niño observa y participa siguiendo modelos y se le orienta en la interacción con personas y objetos. Esto provee información y ayuda al niño, ya sea con material o con herramientas simbólicas que lo auxiliarán a transferir los conocimientos y habilidades desarrolladas a otras situaciones que se le puedan presentar, conformando así un sistema complejo y altamente sofisticado, organizado para que los componentes interactúen entre sí y el niño vaya construyendo su propio conocimiento del mundo físico y social.

En México, la investigación sobre desarrollo cognoscitivo infantil se ha enfocado más frecuentemente en las habilidades relacionadas con el desempeño escolar, de ahí que la mayoría de la investigación se haya concentrado en niños de edades entre los seis y los 12 años, que corresponden a la etapa escolar de primaria, mientras que la investigación con niños más pequeños, ya sea de preescolar o de la infancia

temprana, es realmente escasa (Mejía-Arauz, Toledo-Rojas y Aceves-Azuara, 2013).

En la etapa de desarrollo en que se encuentran los niños de preescolar, llama especialmente la atención el desarrollo del lenguaje, pues como plantea Vygotsky (1986), en gran parte este es el que impulsa el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, consolidando y afectando de manera continua el desarrollo del pensamiento. Sin embargo, no solo el lenguaje impulsa el desarrollo cognitivo. Diversos investigadores consideran que la actividad exploratoria en los niños pequeños corresponde a formas de pensamiento que implican la elaboración de hipótesis aun antes de que tengan algún avance sustancial en el desarrollo de su lengua materna. En este sentido, los niños son investigadores espontáneos o innatos (Gallegos, 2007; Infante, 2004). No es entonces solo obtención de conocimiento o formación de conceptos lo que está implicado como proceso cognoscitivo sino que con ello hay un proceso complejo de interrogación ante el mundo: qué es, cómo es, cómo funciona. Esto es un incipiente pensamiento investigativo científico en los niños, que eventualmente se conecta con el desarrollo del lenguaje.

La exposición vivencial o a los hechos reales marca la diferencia en el desarrollo de conceptos. En un estudio que comparó las concepciones de niños de dos escuelas de nivel preescolar que diferían en haber expuesto a los niños a un programa vivencial de conocimiento de los animales, se observaron diferencias por medio del dibujo y entrevistas en el concepto que tenían los niños sobre los seres vivos (Infante, 2004). Los resultados mostraron que los niños expuestos al programa vivencial tenían concepciones afianzadas empíricamente y en las que mostraban varias habilidades cognitivas como la clasificación, relación e identificación de diferencias, así como mayor conocimiento sobre los animales. Estos resultados orientan a esta autora a concluir acerca de la relevancia de la relación entre experiencia y conocimiento científico.

Si bien la perspectiva histórico-cultural ha señalado la relevancia de la escuela para fomentar en los niños el desarrollo de conceptos

científicos en contraste con el conocimiento procedimental y empírico, la escuela se orienta cada vez más a una educación basada en explicaciones verbales ya sea transmitidas por los maestros o por los textos escritos, pero con poco acceso a demostraciones y experiencias vivenciales o empíricas. Esta es una carencia que es importante considerar. Sin embargo, resulta interesante dar cuenta de investigaciones que han atendido al estudio del desarrollo de conceptos científicos en niños de preescolar.

En un esfuerzo por estudiar la relación entre el lenguaje de niños de preescolar como proceso de comunicación y la construcción de nociones y habilidades de carácter científico, Gallegos (2007) realizó un estudio para identificar las primeras nociones de algunos conceptos ligados a las ciencias naturales, tales como: la concepción de los colores, de la formación de sombras y la formación de imágenes en espejos y lentes en los niños, para así poder plantear un programa de ciencias naturales para este grado. Para esta autora, los fenómenos y procesos que los niños desarrollan a través de las experiencias que pueden tener con distintos objetos, situaciones y fenómenos pueden ayudar a la elaboración de propuestas didácticas que aporten a la construcción del conocimiento científico en alumnos de todas las edades. Partiendo de la teoría de que la construcción del conocimiento no se puede lograr solo mediante la participación en actividades lúdicas y escolares, se involucraron tanto los maestros como los compañeros de clases, quienes fungían como guías o como apoyo, favoreciendo la reflexión al preguntar, animarlos a predecir, actuar y reportar acerca de las actividades realizadas. La autora encontró que, con este tipo de interacción social, el niño puede comenzar a desarrollar un pensamiento relacionado con las ciencias, reconstruyendo las representaciones anteriores a la intervención del grupo o construyendo colaborativamente nuevas representaciones a partir de esta, tal como lo propuso Piaget (1961) con su planteamiento del conflicto cognoscitivo. Los resultados son variados: algunos dependen de la edad correspondiente al grado escolar, entre ellos se reconoce la observación de un solo elemento

como causa del fenómeno observado, así como la asignación de causalidad a un objeto externo, ya sea la forma o el color de estos; en los niños más grandes se observan mecanismos más complejos, tales como algunas relaciones causales directas o de causa y efecto en contextos específicos; en algunos casos de niños más pequeños, la intervención no pareció tener el mismo efecto en cuanto a los mecanismos de deducción y observación.

Tanto Gallegos como Infante coinciden en señalar la relevancia de estimular en los niños el pensamiento científico desde muy pequeños. Para Gallegos (2007), la curiosidad que presentan los niños en este periodo escolar debería ser aprovechada para interesarlos en las ciencias, la observación del mundo que los rodea y la investigación en sí.

Esto podría crear no solo un interés por las ciencias sino por el gusto de investigar, promoviendo una forma de trabajo que impulse el aprendizaje autodidáctico para aprovechar esta curiosidad, nata en el humano, y así poder llevar las herramientas adquiridas a otros campos de su vida cotidiana.

El trabajo de Infante (2004) sigue el planteamiento de Tonucci, quien considera que los niños construyen teorías desde pequeños para tratar de explicar la realidad, siguiendo un proceso similar al de un científico. Infante señala que los niños de preescolar están cognitivamente preparados para conocer el mundo y ansiosos por hacerlo; el papel del adulto sería entonces el de ayudarlos a darse cuenta de que están construyendo teorías, alentarlos a ponerlas a prueba y propiciar este proceso, de manera que ellos mismos puedan comprobar si estas funcionan o si es necesario cambiarlas a fin de poder explicar el mundo. Así pues, tanto Gallegos como Infante concluyen que la ciencia es el dominio idóneo para inculcar en los estudiantes, desde muy pequeños, el hábito de plantear preguntas y buscar respuestas, cuestionar y tratar de buscar evidencia, así como a repetir experimentos, desarrollando así su capacidad de observación.

En una línea similar, Matute, Sanz, Gumá, Roselli y Ardila (2009) investigaron la influencia de factores sociodemográficos como el nivel

educativo de los padres, el tipo de escuela y el sexo en el desarrollo de la atención y la memoria, de niños de cinco a ocho años de edad. Después de realizar diferentes pruebas a niños de escuelas públicas y privadas, se concluyó que para ciertas tareas (dígitos en regresión, recuperación verbal-auditiva por claves, etc.), el nivel educativo de los padres incide en el resultado, mientras que para otras no hace mucha diferencia (por ejemplo en cancelación de dibujos, codificación de una historia, recuperación de la figura compleja y reconocimiento visual). Los autores lo atribuyen a que las madres y padres con mayor nivel escolar tienen un vasto vocabulario, por tanto, sus hijos presentan un desarrollo de lenguaje más rápido, el cual se traduce en un mayor desempeño en pruebas cognoscitivas como la memoria y la atención. Este estudio muestra la interconexión entre variables contextuales como son el nivel de escolaridad de los padres y las prácticas en que se involucra el nivel de vocabulario con que ellos cuentan y que influyen en otros aspectos del desarrollo cognoscitivo.

Otras competencias cognoscitivas en el nivel de preescolar han sido investigadas por Paniagua, Palos, Panduro y Solís (2008), tratando de identificar las competencias esperadas al término de la educación preescolar en relación con la percepción, la atención, cognición espacial e imaginaria, el lenguaje, la memoria, resolución de problemas, creatividad e inteligencia y su relación con las herramientas ofrecidas a los alumnos por parte de los profesores para el desarrollo de tales competencias cognitivas. Paniagua se enfoca en la organización y estructura del aula y las intervenciones de las maestras para estimular cognitivamente a los niños. Resulta relevante la relación cognitiva / emotiva que la autora reporta al observar que las maestras que logran mayor estimulación en los niños mantienen un tono de calidez y entusiasmo en su salón de trabajo, dejan claras las consignas a trabajar en la sesión, estimulan y orientan la intervención de los alumnos, así como retroalimentan los aciertos para generar confianza en estos; los alientan a participar por igual y a ejercer el respeto por la diversidad de opiniones. También es importante el modelo que propone de

la generación de espacios áulicos cognitivamente estructurados, con actividades que invitan a compartir entre los niños su experiencia, el argumentar, recordar y usar lo que saben para juzgar, analizar y construir argumentos. Todo esto a partir de secuencias fijas de acción, organizadas por segmentos, ofreciendo a los alumnos un medio de acuerdo al contexto al que pertenecen, para la elaboración de teorías y modelos, para construir explicaciones, explorar y elaborar teorías. Con esto la autora orienta al desarrollo de las competencias esperadas en los niños al terminar el preescolar, como son las de comunicación, razonamiento y procesamiento de la información, metacognitivas y de autoregulación.

DESARROLLO DEL LENGUAJE

El desarrollo del lenguaje enlaza el desarrollo cognitivo y el cultural; sin el desarrollo del pensamiento y el lenguaje el avance de la cultura y la tecnología sería imposible de lograr, pero a su vez, el desarrollo cultural impacta en el del pensamiento y en las transformaciones del lenguaje.

Vygotsky (1986) consideraba al lenguaje como una herramienta principal para el desarrollo cognitivo no solo a nivel individual sino en estrecha relación con la cultura, ya que es el medio por el cual mucha información se trasmite a través de las generaciones y en las colectividades. Al ir incorporando el lenguaje mediante la imitación y por su integración en la actividad cultural, el niño va transformando su pensamiento con la ayuda del lenguaje o los pensamientos verbalizados propios y de los demás.

Este es uno de los rasgos más sorprendentes del ser humano, la capacidad de pensar en formas tan variadas como se puedan imaginar mediante diversos sistemas de signos y símbolos. A lo largo del día hacemos uso de esta capacidad para poder interactuar con el mundo que nos rodea, y es este mismo mundo el que nos ayuda a desarrollar esa habilidad.

La adquisición del lenguaje es un proceso muy lento, sin embargo, si se compara el lenguaje de un niño de dos años con el de otro de seis, el avance puede ser extraordinario (Flavell, 1985). Según considera este autor, el incremento en la habilidad para comunicarnos se asocia a diversos cambios en algunos otros terrenos de la vida cognitiva, siendo una de las últimas etapas del desarrollo de la comunicación cuando el niño es capaz de simbolizar, almacenar, retener y reflexionar sobre los resultados de sus propias experiencias cotidianas, lo cual involucra tanto el desarrollo cognitivo como el desarrollo del lenguaje interrelacionados.

Piaget (1961 en Flavell, 1985) considera que uno de los requisitos cognitivos previos y de gran importancia para la adquisición del lenguaje es la función semiótica o simbólica, es decir, la habilidad adquirida de utilizar una cosa para referirse y significar otra. Otro requisito importante es la habilidad de usar el lenguaje de forma instrumental, poder comunicar lo que se desea del otro o hacer peticiones claras.

Para Vygotsky (1998) la función primaria del lenguaje es la de la comunicación y el intercambio social, el lenguaje refleja el mundo externo interiorizado por el niño, pues este se desarrolla primero en la interacción del niño con otros. Asimismo, el desarrollo cognitivo no se da de forma aislada sino que trascurre junto al desarrollo del lenguaje, el desarrollo social e incluso físico, varía de persona a persona según su edad, género y contexto social. Es entonces imposible ignorar el hecho de que estos tienen lugar en un contexto social y cultural.

Considerando la importancia que tiene el desarrollo del lenguaje oral en la infancia y las posibles variantes culturales en el desarrollo, se esperaría encontrar un buen número de investigaciones sobre el tema en México, sin embargo, son pocos los trabajos con un abordaje psicológico realizados en este campo, y menor aún los realizados bajo la perspectiva psicocultural. Encontramos un mayor número de trabajos desde la lingüística. Los trabajos con énfasis psicológico o psicocultural que podemos identificar, en su mayoría toman en cuenta el desarrollo del lenguaje oral en relación al trabajo escolar, incluyendo los niños

que asisten al preescolar; en contraste, pocos se enfocan al desarrollo del lenguaje en ambientes diferentes a los escolarizados.

El trabajo realizado por Backhoff, Andrade, Sánchez y Peón (2008) es un buen ejemplo de esto. Los autores se enfocaron en algunas diferencias en el aprendizaje, tales como el grado de desarrollo que alcanzan y las competencias que no logran adquirir los alumnos de tercero de preescolar. Para ello realizaron un estudio comparativo entre escuelas urbanas públicas, rurales públicas, escuelas comunitarias y escuelas privadas, abordando dos campos formativos: lenguaje y comunicación y pensamiento matemático. El estudio se enfocó a descubrir las brechas del logro educativo entre los distintos grupos de escolares de acuerdo a género, edad, así como el estrato económico al que pertenece el centro educativo.

El estudio corrobora la importante brecha en el aprendizaje entre las diferentes escuelas desde el nivel preescolar, pues aun cuando se alcanza un nivel promedio de desempeño en el nivel básico de los campos evaluados, en las aulas de escuelas comunitarias y rurales el rezago es lo suficientemente significativo como para repercutir posteriormente en su instrucción académica, pues un porcentaje (74-81%) de alumnos de escuelas comunitarias y rurales, apenas logra adquirir las habilidades básicas establecidas en la prueba aplicada para lenguaje y comunicación tales como reconocimiento de características de las palabras y letras o la dirección de la lectura, lo cual evidencia un dominio suficiente o fundamental para progresar en la materia; mientras que en las escuelas públicas y privadas de la zona urbana y de centros privados el porcentaje de alumnos que adquiere estas habilidades aumenta (93-99%). Los autores reportan que la diferencia de la puntuación entre estos grupos es significativa, pues sumadas dan un total de 146 puntos de diferencia, lo que equivale a una y media desviaciones estándar de la distribución nacional.

Esta investigación identifica también algunos de los aspectos sociales asociados al aprendizaje, las condiciones socioculturales en las que se desenvuelven los educandos, las cuales se midieron a través de

una variable denominada Capital Cultural Escolar (CCE), término que incluye las condiciones socioculturales de la familia del escolar que favorecen, tanto la integración del educando en la cultura escolar como la adquisición de aprendizajes escolares (Backhoff et al., 2008, p.63).

A partir del capital cultural escolar de los niños, el estudio reporta que el rendimiento académico es directamente proporcional al nivel sociocultural, relación que se reproduce sistemáticamente para cada estrato escolar. Se obtuvieron también puntuaciones inferiores en todas las asignaturas evaluadas en los alumnos mayores a la edad correspondiente al grado cursado (sobre edad), en comparación con los alumnos en edad normativa que cursan preescolar. Se encontró que los alumnos de escuelas públicas tienen un mejor dominio sobre las habilidades correspondientes al lenguaje oral de la prueba aplicada, en comparación con las que corresponden a la prueba de lenguaje escrito, mientras que los alumnos de escuelas privadas presentan un dominio parejo para ambas pruebas.

Resulta importante notar que los resultados de esta investigación se asemejan a los de investigaciones internacionales al reportar que en el nivel preescolar las niñas tienen un desempeño más alto en lenguaje y comunicación tanto oral como escrita, en comparación con los niños. Aun cuando este fenómeno ha sido documentado desde hace tiempo por diferentes autores e investigadores (Mussen, Conger y Kagan, 1976; Dale et al., 1998 en Papalia y Feldman, 2012), existe poca documentación o investigación al respecto con los niños y niñas mexicanos.

En la reforma educativa para preescolares, hecha en México en 2004, se prioriza el lenguaje oral como una de las competencias a desarrollar en los años de preescolar. En ella, el espacio escolar comparte la responsabilidad del desarrollo de esta herramienta con las familias, pues los alumnos se enfrentan con diferentes interlocutores, viéndose obligados a desarrollar un vocabulario más extenso y preciso. El aula es pues un espacio propicio para aprender nuevas formas de comunicación, donde se debe crear un ambiente estimulante para participar y desarrollar las capacidades cognitivas a través de la expresión oral.

Diversas investigaciones se han enfocado a estudiar la relación entre las características de la familia y el desarrollo de habilidades lingüísticas y prelectoras de los niños. En esta línea, Romero (2011) condujo una investigación en San Luis Potosí, México, sobre el nivel de la lectoescritura y oralidad en los preescolares (entre cuatro y seis años de edad). El objetivo original del proyecto era indagar en las familias, para saber cómo apoyaban en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y prelectoras de los niños. Aun cuando el proyecto se planteó inicialmente como un ejercicio de evaluación, se fue transformando en uno de evaluación-intervención a petición de las escuelas participantes, convirtiéndose en un proyecto de corte cuasiexperimental. Así, contando con la participación de los padres y los docentes, se realizaron entrevistas en grupo y se aplicó una batería de pruebas a los niños de segundo y tercer grado de preescolar en las que se midieron diferentes habilidades lingüísticas, tales como narración oral, vocabulario, conciencia fonológica y conocimiento del texto, antes y después de la intervención; evaluando la capacidad de explicar el significado de las palabras, así como el desarrollo del esquema narrativo de los niños. En los niños participantes se encontraron similitudes en el desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica en cuanto a la discriminación de sonidos ambientales, aunque en la prueba de discriminación de sonidos de palabras, los alumnos de tercer grado aparecen con una ligera ventaja. Para las pruebas de significado de palabras y narración de un evento o suceso, correspondientes a las habilidades lingüísticas que se midieron, los alumnos de segundo y tercer grado se situaron dentro de la media esperada, las diferencias encontradas no se atribuyeron al tipo de escuela para ninguna de las variables.

En la etapa de intervención, se pretendía fomentar el conocimiento de las palabras en un sentido profundo y su uso en la interacción cotidiana, así como la relación entre la escritura y la oralidad. Se buscó el trabajo con textos similares a los que se utilizan en la escuela, para que así se familiarizaran con la estructura de estos. Se fomentó la elaboración de historias propias, con la finalidad de ser compartidas en el

grupo a través de dibujos, mensajes dictados al docente o escritos mediante escritura no convencional. Se trabajó también con la estructura de las historias, las perspectivas de personajes y el manejo del tiempo, pero esta publicación no reporta los resultados correspondientes a esta fase y orientación del trabajo.

La práctica de la narración oral ayuda al desarrollo de diferentes habilidades, tales como la memoria, imaginación, creatividad (Bruner, 1990, 1996), uso de vocabulario preciso y ordenamiento verbal de las secuencias. Generalmente antes de ingresar a la escuela, los niños y niñas cuentan con una competencia comunicativa en la cual, al utilizar las estructuras lingüísticas maternas, así como las pautas y patrones gramaticales que les permiten hacerse entender, se ven reflejadas las características de la cultura en la que se desarrollan.

En edad de escolaridad primaria (entre seis y 12 años), se ha investigado la capacidad narrativa en los niños. Se observa que el desarrollo del lenguaje es dinámico pero paulatino a lo largo de los años escolares, siendo un proceso comunicativo integral que va avanzando en la construcción discursiva armónica, relevante y coherente (Barriga, 1992). Para que la capacidad narrativa se desarrolle en el niño, se va dando poco a poco la articulación entre una serie de habilidades socio-cognitivas tales como la memoria, la creatividad y el conocimiento del mundo que implica vocabulario pertinente a las diversas situaciones, mezclando el pasado y el presente por medio de una red de palabras y estructuras narrativas que se vuelve cada vez más compleja (Barriga, 1992). Así pues, esta habilidad lingüística discursiva se va afirmando y depurando a lo largo del tiempo y en ello, tanto la escuela como las experiencias del niño fuera de ella pueden tener un papel decisivo y fundamental para estimular y enriquecer este desarrollo o, por el contrario, pueden asfixiar o empobrecerlo en este proceso.

En su investigación, Barriga (1992) examinó la capacidad de narración de niños y niñas entre seis y 12 años de edad; para ello, la investigadora pedía a los participantes que le narraran el cuento de Cenicienta, una experiencia personal y una telenovela para, posteriormente, hacer

un análisis comparativo de algunos elementos lingüísticos y estructurales como el manejo de tiempo, secuencias verbales y memoria. Sus resultados dan cuenta de diferencias importantes en la construcción de narraciones por edades. La narración del niño de seis años, cohesivamente hablando, refleja una comprensión pobre o confusa de los hechos, se muestra más concisa y escueta, a diferencia del niño de 12 años cuyo relato es más cohesivo y articulado. Sin embargo, señala que se encontró mayor sofisticación en la calidad de la narración en los niños de seis años, pues estos describen algunos detalles en la narración que los de 12 no proporcionan. Reconoce que si el tema forma parte de los intereses del niño y la información es explícita y abundante, el niño se extiende en su narración cuando relata algo que le es significativo, y es sobrio cuando el tema es desconocido o lejano a su realidad. Esto se puede apreciar también en la narración de la telenovela, en donde la espontaneidad afecta sustancialmente la calidad de la narración. Como podemos ver, el elemento motivacional es vital en este tipo de narraciones.

Aun cuando se puede pensar que las diferencias entre estas edades serían obvias, es interesante notar que se encontraron también similitudes entre las narraciones de los niños. Para la narración del cuento, en términos de coherencia, las diferencias lingüísticas fueron mínimas. De acuerdo con la autora, el resultado puede estar influido por varios factores, entre ellos, una excelente memoria, pues la clave de contar bien el cuento está en la habilidad que se tenga para organizar coherentemente el recuerdo de la trama escuchada muchas veces y si se sabe el cuento, se puede repetir sin tropiezos. En la narración de la telenovela, la investigadora reporta las similitudes más marcadas, pues la trama es tan complicada que las dos niñas, sin importar su edad, se topan con dificultades para reconstruirla. Aunque el relato de la niña de 12 es más organizado que el de la niña de seis años, ninguna de las dos logra una cohesión léxica.

Para la autora, las diferencias no son lo más importante a explorar sino más bien el porqué de estas diferencias que hacen que el niño

tenga esta capacidad narrativa coherente y nítida. Pues el que los niños puedan narrar una secuencia temporal de forma correcta es signo de un desarrollo lingüístico avanzado desde el punto de vista psicolingüístico, por la transición del aquí y ahora al allá y entonces. A fin de cuentas, uno de los objetivos de la narración es mantener la coherencia en lo narrado.

Siguiendo la trayectoria de esta investigadora, su compilación *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: Un solecito calentote*, reúne 12 trabajos acerca del desarrollo del lenguaje infantil (Barriga, 2002), en donde se presentan investigaciones que indagan sobre los rasgos distintivos de la adquisición de nuestra lengua, comprobando que el niño puede ser capaz de memorizar y, en ocasiones, reflexionar sobre ciertas vivencias. Se propone la idea de que el aprendizaje de la lengua no termina a los seis años de edad sino que sigue su curso hasta la adolescencia. Reflexiona sobre la importancia del involucramiento de los maestros y la sociedad en el desarrollo de la alfabetización de los niños para proporcionar los fundamentos para la construcción del conocimiento. En los capítulos posteriores ahonda sobre la utilización del gesto como sustituto de la palabra, el cual disminuye conforme la edad del niño aumenta; la construcción de escalas jerárquicas que aportan a la comprensión del significado y el dominio discursivo, el dinamismo lingüístico que fuerza al alumno a innovar la forma de comunicarse, pues en el ambiente escolar, al verse expuesto a la lectoescritura y las matemáticas, amplía y pule poco a poco el lenguaje que utiliza. Aborda también las formas del discurso (narraciones infantiles, variedad de relatos) y de manera breve aborda la compleja relación entre producción y comprensión lingüística, invitando a profundizar en el tema, pues se presentan como primeras aproximaciones.

Además de los procesos de adquisición del lenguaje, se ha estudiado también el desarrollo de procesos comunicativos entre niños, especialmente en situaciones de la adquisición y construcción de conocimiento de tipo escolar, lo cual involucra la capacidad de relacionarse con sus pares y de autorregularse. En este sentido, Rojas-Drummond,

Hernández, Vélez y Villagrán (1998) revisaron de manera particular los procesos de autorregulación en los niños, que se podrían considerar básicos para diversas funciones cognitivas, especialmente en el caso de resolución de problemas. Siguiendo el enfoque sociocultural, en este estudio se plantea que en un marco de trabajo determinado se aprende, de manera gradual, a controlar los procesos y actividades del aprendizaje, competitiva e independientemente, pero al involucrar a los guías y los aprendices, por fuerza el proceso se torna colaborativo. Provee apoyo para los aprendices pero reduce la libertad de los mismos, en este caso considerados como principiantes en la resolución de problemas. El estudio en cuestión revisa el desarrollo de estrategias de autorregulación para la alfabetización funcional en niños mexicanos que atienden a la primaria. Los participantes trabajaban en grupos conformados por seis o siete alumnos, cada uno de ellos con diferentes habilidades y niveles de aprendizaje, y un guía entrenado; los integrantes del grupo comparten responsabilidad en la solución de problemas que exigen habilidades de comprensión, resumen, inferencia, deducción, predicción del texto, clarificación y construcción de significados y conocimiento.

En tal investigación (Rojas-Drummond et al., 1998) encontraron que el desarrollo individual se ve transformado por la influencia social, tanto del grupo como del guía, a través de actividades que involucran herramientas necesarias para la resolución exitosa de problemas, que incluyen tanto al lenguaje y las oportunidades de comunicación como la inteligencia práctica. Los miembros del grupo participan de manera activa contribuyendo a la construcción de significados con ayuda del guía, quien modela, retroalimenta y orienta.

El desarrollo del lenguaje oral está directamente relacionado con las situaciones comunicativas, es decir se fomenta a través de la participación genuina en actividades sociales; a medida que las oportunidades de participación en múltiples actividades socioculturales se amplían y se enriquecen, crece el dominio de las habilidades comunicativas. De acuerdo con Vygotsky (1986) y Wertsch (1988), la información del

mundo externo es transformada e internalizada por medio del lenguaje, que es un sistema simbólico de comunicación y una herramienta cultural, usada para transmitir la cultura y la historia. Para Vygotsky, el lenguaje y el desarrollo cognitivo se influyen mutuamente, es decir, el desarrollo cognitivo o mental ocurre por medio de relaciones sociales interiorizadas, de modo que cuando el niño empieza a desarrollar el lenguaje, este se convierte en un instrumento poderoso para la transformación o desarrollo cognitivo.

En México es relativamente poco lo que se puede encontrar de investigación sobre el desarrollo del lenguaje con niños pequeños desde un enfoque psicosociocultural y que refiera a grupos de diversos niveles socioeconómicos o de condiciones culturales diversas en entornos urbanos. Sin embargo, es posible encontrar una buena cantidad de investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje en niños de comunidades indígenas, especialmente del centro y sur del país, conducidas en particular por especialistas en sociolingüística. Por ejemplo, comentaremos aquí una pequeña selección del vasto trabajo de De León (2001, 2005, 2007, 2011), quien profundiza en el desarrollo del lenguaje oral en los niños mayas de Chiapas.

En una de sus investigaciones, De León (2001) utilizó un método comparativo para estudiar el uso de algunos verbos en los niños de habla inglesa y niños que hablan tzotzil, y se enfocó también en el uso de palabras que implican la comprensión de la espacialidad revisando la complejidad de los conceptos equivalentes a arriba, abajo, debajo, en brazos, etc., en los niños zinacantecas. La investigadora examinó específicamente el rol del lenguaje y la cognición en la forma en que los niños tzotziles se refieren a la trayectoria de movimiento en el eje vertical. Debido a la naturaleza del lenguaje tzotzil, los niños no expresan la trayectoria en el eje vertical con verbos de movimiento o direccionales sino hasta después de haber aprendido un buen número de verbos semánticamente específicos, lo cual implica —como señala la autora— un desarrollo cognitivo mucho más sofisticado que en los niños que hablan español o inglés. Así pues, los niños tzotziles

deberán aprender primero conceptos que implican trayectoria, movimiento, camino, verticalidad y topología, para después poder referirse a los movimientos que se pueden realizar en este eje. Es interesante mencionar los modos de adquisición y desarrollo del lenguaje tzotzil que implican, por una parte, la construcción de significados de manera cotidiana mediante las interacciones con el contexto cultural en el que los niños participan de forma más activa conforme adquieren independencia física (De León, 2005). Al igual que en el aprendizaje de otras lenguas, el aprendizaje del tzotzil se da con base en repeticiones, que van dando lugar a la organización de nuevas estructuras dentro del mismo marco del lenguaje (De León, 2007). Llama la atención que estos avances en el dominio del lenguaje ocurren en parte por medio del juego verbal, en el que los niños aprenden a manipular y jugar con la forma y la estructura, reorganizando así los intercambios verbales para sus propios propósitos, construyendo alianzas, probando las reglas y retando a la autoridad (De León, 2007).

En otro estudio, al examinar la comunicación en ambientes organizados en díadas o en donde interactúan varios participantes, así como la organización de la atención en los niños mayas (zinacantecas) de 18 meses de edad, De León (2011) detecta cómo la socialización temprana del lenguaje se puede ver influida por la organización del ambiente comunicativo, y cómo esto también tiene relevancia en la organización de la atención y la participación en el aprendizaje y situaciones de aprendizaje. Señala la autora que en tales formas de organización resalta la comunicación multimodal como algo que se relaciona con diversas formas de coordinación en la interacción social con los demás, en el trascurso del desarrollo y socialización. Así pues, describe cómo los bebés desarrollan esta competencia participativa a través de diferentes posiciones en el marco de participación sin ser necesariamente los actores principales de estas. Inmersos en rutinas de interacción, estos niños, construyen colaborativamente acciones significativas con los cuidadores o participantes. El estudio revela cómo los infantes y niños mayores se transforman en agentes sociales y semióticos compe-

tentes a través de los roles que toman al participar en cualquier tipo de actividad.

Esta pequeña muestra de trabajos de una sola autora en relación con la investigación en comunidades indígenas, es mucho más extensa y se suma a un buen número de investigadores interesados en diversos aspectos del desarrollo de las comunidades indígenas y de sus niños en nuestro país. En esta línea, resulta notable que la producción de investigación parece aumentar desde 1994, probablemente por el impacto que tiene el movimiento zapatista. A diferencia de las investigaciones en culturas indígenas, la investigación sobre la incidencia de la familia, la escuela y la sociedad en el desarrollo del lenguaje oral de los niños urbanos, no parece ofrecer tantos trabajos. Aun cuando se puede suponer que hay ciertas constantes en el desarrollo y el aprendizaje (por ejemplo las secuencias en el desarrollo motriz como es el aprender a caminar para después poder correr, o la interdependencia secuencial de diversos aprendizajes), el contexto social y cultural es un elemento importante en la formación del desarrollo infantil, que puede incidir diferencialmente en el desarrollo de niños de estos diversos grupos, y además cambia a lo largo de la vida de los niños, a la vez que los niños participan de formas diferentes de acuerdo a sus intereses y etapas de desarrollo. Por tales razones resulta necesario que se realice mucha más investigación sobre estas variantes para poder comprender mejor el desarrollo psicocultural de los niños mexicanos.

Especialmente, notamos una carencia de investigación sobre el desarrollo cognitivo y del lenguaje que tome en cuenta las situaciones particulares que viven los niños ubicados en contextos urbanos. Si bien muchas investigaciones se han llevado a cabo con este tipo de población infantil, no se toman en cuenta las condiciones particulares de organización de su vida diaria y las presiones que enfrentan. Tanto por los cambios notables que se han dado en las estructuras familiares (como la necesidad de que la mujer participe en el escenario laboral formal) o por demandas generadas como valores sociales (en cuanto al dominio de otras lenguas), es frecuente encontrar variantes

importantes entre las familias en los entornos urbanos con respecto al modo como organizan la educación de sus hijos (véase, por ejemplo, Mejía-Arauz en este mismo volumen). Los padres, pensando en el futuro de sus hijos, se sienten comprometidos ante la sociedad para dotarlos con el mayor número de herramientas a fin de sobresalir en el competitivo mundo laboral. Principalmente en el caso de las familias de nivel socioeconómico medio o alto es probable que este sentimiento sea el que los lleva a inscribirlos en escuelas que ofrecen clases de idiomas (aparte de muchas otras) desde edades tempranas. Si la exposición temprana a otro idioma afecta o no el desarrollo cognitivo y del lenguaje en niños cuya lengua materna o lenguaje prevalente es el español en su contexto de vida cotidiano, no lo sabemos, pues no hay estudios sobre estos efectos, por lo menos al momento en el que escribimos este capítulo.

La globalización, que alienta a los padres en su deseo por educar futuros adultos políglotas, nos lleva a la hipótesis de que estos niños pueden conocer mejor las reglas ortográficas, gramaticales, significado y raíces de algún otro idioma que los correspondientes a su lengua materna, lo cual puede conllevar la desvalorización de la propia lengua y sus referentes culturales.

Por otra parte, estas presiones que enfrentan los padres obligan a distribuir los tiempos extraescolares del niño afectando otro aspecto muy importante de su desarrollo que es la posibilidad de tener espacios y tiempos de juego. El juego, como veremos, proporciona a los niños oportunidades de imitación, de fantasía, de someter a prueba sus aprendizajes y en donde se conjuntan aspectos sociocognitivo-emotivos cruciales para el desarrollo de los niños.

EL PAPEL DEL JUEGO EN EL DESARROLLO PSICOCULTURAL DE LOS NIÑOS

En algunas etapas del desarrollo humano se pueden identificar actividades específicas que resultan centrales para orientar tal desarrollo.

En el caso del desarrollo infantil, los teóricos e investigadores más relevantes en la historia de la psicología del desarrollo (por ejemplo Piaget, Vygotsky), señalaron la relevancia que tiene el juego para el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños y niñas. Desde entonces se ha identificado al juego como uno de los formatos de acción e interacción que promueve el desarrollo cognoscitivo y la socialización de los niños (Cole y Cole, 1989; Elkonin, 1972 en Van Oers, 2012; Göncü, 1993; Van Oers, 2012).

A lo largo del proceso de desarrollo infantil varían los intereses de los niños en las formas o formatos de juego. Alrededor de los dos años, el juego se relaciona con la exploración y manipulación de objetos, mientras que entre los cuatro y los siete u ocho años de edad el juego se centra más en la imitación de actividades culturales y el juego de roles que involucra la imitación de situaciones socioculturalmente relevantes para los niños (Van Oers, 2012). Este formato de juego incluye el conocimiento y dominio no solo de las formas de interacción en esa situación sino, también, de los objetos culturales asociados a ellas. En edades posteriores, con frecuencia se enfoca a los niños a juegos organizados en equipo (como los relacionados con deportes), o bien incorporan los juegos de mesa y juegos electrónicos en donde pueden desarrollar tanto habilidades de entretenimiento solos como en interacción real o virtual con otros.

Un aspecto especialmente relevante del juego es que generalmente va acompañado del componente emocional, ya que para el niño usualmente el juego va asociado a la diversión, la risa o el placer, o con momentos o situaciones positivas en que el niño se siente bien. En situaciones de juego, el niño se encuentra en una condición en la que está auténticamente involucrado, lo que permite construir una significación profunda que facilita el aprendizaje y la comprensión de la situación social relevante. Esto es lo que Vygotsky ha denominado *perezhivanie*, que se ha traducido al español como experiencia emocional o vivencia (Quiñones y Fleer, 2011). El juego se puede entender entonces como aquella situación en que al involucrarse genuina y emotivamente en la

actividad, el niño asume un rol en el que pone en juego sus habilidades, conocimientos y emociones, facilitándole una significación profunda de la actividad. Al hacerlo, no solo desarrolla su imaginación y creatividad (Van Oers, 2012; Winnicott, 1971) sino también desarrolla nuevas habilidades cognitivas y conocimientos (Cole y Cole, 1989; Piaget, 1961; Winnicott, 1971).

En síntesis, al tener la oportunidad de jugar, los niños afinan las habilidades motoras, aprenden a explorar el mundo que les rodea por medio de los sentidos y desarrollan habilidades para la socialización; todo esto en ocasiones se ve entretendido en un espacio imaginario creado por el niño (Cole y Cole, 1989). En este espacio imaginario el niño ajusta la realidad, los objetos, personas y sensaciones a una situación creada por él. Este tipo de juego propicia el desarrollo de habilidades mentales nuevas en el niño, que son posibles por el logro cognitivo que representa el pensamiento simbólico. Este tipo de juego es exclusivo de los seres humanos (Piaget, 1961; Cole y Cole, 1989).

El juego, como actividad que guía el desarrollo de los niños, tiene una estrecha relación con las condiciones, tendencias, costumbres y valores situados histórica y socioculturalmente. En especial, en la etapa en que los niños juegan imitando o haciendo juego de roles de situaciones cercanas socioculturalmente, resulta relevante distinguir las variantes que se dan entre grupos culturales para identificar cómo estas variantes culturales impactan de maneras ya sea similares o diferentes en los procesos de desarrollo de los niños. De ahí que se esperaría encontrar un buen número de estudios en México en esta línea, sin embargo, la investigación sobre el juego y el desarrollo de los niños en nuestro país es escasa.

Gaskins y Miller (2009) plantean que cada cultura o grupo social moldea las reglas y términos del juego de acuerdo a sus necesidades (generalmente también en términos de las necesidades de los adultos). Estas investigadoras realizaron un estudio comparativo entre niños y familias mayas de Yucatán y niños y familias anglosajonas en Estados Unidos, en donde analizaron la forma en que la cultura moldea la sig-

nificación y la expresión emocional durante el juego en las experiencias cotidianas de los niños. Hacen una serie de comparaciones cuyos resultados reflejan que los niños estadounidenses con ascendencia europea se ven involucrados con mayor frecuencia en juegos de roles en los que expresan sus emociones más intensamente y con mayor frecuencia que los niños mayas de Yucatán. Sin embargo, las autoras señalan que el rango de intensidad en las emociones expresadas en los juegos de roles por los niños mayas está más limitada que la de los anglosajones, porque para esta cultura expresar algunas emociones (por ejemplo, ira) públicamente es muy raro, ya que generalmente se hace de forma privada. De cualquier forma, este tipo de juego tiene la misma función en ambas culturas aun cuando el rango de intensidad varíe: aprender cuándo y cómo se pueden expresar las emociones en cada contexto. Las autoras encontraron también que las madres anglosajonas juegan con sus hijos con más frecuencia que las madres mayas, quienes delegan el cuidado y tiempo de juego a los hermanos o primos mayores. Las autoras consideran que el juego en donde los niños asumen roles es cognitivamente más complejo que el de los niños mayas, pues de acuerdo con la explicación de Fiese (en Gaskins y Miller, 2009) los niños juegan más tiempo y con mayor nivel de sofisticación cuando sus madres juegan con ellos y, por otra parte, señalan también que, según Vygotsky (1978), el nivel de sofisticación en el juego del niño dependerá del contexto social en el que se ve inmerso.

Para explicar el comportamiento de los niños mayas, Gaskins y Miller (2009) exploran varias opciones relacionadas con las prácticas culturales, tales como las interacciones entre adultos en presencia de los niños, las creencias de estos en relación al juego o tiempo de esparcimiento, las reglas sociales para la expresión de las emociones, el papel del niño en el mundo adulto y el papel del juego en la sociedad. En este caso particular, el papel del juego que asumen los niños de acuerdo con su grupo social, está asociado al cuidado de los hermanos o primos menores mientras las madres van a trabajar. Los niños que cuidan de hermanos y primos pequeños son los que tienen edad sufi-

ciente para supervisar el juego de los demás pero no para ir a trabajar (generalmente, entre siete y diez años). Esta forma de organización social del juego puede ser una de las razones por las cuales ningún adulto se ve involucrado de ninguna manera en el juego de los niños.

Dentro de los pocos estudios realizados con niños mexicanos, Vera y Martínez (2006) exploran cómo se da el juego entre padre o madre e hijos en situaciones de pobreza y de qué manera se relaciona con la estimulación para el desarrollo del niño. Sus resultados muestran que los tipos de juegos y juguetes que los padres proporcionan a los niños de entre dos y cinco años de edad, estimulan la motricidad gruesa y la socialización a partir de juguetes que fomentan el juego de roles (tales como las muñecas o herramientas para niños).

El aprendizaje de roles sociales asociados al género y la conformación de la identidad del niño o niña son aspectos específicos en los que se incide en el desarrollo sociocognitivo de los niños. A través de ciertos juegos y juguetes que los padres proporcionan a los niños o las niñas, estos imitan o siguen un modelo de su género a la mano; las niñas por ejemplo, es probable que imiten las tareas de casa o de la madre; por otro lado los niños, con un modelo de género un tanto alejado de la esfera familiar, escogen jugar a los superhéroes. Incluso se han investigado las letras de canciones infantiles que transmiten a niños y niñas ciertas ideas y creencias acerca de las relaciones de género en la sociedad así como los roles, expectativas y comportamiento relacionados con el género de los niños (Fernández Poncela, 2006).

En otra línea que resulta especialmente relevante para el estudio del desarrollo de los niños en contextos urbanos, Briceño (2001) se enfoca en analizar la poca importancia que se le da al tiempo de esparcimiento en familias urbanas de clase media. En su estudio, esta investigadora encontró que al igual que en el caso de los niños mayas de Yucatán (Gaskins y Miller, 2009), el objetivo del juego no es otro que el de mantener a los niños ocupados. Esto coincide con el estudio de Vera (2006), quien señala a partir de su investigación que las madres que tienen que salir a trabajar o trabajan en casa, no tienen muchas oportunidades de

jugar con los hijos y así estimular su desarrollo intencionalmente, o de socializar con ellos, aunado a la carencia de apoyo e involucración por parte del padre en el juego y la crianza de los hijos.

La investigación de Briceño (2001), entre sus resultados resalta que en las familias actuales el juego por sí mismo está en segundo término, a los niños los llenan de actividades programadas y dirigidas por adultos, lo cual, como señala Mejía-Arauz en este volumen, suele ocurrir más frecuentemente en el caso de familias de niveles socioeconómicos medio, medio alto y alto. Bajo las condiciones de vida de las familias, los niños se ven expuestos a presiones y demandas de la sociedad que los está preparando para el éxito por medio de esta programación de tareas y clases extras; o bien es un remedio para la falta de tiempo de los adultos, presionados por sus demandas laborales. En estas circunstancias no se comprende el valor del juego en sí mismo, como lo observaron Gaskins y Miller (2009), quienes afirman que el juego en la cultura maya es solo permitido para los niños que cuidan a sus hermanos y pares menores en edad, mientras los adultos salen a trabajar. Sin embargo, en el caso de niños en comunidades indígenas parece que la convivencia con hermanos mayores en el juego sin supervisión del adulto, son oportunidades también para que los mayores desarrollen responsabilidad y a la vez los pequeños aprenden de ellos. Por el contrario, en el caso de los niños en contextos urbanos y de nivel socioeconómico medio o alto, el juego tiende a ser supervisado por adultos, aunque no es frecuente que los adultos se involucren en el juego excepto en el caso de niños muy pequeños.

Otro aspecto que no puede dejarse de lado en la investigación del tiempo de entretenimiento de los niños, es el papel que juega la televisión en sus vidas. Al ser poco frecuente que los padres se involucren en los juegos de los niños, recurren a la televisión, que juega un papel importante en el tiempo de recreación de la mayoría de los niños, de manera que se le atribuye un rol de niñera virtual, pues aun cuando los padres están disponibles para el juego, prefieren ocupar a los niños con la televisión (Briceño, 2001). Esto corrobora la idea señalada en otros

estudios mencionados anteriormente, de que para algunos padres el rol del juego, y en este caso de la televisión, es mantener ocupado al infante.

Como señalamos anteriormente, son escasas las investigaciones en nuestro país acerca de cómo el juego y las actividades de entretenimiento como la televisión, inciden en el desarrollo de niños y niñas, a pesar de que las teorías del desarrollo señalan al juego y entretenimiento como tarea central que empuja el desarrollo de los niños. Este tipo de estudios resultan especialmente necesarios, pues en otros países se ha profundizado en la investigación de los efectos o influencias de los contenidos televisivos en el aprendizaje y en el comportamiento social, encontrándose variaciones importantes de acuerdo a la edad, habilidades y bagaje social y cultural de los niños. Según el contexto cultural y las prácticas de interacción familiar, el niño no necesariamente deja de jugar, hablar con los padres o leer un libro para ver televisión sino que depende de las prácticas familiares y culturales (véase, por ejemplo, Albergo, 1996). Podemos adelantar algunas variantes, pero carecemos de evidencias empíricas o de investigaciones que nos respalden, sin embargo podemos mencionar por ejemplo que algunas de estas prácticas mencionadas incluyen el uso de la TV como participante social, por ejemplo al tener la televisión prendida sin que se le esté viendo y sin interrumpir la interacción familiar, o por el contrario, la práctica de ver televisión cuando las familias toman sus alimentos, lo que resta posibilidades de conversación e interacción entre ellos.

Como señalamos anteriormente, la cantidad de estudios realizados con nuestra población son muy pocos, casi todos ellos se centran en factores de socialización asociados a los roles de género, el contexto social, cómo influye este en sus juegos, y la forma y tiempos en que juegan los niños. Podría ser debido a que revisar las otras relaciones entre juego y desarrollo, como el uso de la imaginación y juegos de fantasía, representa un reto mayor. O como los autores indican, no valoramos el juego en sí mismo como parte del desarrollo de los niños.

REFERENCIAS

- Aimard, P. (1987). *El lenguaje del niño*. México: FCE.
- Albero Andrés, M. (1996). Televisión y contextos sociales en la infancia: hábitos televisivos y juego infantil. *Comunicar*, 6, 129-139.
- Backhoff Escudero, E., Andrade Muñoz, E., Sánchez Moguel, A. & Peón Zapata, M. (2008). *El aprendizaje en tercero de preescolar en México: Lenguaje y comunicación, pensamiento matemático*. México: INEE.
- Barriga Villanueva, R. (1992). De Cenicienta a amor en silencio. Un estudio sobre narraciones infantiles. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 40(2), 673-697.
- Barriga Villanueva, R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: Un solecito calientote*. México: El Colegio de México.
- Briceño Alcaraz, G. E. (2001). El juego de los niños en transición. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 7(14), 71-87.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning: Four lectures on mind, and culture*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cole, M. & Cole, S. (1989). *The development of children*. Nueva York: Freeman and Company.
- De León Pasquel, L. (2001). Finding the richest path: the role of language and cognition in the acquisition of vertical path by Tzotzil (Mayan) children. En M. Bowerman & S. Levinson (Eds.), *Conceptual development and language acquisition* (pp. 544-565). Cambridge: Cambridge University Press.
- De León Pasquel, L. (2005). *La llegada del alma: infancia, lenguaje y socialización entre los mayas de Zinacantán*. México: CIESAS / INAH / Conaculta.
- De León Pasquel, L. (2007). Parallelism, metalinguistic play, and the interactive emergence of Tzotzil (Mayan) siblings' culture. *Research on Language and Social Interaction*, 40(4), 405-436.

- De León Pasquel, L. (2011). Language socialization and multiparty participation frameworks. En A. Duranti, E. Ochs & B. Schieffelin (Eds.), *The handbook of language socialization*, vol.I. Malden: Blackwell Publishing.
- Fernández Poncela, A. M. (2006). Género y canción infantil. *Política y Cultura*, 26, 35-68.
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Gallegos Cázares, L. (Coord.). (2007). *El desarrollo de los conceptos físicos en niños de preescolar* (Reseñas de Investigación en Educación Básica. Convocatoria 2003). México: SEP.
- Garton, A. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona: Paidós.
- Gaskins, S. & Miller, P. J. (2009). The cultural role of emotions in pretend play. En C. Clark (Ed.), *Transactions at play, play and culture studies*, vol. 9. Lanham: University Press of America.
- Gauvain, M. (2001). *The social context of cognitive development*. Nueva York: The Guilford Press.
- Göncü, A. (1999). *Children's engagement in the world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guitart, M. E. (2008). Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en Humanidades*, 9(2), 7-23.
- Hardy Leahey, T. & Jackson Harris, R. (1998). *Aprendizaje y cognición*. Madrid: Prentice Hall.
- Infante Arratia, J. I. (2004). El dibujo y la expresión oral como evidencias en el desarrollo del pensamiento de los niños preescolares. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 14(2), 153-172.
- Kontopodis, M., Wulf, C. & Fitchner, B. (Eds.) (2011). *Children, development and education. Cultural, historical, anthropological perspectives*. Londres: Springer.
- Longstreth, L. E. (1974). *Psychological development of the child*. Nueva York: Ronald Press.

- Luria, A. R. (1976). *Cognitive development. Its cultural and social foundations*. Cambridge: Harvard University Press.
- Manteca Aguirre, E. (Coord.). (2004). *Programa de educación preescolar 2004*. México: SEP.
- Matute Villaseñor, E., Sanz Martín, A., Gumá Díaz, E., Roselli, M. & Ardila, A. (2009). Influencia del nivel educativo de los padres, el tipo de escuela y el sexo en el desarrollo de la atención y la memoria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 257-276. Bogotá: Facultad de Psicología-Fundación Universitaria Konrad Lorenz.
- Mejía-Arauz, R., Toledo-Rojas, V. & Aceves-Azuara, I. (2013). Early childhood education and development in Mexico. En L. Meyer (Ed.), *Oxford Bibliographies in Education*. Nueva York: Oxford University Press.
- Mussen, P. H., Conger, J. J. & Kagan, J. (1976). *Desarrollo de la personalidad en el niño*. México: Trillas.
- Neil, M. (2001). *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Paniagua Villarruel, M. (coord.), Palos Toscano, Ú., Panduro Loera, G. & Solís Haje, S. (2008). *Desarrollo de competencias cognitivas en preescolar: experiencias y respuestas*. Guadalajara: ITESO.
- Papalia, D. E. & Feldman, R. D. (2012). *Desarrollo humano*. México: McGraw Hill.
- Pearce, J. M. (1998) *Aprendizaje y cognición*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: FCE.
- Quiñones, G. & Fleer, M. (2011). Visual ‘vivencias’, a cultural-historical tool for understanding the lived experiences of young children’s everyday lives. En E. Johansson & E. J. White, *Educational research with our youngest. International perspectives on early childhood education and development*, 5, 107-133. Dordrecht: Springer.
- Richardson, K. (1998). *Models of cognitive development*. Hove: Psychology Press.

- Rojas-Drummond, S., Hernández, G., Vélez, M. & Villagrán, G. (1998). Cooperative learning and the appropriation of procedural knowledge by primary school children. *Learning and Instruction*, 8(1), 37-61. Oxford: Elsevier.
- Romero Contreras, S. (2011). Identificación y análisis de prácticas familiares, prácticas escolares y de habilidades de alumnos de preescolar en las áreas de lengua oral y escrita. En *Reseñas de investigación en educación básica. Convocatoria 2006*. México: SEP.
- Van Oers, B. (2012). Developmental education for young children. Concept, practice and implementation. *International Perspective on Early Childhood Education and Development*, 7. Londres: Springer.
- Vera Noriega, J. A. & Martínez Ortega, L. E. (2006). Juego, estimulación en el hogar y desarrollo del niño en una zona rural empobrecida, la relación entre el desarrollo del niño con el juego entre padres e hijos y la estimulación en el hogar. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(1), 129-140.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (2003) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Winnicott, D. W. (1971) *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

El desarrollo de la literacidad en los niños

ITZEL ACEVES-AZUARA Y REBECA MEJÍA-ARAUZ

En la actualidad, en la mayoría de los escenarios en que vive e interactúa el ser humano aparece el texto profusamente. Nuestras interacciones y relaciones con el mundo son mediadas por símbolos que en buena parte de nuestra experiencia diaria se presentan como texto escrito. Si bien en el desarrollo de la humanidad, desde las civilizaciones más antiguas hasta nuestros días, se ha plasmado en lenguaje escrito nuestra manera de comprender e interactuar en el mundo, hoy más que nunca cada individuo requiere de contar no solo con las habilidades de lectoescritura sino de apropiarse y participar en las prácticas de literacidad pertinentes a sus diversos escenarios de vida. En este sentido, la lectoescritura se convierte en una práctica vital (Mejía-Arauz, Reese, Ray Bazán, Goldenberg y Torres-Armenta, 2011).

Desde una etapa muy temprana de la infancia estamos expuestos a las letras, sus usos y sus significados. La experiencia con los textos como parte del desarrollo de los niños empieza aun antes de tener contacto con las instituciones educativas, pero esto varía entre los niños dependiendo del entorno alfabetizador al que están expuestos. Los niños saben que tienen un nombre que se puede escribir, que existen historias maravillosas como los cuentos, que están plasmadas en libros y que algún adulto les puede descifrar, y que cuando salen a la calle observan anuncios diversos en los negocios y saben que significan algo. Si bien esto varía de cultura a cultura y depende del contexto y las prácticas cotidianas, los niños perciben un mundo lleno de letras que tienen una función.

En este capítulo presentamos una síntesis de la investigación sobre el aprendizaje de la lectoescritura y el desarrollo de la literacidad en los niños, concentrándonos especialmente en investigaciones de orientación psico-sociocultural con niños mexicanos, pero también relacionando y complementando con estudios en otras líneas teóricas que son especialmente relevantes y con investigaciones referentes a comunidades de habla hispana.

A lo largo de este capítulo utilizaremos el término de literacidad para referir a una práctica psico-sociocultural que incluye actitudes, conocimientos, habilidades y competencias que van más allá del dominio específico del saber leer y escribir, ya que incluye también el manejo, comprensión y producción de códigos y discursos situados social y culturalmente; los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas correspondientes y las formas de pensamiento que se han desarrollado alrededor de la cultura escrita en contextos específicos (Cassany, 2005; Mejía-Arauz et al., 2011; Zavala, 2008).

Siguiendo entonces tal concepción, la literacidad no se trata simplemente de leer y escribir diversos tipos de texto sino que se traduce en interacción con el texto y las personas para propósitos específicos en contextos particulares de uso. La literacidad como tal no se adquiere ni se puede enseñar con un programa fijo y único para todos; es una práctica que se construye a través de relaciones entre personas y en la participación con vivencias, procesos y elementos del contexto. Desde luego, implica saber leer y escribir, pero como señala Erickson (1984), estar alfabetizado “es mucho más que eso”, mucho más que la operación mecánica de descifrar códigos ya que implica una práctica social de comunicación. De manera que la literacidad no solo se vincula con el desarrollo de algunas de las habilidades básicas para el aprendizaje que son pieza clave en la educación formal sino que también es una herramienta indispensable para que el niño pueda participar y comprender mejor su cultura.

En este capítulo distinguimos entre los estudios que se enfocan en la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, y los que se enfocan en el desarrollo de la literacidad. Estos dos tipos de enfoques abarcan desde

el estudio de etapas del desarrollo de habilidades y procesos de lectura y escritura, al de alfabetización o literacidad. El proceso de lectoescritura implica comprender la función de los símbolos gráficos del alfabeto y saber emplearlos. Por otra parte, el desarrollo de habilidades de lectura y escritura refiere a las destrezas que posee un niño para poder leer o escribir, tales como la motricidad, el escaneo visual, la comprensión del significado de una historia de manera oral o desarrollar un orden secuencial de una narración. La alfabetización resulta un proceso más complejo; según Kalman (2008), el concepto de alfabetización no se define fácilmente y no todos los idiomas incluyen esta noción. No obstante, entenderemos a una persona alfabetizada como aquella que utiliza la lengua escrita para participar en el mundo social, y aprende a manipular el lenguaje escrito de manera deliberada e intencional para participar en eventos culturalmente valorados y relacionarse con otros (Dyson, 1997).

La enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, así como los procesos de desarrollo de la literacidad, se encuentran entre los temas más ampliamente estudiados por los investigadores de la educación, la psicología y otras disciplinas en México. Al igual que en el resto del mundo, el estudio de la alfabetización en México es abordado por diferentes ciencias sociales y, a pesar de sus diferencias en enfoques teóricos y metodológicos, hay acuerdo sobre su importancia no solo para el aprendizaje formal sino también como una parte integral del desarrollo de las personas en su contexto social.

En México se ha incrementado sustancialmente la investigación en este tema debido al reconocimiento de la importancia social y educativa que tiene en el desarrollo de las personas, pero también porque es una problemática que muestra grandes contrastes entre grupos poblacionales y regiones en nuestro país. Según cifras del Inegi (2011), 6.9% de la población mexicana mayor a 15 años es analfabeta, aun cuando la educación básica es de carácter gratuito y obligatorio en el país. Específicamente en la población infantil de 8 a 14 años, 3.6% no sabe leer ni escribir y de este porcentaje, 30% no asiste a la escuela, por lo que resulta probable que no adquieran esta capacidad o la adquieran tardíamente (Inegi, 2011).

Por otra parte, los resultados que arrojan encuestas nacionales e internacionales acerca de la comprensión lectora, redacción y, en general, de las habilidades relativas a la cultura escrita, no han sido favorables. Los resultados más recientes de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (SEP, 2012) más conocida como prueba ENLACE, revelan que 43% de los alumnos se desempeña en un nivel elemental en el área de español y 15% obtuvo un resultado insuficiente. En 2000 México obtuvo el último lugar en la prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) (OCDE, 2005) y tres años después los números solo empeoraron, a pesar de los esfuerzos institucionales por modificar las estadísticas. De ahí que la enseñanza de la lectura y escritura en la escuela presenta diversos retos a los docentes. Especialmente en los primeros años de la enseñanza formal, se invierten muchos esfuerzos para que los niños aprendan a decodificar las grafías, saber el sonido de las letras, separar sílabas y comprender reglas ortográficas básicas, pero esto no lleva a los niños a aprender a ser verdaderos lectores y a saber escribir sino que se requiere que a través de los años escolares se fomenten diversos tipos de prácticas letradas para un desarrollo más completo y amplio de la literacidad, como lo señala Pellicer (2009).

Aunque el objetivo principal de este capítulo es presentar un enfoque psicocultural del desarrollo de la literacidad, presentaremos sintéticamente diversos abordajes teóricos relevantes en la investigación sobre el desarrollo de los niños en cuanto al aprendizaje de la lectoescritura y los procesos de incorporación de prácticas de literacidad, tratando de proporcionar un panorama más completo de la investigación en México en los últimos años.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Aunque existen diversos modelos desde los cuales se estudia la literacidad, el aprendizaje de la lectoescritura y el desarrollo de la cultura escrita en los niños, se pueden identificar en particular tres líneas que predominan en la investigación en este campo en México: la cogniti-

va, la psicogenética, y la sociocultural (Castelló, Bañales y Vega, 2010; Hernández, 2005; Peredo, 2005).

Una buena parte de los trabajos se enfocan en investigar las ideas que tienen los niños sobre la función y estructura del lenguaje escrito. Si bien los estudios de Piaget (1961) tienen influencia en el desarrollo de este tipo de investigaciones, la propuesta psicogenética de Ferreiro y Teberosky (1979) marcó una nueva concepción de los fenómenos de adquisición del lenguaje escrito en México y Latinoamérica. Al respecto, las autoras comentan:

Nosotros no somos los primeros en señalar la necesidad de proceder a una revisión completa de nuestras ideas sobre el aprendizaje de la lengua escrita, a partir de los descubrimientos de la psicolingüística contemporánea [...]. Nuestra originalidad reside en ser probablemente los primeros en hacerlo en lengua española y, principalmente, los primeros en vincular esta perspectiva con el desarrollo cognitivo, tal como lo es visto en la teoría de la inteligencia de Piaget (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 27).

Así, en sus primeras investigaciones utilizan una metodología novedosa al dejar como recurso principal las pruebas de percepción o motricidad, y en su lugar analizar elementos meramente cualitativos. Además, establecen algunos principios básicos y generales sobre la escritura que se alejaron de las concepciones tradicionales. Entre ellos se encuentran el no identificar la lectura como un descifrado, no entender la escritura como copia de un modelo y separar los progresos de conceptualización con avances en el descifrado o exactitud de una copia (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Después de la publicación de *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, a principios de los ochenta, el trabajo de investigación sobre el acceso a la cultura escrita desde una perspectiva evolutiva fue extenso. Por tal motivo, los documentos oficiales de la SEP de la época comenzaron a transformarse, debido a las propuestas de enseñanza despegadas de estos estudios (Vaca, 1999).

En el estudio psicogenético del lenguaje oral y la lectoescritura se estudian las etapas por las que los niños atraviesan para llegar a un nivel de desarrollo en donde puedan desempeñar sus habilidades de manera autónoma y funcional en cualquier escenario. Por lo anterior, este tipo de investigaciones comenzaron un debate sobre la edad en que debería iniciarse la enseñanza de la lectoescritura. Ferreiro (2001) encuentra este planteamiento inadecuado, pues para ella la cuestión no es preguntarse si un niño ha adquirido la suficiente madurez para iniciar un proceso de enseñanza formal en el aula sino que lo importante es enfocarse en la estimulación y creación de espacios de aprendizaje. Así, encuentra que lo esencial es “dar a los niños ocasiones de aprender” (Ferreiro, 2001, p. 202). Podemos considerar que esta postura de Ferreiro es compatible con los enfoques de desarrollo de la literacidad que siguen la teoría histórico-cultural vygotskiana o que siguen otras orientaciones en esta línea, como el modelo de aprendizaje por medio de la participación intensa de Rogoff (2003), que plantean que las oportunidades que ofrece el medio ambiente social y cultural y las constelaciones de prácticas culturales orientan e inciden en el desarrollo y aprendizaje.

Aunque la perspectiva psicogenética fue crucial para el desarrollo de las investigaciones sobre literacidad en México, faltaba una explicación que ofreciera un análisis de la influencia que tenía el contexto sobre el aprendizaje. Ya desde finales de la década de los setenta e inicios de los ochenta, comenzó a haber un interés por revisar el impacto que tenían los procesos históricos, sociales y culturales en los procesos de alfabetización (Hernández, 2005; Matute, Da Silva, Eguinoa, Gilbón, Jackson-Maldonado, Pellicer, Suro, Trigos y Vernon, 1995). No obstante, la producción de investigaciones originales en México relacionadas con la teoría socio-cultural, e inclusive de otras relacionadas con desarrollo infantil, lenguaje y literacidad, no han sido tan prolíferas debido a cuestiones institucionales y de falta de recursos materiales y humanos (Matute et al., 1995).

En la línea cognitiva, existen estudios que se relacionan con procesos de comprensión y producción de textos, explicando que el proceso de escribir sucede dentro de una situación comunicativa en donde se debe

expresar un tema para una audiencia con propósitos específicos, que involucra un monitoreo constante, el cual sucede cuando existe una generación de ideas, producción, revisión y corrección (Castelló, Bañales y Vega, 2010). También se destaca la línea sociocognitiva sobre los procesos de interacción social en la cognición en donde se da importancia a los procesos de andamiaje e intersubjetividad en los que se involucra cualquier persona que escriba, ya sea en la primera infancia o a lo largo de su desarrollo como participante de una comunidad (Castelló et al., 2010).

Otro enfoque importante es el evolutivo, que estudia la historia de la escritura desde su origen o aparición en una cultura. Peredo (2005) muestra la función que la misma ha tenido en diferentes sociedades y cómo se ha ido desarrollando y modificándose. Cuestiona el contenido, los espacios y las razones por las que leen las personas haciendo una revisión de los modelos sociales y cognoscitivos, proponiendo que ambos se relacionan y explican una parte del fenómeno.

En cuanto al enfoque histórico-cultural vygotkiano, el desarrollo del lenguaje, ya sea oral o escrito, se ha considerado estrechamente relacionado con el desarrollo de las funciones psicológicas superiores (Wertsch, 1988). Vygotsky criticó la conceptualización de los procesos de alfabetización como meros fenómenos perceptivos y motores (Hernández, 2005), lo cual indujo a replantear la concepción general de la educación básica ya que muestra que, para que exista aprendizaje, el contenido de lo transmitido debe tener una función social, y por tanto, esta debería ser explícita al momento de ser enseñada.

Otra perspectiva que ha influido en la investigación de la literacidad en México y muy relacionada con un enfoque sociocultural, se conoce como *Nuevos estudios sobre literacidad* (véase, por ejemplo, Gee, 2004), que plantea la importancia de estudiar las prácticas de literacidad situadas en sus diversos contextos.

Por su parte, quienes siguen la teoría sociocultural ven la necesidad de proponer nuevas alternativas a la enseñanza tradicional de los procesos de comprensión lectora y creación de textos como ocurre en la escuela. Coinciden con la perspectiva de los nuevos estudios de literacidad, acerca

de que se trata de facilitar en los niños una involucración más genuina y situada socioculturalmente en las prácticas letradas de sus comunidades en la vida cotidiana extraescolar. Esto implica comprender para qué se lee y escribe en diversos contextos de la vida diaria y cómo esto se relaciona con la participación e involucración de las personas en tales contextos.

Aunque las propuestas teóricas, desde sus principios epistemológicos apunten a estudiar variables distintas, los resultados de las investigaciones nos brindan diferentes elementos que construyen una mejor comprensión de la problemática. Por lo anterior, es importante considerar los diferentes puntos de vista desde donde se comprende el fenómeno, ya que de esta forma es posible acompañar y crear planes de acceso y desarrollo de la cultura escrita que resulten significativos.

En la línea de tener una visión más integral de los abordajes teóricos y los resultados de la investigación en esta problemática en México, Carrasco y López-Bonilla (2013) aportan un compendio de diferentes investigaciones realizadas en México en torno al tema del lenguaje escrito. En este trabajo las autoras ofrecen una revisión histórica de la concepción de la lectura y escritura desde su implementación en las políticas educativas nacionales hasta la fecha. Incluyen diversas investigaciones de la perspectiva psicogenética, neurolingüística y sociocultural. Abarcan los periodos de desarrollo de la niñez hasta la educación para adultos, así como temas de educación especial. Además realizan un análisis a las reformas curriculares en materia de enseñanza de lectura y escritura de 2002 a 2011. A su vez, realizan un estudio sobre la cultura escrita en espacios no escolares y la promoción de la lectura en bibliotecas.

HABILIDADES PREVIAS A LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA

Ya hemos mencionado que el aprendizaje que un niño va construyendo comienza mucho antes de su incorporación a la escuela. Como miembros de una comunidad los pequeños son iniciados en diferentes actividades; observan y construyen interpretaciones del mundo a partir de

sus experiencias y su relación con los otros y el contexto (Bruner, 2004; Montessori, 2004; Piaget, 2001; Rogoff, 1993, 2003; Vygotsky, 2000), en lo que se incluye una importante relación con el discurso oral o escrito.

En el caso del desarrollo de la literacidad, la lógica de aprendizaje opera de la misma forma ya que los niños son capaces de identificar diversos elementos de este aspecto de la cultura aun antes de ingresar a la escuela y de iniciar su alfabetización formal o convencional. A este proceso se le llama alfabetización emergente (Vega, 2005) e incluye los conocimientos, conductas y habilidades de los niños que están relacionadas con sus esfuerzos por interpretar símbolos y comunicarse mediante estos sin importar si son garabatos, dibujos o letras. Todo ello implica habilidades que los niños han adquirido previamente a su ingreso al programa de instrucción básica, tales como el desarrollo y comprensión de vocabulario, la identificación de las diferencias entre el lenguaje oral y escrito, la comprensión de que el lenguaje escrito transmite significados, el uso adecuado de los libros, los convencionalismos del texto impreso como la dirección de la lectura y escritura o el uso de espacio en blanco entre las palabras, que el habla puede segmentarse en fonemas y finalmente que existen diferencias entre letras, palabras y oraciones (Vega, 2005).

¿De qué manera ocurre este aprendizaje previo a la enseñanza formal escolar de la lectoescritura? Entre las experiencias más tempranas que un niño tiene de la lectoescritura se encuentran interacciones sociales en las que sus padres, hermanos, otros niños cercanos con más experiencia en lectoescritura u otros adultos median entre el niño y lo escrito. Este tipo de interacciones configuran escenarios propicios en donde ocurre la observación e imitación que forman parte de procesos de aprendizaje del lenguaje y la cultura escrita y donde el niño está expuesto a oportunidades diversas para desarrollar vocabulario, comprensión y estructura de una narrativa. Por ejemplo, es frecuente encontrar que las familias de nivel socioeconómico medio o alto cuentan cuentos a los niños pequeños o repitan historias familiares (Reese, Mejía-Arauz y Ray Bazán, 2011), lo cual ayuda al desarrollo

de las habilidades previas a la lectoescritura porque así los niños se familiarizan con la estructura de una historia y aprenden a extraer la información más importante del texto (López, 2009).

Si se complementan estas mediaciones de la vida cotidiana con preguntas y plática sobre los cuentos o historias, los niños pueden ir adquiriendo un repertorio más amplio de vocabulario, lo cual puede facilitar el reconocimiento de palabras escritas y por tanto, comprender los textos que están decodificando. A la vez se familiarizan con la forma en que una historia es contada, lo cual puede repercutir también en que se les facilite el aprendizaje de la escritura en un momento posterior de su desarrollo (Plana, Borzone y Benítez, 2012). Vega (2005) señala además que la carga afectiva que conlleva esta práctica ayuda a generar en el niño la idea de que la lectura puede ser placentera y fomentar el deseo de aprender a realizarla. Consideramos en esta línea que cuando los niños experimentan la lectoescritura como una vivencia más articulada social y motivacionalmente —mucho más allá del solo acto de decodificar mecánicamente o de incluso repetir una comprensión de un texto aislado—, entonces las repercusiones a nivel de hábito y de interés genuino del niño por la lectura y escritura pueden ir quedando instaladas; esto viene siendo la práctica letrada o de literacidad.

En esta misma línea y siguiendo a Bruner (1991), también hay un impacto a nivel de operaciones cognoscitivas ya que, como él explica, cuando un niño hace una reelaboración de un cuento o cualquier historia que le haya sido leída, muestra su capacidad de metarepresentación, es decir, cuando con su imaginación entra y sale del mundo representado, atribuye nuevos elementos no presentes en la historia principal y logra solucionar diferentes problemas discursivos, y así conoce el empleo funcional del lenguaje.

Lo anterior sucede debido a que una competencia narrativa profunda permite al niño comprender y producir relatos con estructura, y esto será determinante cuando las operaciones cognitivas necesarias para la lectura y redacción de textos escritos tome lugar en el desarrollo del

niño, ya que este contará con la noción de generar un texto con sentido global (Darrault, 1991).

En cuanto al desarrollo de habilidades de lectoescritura previas a la enseñanza escolar en Latinoamérica, Ferreiro y Teberosky (1979) fueron pioneras en señalar que, previo al proceso de instrucción formal dentro de la escuela, los niños poseen una noción del sistema alfabético o desarrollan “procesos cognoscitivos subyacentes a la adquisición de la escritura” (p. 38). Desde esta noción psicogenética, los estudios posteriores realizados en México sobre aptitudes anteriores a la alfabetización formal escolar, mostraron que los niños en edad preescolar reconocen la existencia de un código escrito que expresa gran parte del contenido de su comunidad. Sin embargo, es importante señalar que también se ha encontrado que quienes carecen de las mediaciones y de las oportunidades para familiarizarse con el vocabulario y los textos de tipo escolar, tardan más en desarrollar las habilidades que otros niños obtienen previamente, y presentan mayor dificultad para leer o escribir al iniciarse la enseñanza formal. Estas carencias no provienen solamente de las diferencias en las prácticas familiares de literacidad sino también por las diferencias en los ambientes alfabetizadores de las comunidades en que viven los niños (Mejía-Arauz, et al., 2011; Reese, et al., 2011).

La lectura es un proceso complejo. Leer resulta siempre interactivo. Incorporamos experiencias previas, componentes afectivos y hacemos inferencias. Formamos una opinión después de haber estado expuestos ante un tema.

En el caso de las etapas de alfabetización temprana, en donde se construyen las habilidades precurrentes a la lectura, se ha encontrado que los cuestionarios inferenciales funcionan como medio de reelaboración de una secuencia narrativa y ayudan a que los niños comprendan mejor una historia. Esto se propicia, como señala González (2009), si la lectura se conecta con el mundo del niño y se le hacen preguntas personales, lo cual funciona como una forma de andamiaje para que los niños elaboren más los significados cuando pueden comparar sus propios pensamientos y emociones con los de los personajes de la lectura.

Un andamiaje o mediación por parte de los docentes que incluya relación con las significaciones personales y emocionales, es muy infrecuente en las prácticas de enseñanza en las aulas mexicanas. Rockwell (1995) ha encontrado en sus análisis de la historia de las escuelas mexicanas, que la enseñanza de la lectura por parte de los docentes ha sido una actividad que busca la fluidez, entonación adecuada y decodificación sin errores. El énfasis en estas actividades ha hecho que se pierda el enfoque en la comprensión de los textos, resultando necesario que los niños desarrollen otro tipo de habilidades que los ayuden a comprender lo que decodifican. El andamiaje creado por un guía al momento de hacer preguntas que conectan a los personajes de una historia con experiencias propias cotidianas, ayuda a los niños a construir significados, formar estrategias y formatos de elaboración. Aunque en las escuelas mexicanas este tipo de actividades no son frecuentes (González, 2009), es importante incorporarlas en el estilo de interacción docente ya que propiciaría de inicio que los niños se acostumbren a una escucha más activa, involucrando su pensamiento para formar inferencias desde lo no literal o explícito del texto, lo cual puede tener como repercusión estar incidiendo en la formación de futuros lectores comprensivos y críticos.

Existe una evolución en la estructura del relato de una historia según la edad del niño. En un estudio realizado por González de la Torre (2004) con niños de edad preescolar, se elaboró una clasificación de habilidades encontradas de acuerdo con el rango de edad al que pertenece el preescolar. Allí se incluyen muestras de escritura de las narraciones de los niños con las cuales se realiza una comparación de casos y se analiza la forma del texto para comprender sus procesos de pensamiento. Se encuentra una alta correlación entre la creación de historias infantiles con los cuentos populares, películas y las propias experiencias del niño. Se observa que la cohesión de ideas y la coherencia de las historias del grupo observado llegan después de los cinco años. En suma, se reitera lo señalado anteriormente, de que contar historias a niños pequeños estimula y desarrolla su estructura de

pensamiento, lo que le facilita posteriormente generar narraciones (Bruner, 1991; Darrault, 1991).

Vega y Macotela (2005) ofrecen una revisión teórica del desarrollo de la alfabetización y de las variables que estimulan este proceso en el niño. Encuentran que aunque los aprendices comprenden algunos elementos del código escrito sin recibir previamente instrucción formal, existen algunos elementos que reconocen más que otros que necesitan de contacto directo con el lenguaje escrito para poder alcanzar a percibirlos, tales como la escritura precisa de las palabras y los signos de puntuación. Proponen que al incorporar en las actividades cotidianas del niño tareas relacionadas con las letras o contenido alfabetizador, se favorece la estimulación para su desarrollo. Entre estas tareas se encuentran las rimas, los chistes, las leyendas, los relatos, los juegos de palabras y otros.

Los autores que han trabajado en este tema sugieren que se haga más investigación sobre estos procesos para poder mejorar la calidad del sistema preescolar en el país. Como líneas futuras de investigación propuestas se encuentran el estudio de procesos colaborativos (González, 2007) y analizar nuevas variables que incidan en el desarrollo de la alfabetización en estas edades.

MÉTODOS Y ABORDAJES EN LA INVESTIGACIÓN

En el sistema de educación básica de México, los niños ingresan al primer grado de primaria a los 72 meses de vida,¹ y de acuerdo a este sistema educativo, es ahí donde formalmente inicia el proceso de enseñanza de la lectoescritura. Por tal razón, las investigaciones acerca del

1. Actualmente se insiste a los padres de familia que inscriban a sus niños en el preescolar, pero hay grandes diferencias en los programas de los preescolares públicos y privados, observándose que en el sistema público no se trabaja con las bases de la lectoescritura tan extensamente como suele ocurrir en los preescolares privados, con el resultado de que muchos niños que acuden a los privados inician la primaria con avances en lectoescritura que no tienen los niños que asistieron a preescolares públicos (Reese, Mejía-Arauz y Ray Bazán, 2011).

aprendizaje inicial de la lectoescritura se han enfocado en poblaciones de niños cuyas edades oscilan entre los cinco y los seis años (Ferreiro y Teberosky, 1979; Galicia, Sánchez, Pavón y Peña, 2009; González, 2007, 2009; Guevara, Rugerío, Delgado y Hermosillo, 2010; Vega y Macotela, 2005). La mayoría de estos estudios son de corte transversal, a excepción del de Galicia et al. (2009), quienes comparan las habilidades lingüísticas de los niños previo y posterior a la educación en el jardín de niños.

Para encontrar generalidades de las aptitudes desarrolladas en esta etapa en los niños mexicanos, los investigadores se han valido de diferentes metodologías. Si bien en un inicio predominó la aplicación de pruebas estandarizadas que se centraban en categorías lingüísticas y modelos conductistas, posteriormente los métodos de interrogatorio grabados en audio para explorar los procesos cognitivos del niño, utilizados por Ferreiro y Teberosky (1979), rompieron paradigma.

Durante la primera década del siglo XXI se desarrollaron métodos que no solo estaban enfocados en el niño como constructor único de su aprendizaje sino también que consideran el ambiente como variable relevante. Entre ellos se encuentran los cuestionarios dirigidos a los padres sobre el tipo de materiales de lectura que existen en casa (Vega y Macotela, 2005), la videograbación de actividades y al análisis de la interacción, el estudio de estilos didácticos y su impacto en los niños, y la comparación cultural (González, 2007, 2009). Estas últimas estrategias metodológicas no solo son aplicadas en el estudio de habilidades previas a la lectoescritura, existen otros trabajos (Mejía-Arauz et al., 2011; Rojas-Drummond, 2008; Vaca, 2003; Luquez y Ferreiro, 2003; Guzmán y Rojas-Drummond, 2012) en donde se utiliza este tipo de herramientas para comprender los diferentes procesos que se encuentran en el desarrollo de la literacidad, al momento que el niño interactúa con el texto en la lectura o escritura, su función, sus pares y el contexto en que sucede.

Aunque actualmente las pruebas no se utilizan como medida única de análisis, todavía se consideran como instrumento estándar de medición; así, se aplican instrumentos que determinan el nivel

de pronunciación, discriminación de sonidos verbales, seguimiento de instrucciones, interpretación de mensajes, entre otros (Galicia et al., 2009; Guevara et al., 2010; Vega y Macotela, 2005).

Otra herramienta que se puede considerar fundamental en el estudio de habilidades previas al desarrollo de la lectoescritura, es el análisis, interpretación y reelaboración de cuentos por parte de los niños a partir de la lectura de un adulto. La lectura frecuente de cuentos contribuye al desarrollo de vocabulario, a la adquisición de conocimientos sobre el libro, su manejo y sobre la orientación de la escritura. Promueve también el reconocimiento de palabras escritas, el desarrollo del esquema narrativo, la realización de inferencias y la jerarquización de la información (Borzone, 1990; Dickinson y Smith, 1994; Sénéchal, LeFevre, Hudson y Lawson, 1996). Cuando un niño escucha narraciones de historias que le son familiares puede identificar los elementos que son importantes para que el cuento tenga coherencia y cobre sentido. Las habilidades previas se analizan desde este tipo de metodología puesto que de esta manera se encuentra qué elementos son significativos para los niños al observar cómo un adulto o un niño más grande utilizan un libro. La función social de leer cobra un significado y es interesante ver cómo este tipo de conductas se replican al momento de la alfabetización en la escuela. Cole y Cole (1999) mencionan que en este tipo de ejercicios los niños comienzan a establecer un vínculo entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, el papel con tinta y símbolos sirve para contar una historia.

Realizar investigación con esta metodología ayuda a comprender procesos de estructura narrativa, comprensión de la lectura que un adulto o un niño mayor ha realizado, adquisición de vocabulario, entre otras habilidades (González de la Torre, 2004; González, 2007, 2009; Vega y Macotela, 2005).

Entre los resultados principales de las investigaciones en la primera etapa de desarrollo de la alfabetización, se ha encontrado que los niños que han sido expuestos ante experiencias específicas de literacidad como la lectura de cuentos, acercamiento al material escrito de ma-

nera regular y progresiva, o narraciones orales con secuencia lógica, poseen más habilidades prelingüísticas que les ayudan a tener un mejor desarrollo. No obstante, el porcentaje de la población en México con estas características es minoritario. Por lo anterior, varios autores sugieren modificar el programa del preescolar para incluir esfuerzos que desarrollen estas habilidades en los aprendices (Galicia et al., 2009; Guevara et al., 2010).

Algunas de las competencias que los niños ya han adquirido en este periodo de desarrollo de la alfabetización es el seguir instrucciones que se observan en el reconocimiento de algunas letras y palabras, así como en el dictado (Guevara et al., 2010; Vega y Macotela, 2005). En suma, los niños no desarrollan los niveles esperados en habilidades psicolingüísticas como la comprensión, asociación, integración y memoria que se esperarían en niños de esa edad, y que son requeridos para el ingreso a la primaria (Galicia et al., 2009), y tampoco aprenden a realizar reelaboraciones del texto (González, 2009) ya que más bien se le estimula para que repitan información y no para que reelaboren historias, pero sí son preparados por el sistema educativo para seguir instrucciones. Esto invita a cuestionarse sobre la educación que los niños de edades muy tempranas reciben. La investigación refleja que los niños necesitan más espacios dentro y fuera del aula, en donde puedan adquirir las herramientas necesarias para alfabetizarse y no solo para saber seguir instrucciones y de esta forma ser disciplinados.

La importancia de detectar habilidades previas a la enseñanza de la lectoescritura radica en que pueden ser un predictor para el desempeño escolar posterior. Por ejemplo, se ha encontrado que quienes muestran, desde que finalizan el preescolar, un nivel bajo de habilidades lingüísticas, orientación espacial, discriminación visual o significado de las palabras, presentan un rendimiento académico bajo a lo largo de su educación básica (Guevara et al., 2010).

Si bien la investigación realizada en México respecto del desarrollo de habilidades previas de lectoescritura corrobora su relevancia e impacto en el desarrollo posterior de la literacidad, hasta el momento

sigue habiendo una desigualdad de oportunidades para estimular a los miembros más pequeños de nuestra sociedad. De ahí que resulte urgente pensar en modelos de intervención eficientes, innovadores e incluyentes que faciliten a los niños mexicanos no solo pertenecer al mundo alfabetizado sino también contar con mejores condiciones para su desarrollo y aprendizaje escolar. El objetivo no es que todos los niños aprendan lo mismo ni de la misma manera sino, que tengan acceso al mundo del aprendizaje de una manera equitativa.

ETAPAS DE APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA

De acuerdo a algunos investigadores, existen momentos que marcan la transición entre etapas en el aprendizaje de la lectoescritura. Primero, es importante aclarar que la lectura y escritura, aunque interdependientes, son procesos diferentes que pueden notarse como tales en cuanto al desarrollo de los niños. En un primer periodo, denominado alfabetización temprana, los intentos iniciales del niño por escribir son más evidentes que los de la lectura y en diversas ocasiones están acompañados de dibujos. En su iniciación a la lectura los niños juegan a leer aunque en realidad solo simulen. Conforme el mundo de los adultos o de niños más grandes los va acercando a la lectura de cuentos, los pequeños comienzan a memorizar sus historias favoritas y con el paso del tiempo y la exposición a experiencias alfabetizadoras, se va desarrollando su conciencia alfabética y comienzan a reconocer letras. Además, dependiendo del idioma y los usos culturales, comprenden que hay convenciones y características particulares de la lengua escrita tales como en algunos lenguajes occidentales son el que existen páginas, que tienen un orden, que se escribe de izquierda a derecha y de arriba abajo. En un momento posterior, los niños comienzan a querer escribir su nombre o el de las personas que le son significativas, intentan hacer recados o notas que expresan cariño o afecto. La interacción con sus padres, hermanos, primos o amigos los acercará a materiales de contenido alfabético diverso que los guiarán finalmente a la pro-

ducción (McLane y McNamee, 1999). La importancia del ambiente del niño en este periodo es fundamental.

En un segundo momento, los niños que se insertan en un programa escolar, aprenden a decodificar las grafías y, con la práctica, lo que en principio resultaba la comprensión de una decodificación se convierte en una herramienta de aprendizaje, es decir, la transición consiste en que el niño entienda la lectura como una habilidad que le ayudará a aprender u obtener conocimientos. Así, diversos autores identifican etapas en el aprendizaje de la lectoescritura (véase, por ejemplo, Chall, en Cole y Cole, 1999), pero nos centraremos en lo que en México se ha abordado al respecto.

Un abordaje muy interesante es el estudio de la comprensión de los niños del nombre propio. La construcción del sistema de escritura va formando, entre muchos otros elementos, la manera en que el niño se identifica a sí mismo de manera gráfica. El nombre propio, de acuerdo con Ferreiro y Gómez:

[...] es una valiosa fuente de información para el niño: indica que no cualquier conjunto de letras sirve para cualquier nombre; le indica que el orden de las letras no es aleatorio; le ayuda a comprender que el comienzo del nombre escrito tiene algo que ver con el comienzo del nombre cuando lo dice; le ayuda a comprender el valor sonoro convencional de las letras (1982, pp. 163-164).

Más aún, este es un ejemplo en que se muestra cómo el aprendizaje de lo que tradicionalmente se ha considerado algo intelectual se entrelaza con el aspecto emocional y el identitario, aspectos que usualmente se han ignorado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente en el caso del aprendizaje de la lectoescritura, en donde es muy escasa la investigación que identifica la relación entre el afecto o los aspectos emocionales y motivacionales con el aprendizaje de la lectoescritura y el establecimiento de prácticas letradas. Esta carencia no solo se da en México sino también en otros países.

Otra manera de comprender las etapas de transición entre un estadio y otro en el desarrollo de la literacidad, es a través de la interpretación de lo que los niños entienden acerca de cómo se produce un escrito. Por estas observaciones, se pueden inferir o crear hipótesis de las ideas que el niño tiene sobre la forma como se ejecuta la escritura o la lectura. Un ejemplo de este tipo de investigaciones es la de Pellicer (1999), quien señala que los errores que un niño puede cometer no están relacionados con la presencia de una dificultad en su aprendizaje, por el contrario, están dentro del aprendizaje mismo, ya que el niño demuestra que se encuentra en un proceso de reflexión y razonamiento. Analicemos uno de sus resultados. Una niña de tercero de primaria comete un error de concordancia gramatical al escribir: “Cristóbal Colón llevaron las niñas, la Pinta y la Santa” (p. 7). Aunque la niña ha cometido un error gramatical, ya que Cristóbal Colón es considerado como un sujeto singular y “llevaron” es un verbo conjugado como plural, su error tiene una explicación, ya que el predicado “las niñas, la Pinta y la Santa” es plural. En suma Pellicer (1999) propone que cometer este tipo de errores demuestra que la niña se encuentra analizando la estructura del lenguaje.

También se ha recurrido al análisis de la forma en que los niños corrigen textos ajenos ya que al realizar modificaciones, sugerencias o correcciones los aprendices muestran de una manera práctica, las ideas que tienen sobre el uso de la lengua (Dávalos y Alvarado, 2009; Chaparro y Morales, 2009; Luquez y Ferreiro, 2003).

LA EVOLUCIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA, APORTACIONES DE LA TEORÍA PSICOGENÉTICA AL ESTUDIO DEL DESARROLLO DE LA LITERACIDAD

Como hemos ya mencionado, las etapas del aprendizaje de la lecto-escritura han sido ampliamente analizadas en México desde la teoría psicogenética y una de sus grandes aportaciones ha sido demostrar que la sílaba es la primera unidad oral a la que acceden los niños (Ferreiro

y Teberosky, 1979). La segmentación del texto también ayuda a comprender la evolución de los niños en la concepción silábica. Alrededor de los nueve años de edad, los niños adquieren la habilidad de seccionar los escritos y hay regularidad en la evolución de los agrupamientos mediante los cuales los niños procesan el texto escrito (Vaca, 2004). Los niños pequeños separan los textos en unidades pequeñas y los mayores lo analizan mediante unidades poliléxicas (Vaca, 2003).

Por otra parte, los estudios psicogenéticos del desarrollo infantil han explorado temas como la conciencia silábica y sus representaciones. Por ejemplo, en un estudio de representación gráfica de las consonantes en niños prealfabéticos, Cano y Vernon (2008) encontraron que aquellas letras a las que están más expuestos los niños en su contexto cotidiano les resultan más fácilmente identificables. De manera que aún sin una instrucción formal del lenguaje, los niños pueden establecer correspondencias de letras con palabras según su valor sonoro; en otras palabras, su conciencia fonológica se encuentra muy desarrollada.

La conciencia fonológica tiene un papel importante en la reestructuración del lenguaje oral y su conexión con las relaciones y transformaciones sonidos-grafías que van acompañadas a su vez de transformaciones en los valores que los niños atribuyen a cada letra, lo cual ocurre como un modo de “solucionar los problemas que surgen de sus criterios de representación o sus hipótesis sobre el sistema” (Quinteros, 1997, p. 27).

Es importante considerar, sin embargo, que en esta reestructuración de lo oral y lo escrito, en el idioma español los niños tienden a introducir más vocales que consonantes ya que el núcleo silábico de la lengua se encuentra formado por una vocal (Quinteros, 1997). El proceso de consolidación de la conciencia fonológica en español es distinto entonces al del inglés (Zamudio, 2008). Los niños nunca utilizan letras vocales en función de sustitutas, solo lo hacen con letras consonantes. Estos resultados nos llevan a pensar que los niños hispanohablantes tienen un alto nivel de familiarización con las vocales y en esta etapa

de transición entre el lenguaje cotidiano, utilizado en contextos familiares para el aprendiz, y el plasmado en una hoja, el uso de las mismas se vuelve más accesible.

Aunque se ha considerado que la conciencia fonológica y el reconocimiento silábico son de suma importancia para el aprendizaje y desarrollo de la lectoescritura en los niños, varios investigadores señalan que debido a la transparencia y relativa simplicidad de la ortografía en español, la enseñanza intencional de la conciencia fonémica puede resultar innecesaria (por ejemplo Carreiras, Álvarez y De Vega, 1993; Carreiras y Perea, 2004; Ferreiro, 1991; Ferreiro, Pontecorvo, Moreira y García, 1996; Goldenberg, Tolar, Reese, Francis, Ray Bazán et al., 2014; Signorini, 1998; Vernon y Ferreiro, 1999).

A diferencia de algunas orientaciones en Latinoamérica que proponen programas de entrenamiento en conciencia fonémica, una investigación comparativa reciente de Goldenberg et al. (2014) cuestiona la necesidad de una enseñanza directa de la conciencia fonémica, sugiriendo que es suficiente con enseñar directamente a los niños a reconocer letras y sus sonidos, y cómo las letras se combinan para formar sílabas y palabras con significado, ya que parece que la conciencia fonémica se va desarrollando adecuadamente a medida que los niños aprenden a leer y así van descubriendo los principios alfabéticos.

En cuanto a la escritura, uno de los aspectos más revisados en esta línea es el de ortografía (Díaz, 1996; Vaca, 1996) que aunque con frecuencia se analiza como independiente de la lectura, también tiene una gran repercusión para los procesos de lectura. Para que los niños puedan comprender una lectura es necesario que hayan desarrollado previamente una concepción del sistema ortográfico, ya que de otra forma se puede desviar el significado del texto (Vaca, 1996). Se entiende por ortografía:

[...] un sistema de grafemas habitualmente llamados letras, que tienen una variedad de fonemas y estilos. La ortografía incluye las reglas ortográficas y de puntuación mediante las cuales las letras

pueden combinarse para representar los sistemas fonéticos, morfofonémicos, sintácticos y pragmáticos del lenguaje (Ferreiro y Gómez, 2000, p. 19).

Así, cuando se vincula este elemento de la escritura al desarrollo infantil en alfabetización, se comprende como un espacio de entendimiento de algunas de las ideas infantiles sobre la lectura, ya que lo que los niños hacen de las grafías no es azaroso y desde estas representaciones se construye una serie de ideas e hipótesis que determinan sus producciones escritas. Antes de conocer la manera correcta de graficar todas las palabras, han construido algunas ideas sobre reglas de la escritura (Díaz, 1996). Lo anterior apunta a repensar la enseñanza de la ortografía. El trabajo realizado actualmente en este campo se ha centrado en aspectos normativos de la escritura en lugar de entenderse desde la adquisición que tiene lugar en el contexto general del aprendiz. Es necesario establecer cuáles son las mejores situaciones para ayudar a los niños a descubrir y a entender las particularidades de la normatividad del español, siempre y cuando se logren comprender las ideas infantiles sobre los elementos no alfabéticos de la escritura y sobre la función que estos desempeñan en el momento de representar algo por escrito (Díaz, 1996).

Es importante señalar que aun cuando esta perspectiva teórica, que ha tenido gran relevancia en la comprensión e investigación del aprendizaje de la lectoescritura, se enfoca en aspectos muy particulares de la construcción y cognición de las estructuras del lenguaje escrito, los investigadores en esta línea, incluso si no lo abordan explícitamente como parte de las variables de investigación, reconocen el impacto de los aspectos contextuales y personales, tales como la importancia de la construcción de significados a partir de las vivencias o experiencias de vida de los niños, de la relación con la construcción de su identidad, y de los aspectos emocionales en el aprendizaje, todo lo cual es parte de los aspectos sociocognitivo-emotivos del aprendizaje que señalamos nosotras como cruciales en el desarrollo de la literacidad.

OTRAS VARIABLES EN EL ESTUDIO DEL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA: LA INEQUIDAD EN CONDICIONES DE POBREZA Y EL PAPEL DE LA TECNOLOGÍA

Hemos señalado que el aprendizaje de la lectoescritura no es algo que dependa de condiciones de desarrollo individual sino que es importante reconocer la influencia que tiene el medio ambiente sociocultural para este aprendizaje. Por ello, los investigadores han orientado la investigación desde diferentes ángulos considerando, por ejemplo, variables socioeconómicas.

Un contexto que nutre al niño de oportunidades de aprendizaje, incrementa el desarrollo de sus habilidades. No obstante, en México 46.2% de la población vive en condiciones de pobreza, de la cual 21.4 millones son niños (Coneval, 2012). La situación que enfrentan los niños mexicanos de escasos recursos en el tema de aprendizaje y desarrollo de prácticas letradas es complicada. Debido a la falta de oportunidades y contextos propicios para el desarrollo, los niños provenientes de estratos socioculturales bajos pueden mostrar deficiencias preacadémicas y poco dominio de habilidades lingüísticas orales como lo reporta Guevara (2008). Una de las aportaciones de su investigación es la de mostrar datos acerca del curso que sigue el desarrollo de la alfabetización en las aulas, como una manera de buscar los aspectos que pueden dificultar el desarrollo académico. Entre los resultados de su investigación, Guevara (2008) identificó que los niños que ingresan a primer grado, tienen algunas habilidades de copia ya desarrolladas. Pero mientras que en ese grado escolar se continuará estimulando con demasiada frecuencia a desarrollar habilidades de copia, otras habilidades como escribir después de un dictado, al parecer no se practican en igual medida, como se corroboró en el estudio mencionado. De acuerdo con la autora, es necesario enfocarse más en promover en los alumnos la comprensión y la estructuración tanto del lenguaje oral como del escrito, siguiendo una estrategia relacionada

con el uso social de la lengua para lograr el grado de dominio que se espera en una sociedad alfabetizada (Guevara, 2008).

En la línea de hacer uso de herramientas tecnológicas para la investigación, resalta el que se ha incorporado ya la computadora. Debido a que los niños se relacionan con diferentes herramientas virtuales, será útil analizar cómo se transforman los procesos de literacidad con la mediación de estos artefactos culturales. Diversas investigaciones consideran a la computadora como una herramienta de aprendizaje de la escritura (Ferreiro, 2001; Luquez y Ferreiro, 2003; Quinteros, 2007; Rojas-Drummond, 2008).

Específicamente, la investigación de Quinteros (2007) estudia a niños de cinco y seis años con conciencia silábica sin experiencia previa de escritura en la computadora, y analiza las concepciones de los niños sobre la palabra escrita en diferentes momentos del desarrollo, con el fin de explicar la génesis de la adquisición del principio alfabético comparando el empleo y función de vocales y consonantes. En esta investigación se entiende al teclado como un contexto que genera un proceso de reflexión distinto para el niño; en primer lugar, porque tiene un repertorio de vocales ofrecidas al escritor principiante de manera visual. Una de las hipótesis planteadas por la autora es que al tener todo el repertorio de vocales y consonantes en un teclado, los niños tendrán un acceso más amplio a los conocimientos previamente logrados y solucionarán algunos problemas de memoria o secuencia sonora. Aunque los resultados de este estudio no muestren diferencias significativas entre el uso del lápiz y el teclado, abre un camino hacia nuevos tipos de comprensión e investigación de la literacidad.

Más allá de incluir a la computadora en la investigación del desarrollo de la literacidad, es importante considerar que vivimos en una sociedad que produce tecnología nueva de manera constante, por lo que es importante estudiar cómo la tecnología de información y comunicación media la práctica. Tablet, teléfonos inteligentes, consolas de videojuego, plataformas en línea, todas pertenecen a la cultura escrita y son accesibles a algunos grupos de niños en este país, en edades cada

vez más tempranas. Al transformarse las herramientas de adquisición y desarrollo de una habilidad, resulta importante estudiarlas como variables que pueden modificar el proceso del aprendiz. Una línea de investigación que se puede desarrollar en los próximos años estará relacionada con el impacto que tiene la tecnología y la Internet en procesos de literacidad, ya que una relectura de las diferentes teorías puede ayudar a comprender mejor los procesos en los que las personas del siglo XXI están involucradas (Castelló et al., 2010).

FACTORES INSTITUCIONALES EN EL DESARROLLO DE LA LITERACIDAD

En México, la institución encargada de orientar los procesos de enseñanza de la lectoescritura es la Secretaría de Educación Pública (SEP). Desde su aparición en 1921 hasta la actualidad, han sido diversas las reformas que han orientado las prácticas de enseñanza-aprendizaje en las aulas.

Una reforma importante de los últimos años fue la de 1993. Desde entonces, uno de los objetivos principales de los programas oficiales para la enseñanza de español ha sido que los niños aprendan el lenguaje hablado y escrito con la finalidad de comunicarse de manera efectiva tanto en distintas situaciones académicas como sociales (SEP, 2000). En esta misma reforma, se incluían en los libros de texto estrategias básicas para la comprensión lectora (Carrasco, 2003). No fue tarea fácil para los docentes dejar de lado las prácticas de enseñanza tradicionales, y algunas recomendaciones no eran llevadas realmente a la práctica. No obstante, se ha encontrado que, cuando los docentes logran alejarse de los métodos de enseñanza tradicionales y aplican estrategias de comprensión lectora como las sugeridas en la reforma, pueden ayudar a la formación de buenos lectores y no solo de decodificadores de un sistema gráfico. Desde este periodo hasta la fecha, la misión docente ha sido lograr que los niños tengan las herramientas básicas para desarrollar funcionalmente la lengua oral

y escrita generando discursos contruidos de manera sólida y estructurada (Pellicer, 2009).

En el ciclo 2000–2001, 90% de la matrícula de preescolar fue atendida por el sector público, mientras que en el ciclo 2010–2011 únicamente 86% (IEESA, 2012). A partir de que se estableció la obligatoriedad del preescolar en el ciclo 2005–2006 se observaron diferencias entre niños que habían asistido a escuelas del sector privado y el público, tales como que los niños del primer grupo presentan un mayor desarrollo de vocabulario y de habilidades lingüísticas. Sin embargo, esto no se puede atribuir exclusivamente a un efecto de los programas de la educación privada sino que también intervienen otros factores como un ambiente más rico en texto y ciertas prácticas en los hogares como la lectura de cuentos en voz alta por parte de los padres. Lo anterior incrementa las desigualdades en las condiciones iniciales de los niños al llegar a la primaria (Ray Bazán, Mejía–Arauz y Reese, 2012). En lo tocante al currículo en la educación preescolar, se señala la falta de universalidad en los programas de este nivel. Ante ello, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa propone generar modelos pedagógicos que incluyan actividades que tomen en cuenta las características específicas de los distintos grupos sociales (Galicia et al., 2009).

Por lo anterior, se resalta la importancia de que profesoras y profesores de preescolar estén capacitados para aplicar evaluaciones diagnósticas de habilidades lingüísticas para que logren comprender mejor a su población (Galicia et al., 2009).

Algunas limitaciones que presenta el sistema oficial de educación básica se relacionan con diversos factores, tales como las políticas educativas y las condiciones económicas que eventualmente se traducen en escuelas que no tienen las condiciones mínimas necesarias para el desarrollo de los alumnos (Galicia et al., 2009; Guevara et al., 2010).

Una de las prácticas que han realizado los investigadores para comprender la propuesta didáctica en cuestiones de procesos de lectura, ha sido la revisión del material oficial (libros de texto, cuadernos de actividades) utilizado en las escuelas primarias para estimular a los

niños. Entre los resultados de estas investigaciones se ha encontrado que el programa de estudios de español para la alfabetización temprana, incluye sugerencias de aplicación de actividades que vinculan el contenido enseñado a los alumnos con prácticas cotidianas, o situaciones aplicables a su vida diaria, y estas no suelen ser implementadas por los docentes debido a una falta de capacitación institucional de los profesores para un uso eficiente del material. Cuando se llegan a implementar actividades de tipo vivencial, la participación oral y escrita de los niños es restringida (Candela y Kalman, 2006). Si comprendemos que el niño debe desarrollarse en un ambiente en donde se le nutre de experiencias que ejerciten sus habilidades, el limitar su expresión llega a ser un inhibidor para su desarrollo.

Otro aspecto que destacan varios investigadores, es la importancia que tiene la estructura de los textos en el material oficial de la SEP, ya que estos orientan la forma de enseñanza de los docentes (Zarzosa, Padilla y Castillo, 2003; Mares et al., 2008; Ray Bazán, 2009, 2011; Vargas, 2001).

Un ejemplo de lo anterior es el trabajo de Ray Bazán (2009) quien analiza los procesos de comprensión lectora desarrollados en los niños de siete a diez años en México a través de los textos expositivos, desde una mirada psicogenética y sociocultural. En esta investigación presenta la situación actual de la lectura en México mediante la exposición de encuestas nacionales e internacionales, vislumbrando un panorama en donde se debe actuar rápidamente. En su estudio, muestra las habilidades que se evalúan en las pruebas como PISA, ENLACE, y los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale). Además, explica los diferentes procesos y características que están involucradas en la relación entre el lector y el texto. La importancia de este trabajo radica en encontrar que un indicador de la comprensión de la lectura es la fluidez de la misma y no la precisión en la lectura oral. En un estudio posterior, Ray Bazán (2011) realiza una revisión de los libros de texto gratuito de los primeros años de la educación básica, encontrando algunas inconsistencias en el uso de textos expositivos y la lógica

secuencial del material. El autor señala la importancia de resolver las deficiencias de los textos para así lograr que los niños puedan tener un mejor desempeño en la lectura.

Algunas investigaciones cuestionan el tipo de actividades que proponen los libros de texto y de actividades. Al analizar libros de texto utilizados en primer año de primaria, tanto de una editorial privada como de la SEP, se ha encontrado que estos materiales no tienen las actividades necesarias para enseñar desde una visión constructivista; que presentan tareas escasas en donde el niño pueda desarrollar actividades de escritura (Vargas, 2001). Las propuestas de transformación apuntan a la posibilidad de diseñar materiales de literacidad que tengan como base el trabajo cooperativo y actividades que propicien una interacción entre las situaciones cotidianas del aprendiz y el contenido que se pretende enseñar.

En una revisión de los libros de ciencias naturales de segundo grado se encontró que si bien los libros de texto proponen la comprensión lectora y la transferencia del contenido aprendido en actividades posteriores, no facilitan ni promueven el desarrollo entre pares o la realización de actividades alternativas al resumen o la exposición (Mares, 2008). Por lo anterior, las propuestas de modificación consisten en cambiar tanto la estructura de los libros de texto gratuito como su forma de trabajo en el aula, de una manera más acorde al estilo de trabajo que proponen los docentes. Las características de un texto, por sí solas, no determinan lo que un docente hará con él. No obstante, el empleo que le da el profesor, aunado a las características del texto, marcan una pauta específica de organización del trabajo de los niños en el aula. En esto, la vinculación de la vida cotidiana de los niños con los temas y requerimientos en la enseñanza formal escolar se convertiría en una herramienta poderosa para incrementar las oportunidades de desarrollo del aprendiz.

Los trabajos de revisión de libros de texto son importantes debido a que cuando un niño logra comprender un texto, se trata de un logro según criterios sociales y normativos (Zarzosa, Padilla y Castillo, 2003).

Los niños comprenden mejor textos cortos que escritos de mayor extensión y, en los primeros años de educación básica, los aprendices suelen creer todo aquello que el texto exponga, especialmente si trata de información novedosa para ellos. En esta etapa hay una actitud de respeto hacia los libros y el contenido de los mismos. De acuerdo con lo anterior, el diseño de los libros, estructurado desde las instituciones, debería ser el óptimo para el contexto en el que se desarrollan los niños (Zarzosa et al., 2003).

Existe una propuesta general de los investigadores como Carrasco (2003) o Pellicer (2009), de concientizar desde las instituciones a los agentes responsables de la iniciación de la literacidad para que incentiven, estimulen y desarrollen la alfabetización en los niños. Señalan múltiples propuestas para diseñar un ambiente nutricional desde el aula, que acompañe a los aprendices en su formación para así crear sujetos independientes que puedan interactuar con cualquier tipo de texto que les sea presentado y de esta forma facilitar su aprendizaje.

Entre las propuestas de cambio se apunta a la relevancia en el terreno educativo de formar lectores, sujetos que pertenezcan a una comunidad alfabetizada con acceso a mayores oportunidades. Al leer se involucran una serie de significados, socialmente construidos, que vinculan al lector y al texto en un proceso de interpretación y revisión. La escuela mexicana no ha logrado enseñar a los niños a comprender los textos, y por tanto, una de las estrategias de intervención a desarrollar se encuentra en este terreno: enseñar a comprender (Carrasco, 2003). Otra alternativa es trabajar desde la reflexión sobre la lengua más que sobre los contenidos de gramática y lingüística.

Un análisis de los procesos utilizados comúnmente en los niños que asisten a las escuelas mexicanas para identificar los tiempos verbales, muestra que existen problemas de comprensión de la relatividad temporal debido a que, entre diversos factores, los tiempos verbales son enseñados de manera rígida, los profesores enseñan el presente el pasado y el futuro vinculándolos con palabras o conceptos relativos al

ayer, hoy y mañana cuando, gramaticalmente, no es una regla que esto suceda. Este estudio propone algunos ejercicios a los docentes, como la creación de oraciones con marcadores de tiempo, modificar el orden de la narración de los sucesos o trabajar con enunciados subordinados, con el objetivo de seguir las indicaciones del programa que resulten más significativos para el aprendizaje de los niños (Pellicer, 2009).

Otro aspecto interesante encontrado en un estudio trasversal, comparativo y observacional en donde se analizó el tipo de interacciones que promueven los docentes de la educación básica durante la asignatura de español, es que en las sesiones observadas el repertorio de actividades se limitaba a interacciones contextuales, es decir, lectura, preguntas de contenido, revisión de conceptos y ejemplos que no resultan la mejor forma de estimular el desarrollo de las competencias lectoras. Como alternativa, se proponen actividades de tipo sustitutivo o no referencial, con el propósito de que los niños tengan las herramientas necesarias para transferir sus conocimientos a cualquier tipo de circunstancia en donde lo requieran (Guevara et al., 2005).

A lo largo de la historia del país ha habido múltiples intentos, a través de las reformas educativas y de las políticas educativas y culturales, de impactar en la forma en que se accede a la cultura escrita (Cantón, 2009a, 2009b). Entre las recomendaciones que hace la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2012) en su último reporte de políticas para un desarrollo incluyente, se encuentra el ampliar la cobertura educativa y el cuidado de la primera infancia ya que las estadísticas mostraron que los niños que habían asistido al preescolar durante más de un año, obtuvieron en promedio 36 puntos más en la prueba PISA, que quienes no habían asistido nunca (OCDE, 2012, p. 30). No obstante, cada uno de los actores involucrados en el proceso de formación de individuos alfabetizados resulta una pieza clave para el desarrollo de los niños. Instituciones, investigadores y docentes necesitan establecer un diálogo constante en donde retroalimenten el trabajo de unos y de otros con el objetivo de mejorar la

calidad de la enseñanza construyendo puentes, fortaleciendo lazos y creando espacios de crecimiento.

FAMILIA, ESCUELA, COMUNIDAD Y LITERACIDAD

Son diversos los factores que nutren el desarrollo de la literacidad en el niño. Desde que las ideas de Vygotsky se fueron conociendo en el mundo occidental hubo un gran interés por estudiar las redes que entretejen la realidad del aprendiz. El aprendizaje y el desarrollo ya no podían considerarse de manera aislada sino que escenarios y grupos sociales se tornan materia de estudio de procesos de aprendizaje y desarrollo. De ahí que escuela, familia y sociedad son clave en la comprensión del desarrollo de la literacidad.

Diversas investigaciones se han adentrado en estas consideraciones. El Programa de Estudio para la Educación Preescolar (Rodríguez, 2011) comprende a los padres de familia como agentes que facilitan el desarrollo del proceso educativo de los niños. Se ha investigado la inequidad social relacionada con las oportunidades de aprendizaje y desarrollo de la literacidad (Mejía-Arauz et al., 2011; Reese et al., 2011), o se detectan correlaciones entre el nivel socioeconómico y el desempeño de las competencias de lectura (Bazán, Osuna y Ross, 2003; Díaz, Martínez y López, 2007).

Otras investigaciones revelan la falta de cohesión entre las instituciones de instrucción formal y la familia, lo cual apunta a la necesidad de más investigación acerca del impacto de la relación entre escuela o profesores y padres de familia en el aprendizaje y desarrollo de la literacidad de los niños (Reese et al., 2011; Mejía-Arauz et al., 2011). Reportes de la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas (UNESCO) (Blanco, 2004) indican que existe una tradición de desvinculación entre la familia y la educación en Latinoamérica, en donde pareciera que la familia vive en una realidad distinta a la de la escuela. Aunque ambas partes buscan que el niño tenga las herramientas básicas necesarias para la vida cotidiana, no existen

plataformas que vinculen de manera eficiente estos dos escenarios de aprendizaje en la mayoría de la población. Si bien en el caso de ciertos grupos sociales las madres y los padres tienen una rica experiencia sobre los temas que se tratan en un programa educativo (Blanco, 2004), en ocasiones las instituciones no los perciben como tal e inclusive les restringen su participación en el escenario escolar (Reese et al., 2011). No obstante, se ha encontrado que en los casos en que los padres de familia tienen un conocimiento de las estrategias que son utilizadas por los maestros para la enseñanza de sus hijos, pueden apoyarlos para que logren tener un desempeño satisfactorio en las habilidades de lectura y escritura (Bazán, Sánchez y Castañeda, 2007). Se propone entonces fomentar una comunicación activa y recíproca entre escuelas y familias para facilitar el desarrollo de las capacidades de los niños.

Son varios los aspectos que se han enfocado en el estudio de la relación familia, escuela y sociedad para el desarrollo de la literacidad. Por ejemplo, algunas investigaciones se han enfocado en las percepciones que los padres de familia tienen acerca de las prácticas de los docentes y cómo sus propias experiencias escolares negativas en la infancia se transmiten a sus hijos (Reese et al., 2011), o la relación del capital cultural familiar con el desempeño de los niños en pruebas específicas de vocabulario y lectura (Bazán et al., 2007; Díaz et al., 2007; Reese et al., 2011).

La familia tiene un papel muy importante para proveer de experiencias que acercan y forman hábitos en el niño. Por ello es uno de los escenarios privilegiados para estimular en los niños la lectura, si se presenta como parte de las prácticas cotidianas de vida. Así, los padres que tienen como hábito orientar al niño a la realización de tareas relacionadas con la lectura y la escritura, con horarios y tareas específicas, configuran un contexto más favorable para el desarrollo de habilidades de lectoescritura (Díaz et al., 2007). Sin embargo, no solo se trata de que los niños desarrollen tales habilidades sino que también se vayan involucrando en forma más compleja en diversas prácticas de literacidad, que además pueden ser modeladas y alimentadas en el contexto familiar y, más aún, fomentadas en su comunidad más allá de

las prácticas en el interior del hogar. Mejía-Arauz et al. (2011) y Reese et al. (2011) muestran en sus estudios longitudinales de comparación cultural que no solo es en la familia en donde se crean diferencias en las experiencias de literacidad sino también en todo espacio en que transcurre la vida de los niños. Por ejemplo, la investigación de Mejía-Arauz et al. (2011) reporta grandes diferencias en cuanto al ambiente de texto en dos comunidades; en una de nivel socioeconómico medio, además de profusión de letreros en las calles, se contaba con biblioteca con una buena sección de libros para niños, así como puestos de venta con bastante material de lectura de entretenimiento para niños; mientras que en la otra comunidad de nivel socioeconómico bajo, había mucha menor cantidad de letreros en las calles, la biblioteca escasamente tenía algunos cuentos para niños, y no se encontró ningún puesto de venta de material de lectura ni para adultos ni para niños.

Otro aspecto muy importante a considerar es la cercanía o distancia que experimenta el niño entre las prácticas y conocimientos que adquiere en su vida familiar y comunitaria, y las prácticas, conocimientos y actividades que encuentra en la escuela.

Como la escuela sigue un programa de enseñanza único para todos y no toma en cuenta las prácticas de algunos grupos no dominantes, esto crea una distancia y “desigualdad en el acceso y desarrollo de las competencias implicadas, en el caso de la lectoescritura” (Mejía-Arauz et al., 2011, p. 136) Así, la escuela como institución, parecería ser un espacio en donde se aumenta la desigualdad ya que el discurso y prácticas de la cultura dominante prevalece ante las minorías y esto incrementa el rezago educativo. En síntesis, existen diferencias y desventajas en la educación formal y en las oportunidades que familia y comunidad ofrecen al desarrollo de los niños. Vincular más directa e intencionalmente escuela con comunidad y propiciar la participación comunidad-familia-escuela, puede ser una alternativa de intervención para mitigar la inequidad (Mejía-Arauz et al., 2011; Ray Bazán, Mejía-Arauz y Reese, 2012).

Al analizar los actores principales en el proceso de aprendizaje de un niño y qué tipo de influencia ejercen estos en ellos, se puede concluir que todos los miembros de una sociedad somos responsables, de una manera u otra, de que los niños puedan tener un mejor futuro. La construcción de una sociedad alfabetizada es tarea de todos con la responsabilidad y liderazgo principal del estado de ofrecer espacios para el desarrollo de la literacidad en los niños y la población en general.

CONCLUSIONES

México tiene grandes retos en el tema de educación, el cual está vinculado fundamentalmente con aprendizajes elementales como la lectoescritura. Si bien las cifras y datos que presentamos aquí muestran un panorama preocupante, también encontramos investigaciones y propuestas muy importantes para reorientar y abordar el problema eficientemente.

La transformación de los escenarios de participación social e institucional como plataforma para el desarrollo infantil de la literacidad, puede ser una realidad si el problema se aborda de manera integral. México necesita fomentar la creación de ambientes familiares y comunitarios alfabetizadores que realmente proporcionen apoyos para fortalecer la adquisición y desarrollo de las competencias de lectoescritura, pero más que ello, de las prácticas letradas en sus diversos contextos. Sin embargo, esto debe ser un compromiso de la sociedad en su conjunto y particularmente de los entornos comunitarios y familiares más cercanos a los niños, como lo señala Ray Bazán (2011). Cuestiones como la pobreza (Guevara et al., 2008), la diversidad cultural (Mejía-Arauz, 2006), el abandono de las estrategias escolares desconectadas de lo cotidiano (Ferreiro, 2000), la propuesta del trabajo colaborativo entre pares como medio de aprendizaje (Rojas-Drummond, 2008), entre otras, nos ayudan a esbozar un camino de intervención adecuado ante las necesidades reales de los niños mexicanos.

Todos los involucrados en el proceso de adquisición de la cultura escrita muestran actitudes y propuestas que pueden modificar el contexto actual: los profesores, las instituciones, los padres de familia, los investigadores y los mismos alumnos desean tener mejores herramientas para enfrentar los retos de una realidad cambiante. Esto es muy importante porque un país que cuenta con una población alfabetizada puede acceder a niveles de calidad de vida más altos (López y Hanemann, 2009) y a un mayor desarrollo individual y social.

El problema es que no solo se trata de eliminar el analfabetismo o los bajos niveles en las habilidades de lectoescritura desde un punto de vista mecánico sino que se debe tratar de apreciar las diversas prácticas letradas de manera que se estimule la literacidad de acuerdo a los diversos contextos y significados que implican. Esto, a su vez requiere de modificar la iniciación a la lectoescritura como algo descontextualizado, carente de sentido para los niños. Desde edades muy tempranas la cultura escrita se debe presentar como un elemento cercano, útil y necesario que al mismo tiempo sea ingenioso y divertido para el aprendiz. El aprendizaje significativo requiere mucho más que un abordaje centrado en operaciones cognitivas, demanda interacción entre pares, considerar e involucrar factores emocionales y motivacionales, así como de considerar la contextualización y las prácticas de vida cotidianas que no se toman en cuenta con suficiente frecuencia y valoración en los escenarios de enseñanza formal.

La creación de un contexto incluyente donde todos tengan las mismas posibilidades de desarrollo desde la infancia temprana, puede ser alcanzada si se abre un diálogo entre los actores que guían a los niños en las prácticas letradas y la cultura escrita. ¿Qué alternativas se pueden desarrollar con los recursos con los que de hecho se cuenta? México cuenta con una cultura rica y diversa que puede ser transmitida desde esta plataforma. Teniendo en cuenta que la alfabetización es tanto escolar como para la vida ciudadana, resulta especialmente relevante el cuestionamiento que hace Ferreiro al trabajo educativo: “Porque si la escuela no alfabetiza para la vida y el trabajo [...] ¿para

qué y para quién alfabetiza?” (2001, p. 3), lo cual implica entonces que la escuela reoriente su compromiso.

El objetivo no solo es enseñar a leer y a escribir sino lograr su aprendizaje e inducir y apoyar prácticas de literacidad que sean relevantes a los diversos contextos en que se desarrollan los niños, los jóvenes y los adultos. Todo esto en un contexto global en constante movimiento con diferencias económicas marcadas que incrementan la inequidad y el rezago en un país en el que poco se ha logrado en los últimos diez años. Enfrentar este reto no solo es necesario sino también posible, si nos apropiamos del problema y construimos una vía de andamiaje más sólida y funcional que nos permita seguir con la tarea de facilitar el desarrollo de los miembros más jóvenes de nuestra comunidad.

REFERENCIAS

- Bazán Ramírez, A., Osuna Palomares, B. & Ross Arguelles, G. (2003). Interés familiar, opinión del maestro y desempeño en lectura y escritura en niños de primaria. *Revista Mexicana de Psicología*, 20(1), 255-264.
- Bazán Ramírez, A., Sánchez Hernández, B. & Castañeda Figueiras, S. (2007). Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 12(33), 701-729.
- Blanco, R. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Santiago: UNESCO.
- Borzone de Manrique, A. M. & Marro, M. S. (1990). *Lectura y escritura: nuevas propuestas desde la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (2004). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

- Candela, A. & Kalman, J. (2006). Análisis de las propuestas curriculares y materiales didácticos: Dialogar y descubrir y el currículo de primaria de la Secretaría de Educación Pública. En I. Fuenlabrada & E. Weiss (Coords.), *Prácticas escolares y docentes en las escuelas primarias multigrado* (pp. 74-108). México: Conafe.
- Cano Muñoz, S. & Vernon, S. (2008). Denominación y uso de consonantes en el proceso inicial de alfabetización. *Lectura y Vida*, 2(29), 32-45.
- Cantón Arjona, V. (2009a). Historia de la lectura en México: Hacia la formación de lectores autónomos: primera parte. *Correo del Maestro*, 161(14), 40-53.
- Cantón Arjona, V. (2009b). Historia de la lectura en México: Hacia la formación de lectores autónomos: segunda parte. *Correo del Maestro*, 163(1), 31-49.
- Carrasco Altamirano, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(8), 841-861.
- Carrasco, A. & López-Bonilla, G. (Coords.) (2013). *Lenguaje y Educación. Temas de investigación educativa*. Puebla: Fundación SM de Ediciones México / IDEA / Consejo Puebla de Lectura.
- Carreiras, M., Álvarez, C. & De Vega, Manuel (1993). Syllable frequency and visual word recognition in Spanish. *Journal of Memory and Language*, 32, 766-780.
- Carreiras, M. & Perea, M. (2004). Naming pseudowords and pictures in Spanish: Effects of syllable frequency in production. *Brain and Language*, 90, 393-400.
- Cassany, D. (2005). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad*. Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. Concepción: Universidad de Concepción.
- Castelló, M., Bañales Faz, G. & Vega López, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de la escritura académica: estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1253-1282.

- Chaparro Caso López, A. A. & Morales Chainé, S. (2009). Análisis de los tipos de error en tareas de escritura que son corregidos a través de la tutoría grupal entre compañeros. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 35(2), 23-38.
- Cole, M. & Cole, S. (1999). *The development of children*. Nueva York: Scientific American Books.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, Coneval (2012). *Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social en México 2012*. México: Coneval.
- Darrault, I. (1991). La prévention à l'école de la philosophie aux actes. Conferencia dictada en el VII Congreso de la Federación Nacional de Asociaciones de Redactores de la Educación Nacional.
- Dávalos Esparza, D. A. & Alvarado Castellanos, M. (2009). La puntuación y otros recursos en la organización de textos infantiles propios y ajenos. *Lectura y Vida*, 1(30), 6-17.
- Díaz Argüero, C. (1996). Ideas infantiles acerca de la ortografía del español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(1), 70-87.
- Díaz, J. J., Martínez Gutiérrez, I. & López Llanes, K. (2007). Componentes cognitivos de los padres en relación con las habilidades lectoras de sus hijos. *Lectura y Vida*, 28(1), 32-41.
- Dickinson, D. & Smith, M. (1994). Longterm effects of preschool teachers' book reading on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 104-123.
- Dyson, A. (1997). *Writing superheroes. Contemporary childhood, popular culture and classroom literacy*. Nueva York: Teachers Collage Press.
- Erickson, F. (1984). School literacy, reasoning and civility: an anthropologist's perspective. *Review of Educational Research*, 54(4), 525-246.
- Ferreiro, E. (1991). La construcción de la escritura en el niño. *Lectura y Vida*, 12(3), 5-14.

- Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. México: Cinvestav.
- Ferreiro, E. (2001). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. & Gómez Palacio, M. (1982). *Análisis de las perturbaciones en el aprendizaje escolar de la lectura*. México: Dirección de Educación Especial-SEP.
- Ferreiro, E. & Gómez Palacio, M. (2000). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribeiro, N. & García, I. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona: Gedisa.
- Galicia Moneda, I. X., Sánchez Velasco, A., Pavón Figueroa, S. & Peña Flores, T. (2009). Habilidades psicolingüísticas al ingreso y egreso del jardín de niños. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11(92), 13-36.
- Gee, P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. Londres: Routledge.
- Goldenberg, C., Tolar, T., Reese, L., Francis, D., Ray Bazán, A. & Mejía-Arauz, R. (2014). How important is teaching phonemic awareness to children learning to read in Spanish? *American Educational Research Journal*, 51(3), 604-633.
- González de la Torre, Y. (2004). La competencia narrativa en niños de edad preescolar. En M. Peredo (Ed.), *Diez estudios sobre la lectura* (pp. 34-79). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- González García, J. (2007). Debates en el aula preescolar a partir de cuentos: Estudio comparado en España y México. *Perfiles Educativos*, 29(118), 54-78.
- González García, J. (2009). Inferencias en grupos infantiles de lectura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 1-23.

- Guevara Benítez, Y., López Hernández, A., García Vargas, G., Delgado, U. & Hermosillo García, Á. (2008). Nivel de escritura en alumnos de primer grado, de estrato sociocultural bajo. *Perfiles Educativos*, 30(121), 41-62.
- Guevara Benítez, Y., Mares, G., Rueda, E., Rivas, O., Sánchez, B. et al. (2005). Niveles de interacción que se propician en alumnos de educación primaria durante la enseñanza de la materia español. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 31(1), 23-46.
- Guevara Benítez, Y., Rugerío Tapia, J. P., Delgado Sánchez, U. & Hermosillo García, Á. (2010). Análisis de los logros académicos de niños de primer grado, en relación con sus habilidades iniciales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(46), 803-821.
- Guzmán Tinajero, K. & Rojas-Drummond, S. M. (2012). Escritura colaborativa en alumnos de primaria: un modelo social de aprender juntos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 217-245.
- Hernández Rojas, G. (2005). La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural. *Perfiles Educativos*, 107(27), 85-117.
- Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, IEESA (2012). *La educación básica en México en el nuevo milenio 2000-2011*. México: IEESA / CEA.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, Inegi (2011). *Principales resultados del Censo de Población y Vivienda 2010*. México: Inegi.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(1), 107-134.
- López de Murillas, E. (2009). Lectoescritura para todos. *Educación y Diversidad*, 3(1), 37-60.
- López, L. & Hanemann, U. (2009). Alfabetización y multiculturalidad. Miradas desde América Latina. *Revista Guatemalteca de Educación*, 1(2), 277-284.
- Luquez, S. & Ferreiro, E. (2003). La revisión de un texto ajeno utilizando un procesador de palabras. *Lectura y Vida*, 24(2), 50-61.

- Mares, G., Rueda, E., Rivas, O., Rocha, H., Flores, E. et al. (2008). Textos y la manera de trabajarlos: Su impacto en el aprendizaje de alumnos de segundo de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 4(14), 93-119.
- Matute, E., Da Silva, H. M., Eguinoa, A. E., Gibón, D. M., Jackson-Maldonado, D. et al. (1995). Español como primera lengua, lecto-escritura y lenguas extranjeras. En G. Waldegg (Coord.) *Procesos de enseñanza y aprendizaje* (pp. 259-365). México: COMIE / Fundación SNTE.
- McLane, J. & McNamee, G. (1999). *Alfabetización temprana*. Madrid: Morata.
- Mejía-Arauz, R. (2006). Diversidad cultural en la participación y observación de niños de herencia mexicana y europea en los Estados Unidos. En R. Mejía Arauz, S. Frisancho & H. Rivera (Coords.), *Investigar la diversidad cultural. Teoría, conceptos y métodos de investigación para la educación y el desarrollo*. Guadalajara: ITESO / Universidad de Colima.
- Mejía-Arauz, R., Reese, L., Ray Bazán, A., Goldenberg, C. & Torres-Armenta, V. (2011). El ambiente alfabetizador en familias y comunidades y su relación con el aprendizaje de la lecto-escritura. En S. Frisancho, M. T. Moreno, P. Ruiz & V. Zavala (Eds.), *Aprendizaje, cultura y desarrollo: Una aproximación interdisciplinaria* (pp. 135-152). Lima: Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Montessori, M. (2004). *The discovery of the child*. Delhi: Aakar.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE (2005). *Informe PISA 2003*. Madrid: Santillana Educación.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE (2012). *Mejores políticas para un desarrollo incluyente* (serie Mejores Políticas). México: OCDE.
- Pellicer, A. (1999). Los descubrimientos de Cristóbal: análisis de las dificultades en la comprensión lectora y redacción de textos informativos. En E. Remedi (Coord.), *Encuentros de investiga-*

- ción educativa 1995-1998* (pp. 3-26). México: DIE-Cinvestav-IPN / Plaza y Valdés.
- Pellicer, A. (2009) Promoción de la lectura. El contexto educativo para la formación de lectores. En A. De Alba & R. Glazman (Coords.), *¿Qué dice la investigación educativa?* (pp. 83-112). México: COMIE.
- Peredo Merlo, M. A. (2005). Algunas tendencias sobre los estudios de la lectura. *Lenguaje*, 33(1), 13-40.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: FCE.
- Piaget, J. (2001). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Plana, M. D., Borzone, A. M. & Benítez, M. E. (2012). Las habilidades narrativas de niños de 5 años en situación de 'hacer que leen un cuento'. *Revista de Psicología*, 8(15), 97-117.
- Quinteros Scieurano, G. (1997). *El uso y función de las letras en el periodo pre-alfabético* (DIE / Tesis 27). México: Cinvestav / IPN.
- Quinteros Scieurano, G. (2007). Escrituras silábicas con lápiz y con teclado. *Anuario de Investigación 2006*, 10, 549-569.
- Ray Bazán, A. (2009). *Desarrollo de las competencias de lectura de textos informativos en niños escolares*. Tesis doctoral. Guadalajara: ITESO.
- Ray Bazán, A. (2011). Análisis de las demandas y mediaciones para la comprensión de textos expositivos en los libros de español y en los libros para el maestro de 2º, 3º y 4º grados. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 49(16), 415-440.
- Ray Bazán, A., Mejía-Arauz, R. & Reese, L. (2012). Diferentes escuelas, diferentes prácticas: producción de inequidad educativa en escuelas urbanas. *Educación*, 60, 50-57.
- Reese, L., Mejía-Arauz, R. & Ray Bazán, A. (2011). Mexican parents' and teachers' literacy perspectives and practices: construction of cultural capital. *International Journal of Qualitative Education*, 25(8), 983-1003.
- Rockwell, E. (1995). En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas. En E. Rockwell, *La escuela cotidiana* (pp. 198-222). México: FCE.

- Rodríguez Gutiérrez, L. F. (2011). *Programa de estudio 2011: Educación Básica Preescolar*. México: SEP.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Nueva York: Oxford University Press.
- Rojas-Drummond, S. M. (2008). Collaboration, creativity and the co-construction of oral and written texts. *Thinking Skills and Creativity*, 3(3), 177-191.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2000). *Programas de estudio de español. Educación primaria*. México: Subsecretaría de Educación Básica y Normal-SEP.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2012). Informes de resultados 2012. Recuperado de <http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/>
- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Hudson, E. & Lawson, P. (1996). Knowledge of storybook as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88, 520-536.
- Signorini, Á. (1998). La conciencia fonológica y la lectura. Teoría e investigación acerca de una relación compleja. *Lectura y Vida*, 19(3), 15-22.
- Vaca Uribe, J. E. (1996). Conocimiento ortográfico y procesamiento de textos. *Lectura y Vida*, 17(3), 23-32.
- Vaca Uribe, J. E. (1999). La evolución de la enseñanza de la lengua escrita en México: 20 años de reflexión didáctica. Conferencia dictada en el Primer Congreso de Innovaciones Educativas, Xalapa, Veracruz. Instituto de Investigaciones en Educación-Universidad Veracruzana / Instituto High Scope.
- Vaca Uribe, J. E. (2003). Las unidades de procesamiento en la lectura infantil de textos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 99-124.
- Vaca Uribe, J. E. (2004). La segmentación de oraciones por niños de 7 a 12 años. *Puertas a la Lectura*, 18(1), 58-69.

- Vargas, M. (2001). Actividades de producción oral y escrita en libros de texto de español. Aproximaciones a un análisis de dos libros destinados a primer grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(12), 249-261.
- Vega Pérez, L. (2005). Los años preescolares: su importancia para desarrollar la competencia lectora y el gusto por la lectura. En L. Vega, S. Macotela & I. Seda (Eds.), *Alfabetización: retos y perspectivas* (pp. 13-38). México: UNAM.
- Vega Pérez, L. & Macotela Flores, S. (2005). Alfabetización en niños preescolares. Factores que inciden en su desarrollo: estudio piloto. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 4(26), 18-29.
- Vernon, S. & Ferreiro, E. (1999). Writing development: A neglected variable in the consideration of phonological awareness. *Harvard Educational Review*, 69(4), 395-415.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Vygotsky, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Zamudio Mesa, C. (2008). Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos vocálicos y consonánticos. *Lectura y Vida*, 1(29), 10-21.
- Zarzosa Escobedo, L., Padilla Estrella, A. & Castillo Manríquez, V. (2003). Variables que afectan la lectura de textos expositivos en cuarto grado de educación básica. *Revista Mexicana de Psicología*, 20(1), 59-73.
- Zavala Cisneros, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 47, 71-79.
- Zorrilla Fierro, M. (2001). La reforma educativa: la tensión entre su diseño y su instrumentación. *Sinéctica*, 18, 11-23.

Interacciones sociales y desarrollo psicológico en situaciones de uso del poder

EVERARDO CAMACHO GUTIÉRREZ

El objetivo del presente capítulo es describir y mostrar las diferencias con respecto al uso del poder, que tiene un mismo grupo de niños de un medio suburbano de nuestro país, en dos momentos distintos de su desarrollo psicológico, a partir del análisis cuantitativo de sus interacciones sociales en situaciones estructuradas de competencia.

Los planteamientos teóricos que a continuación se refieren dan contexto a la investigación que se reseña en el presente capítulo y que sustenta una perspectiva interconductual como enfoque conceptual, como lo propone Kantor (1982), y que de forma congruente utiliza la metodología observacional de las interacciones sociales. Dicha perspectiva se caracteriza por analizar la interacción como una afectación mutua entre los individuos que responden entre sí y que estimulan a los otros, enmarcados por un medio social convencional establecido por el grupo de referencia y cada individuo con una historia particular de interacción que también modula las formas de interacción social que se den entre los participantes del episodio social. Se busca identificar patrones de interacción social consistentes tanto intraindividualmente (como parte de un estilo particular construido históricamente de cada individuo, como sugiere Ribes, 1990a), como entre individuos pertenecientes a un mismo contexto sociocultural (congruente con la noción de desarrollo psicológico explicitada).

En las búsquedas desarrolladas, no se ha encontrado en la literatura un tratamiento sistemático en estos términos, que describa el com-

portamiento social desde la dimensión del poder, pues la mayoría de los estudios revisados sobre poder han privilegiado una metodología basada en cuestionarios, con las limitaciones inherentes que implica este tipo de metodología. No se conoce en los estudios revisados sobre desarrollo psicológico en el país, un estudio semejante y probablemente no se haya realizado tampoco a nivel de Latinoamérica.

Las diferencias en el manejo del poder y su resultado, se explican desde el proceso gradual y creciente en complejidad de repertorios que se aprenden y que constituyen parte del desarrollo psicológico de los individuos, inmersos en el contexto sociocultural específico estudiado. Posteriormente, se explicitan algunas alternativas teóricas, que buscan dar cuenta de los cambios progresivos que se identifican en las maneras de interactuar y en los resultados de dominio de un individuo con respecto de otro, como criterio de logro del ejercicio del poder. Dichas explicaciones se fundamentan en una noción específica de aprendizaje, así como en una perspectiva psicocultural del desarrollo humano (Garton, 1992; Cole, 2002). Estos autores proponen que la interacción social entre los individuos es un vehículo fundamental para promover el desarrollo cognoscitivo de los mismos y para la trasmisión dinámica del conocimiento histórico y cultural.

Antes de iniciar la descripción de las diferencias encontradas, se explicitarán algunas nociones básicas sobre las que se basan posteriores elaboraciones conceptuales.

QUÉ ES EL DESARROLLO

El desarrollo, desde la noción que ofrece el diccionario de Psicología de la Universidad de Alicante (2014), se define como

[...] una secuencia de cambios cualitativos y cuantitativos que puede ser continua o discontinua según los autores, y que se presenta en forma gradual e irreversible. En el estudio del desarrollo no se buscan hechos sino patrones que gobiernan el desarrollo. Este pue-

de darse a través de varias dimensiones: Física, Emotiva (Social), Cognitiva y Motor.

Es decir que el individuo durante su ciclo vital cambia en el tiempo y dicho cambio y transformación es común a todos los individuos, en tanto todos pasamos en el proceso del vivir, de la etapa de la niñez a la adultez temprana, a la adultez media y finalmente a la vejez. Estas distintas etapas y la manera de referirse a ellas están moduladas por las prácticas culturales de los distintos grupos en los cuales los humanos nos desarrollamos, aunque lo común a todas es el cambio en el comportamiento de los individuos. Dichos cambios pueden tener distintas dimensiones de análisis: por ejemplo, en los individuos, lo biológico y lo psicológico son desarrollos distintos aun cuando dichos desarrollos se afecten entre sí. Si lo que analizamos es un grupo social, entonces podemos describir las diferentes etapas del desarrollo de este grupo desde otras dimensiones de análisis, como por ejemplo: lo económico, lo político, lo sociológico o lo antropológico.

Dependiendo del objeto de análisis y su grado o nivel de desarrollo, se pueden identificar en algunos casos etapas anteriores como condición necesaria y suficiente para las etapas posteriores. En otros casos la relación de interdependencia de una etapa a otra no se da forzosamente. El conjunto de identificaciones de estos patrones de interdependencia o independencia entre distintos repertorios, es lo que va posibilitando el conformar un cuerpo teórico sobre el desarrollo.

QUÉ ES LA SOCIALIZACIÓN

La socialización es el proceso por el cual el sujeto *aprende* a comportarse en compañía de otros, en el contexto del grupo humano de referencia, mediante las prácticas compartidas como constituyentes del sistema social (Giddens, 1979; citado en Cole, 1999). Se habla también de la socialización como integración de un nuevo individuo en la vida social del grupo al que pertenece. Este proceso de aprendizaje

se efectúa mediante muchas formas, como por ejemplo el aprendizaje observacional, el aprendizaje por ensayo y error, mediante la retroalimentación de los adultos, y por el continuo contacto con las prácticas y tradiciones específicas del grupo, transmitidas lingüísticamente (Ribes, 1990b). Este aprendizaje implica la incorporación de repertorios de comportamiento de autocuidado y de ajuste a las normas convenidas bajo situaciones específicas, por ejemplo, las normas de urbanidad en la mesa o los patrones conversacionales entre miembros del grupo, como el contacto visual mientras se habla o se escucha, o el manejo de los silencios como señales reguladoras del inicio o terminación de un discurso (Dovidio et al., 1988). Además del aprendizaje de estas formas, existen otros procesos más importantes como el desarrollo del pensamiento y la memoria que desde una postura más radical de algunos teóricos como Vygotsky (1980) y Wertsch (1998), afirman que solo a través de la relación con los otros puede surgir la persona como un individuo diferenciado y con una identidad propia.

ALGUNAS NOCIONES SOBRE LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO Y LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO SOCIAL

La psicología del desarrollo busca describir las “progresiones y cambios en el comportamiento de los organismos en función de un ambiente específico” (López, 1993, p. 102). Bijou y Baer (1978, p. 17), de forma semejante, definen al desarrollo psicológico como “los cambios progresivos en la forma en que la conducta interactúa con el medio ambiente”. En este campo, la noción de progresión implica un avance de lo simple a lo complejo y con una direccionalidad en torno al alcance de un criterio o meta.

Desde esta perspectiva entonces, se vuelve fundamental el conocimiento de la historia de interacciones de los individuos, para comprender el grado de desarrollo en que se encuentran en un momento particular, en función de su historia específica de interacciones. Como señala con claridad López (1993), las etapas se identifican como grados

crecientes de complejidad del comportamiento: existe un continuo cuantitativo y saltos cualitativos.

En el ámbito de la socialización, esta perspectiva de desarrollo entonces implica las progresiones dirigidas a la consecución de competencia social como meta o logro, es decir “saber hacer” en el contexto de la relación con otros (Bijou, 1982). En el caso de los humanos, el ambiente se tiene estructurado en términos de la edad del individuo y lo que se espera de él, conforme a su desarrollo y capacidad logrados, conforme a la etapa de la vida en que se encuentra y, por supuesto, dependiendo del grupo social que por convención establece la normatividad y lo que se le permite o prohíbe a los individuos en ciertas etapas de su vida (López-Valadez, 2004); a esto se le refiere como la estructura del ambiente social. Estos programas sociales tienden a generar similitud en los comportamientos de individuos que se encuentran en etapas semejantes de desarrollo psicológico y estas semejanzas caracterizan al comportamiento de sujetos en el mismo nivel de desarrollo y de un grupo social *en particular*. En este sentido, la “diversidad y similitud en diferentes etapas resultan de la interacción entre el comportamiento de los individuos y tales restricciones contingenciales sociales” (López, 1993, p. 102).

De tal forma, como se ha señalado, dichas progresiones no son lineales ni continuas sino que implican tanto saltos abruptos así como mesetas estables, dependiendo del programa al que se exponen los individuos, su historia personal y también en cómo el desarrollo alcanzado desde lo que se ha considerado como un campo particular (por ejemplo el desarrollo perceptual), se permea y afecta en otros campos de desarrollo del individuo, como en el caso en el que aprender a observar a otros facilita el aprendizaje colaborativo. Es decir, que solamente con fines analíticos se separa el desarrollo psicomotriz del desarrollo psicológico del pensamiento. Una teoría del desarrollo tendrá que vincular las interrelaciones entre distintos campos separados únicamente como estrategia analítica.

Este proceso se expresa como transferencia de lo aprendido y facilitación o interferencia de nuevos aprendizajes en nuevos contextos, dependiendo de la historia de integración para la socialización, la que orienta al aprendizaje por parte de los individuos pequeños, de los usos y costumbres de la comunidad y de los criterios de pertenencia, en función de este contexto social. Igualmente, el sentido y significado de ciertas prácticas sociales referidas como rituales y que ilustran la historia de dicha comunidad y lo que se considera es valioso. Esto va conformando la cultura de un grupo particular.

Asimismo, como ya se ha dicho arriba, los adultos son modelo de cómo afrontar y resolver diferentes situaciones sociales dentro de las cuales se encuentran los conflictos, los disensos y los problemas inherentes al uso del poder. Abordemos a continuación la manera en que entenderemos estos procesos en el presente trabajo.

COMPORTAMIENTO SOCIAL, PODER Y CONFLICTOS DE PODER

Se entiende como comportamiento social, no al que surge en condiciones meramente de interacción con otros, en contraposición con el comportamiento individual aislado sino al comportamiento convencional y por lo tanto, construido socialmente y definitorio de las interacciones humanas, del cual el comportamiento lingüístico es una de sus expresiones más características (Kantor, 1982). Al respecto, Garton (1992) plantea que el lenguaje es un recurso tanto como sistema comunicativo interpersonal, así como también un sistema representacional (en el que el sujeto es hablante y escucha al mismo tiempo) y que permite el desarrollo.

Se concibe el poder como una categoría de logro que induce o influye en otro u otros, para la consecución de un objetivo con base en el control o posesión de recursos o ventajas. Desde la perspectiva de Luhmann (2005), la función del poder es regular la contingencia: asegurar las cadenas de efectos independientemente de la voluntad de los

participantes sujetos al poder. El resultado del poder ejercido es un cambio en las probabilidades de las acciones futuras. El portador del poder forma enlaces condicionales por medio de tomas de decisiones contingentes, por ejemplo puede prometer a los compañeros subordinados que si hacen un gran esfuerzo inmediato en una tarea común, posteriormente él les conseguirá un privilegio específico a todos. En una interacción social el poderoso y el sujeto de poder perciben la posibilidad real de alternativas que desean evitar, en este sentido la previsión de sanciones es indispensable para el funcionamiento del poder. Todo ello supone la capacidad para anticipar potenciales resultados dependiendo de ciertos cursos de acción.

Al mismo tiempo que podemos afirmar que un sujeto tiene mayor poder que otro, con base en que uno logró dominar al otro, otra manera de entender el poder es como una variable disposicional y potencial de un individuo. Para Thibaut y Kelley (1978) el poder es la *capacidad* de una persona, de ejercer influencia sobre los resultados obtenidos por el otro u otros en una relación social. Como capacidad, implica una disposición y competencia del individuo (Ryle, 1967) para interactuar de cierta forma con otros y producir como resultado el dominio del otro como criterio de poder ejercido. Esta capacidad se explica en función de la historia de interacción previa del individuo, que mediante su aprendizaje ha incorporado ciertos repertorios específicos, que puede o no usar en la interacción con otros.

Este aprendizaje se desarrolla en un contexto social específico, en el que el lenguaje es el vehículo fundamental para la transmisión cultural. Dicha transmisión supone el aprendizaje social de la normatividad establecida como lo permitido y lo prohibido por el grupo al que se pertenece. Esta regulación social del comportamiento supone un proceso de establecimiento y aceptación de las normas convencionales instituidas, para que a partir de ahí surjan variaciones que posteriormente modifiquen dichas normatividades o las confirmen. Lo institucional es parte de una cultura entendida como: “forma de convivencia, una forma de vivir unos con otros, relaciones interpersonales y entre grupos que

trascienden a los criterios biológicos de supervivencia” (Ribes, Rangel y López-Valadez, 2008, p. 47). Los humanos son regulados por las contingencias generadas a lo largo de la historia de la especie humana: “contingencias que son específicas a las culturas y sociedades particulares” (Ribes, 1990a, p. 154) y en las que el lenguaje y la moral “posibilitan y regulan la adquisición y el ejercicio de las costumbres como hacer conductual” (Ribes, 1992, p. 47). En este sentido, se entiende por institución a los conjuntos de interacciones interindividuales que se ajustan a criterios de intercambio de funciones, atribuciones, servicios y productos basados en relaciones jerarquizadas y delimitadas. Estas interacciones se vuelven costumbres en contextos de espacios sociales de organización como la familia, la escuela, la empresa, el matrimonio y las organizaciones religiosas. Es por ello que el dicho popular “la costumbre es ley” hace referencia a estos procesos.

Por último, se considera al conflicto de poder como un asunto interpersonal en el que las acciones o metas de una persona interfieren con las acciones o metas de otra y que se expresan como oposición de intereses o diferencia de opiniones (Tedeschi, 1973, citado en Ohbuchi y Kitanaka, 1992). En este sentido se entiende al conflicto de poder como aquella situación en la que dos o más individuos buscan dominarse entre sí mediante recursos de poder, con base en las contingencias de competencia presentes en una situación. Existe un criterio de logro para identificar quién gana la competencia y solamente puede haber un individuo que gane, con lo cual el triunfo de uno, excluye por consecuencia la posibilidad de que los otros ganen también en dicho ensayo o experiencia. Saber enfrentar y resolver un conflicto de poder, ejercer el poder mismo con afán de dominar a otro, son competencias de interacción social y que se aprenden durante el desarrollo psicológico de los individuos, a partir de sus elementos más simples hasta llegar a los más complejos. Es por ello que conocer cómo se dan estos procesos se vuelve relevante. En la siguiente sección se abordarán algunos puntos al respecto.

ALGO DE TEORÍA SOBRE EL DESARROLLO PSICOLÓGICO DEL USO DEL PODER

Se reconoce que la interacción lingüística es un comportamiento que diferencia a la dimensión psicológica humana del resto de los animales (Baron y Galizio, 1990).

Dicha diferenciación, desde la perspectiva del desarrollo psicológico, plantea que los niños evolucionan en su desarrollo a formas progresivamente más complejas de interacción, que suponen la incorporación del lenguaje como recurso en el proceso de interacción social, en el que se usa el poder para dominar al otro. El punto de partida más simple es compartido con los otros animales. En este caso, *la dominación social* como fenómeno del comportamiento animal es equivalente al uso del poder (aunque este es característicamente humano dada su dimensión convencional, la cual no se comparte con el resto de los animales. Ribes, 2001), y se caracteriza por el uso de la fuerza física (Alcock, 1998). Uno podría esperar que los niños pequeños resuelvan los conflictos principalmente con base en el recurso de la fuerza física y que en el proceso de desarrollo psicológico evolucionen a recursos como la negociación en etapas de desarrollo más avanzadas, lo que supone una mayor complejidad no solamente en términos de la morfología lingüística sino en una dimensión cognoscitiva que posibilita desligarse de la determinación del comportamiento por dimensiones meramente situacionales y estar regulado por factores que implican el desligamiento espacio-temporal (Ribes y López, 1985). De la misma manera, la consideración de cómo ceder en algo en el presente, para el o los compañeros o dejar de ganar algo, posibilita el ganar algo en el futuro en términos de reciprocidad o de evitación de conflictos (Axelrod, 2003). Este proceso también se ha invocado como explicación del fenómeno del altruismo (Santoyo, 2009).

Al respecto Tomasello (2003), investigador con una perspectiva cognoscitivista, plantea que la diferencia fundamental de los humanos con respecto del resto de los animales, es la capacidad cognoscitiva de la

empatía. Es decir, la capacidad para reconocer que el otro sujeto es semejante a mí como individuo con intencionalidad: o sea, que desea ganar en una situación de competencia de la misma manera que yo y también seguramente disfrutará más la obtención de un premio de mayor magnitud que uno de menor magnitud. El reconocimiento de esta capacidad cognoscitiva —plantea Tomasello— modula de alguna forma las interacciones sociales y las condiciona. Esta capacidad aparece durante el desarrollo psicológico de los humanos. Antes de su surgimiento, los individuos funcionan bajo el esquema que ha sido descrito como racionalidad egoísta. Dicho concepto hace alusión a que en una condición social “cada sujeto opta por su máximo beneficio, los sujetos reconocen que los demás integrantes del grupo también optarán por el máximo posible del recurso y que los sujetos examinan y reexaminan las consecuencias de cada curso de acción (Santoyo, Vázquez y González, 2004, p. 23).

Strayer y Strayer (1976) sugieren que algunos elementos cruciales para el surgimiento de la empatía durante la interacción social son la expresividad emocional como el coraje y también de los comportamientos prosociales en la edad escolar. De la misma manera, Garton (1992) plantea que el conflicto como desacuerdo y la potencial argumentación que provoca son eficaces para el crecimiento cognoscitivo de los participantes.

Hawley (1999), desde una perspectiva evolutiva en consonancia con Bernstein (1981), propone que la dominación social del otro o los otros, va cambiando durante el proceso de desarrollo psicológico y las edades de los individuos, y se va consolidando con estilos o tipos de ejercicio de poder diferentes en cada individuo. El objetivo es el control de los recursos para asegurar la sobrevivencia individual como parte del proceso de selección. El sujeto tiene que atender sus propias necesidades y a la vez coordinarse con otros durante el proceso de socialización. Se emplean varias estrategias de control de los recursos: prosociales y coercitivas. La implementación de estas estrategias es una función del desarrollo, las características individuales y el contexto social en

que se tiene la interacción. Mientras más estrategias aprendan los individuos, existe una mayor capacidad de ajustarse a medios variados en sus demandas y condiciones, y el ganar a los otros es el resultado como síntesis de la asimetría en las relaciones.

Los individuos que ejercen el poder y dominan a los otros, son percibidos por el grupo como individuos centrales y son observados e imitados por los otros. Las tendencias coercitivas son menos toleradas en la medida que los niños maduran y aparecen más las tendencias prosociales que buscan la reciprocidad y agradar a los otros, desde el reconocimiento de las necesidades y deseos de los otros y del potencial rechazo de los mismos, si se abusa coercitivamente de ellos en extremo.

Los buenos competidores, que tienen el poder sobre un grupo, pueden desplegar ambos tipos de comportamientos (prosociales y coercitivos) y en ciertas condiciones ser coercitivos efectivos o cooperadores exitosos, ya que usan la persuasión y la sugestión. Se plantea que la transición para aplicar más estrategias prosociales que coercitivas aparece y ocurre entre el primero y el tercer año de primaria. En etapas posteriores lo coercitivo no es bien valorado. El niño con poder mediante recursos prosociales reconoce que el mundo social media el acceso al mundo material (es decir, a los satisfactores). Los niños que usan exclusivamente los recursos coercitivos no hacen este reconocimiento. En este caso existe desconfianza de los otros y se valora a las relaciones como algo secundario al acceso a los recursos. Por ejemplo, Pellegrini y Bartini (2001) evaluaron niños en la transición de primaria a secundaria y encontraron que los niños con poder que dominaban en un grupo, disminuyeron en el nivel de dominio al cambiar a un nuevo grupo. En el contexto del sexto año de primaria el comportamiento coercitivo incrementó al principio, y al final del año había desaparecido por completo.

De tal forma que se identifican cinco estilos de ejercicio del poder posibles con base en la división de estrategias en prosociales y coercitivas: los que ejercen ambas dependiendo de las condiciones (denominado como estilo maquiavélico) y que son los más efectivos

en el ejercicio del poder; los que ejercen de manera predominante las estrategias prosociales; los que únicamente ejercen las coercitivas; los estándares, que ejercen cualquiera pero en niveles tan bajos que nunca logran dominar a los otros pues casi no ejercen el poder, y los que no ejercen ninguna o son no controladores (Hawley, Little y Pasupathi, 2002).

En el caso de los maquiavélicos (Hawley, 2002), la competencia exitosa en presencia de los otros es el aspecto central de la dominación social. Aparece una actitud agresiva y simultáneamente de confianza. La funcionalidad es semejante (tener control sobre los recursos) aunque la morfología sea distinta entre la agresión y el comportamiento prosocial. Dichos individuos son prominentes socialmente y aceptados en el grupo. Aparece en la dimensión cognoscitiva de este tipo de individuos el saber medir las motivaciones, metas y conductas de los otros, por lo que tiene un buen sistema exploratorio de los otros (Hawley, Shorey y Alderman, 2009).

Otro modelo que utiliza otras categorías para describir el proceso de interacción social en situaciones de conflicto de poder es el de Falbo y Peplau (1980), que sugieren estilos directos de manejo del conflicto con quien se tiene concretamente el conflicto; indirectos, con los materiales o propiedades del individuo en conflicto; bilaterales (considerando los intereses y condiciones de las dos partes); o unilaterales cuando se tiene una sola perspectiva (la propia), lo cual da lugar, combinando las dos dimensiones mencionadas, a cuatro estilos de resolución de conflicto diferentes: unilateral directo, unilateral indirecto, bilateral indirecto y bilateral directo. La categoría de bilateralidad implica la noción de empatía propuesta por Tomasello (2003) y la consideración cognoscitiva de estimar las necesidades y demandas del otro, sugerida también por Hawley et al. (2009). De manera que tanto las categorías sugeridas por Falbo y Peplau como las de Hawley, son enriquecedoras en tanto diferencian los comportamientos durante la interacción social y por lo tanto permiten describir diferencialmente los modos consistentes en dichas interacciones.

En un estudio desarrollado por Ohbuchi y Kitanaka (2001), se les presentaron 12 diferentes conflictos hipotéticos de poder, a más de doscientos estudiantes que observaron cuatro estrategias de solución que tuvieron que considerar desde una perspectiva evaluativa y afectiva. Se encontró que la estrategia mejor evaluada fue la bilateral directa, que además fue la más efectiva en la resolución del conflicto, aunque también esto depende del tipo de conflicto.

Para valorar estos procesos es importante describir los patrones conductuales de interacción social en un grupo, como lo sugiere Bernstein (1981). Una clasificación de los tipos de poder y de conflictos de poder proporciona elementos de categorización para observar dichas interacciones sociales, aspecto que analizaremos enseguida en el nivel tanto conceptual como empírico.

UNA TAXONOMÍA DE PODER Y DE LOS CONFLICTOS DE PODER

Clasificar un fenómeno en sus diversos tipos se vuelve una tarea fundamental en el proceso de conocimiento de dicho fenómeno. El estudio del poder no es la excepción al respecto. Identificar los tipos desde una perspectiva clasificatoria implica la exhaustividad, es decir, que todos los casos posibles estén representados en las categorías propuestas y, por otra parte, que las categorías sean excluyentes, es decir, que un caso no sea ubicable simultáneamente en dos o más categorías sino solamente en una (Kazdin, 1975). En el caso del poder, dichas categorías formuladas inicialmente con base en la forma o la modalidad, tendrían que validarse como categorías que describen cómo el ejercicio de estos distintos tipos de poder producen funcionalmente interacciones con resultados distintos.

El filósofo Russell (1949), así como también French y Raven (1959) hicieron propuestas de clasificación de los tipos de poder. Las taxonomías de los autores arriba mencionados identifican en común tres tipos de poder distintos: el poder por conocimiento, el poder por coerción

física y el poder por riqueza, y es por ello que se han seleccionado. Dichas categorías pueden manejarse de manera excluyente en una situación experimental con objeto de estudiar sus efectos diferenciales.

El poder por coerción implica la posibilidad de que un miembro del grupo tenga recursos para aplicar consecuencias negativas a los otros miembros en caso de que su comportamiento no se ajuste al criterio previamente establecido. El poder por coerción puede expresarse por la superioridad física de un individuo con respecto del otro o puede ser coerción por la posibilidad de aplicar consecuencias al otro individuo que lo afecte negativamente (coerción por señal).

El poder por recompensa implica la posibilidad de que un miembro del grupo tenga recursos para aplicar consecuencias positivas a los otros miembros en caso de que su comportamiento se ajuste a un criterio. También existe la modalidad de tener control sobre los medios de producción, es decir, las condiciones materiales necesarias para producir un producto que pueda ser intercambiado por la recompensa, que en términos de Russell (1949) es el poder por riqueza. Es factible también que el poder se ejerza en términos del retiro de condiciones aversivas a manera de reforzamiento negativo (Skinner, 1969). Finalmente, el poder por conocimiento supone la ventaja que tiene un experto que sabe cómo resolver una tarea y ello lo sitúa en una condición de inequidad y superioridad con el resto de miembros del grupo.

Dichas diferencias se fundamentaron en dos aspectos: por una parte, en manipulaciones de la situación en la que un miembro de una diada fue facultado con un tipo de poder con base en las taxonomías de poder propuestas por French y Raven (1959) y Russell (1968), y en segundo lugar en las combinaciones lógicas de estos tipos de conflictos de poder: coerción física vs conocimiento, conocimiento vs riqueza y riqueza vs coerción física, en diadas (como la forma más mínima de un grupo y por lo tanto la condición más simple), con base en las variaciones de los tipos de poder con que fueron facultados los miembros de dichas diadas. Todo ello con el objetivo de describir cómo cambia el manejo del poder dependiendo del desarrollo psicológico de los individuos

en conflicto, así como del tipo de conflicto enfrentado. Se esperaba encontrar un incremento en la negociación como forma de resolución del conflicto, así como una disminución de los comportamientos disruptivos y violentos físicamente, al comparar los desempeños finales con respecto a los iniciales, con base en las investigaciones desarrolladas por Garton (1992), en las que menciona que en situaciones de conflicto los niños mayores tienen disputas verbales en oposición a las disputas físicas que son características de los niños menores. En una investigación piloto previa se encontró que los tipos de poder sugeridos por French y Raven (1959) tienen efectos funcionales de ejercicio de poder diferentes, que se evidencian en los modos de interacción en situaciones de competencia, manifestados en la frecuencia particular de cierto tipo de comportamientos, así como en la secuencia de comportamientos desplegados entre ambos miembros de las díadas.

PLANTEAMIENTO DE UN ESTUDIO EXPERIMENTAL SOBRE DESARROLLO PSICOLÓGICO DEL PODER EN DIFERENTES CONFLICTOS DE PODER

La descripción del comportamiento en el ejercicio del poder como conjunto de ocurrencias de desempeño individual en interacción con otros, en diferentes etapas, enmarcada bajo situaciones contingenciales específicas, moduladas por el tipo de conflicto social y en ciertos contextos socioculturales particulares, es una de las tareas pendientes de análisis del poder desde la perspectiva de la psicología del desarrollo social. Si retomamos el planteamiento de Russell (1968), de la semejanza entre los conceptos de energía para la física y de poder para la psicología social y de la pertinencia de describir —al igual que en la física las transiciones entre tipos de energía— las transiciones entre diferentes tipos de poder, se vuelve relevante caracterizar primeramente, cómo dichos tipos de poder tienen ciertas características bajo diferentes condiciones de conflicto de poder y cómo evolucionan durante el desarrollo psicológico de los individuos.

Los tres tipos de poder seleccionados y mencionados previamente dieron pie a cuatro manipulaciones de poder distintas, ya que la coerción física se evaluó con base en dos variables independientes: como coerción por fuerza física y coerción por tiempo fuera, las cuales se explicarán más adelante con detalle. Entonces las combinaciones lógicas de las tres categorías de poder seleccionadas para formular diferentes conflictos de poder dieron lugar a seis distintos tipos de conflictos de poder: coerción física *versus* conocimiento, coerción física *versus* recompensa, coerción física *versus* coerción por tiempo fuera, coerción por tiempo fuera *versus* recompensa, coerción por tiempo fuera *versus* conocimiento y conocimiento *versus* recompensa. Con base en esta clasificación de tipos de conflicto distintos, se desarrolló una metodología de análisis descriptivo para identificar el tipo de interacciones sociales que surgen cuando se exponen a díadas de niños bajo contingencias de competencia (Camacho Gutiérrez, 2000). Aun cuando se reconoce que en cualquier interacción social se puede desarrollar un análisis de la misma desde la perspectiva del poder, se considera que las contingencias de competencia magnifican el fenómeno y lo hacen más evidente, porque al haber un premio mayor para el ganador, esto facilita que se ejerza el poder con afán de dominar al compañero.

La situación experimental implicó que dos niños que conformaron la díada se sentaron uno frente al otro, en una condición de competencia, en la cual quien ensamblara más piezas de rompecabezas ganaba. Todos los niños habían ensamblado rompecabezas previamente, además de que el entorno en el cual se desarrolló el estudio fue en el propio escenario escolar. Se considera que ambos aspectos, junto con el hecho de que todos los niños habían competido previamente por algo en otros contextos, valida ecológicamente el estudio.

Los videos analizados fueron muestreos de las cuatro sesiones experimentales, con lo que se buscó evitar efectos de reactividad a la situación.

El ganador tuvo acceso a una golosina consumible mayor (muy apreciada por los niños) y el perdedor a una menor (validada previamente

por la comunidad de niños a los que pertenecen las díadas estudiadas). Cada niño tuvo un montón de piezas a su lado derecho y el modelo pictográfico del rompecabezas que tenía que ensamblar, con la salvedad de que el montón de piezas que poseía, tenía piezas del rompecabezas del compañero también, lo cual implicó que el otro tuviera que disponer de esas piezas y viceversa.

Se grabó la interacción en video y se codificó lo observado mediante un análisis anecdótico del comportamiento que permitió formular un conjunto de categorías que conformó el catálogo de conductas (véase el Anexo). En la situación de conflicto, se pudo registrar en términos de proceso la *consistencia* en el conjunto de ocurrencias de comportamiento de los miembros de la díada, entendida como patrones de comportamiento repetidos en diversas sesiones durante el episodio social, así como las *consistencias* en el resultado, en términos de qué niños con qué tipo de poder es el que domina de forma preponderante respecto del otro. En términos cuantitativos la expresión mínima para analizar las interacciones sociales es la díada y es por ello que se utilizaron díadas de participantes, en el análisis del comportamiento social.

De manera que las variables independientes fueron los tipos de poder, así como el conflicto de poder generado a partir de la confrontación sistemática entre distintos tipos de poder, incorporados por el experimentador en una díada (el procedimiento de cómo se incorporaron los distintos tipos de poder se explicita más adelante).

La variable dependiente fueron los comportamientos desplegados por los miembros de la díada momento a momento y el resultado de dominio de un individuo respecto de otro, como criterio de logro del ejercicio de poder, durante las sesiones experimentales. Se trabajó con cuarenta y ocho niños del género masculino, que cursaban el segundo año de primaria, de entre siete y ocho años de edad, de una escuela pública del turno matutino, de una zona suburbana y de nivel socioeconómico bajo. Los participantes se agruparon en 24 díadas seleccionadas aleatoriamente. Cada díada fue conformada por niños de diferente salón con objeto de minimizar la historia de contacto entre

los participantes y con una réplica directa un año después con objeto de describir las consistencias en estas variables dependientes explicitadas, con base en lo mencionado por Hawley (1999) respecto de la transición del uso de estrategias coercitivas a un predominio de las estrategias prosociales.

En síntesis, el cuestionamiento que orientó la investigación empírica fue: ¿Existen cambios en los patrones característicos de interacción y resultados, en individuos con un tipo de poder como efectos del desarrollo psicológico, en conflictos de poder particulares bajo situaciones de competencia con los mismos sujetos?

Cada uno de sus miembros tuvo asignado un tipo de poder diferente y bajo situaciones de conflicto social generadas por contingencias de competencia, ello permitió establecer una situación de conflicto social, como la ha definido Emerson (1962, p. 31): “Los conflictos sociales son situaciones en que existe oposición entre los intereses de dos (o más) individuos y que se resuelven con la satisfacción de un sujeto y la cesión de otro”. Esta condición extrema, como veremos posteriormente, es relativa en tanto que ambos contrincantes pueden tener un poco de cesión y un poco de satisfacción.

Se invitó a los niños en diadas a participar en armar rompecabezas de tipo comercial adecuados a este rango de edad, de acuerdo con los criterios de los fabricantes. Se videograbó la interacción de los niños y se analizó con el apoyo de un *software* especializado para el análisis del comportamiento.

Los participantes trabajaron en un espacio de dimensiones 3 x 2.5 metros aproximadamente. Al centro se encontraba una mesa rectangular con dos sillas situadas una de cada lado, de la parte más larga del rectángulo de la mesa y sobre la mesa se colocaron dos montones de piezas revueltas de ambos rompecabezas. Las dimensiones de la mesa fueron: 1.22 metros de largo por 62 centímetros de ancho. En la parte superior de cada montón se encontraba la caja del rompecabezas con la imagen modelo a ensamblar con las piezas. A metro y medio de la mesa se colocó un tripié con la cámara de videograbación que

TABLA 4.1 DISEÑO EXPERIMENTAL UTILIZADO PARA ANALIZAR CONFLICTOS DE PODER

Grupo I N=4 díadas	Línea base inicial	Conflicto coerción física vs conocimiento				Línea base final
Grupo II N=4 díadas		Conflicto coerción física vs recompensa o riqueza				
Grupo III N=4 díadas		Conflicto tiempo fuera vs recompensa o riqueza				
Grupo IV N=4 díadas		Conflicto tiempo fuera vs coerción física				
Grupo V N=4 díadas		Conflicto tiempo fuera vs conocimiento				
Grupo VI N=4 díadas		Conflicto conocimiento vs recompensa o riqueza				
Sesiones	1	2	3	4	5	6

N = número de participantes.

registró la actividad de resolución de la tarea. El espacio experimental estaba relativamente aislado de ruido e iluminado con luz artificial. Los participantes fueron asignados al azar a seis grupos distintos de conflicto de poder como se ilustra en la tabla 4.1.

Cada grupo constó de cuatro díadas en las que se tuvieron réplicas directas de cada uno de los seis tipos de conflicto de poder. Cada condición experimental de cada grupo, como se puede observar en la tabla 4.1, tuvo un tipo de conflicto de poder, determinado por el tipo de poder que tenía cada miembro de la díada durante cuatro sesiones experimentales y dos sesiones de línea base, una inicial y una final.

A las díadas de niños se les dio un formato con consentimiento informado. A los niños se les informó que era un estudio que no buscaba evaluar su desempeño (inteligencia) sino que era una investigación

que buscaba describir el comportamiento de los grupos y no de los individuos y que lo que quisieran hacer estaría bien. Por supuesto se les informó que podían cancelar su colaboración en el momento en que quisieran. Posteriormente se presentaron las instrucciones sobre la tarea a desarrollar y que en las sesiones de línea base inicial y final fueron las siguientes:

A continuación ustedes tienen que armar el rompecabezas que está a su derecha, para ello tienen que utilizar las piezas que están a su derecha, de las cuales son dueños. Los dos tienen la misma cantidad de piezas. La cuestión es que en el montón del cual son dueños, tienen piezas que son del rompecabezas del compañero y a su vez el compañero tiene en su propio montón piezas que son del rompecabezas que tú tienes que armar. Ustedes se arreglan como quieran. El que ensamble más piezas de rompecabezas gana. Tienen 30 minutos. Adelante.

En las sesiones experimentales se hicieron manipulaciones para facultar a cada miembro de la diada con el tipo de poder que le correspondía. En dichas instrucciones se hizo referencia específica al tipo de poder que tenía cada miembro de la diada. Las manipulaciones para facultar a cada individuo con un tipo de poder particular, fueron las siguientes: A excepción de los grupos que tuvieron algún miembro con poder por coerción física, en el resto el tipo de poder fue asignado a cada miembro de la diada por azar, en el caso de coerción física, los sujetos jugaron tres ensayos de “vencidas” y quien ganó dos de los tres ensayos fue reconocido por el experimentador como el más fuerte. Las instrucciones para las sesiones experimentales por tipo de conflicto fueron:

Conflicto entre poder por coerción física vs poder por conocimiento

Además de las instrucciones dadas en las condiciones de línea base en las diadas expuestas a esta condición se agregó: “Recuerden que A es más fuerte porque ganó en las vencidas, pero B practicó previamente el ensamble de su rompecabezas. El que ensamble más piezas de rompecabezas gana y tendrá acceso a un dulce mejor. Tienen 30 minutos. Adelante”. El mejor dulce fue categorizado así, con base en una selección previa de otros niños de la misma escuela que pudieron elegir entre dos opciones distintas de reforzador, siendo consistente la preferencia por un tipo de golosina que mostró que era muy apreciado por los niños, pues no se distribuía en las instalaciones de la escuela.

Conflicto entre poder por coerción física vs poder por recompensa o riqueza

En este caso lo que se agregó a las instrucciones fue: “Recuerden que A es más fuerte porque ganó en las vencidas, pero B tiene el triple de piezas en su montón de las que tiene A. El que ensamble más piezas de rompecabezas gana y tiene derecho a un dulce mejor. Tienen 30 minutos. Adelante”.

Conflicto entre poder por coerción de tiempo fuera vs poder por recompensa o riqueza

A las instrucciones dadas al grupo expuesto a este tipo de conflicto se les agregó lo siguiente: “Recuerden que B tiene el triple de piezas en su montón que A, pero A puede sacar a B de la estancia durante un minuto las veces que quiera. El que ensamble más piezas de rompecabezas gana y tiene derecho a un mejor dulce. Tienen 30 minutos. Adelante”.

Conflicto entre poder por coerción física vs poder por tiempo fuera

En este tipo de conflicto se agregó lo siguiente a las instrucciones: “Recuerden que A es más fuerte porque ganó en las vencidas, pero B puede sacar a A durante un minuto de la estancia, las veces que quiera. El que ensamble más piezas de rompecabezas gana y tiene derecho a un mejor dulce. Tienen 30 minutos. Adelante”.

Conflicto entre poder por coerción de tiempo fuera vs poder por conocimiento

A las díadas asignadas al conflicto entre poder por conocimiento vs poder por coerción de tiempo fuera lo que se agregó a las instrucciones fue: “Recuerden que B practicó previamente el armado de su rompecabezas, pero A puede sacar a B de la estancia durante un minuto las veces que quiera. El que ensamble más piezas de rompecabezas gana y tiene derecho a un mejor dulce. Tienen 30 minutos. Adelante”.

Conflicto entre poder por conocimiento vs poder por riqueza

Finalmente, para esta condición el agregado fue: “Recuerden que A practicó previamente el armado de su rompecabezas, pero B tiene el triple de piezas en su montón de las que tiene A. El que ensamble más piezas de rompecabezas gana y tiene derecho a escoger un mejor dulce. Tienen 30 minutos. Adelante”.

Al finalizar la sesión se contaron las piezas ensambladas correctamente por cada uno de los miembros de la díada y se les dieron dulces a ambos miembros, pero de mayor magnitud y preferencia a quien ensambló más piezas.

La dimensión longitudinal —que consistió en la repetición del estudio después de un año— permitió establecer un análisis comparativo que de manera inferencial posibilitó atribuir algo de los cambios

obtenidos, en términos del desarrollo psicológico de la competencia social de interactuar en condiciones de conflictos de poder. Se replicó directamente el mismo estudio con los mismos sujetos sometidos al mismo tipo de conflicto un año después. En el caso de cuatro díadas, una para el grupo II, IV, V y VI respectivamente, no se pudo replicar el estudio pues un miembro de la díada tuvo deserción escolar o cambió de escuela, de tal forma que en el segundo estudio se trabajó solamente con cuarenta niños, ahora en edades entre ocho y nueve años de edad.

A continuación se presenta la comparación entre los resultados obtenidos del análisis de la interacción social entre las diferentes díadas que conformaron los grupos con diferentes tipos de conflicto, así como en el resultado del dominio de un sujeto respecto del otro en las cuatro sesiones experimentales para cada díada.

ANÁLISIS DE RESULTADOS DE DOMINIO POR GRUPOS DE CONFLICTO DE PODER DIFERENTE

El criterio de dominio se registró con base en quién ganó cada una de las competencias de las cuatro sesiones de competencia que tuvieron todas las díadas y en las que cada miembro estuvo facultado con un tipo de poder (sesiones experimentales). Asimismo, se registró quién ganó en las sesiones de la línea base de reversión, con objeto de observar si existieron efectos de arrastre de la fase anterior, cuando a los sujetos se les quitó el poder con el que habían sido facultados y se les informó que no tendrían ningún premio al final de la competencia y que tampoco ninguno de los miembros de la díada estaba facultado con algún tipo de poder. Los resultados obtenidos como logro de dominio del compañero, por parte de alguno de los sujetos con poderes diferenciales en los seis tipos de conflicto estudiados se analizaron y de forma sintética se muestran en la tabla 4.2 en donde se enlistan las veces que ganaron para cada uno de los seis grupos de conflicto de poder estudiados:

TABLA 4.2 GRADO DE DOMINIO DE CADA MIEMBRO DE LAS DÍADAS POR GRUPO DE CONFLICTO EN SESIONES EXPERIMENTALES Y EN LB2 (LÍNEA BASE DE REVERSIÓN)

Grupos	Sujeto A	Sesiones experimentales	LB2	Sujeto B	Sesiones experimentales	LB2
Grupo I	Coerción física	3/5	1/1	Conocimiento	13/11	3/3
Grupo II	Coerción física	6/6	1/2	Riqueza	8/6	3/1
Grupo III	Tiempo fuera	13/10	0/0	Riqueza	3/4	4/3
Grupo IV	Tiempo fuera	10/6	4/3	Coerción física	6/6	0/0
Grupo V	Tiempo fuera	8/7	3/2	Conocimiento	7/5	1/1
Grupo VI	Conocimiento	8/6	2/1	Riqueza	8/6	2/2

En el caso de los grupos II y V los triunfos de alguno de los miembros, incorporados a los del compañero, no sumaron 16 porque algunas sesiones fueron empates en el número de piezas ensambladas.

Los números en negritas muestran los datos obtenidos con los mismos sujetos (excepto las deserciones ya mencionadas) un año después. Como se puede observar en el grupo I, tanto en las sesiones experimentales como en la línea base de reversión se mantiene el dominio por parte de los sujetos con poder por conocimiento sobre los sujetos con poder por coerción física. En el caso del grupo II en las sesiones experimentales ganan el mismo número de competencias un año después, sin embargo el dominio ejercido de los sujetos con poder por riqueza en el experimento inicial, se ve emparejado por los otros sujetos en la réplica y en las condiciones de línea base los sujetos con poder por coerción física ganan más.

En el grupo III las díadas facultadas con poder por tiempo fuera tuvieron un amplio dominio sobre los sujetos facultados con poder

por riqueza, en la réplica un año después la diferencia se acertó, pero se mantuvo el dominio de los sujetos con poder por tiempo fuera. De la misma forma, aunque no tan acentuada, se da en el grupo V en el que los sujetos con poder por tiempo fuera ganaron en ocho sesiones, empataron una y perdieron en siete y un año después ganaron en siete ocasiones y los participantes con poder de conocimiento lo hicieron en cinco ocasiones. En el grupo IV, en el experimento inicial los sujetos con poder por tiempo fuera dominan más veces a los sujetos con poder por coerción física, pero en la réplica los resultados se empatan, ganando ambos el mismo número de competencias. Este ligero avance en los sujetos con poder por coerción física implicó, como lo muestran los videos, que se centraran en la tarea y por lo tanto se incrementaran los arrebatos, eliminando el conteo de piezas así como también los desafíos mostrados en el año anterior. Ello implica, en términos de desarrollo, un incremento en la capacidad de concentración en la tarea por parte de los sujetos. En las condiciones de línea base de reversión se produjeron resultados idénticos en los que los sujetos con poder por tiempo fuera ganaron todas las competencias y los de coerción física ninguna, para los cuales la existencia del reforzador seguramente fue un gran motivador y su ausencia en las condiciones de línea base les hizo perder todo interés en dominar al compañero.

En el grupo VI los sujetos con poder por conocimiento en conflicto con los de riqueza, en ambos experimentos ganan el mismo número de competencias como se observa en la tabla 4.2.

En resumen, del experimento inicial de manera global podemos afirmar que el poder por tiempo fuera ganó casi en 65% de sus sesiones de conflicto y en donde obtuvo mayor dominio fue en el conflicto con riqueza o recompensa (grupo III), seguido del conflicto con coerción física (grupo IV), ganando solamente en la mitad de las ocasiones en el conflicto con conocimiento. Estos datos nos ilustran cómo el tiempo fuera como condición de amenaza potencial de ser sacado de la situación, condicionó las dinámicas de interacción con los sujetos con otros tipos de poder, sin embargo los datos arriba descritos nos muestran

cómo en ciertos tipos de conflicto existe un mayor tipo de interferencia o neutralización que en otros, lo que se manifiesta como un dominio marcado y un tipo de interacción particular durante el proceso en ciertos conflictos, a diferencia de otros, como lo sugiere Santoyo (1997). Los sujetos con poder por conocimiento fueron muy superiores en el conflicto con coerción física (grupo I), iguales en el conflicto con riqueza (grupo VI) y ligeramente inferiores con el grupo con tiempo fuera (grupo V), obteniendo 58.3% de dominio respecto de los otros tipos de poder en promedio. Con respecto del grupo I se mantuvo la superioridad de los sujetos con poder por conocimiento, puesto que en las sesiones del experimento inicial ganaron 13 de los 16 sesiones de competencia, siendo el caso que en la segunda ocasión ganaron 11 de los mismos 16 eventos y solamente en un solo caso (día 1.2) el sujeto con poder por conocimiento volvió a ganar en todas las sesiones.

En términos del dominio global ejercido por tipo de poder independientemente del tipo de conflicto, tenemos que los sujetos con poder por coerción física dominaron en 42.5% de los conflictos, los que tuvieron poder por riqueza en 50%, los de poder por conocimiento en 55% y los sujetos con poder por tiempo fuera en 60%. Comparados estos porcentajes con los del año anterior, vemos que en el caso de los sujetos con poder por coerción física subieron el dominio que habían tenido anteriormente de manera importante (31%) al igual que los sujetos con poder por riqueza que tuvieron 36% en el año anterior, en el caso del poder por conocimiento disminuyeron ligeramente pues habían tenido 58%, y los sujetos con poder por tiempo también disminuyeron de 65% que tuvieron inicialmente. Sin embargo, la posición de dominio en términos ordinales se mantuvo un año después, lo que sugiere que la competencia como conjunto de habilidades para ensamblar piezas se incrementa con la práctica y a este aprendizaje se sobrepone la competencia social para dominar al compañero como un factor de progreso en los diferentes sujetos al enfrentar conflictos de poder idénticos a los enfrentados en el pasado (López, 1993).

Otro elemento a destacar es el hecho de que en tres de los conflictos de poder las díadas empataron en la cantidad de sesiones en que ganaron unos u otros. La equidad es un elemento socialmente deseable y la diferencia en esta dimensión es potencialmente aversiva en algunos grupos sociales, como lo señala Luhmann (2005). A la par de un incremento en el aprendizaje psicomotor de ensamblaje, inherente a la práctica de la tarea y a la competencia social de interactuar con otro en situaciones de competencia, aparece este otro criterio como relevante.

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS INTERACCIONES SOCIALES EN CADA GRUPO DE CONFLICTO DE PODER

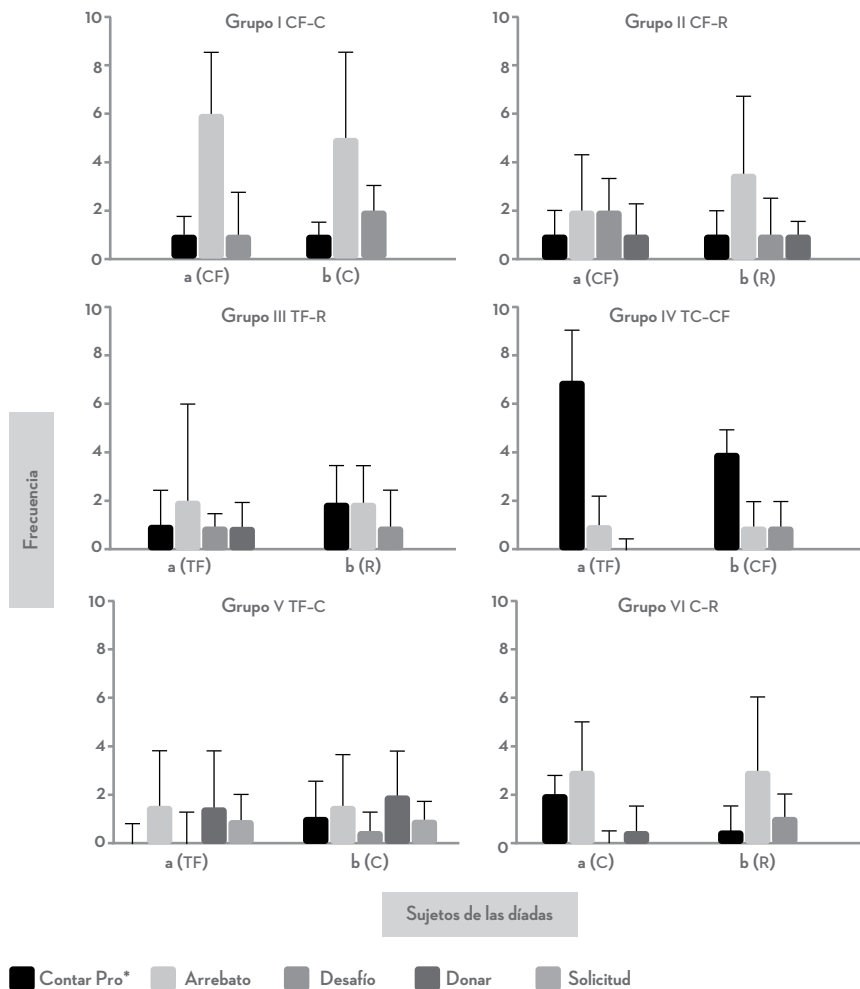
Se analiza el proceso de interacción entre los miembros de las díadas que produjeron resultados específicos, resumido mediante las medianas de los comportamientos más frecuentes durante la interacción y su desviación cuartil, en cada uno de los seis grupos, como se ilustra en la figura 4.1, en el experimento inicial. Cada uno de los paneles representa los datos resumidos de las cuatro díadas que conformaron cada uno de los seis grupos durante las sesiones experimentales. Como se puede observar en dicha figura, aparecen cuatro comportamientos en todos los grupos con diferentes niveles de frecuencias: contar piezas del rompecabezas propio, arrebatarse y donar piezas y desafiar al compañero, que implicó que uno de los participantes comunicara al otro que puede tener un mejor desempeño que provocándole o retándole. Se graficaron estos cuatro comportamientos debido a que fueron los que tuvieron una frecuencia mayor en todos los grupos analizados, aun cuando también en el grupo V, con conflicto entre poder por tiempo fuera vs conocimiento, aparece con una alta frecuencia el comportamiento de solicitar piezas de rompecabezas al compañero.

Se muestra en los seis paneles de la figura 4.1 que hubo diferencias en la magnitud de los comportamientos comunes a todos los grupos. Es decir, existen patrones diferentes de interacción en los distintos tipos de conflicto de poder estudiados. Por ejemplo, la mayor magnitud de arre-

batos (el comportamiento más frecuente) se dio en el conflicto entre coerción física vs conocimiento (grupo I), y en menor magnitud en los de coerción física vs riqueza (grupo II) y en el conflicto entre conocimiento vs riqueza (grupo VI), con medianas mayores a 2 y desviaciones superiores a 4. En estos tres grupos estuvo presente un individuo con poder por coerción física o por conocimiento, lo que hace suponer que estos tipos de poder generan un mayor comportamiento de arrebatos de piezas. Es decir, que sobre la base de las mismas contingencias prescritas (la situación de competencia impuesta por el experimentador), las condiciones particulares de conflicto generado por la facultación diferencial de poder en cada uno de los grupos generó dinámicas de interacción con base en fenómenos como la imitación o el “*tit for tat*” que construyeron frecuencias diferenciadas. Por ejemplo, en el caso de los sujetos con poder por conocimiento, ello se explica con base en cómo la experiencia previa de aprendizaje determina la capacidad para identificar aquellas piezas útiles para la tarea de ensamblado (Kantor, 1924; Ribes, 1990a). En la interacción con los participantes por coerción física produjo este elemento de imitación y reproducción de patrones del compañero, generando una alta frecuencia de arrebatos.

El grupo de tiempo fuera vs coerción física (grupo IV) fue el que tuvo la mayor mediana de conteo de piezas ensambladas y el resto de los grupos tuvieron niveles de mediana de este comportamiento menores. En términos funcionales, la supervisión de contar se vuelve pertinente en tanto condiciona la pertinencia o no del uso del poder con objeto de dominar al compañero, particularmente en el caso de los individuos con poder por coerción por tiempo fuera, para los cuales era importante monitorear el grado de avance tenido como criterio decisorio respecto a si se sacaba al compañero o no. Sin embargo, el grupo de tiempo fuera vs riqueza (grupo III) tuvo niveles medios (medianas de 1 y 2 respectivamente) de conteo de piezas y en el grupo de tiempo fuera vs conocimiento (grupo V) no aparece dicho comportamiento en la figura 4.1, lo que se correlaciona con que los sujetos no sacaron en ninguna ocasión al compañero tampoco, en los sujetos con poder de

FIGURA 4.1 MEDIANA Y DESVIACIÓN CUARTIL DE LOS COMPORTAMIENTOS MÁS FRECUENTES DURANTE LAS SESIONES EXPERIMENTALES DE LOS SEIS GRUPOS DE CONFLICTO DE PODER EN EXPERIMENTO INICIAL



* Contar piezas propias.

CF-C: coerción física vs conocimiento. CF-R: coerción física vs riqueza. TF-R: tiempo fuera vs riqueza.

TF-CF: tiempo fuera vs coerción física. TF-C: tiempo fuera vs conocimiento. C-R: conocimiento vs riqueza.

tiempo fuera, dada la frecuencia tan baja de las medianas de conteo en la interacción. En el caso de los sujetos con poder por conocimiento tuvieron una mediana de 1. Ello posibilita reconocer que las características del comportamiento desplegado en las situaciones de conflicto, no solamente están determinadas por el tipo de poder asignado a cada miembro de la díada sino en qué medida ello es modulado por el poder que tiene, como condición potencial de amenaza y como lo ejerce el compañero de la díada.

Los desafíos aparecen de forma diferencial y baja en general, en todos los grupos de conflicto estudiados, con la superioridad en magnitud en el grupo de coerción física vs conocimiento (grupo I CF-C) y con una mediana mayor en quien tuvo el poder por conocimiento (1 vs 2 respectivamente) y en el conflicto coerción física vs riqueza (grupo II CF-R) en los sujetos con poder por coerción física (2 vs 1 respectivamente).

En otros dos grupos los sujetos con poder por coerción física y conocimiento desafían también sin que los compañeros correspondan (grupo IV TF vs CF) y (grupo V TF vs C). El desafío se expresa como alardeo o reto de aquellos sujetos que tienen certeza de dominio sobre el otro, dado el tipo de poder que tienen. Por ejemplo, los miembros de las díadas con poder por conocimiento en el grupo I ganaron 13 de 16 sesiones de competencia y desafiaron más que sus compañeros de díada.

En cuatro de los seis grupos aparece el comportamiento de donar piezas, pues estos comportamientos fueron pertinentes funcionalmente con el tipo de tarea desarrollada y llama la atención que las donaciones no aparecen en el grupo en que el conflicto está basado en los dos tipos de coerción: la física y la de tiempo fuera (grupo IV) y en el grupo coerción física vs conocimiento (grupo I). Igualmente en dos de los tres grupos en los que el asignado es el poder por recompensa, dichos sujetos no donan. Aspecto que aunque parezca paradójico, es característico del comportamiento de los sujetos con el poder asignado de riqueza: los que tienen de más son los que no donan o donan menos

pues este es precisamente el factor de poder al tener el control de la mayor parte de los recursos que dan acceso a ganar la competencia y dominar al compañero.

En la mayoría de los grupos, un tipo de comportamiento en un miembro de la díada se mostró también en el compañero con una mediana semejante, por lo que se observa en las interacciones patrones de influencia inmediata de correspondencia “*tit for tat*” o “toma y daca” como refiere Axelrod (2003), en las interacciones de los miembros de las díadas en la mayoría de los comportamientos.

Los cambios que se observan en general e independientemente del tipo de poder facultado, implican el ejercicio del conocimiento (como resultado de la experiencia repetida), en el sentido de que la mayor frecuencia de arrebatos supone la selección de aquellas piezas necesarias para generar más ensamblado y la desaparición o disminución del ejercicio de la coerción física como poder directo que agrede o interfiere con el otro, orientándose a los comportamientos pertinentes por parte de ambos sujetos para ensamblar más piezas, que es el criterio de logro que determina quién domina a quién. Esto desde las categorías propuestas por Falbo y Peplau (1980) nos sugiere la desaparición de estrategias indirectas y el surgimiento de estrategias directas.

Como se observa en la figura 4.2 los comportamientos de desafío fueron cada vez menos pertinentes funcionalmente (desafiar no me ayuda a ganar la competencia y dominar al compañero en términos prácticos), ello explicaría el que desaparecieran prácticamente de las medianas de comportamiento, de la misma forma la disminución en el conteo se explicaría en tanto que existe una historia de interacción entre los miembros de la díada y se sabe quién ha dominado en el pasado, por lo que es menos funcional el conteo de piezas a frecuencias altas, y de hecho aparece en los sujetos con poder por coerción física que fueron los que perdieron abrumadoramente un año antes y en los compañeros no.

En el grupo II que evaluó el conflicto de poder generado entre coerción física y riqueza, se observa un nivel de arrebatos semejante entre

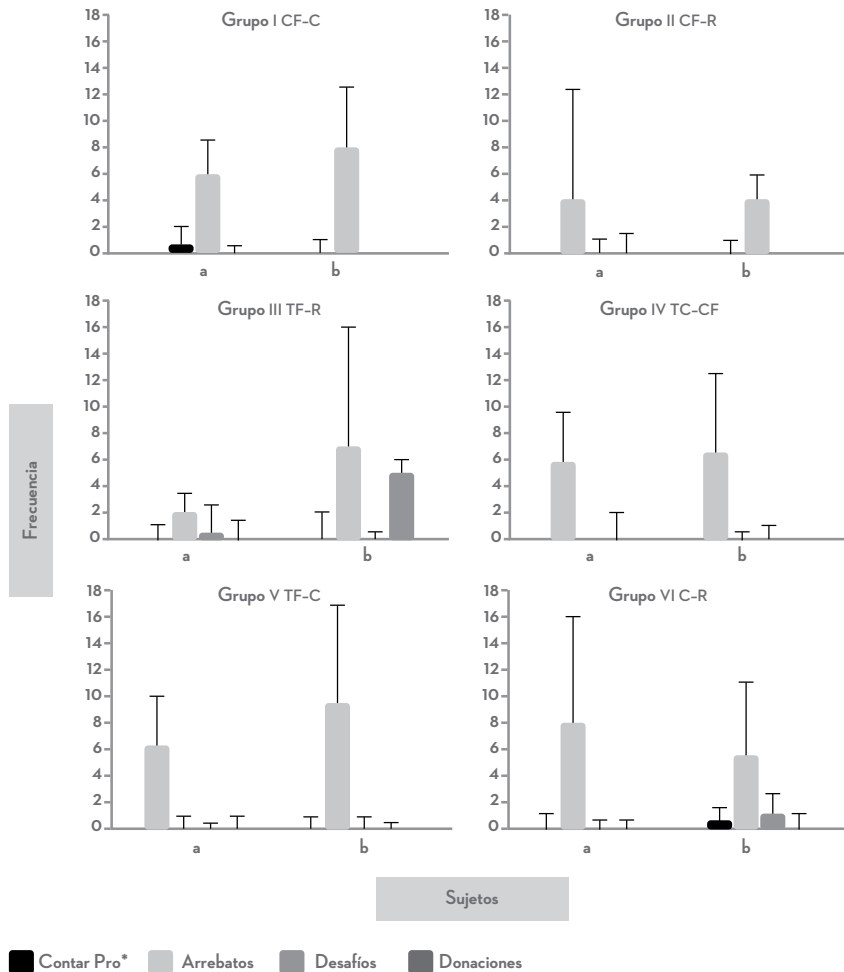
los dos miembros de las diadas de este grupo, aun cuando la desviación cuartilar es mucho mayor en el caso de los sujetos con poder por coerción física. Los datos nos muestran que existe una mayor selección de los comportamientos pertinentes funcionalmente y esto es el comportamiento de arrebato de piezas. Las donaciones que pudieran ser útiles en términos de generar reciprocidad en los compañeros por parte de los sujetos con riqueza, dado que tienen mucho recurso (75% de las piezas totales) desaparece y los sujetos se centran en su propia ejecución.

En el caso del grupo III en el que estuvo el conflicto entre sujetos con poder por tiempo fuera, con sujetos con poder por riqueza, aparecen donaciones (mediana de 5), en los sujetos con riqueza y desafíos con baja frecuencia (mediana de 0.5) en el caso de los sujetos con poder por tiempo fuera, lo cual hace sentido en el primer caso, en cuanto a buscar reciprocidad (Santoyo, 2009) mediante el congraciarse con el contrincante que hace evidente el poder que tiene, al usarlo y su superioridad implícita en consecuencia (a diferencia de los contrincantes con poder por coerción física en el grupo II, que no generaron donaciones). En el caso de los sujetos con poder por tiempo fuera aparecen desafíos, como alardeo basado en la posibilidad de usar el recurso de poder con que fue facultado.

En el cuarto grupo, que tuvo el conflicto de tiempo fuera con coerción física, se observa en el panel de en medio a la derecha de la figura, exclusivamente comportamiento de arrebatos en ambos sujetos de las diadas y con ligera superioridad por parte de los sujetos con poder por coerción física, ambos muy orientados a la tarea de ensamblaje de piezas, los desafíos fueron respuestas orientadas a enfatizar la posibilidad del ejercicio de coerción física, a la manera del despliegue que tienen algunos animales (Alcock, 1998).

En el caso del grupo V, en el que el tipo de conflicto durante las competencias fue entre sujetos con poder por tiempo fuera y sujetos con poder por conocimiento, el panel inferior izquierdo ilustra una mediana alta de comportamiento de arrebatos (9) por parte de

FIGURA 4.2 MEDIANA Y DESVIACIÓN CUARTIL DE LOS COMPORTAMIENTOS MÁS FRECUENTES DURANTE LAS SESIONES EXPERIMENTALES DE LOS SEIS GRUPOS DE CONFLICTO DE PODER EN LA RÉPLICA EN EL SEGUNDO EXPERIMENTO



* Contar piezas propias.

CF-C: coerción física vs conocimiento. CF-R: coerción física vs riqueza. TF-R: tiempo fuera vs riqueza.

TF-CF: tiempo fuera vs coerción física. TF-C: tiempo fuera vs conocimiento. C-R: conocimiento vs riqueza.

los sujetos con poder por conocimiento y también con una amplia desviación cuartilar, y menor, pero también alta (6), en los sujetos con poder por tiempo fuera.

Finalmente, en el grupo VI que tuvo el conflicto entre sujetos con poder por conocimiento confrontados con sujetos con poder por riqueza, se puede observar en el panel inferior derecho de la figura 4.2, que los sujetos con poder por conocimiento tuvieron una mediana de comportamientos de arrebatos de 8 y con una amplia desviación cuartilar. Los sujetos con poder por riqueza, también tuvieron arrebatos pero con una mediana inferior (5) en comparación con los compañeros. Además, mostraron comportamientos de conteo de piezas y desafíos.

DISCUSIÓN Y ALGUNAS CONCLUSIONES

Con base en estas evidencias podemos afirmar que el grado de uso del poder —por ejemplo en el caso de los sujetos que tuvieron poder por tiempo fuera— está condicionado por el tipo de poder de los compañeros de la diada en la situación específica de cada conflicto, y el tipo de interacción que se va construyendo momento a momento, como se ilustra en las diferencias de la frecuencia de sacar al compañero, en el grupo III, IV y V en el experimento inicial. También se puede establecer una correspondencia entre el grado en que se ejerció el poder y el resultado en el dominio de cada una de las sesiones experimentales, como uno de los factores determinantes. Esto implica reconocer la diferencia señalada por Galbraith (1986) entre fuentes e instrumentos de poder, o entre el poder como disposición (Ryle, 1967; Ribes, 1990a) y el poder como ejercicio. En este sentido, pareciera que la situación conceptualizada como las condiciones estimulares tanto físicas como convencionales facilitó el ejercicio de un tipo de poder de manera diferencial en la comparación con respecto de otros tipos de poder, lo que implicaría el reconocimiento de las condiciones particulares expresadas como diferentes estructuras contingenciales utilizadas en

el estudio, así como las características específicas del grupo social al que pertenecen, como aspectos que influyeron en la obtención particular de estos resultados (Ribes, 1992; Ribes, 1993), es decir, que los participantes facultados con poder por coerción física no mostraron comportamientos violentos con una alta frecuencia, debido a que el grupo sociocultural al que pertenecen los niños bajo estudio, sanciona este tipo de expresiones en las edades y contexto en que fueron estudiados los niños, pero no sanciona el ejercicio de arrebatar piezas del montón del compañero como ejercicio del poder por conocimiento.

De tal forma se puede concluir que los distintos conflictos de poder modulan e interactúan con las facultades diferenciales de poder de los miembros de las díadas para producir las interacciones previamente descritas, así como los resultados de dominio reportados como logro de poder. Igualmente, cabe distinguir cómo el facultar a un miembro de una díada con un tipo de poder, no es garantía de que este tipo de poder se ejerza, lo que está parcialmente determinado por el comportamiento y poder del otro compañero, así como por el entorno sociocultural en el que se da la interacción (Cole, 1999). Es evidente, en el conflicto del grupo I, que los sujetos con poder por coerción física ejercieron poco su poder, a diferencia de sus compañeros con poder por conocimiento, que sí lo utilizaron y ello produjo un dominio abrumador de estos sujetos en la mayor parte de las competencias. En este sentido, el comportamiento físico violento de los sujetos facultados con poder por coerción física se mostró muy poco, en tanto la costumbre y prácticas de los grupos de referencia no se orientan a usar este tipo de poder, en el contexto escolar en que se desarrolló el estudio y con la edad y grado de desarrollo de los niños con los que se trabajó (López-Valadez, 2004). Es probable que los sujetos estudiados en otras interacciones, fuera del foco de la presente investigación, hayan tenido valoraciones en términos de sanción respecto de potenciales comportamientos violentos que hayan mostrado en otros episodios escolares. En este sentido, algunos tipos de poder, además de dotar de ventajas en la competencia al sujeto facultado, tienen distintos costos po-

tenciales. Por ejemplo, quienes tenían el poder por coerción física y por tiempo fuera, buscaban de manera indirecta, en términos de Falbo y Peplau (1980), interferir en el desempeño del otro, a diferencia del poder por riqueza y por conocimiento que eran directos y por lo tanto, aumentaban la probabilidad de ensamblar más piezas y con menos costos con respecto de potenciales sanciones de los compañeros, al menos del potencial reclamo al terminar la sesión experimental. Por otra parte, aun cuando prevalece el ordenamiento del tipo de poder más dominador en la coerción por tiempo fuera, lo cual aparentemente contradice las propuestas de Garton (1992) y Hawley (1999), en términos de que los comportamientos por coerción tienden a desaparecer, vemos que los comportamientos físicos violentos que tuvieron cierta frecuencia en el experimento inicial, en la réplica sí desaparecen y el ejercicio del poder por coerción de tiempo fuera implica una mayor elaboración, lo cual va en la línea sugerida por Tomasello (2003), de una mayor complejidad cognoscitiva que considera al otro y que asume una perspectiva bilateral.

La diferencia en frecuencias en el experimento inicial comparado con el posterior a un año, ilustra que hay menos variabilidad de comportamientos, y que se disminuyen las diferencias de dominio entre los sujetos facultados con poderes diferentes aun cuando los niveles de dominio se mantienen y se disminuyen de manera ostensible comportamientos no pertinentes al objetivo de dominar al compañero, como son los desafíos. Esto puede deberse a la experiencia acumulada o también al desarrollo psicológico de los miembros que les permite tener comportamientos más eficaces al objetivo de ganar la competencia (Bijou, 1982; López, 1993). La mejoría como efecto de la práctica tiene avances importantes de manera inmediata y asintótica, lo cual supondría que este efecto se puede observar con mayor claridad en la comparación de una a otra de las sesiones del experimento inicial, por el contrario, los efectos de desarrollo se hacen ostensibles con el paso del tiempo y entonces uno supondría que las diferencias en el

desempeño entre uno y otro experimento podrían ser más atribuibles a efectos del desarrollo psicológico.

En términos generales podemos observar que en todos los grupos se mostró en la réplica una prevalencia del comportamiento de arrebatos y una tendencia a que desaparecieran o disminuyeran los niveles de las medianas de los comportamientos de donaciones, desafíos y conteo de piezas. Esto se debe al efecto acumulativo de exposición a las mismas condiciones, así como también a aspectos de evolución en el desarrollo social de los participantes, que produjeron este efecto de enfocarse más a la tarea de manera directa y a alcanzar el criterio de logro que implicaba el ganar la competencia y dominar al compañero, como lo han mostrado los datos. López (1993) refiere estos procesos de aprendizaje como estructurantes de la progresión y mejora características del desarrollo psicológico.

Llama la atención cómo los sujetos con poder por tiempo fuera, en el conflicto con los sujetos con poder por conocimiento, no ejercieron su poder, a diferencia del ejercicio que tuvieron en los otros dos tipos de conflicto de poder que enfrentaron. En este grupo, los sujetos dominaron de forma equitativa y ello supone que una distribución equitativa pudiera ser una manera de evitar conflictos posteriores a la situación experimental, con los compañeros con quienes conviven de forma cotidiana en el contexto escolar (Santoyo, 2009), es decir una inequidad pronunciada es valorada como aversiva por cualquiera de las partes.

En términos de resultados, la tendencia es que las diferencias en los seis conflictos de poder se reduzcan en la réplica, aun cuando en el caso de algunas diadas que fueron dominantes por completo en el experimento original repitieron el mismo patrón en la réplica, confirmando la diferencia competencial entre estos sujetos y sus compañeros. En estos casos los individuos que construyen una historia de dominadores, con base en cada experiencia semejante, fortalecen su autoeficacia. De la misma manera, aquellos sujetos con una historia de haber sido dominados consistentemente en su pasado, ello predispone que se reproduzca el patrón en condiciones semejantes. Aun cuando hubo

esta tendencia a reducir distancias entre dominadores y dominados, el ordenamiento en términos de eficiencia de los tipos de poder manipulados se mantuvo de forma consistente en la réplica del experimento original.

De manera que se puede concluir que los cambios en la reducción de la variabilidad de los comportamientos en todos los conflictos, así como la tendencia a reducir las diferencias en eficiencia en la presente investigación (en el comparativo de la réplica con el experimento inicial) nos hablan de cambios en la progresión de los comportamientos sociales (Bijou y Baer, 1978) en todos los sujetos estudiados, independientemente del tipo de conflicto, en el sentido de una selección de los comportamientos más eficaces para hacer más probable el dominio en la condición de competencia. A ello nos podemos referir como aprendizaje de competencias sociales y a estos cambios graduales con cierta trayectoria de manera general se entienden como desarrollo de las competencias sociales (López, 1993; Bijou, 1982). Las donaciones como comportamiento emergente, se denota como un indicador de progresión y desarrollo en el contexto específico de las interacciones durante conflicto social de poder, en los participantes facultados con poder por riqueza, que supone una consideración del otro como capacidad cognoscitiva (Tomasello, 2003) y que Skinner (1968) refirió como saber cómo hacerlo. En este sentido, se puede apelar a las evidencias de datos en la réplica que posibilitan identificar cambios en los modos de interacción que sugieren una progresión de los comportamientos de los individuos como efectos del desarrollo. En términos cognoscitivos, las donaciones de los sujetos con poder por riqueza suponen una mayor elaboración, en caso de que esta inferencia fuera atinada desde la perspectiva de Tomasello (2003), de considerar que el otro tiene necesidades semejantes a las propias y entonces puedo atraerlo de esta manera y ello abre la posibilidad de que el otro tenga ganancias inmediatas, pero en el camino de la reciprocidad, que al final yo gane la competencia y lo domine.

En la medida en que se promueva el desarrollo de investigaciones longitudinales observacionales sobre las relaciones de poder, podremos ir caracterizando los patrones de socialización en las diferentes etapas de desarrollo psicosocial de los individuos que crecen en nuestra propia región y en los diferentes grupos socioculturales que constituyen el mosaico de nuestra población.

Una implicación práctica de estos hallazgos muestra cómo durante este periodo, como parte del proceso de socialización, los niños aprenden a no resolver los conflictos de poder con base en la coerción física, lo que posibilita inhibir fenómenos de acoso escolar que tanto interés han generado recientemente. La implementación de estrategias preventivas del *bullying* deberán considerar la importancia de la socialización de los niños durante su estancia escolar del primero al tercer año de primaria, como lo muestran nuestros datos.

REFERENCIAS

- Alcock, J. (1998). *Animal behavior: An evolutionary approach*. Sunderland: Sinauer Associates.
- Axelrod, R. (2003). *La complejidad de la cooperación: modelos de cooperación y colaboración basados en los agentes*. Buenos Aires: FCE.
- Baron, A., & Galizio, M. (1990). Control de la conducta operante humana por medio de instrucciones. En E. Ribes & P. Harzem, *Lenguaje y Conducta*. México: Trillas.
- Bernstein, I. (1981). Dominance: The baby and the bathwater. *Behavioral and Brain Sciences*, 4(3), 419-429.
- Bijou, S. (1982). *Psicología del desarrollo infantil: La etapa básica de la niñez temprana* (vol. 3). México: Trillas.
- Bijou, S. & Baer, D. (1978). *Psicología del desarrollo infantil* (vol. 1). México: Trillas.
- Camacho Gutiérrez, E. (2000). *Análisis experimental del intercambio social de díadas de niños en condiciones de cooperación y competencia*, Tesis de Maestría inédita, Universidad de Guadalajara, México.

- Cole, M. (1999). *Psicología cultural: Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Cole, M. (2002). *Mente, cultura y actividad*. México: Oxford University.
- Dovidio, J. F., Ellyson, S. L., Keating, C. F., Heltman, K. & Brown, C. E. (1988). The relationship of social power to visual displays of dominance between men and women. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(2), 233-242.
- Emerson, R. (1962). Power dependence relations. *American Sociological Review*, 27(1), 31-41.
- Falbo, T. & Peplau, L. (1980). Power strategies in intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(2), 618-628.
- French, J. & Raven, B. (1959). The bases of social power. En D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Galbraith, J. K. (1986). *Anatomía del poder*. México: Edivisión.
- Garton, A. (1992). *Social interaction and the development of language and cognition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory: Action, structure, and contradiction in social analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Hawley, P. (1999). Strategies of play and winning the game: A reply to Brian Vaughn. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(3), 363-369.
- Hawley, P. (2002). Social dominance and prosocial and coercitive strategies of resource control in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 26(2), 167-176.
- Hawley, P., Little, T. & Pasupathi, M. (2002). Wining friends and influencing peers: Strategies of peer influence in late childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 26(5), 466-474.
- Hawley, P., Shorey, H. & Alderman, P. (2009). Attachment correlates of resource-control strategies: Possible origins of social dominance and interpersonal power differentials. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26(8), 1097-1118.

- Kantor, J. R. (1924). *Principles of Psychology*. Nueva York: Albert Knopf.
- Kantor, J. R. (1982). *Cultural Psychology*. Chicago: Principia Press.
- Kazdin, A. (1975). *Behavior modification in applied settings*. Homewood: The Dorsey Press.
- López, F. (1993). La noción de desarrollo y el análisis conductual: la búsqueda de un programa de trabajo. *Revista Mexicana de Psicología*, 10, 99-109.
- López-Valadez, F. (2004). Cultura y convenciones: un análisis interconductual. En L. Hayes, E. Ribes & F. López-Valadez (Coords.), *Psicología Interconductual: contribuciones en honor a J.R. Kantor* (pp. 127-142). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Luhmann, N. (2005). *Poder*. Barcelona: Anthropos.
- Moliner, M. (1998). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Ohbuchi, K. & Kitanaka, T. (2001). Effectiveness of power strategies in interpersonal conflict among Japanese students. *The Journal of Social Psychology*, 131(6), 791-805.
- Pellegrini, A. & Bartini, M. (2001). Dominance in early adolescent boys: Affiliative and aggressive dimensions and possible functions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47, 142-163.
- Ribes, E. (1990a). *Psicología general*. México: Trillas.
- Ribes, E. (1990b). *Lenguaje y conducta*. México: Trillas.
- Ribes, E. (1992). Factores macro y micro sociales participantes en la regulación del comportamiento psicológico. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 18, 39-55.
- Ribes, E. (1993). El análisis contingencial y la identificación y definición funcional de los problemas psicológicos. *Revista Mexicana de Psicología*, 10(1), 85-90.
- Ribes, E. (2001). Functional dimensions of social behavior: theoretical considerations and some preliminar data. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 27, 285-306.
- Ribes, E. & López, F. (1985). *Teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.

- Ribes, E., Rangel, N. & López-Valadez, F. (2008). Análisis teórico de las dimensiones funcionales del comportamiento social. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(1), 45-57.
- Russell, B. (1949). *Autoridad e individuo*. México: FCE.
- Russell, B. (1968). *El poder en los hombres y en los pueblos*. Buenos Aires: Losada.
- Ryle, G. (1967). *El concepto de lo mental*. Barcelona: Paidós.
- Santoyo, C. (1997). Intercambio social y análisis experimental de la conducta: el análisis de las trampas sociales. *Psicología Iberoamericana*, 5, 59-69.
- Santoyo, C. (2009). Equidad y reciprocidad: Mecanismos básicos de la organización del comportamiento social. *Journal of Behavior, Health and Social Issues*, 2(1), 7-19.
- Santoyo, C. y López, F. (1990). *Análisis experimental del intercambio social*. México: Trillas.
- Santoyo, C., Vázquez, F. & González, M. (2004). Trampas unipersonales y trampas sociales: el estudio de las decisiones que se revierten. En C. Santoyo & F. Vázquez (Comps.), *Teoría conductual de la elección: decisiones que se revierten* (pp. 15-30). México: Facultad de Psicología-UNAM.
- Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. Nueva Jersey: Appleton Century Crofts.
- Skinner, B. F. (1969). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Fontanella.
- Strayer, F. & Strayer, J. (1976). An ethological analysis of social agonism and dominance relations among preschool children. *Child Development*, 47(4), 980-989.
- Tedeschi, J., Schlenker, B. & Bonoma, T. (1973). *Conflict, power and games: the experimental study of interpersonal relations*. Chicago: Aldine.
- Thibaut, J. & Kelley, H. (1978). *Interpersonal relations: A theory of interdependence*. Toronto: John Wiley & Sons.
- Tomasello, M. (2003). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Madrid: Amorrortu.

- Universidad de Alicante (2014). *Diccionario de términos psicológicos*. Recuperado de <http://biblioteca.ua.es/es/servicios/obras-de-consulta/diccionarios-y-glosarios.html#psicologia>
- Vygotsky, L. S. (1980). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. México: Alfa y Omega.
- Wertsch, J. V. (1998). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Anexo

CATÁLOGO DE COMPORTAMIENTOS REGISTRADOS DURANTE LOS EPISODIOS DE CONFLICTO DE PODER

- a) *Número de piezas ensambladas*: La cantidad de piezas colocadas correctamente en el rompecabezas.
- b) *Solicitudes de piezas*: Cualquier respuesta vocal o motora de un sujeto hacia el compañero, que comunique el requerimiento de una pieza del rompecabezas que posee el otro y que corresponda al rompecabezas propio.
- c) *Otorgamiento de piezas*: La selección y entrega al compañero de una pieza solicitada que pertenece al rompecabezas del compañero.
- d) *Negación o rechazo de piezas*: No dar la pieza previamente solicitada por el compañero.
- e) *Donación de pieza*: La selección y entrega al compañero de una pieza correspondiente al rompecabezas del otro sin que este la hubiera solicitado.
- f) *Arrebato de piezas*: Toma de una pieza no solicitada, o que habiendo sido solicitada no fue cedida, que se encuentre en el agrupamiento de piezas que pertenece al compañero y que corresponda al rompecabezas propio.
- g) *Desafíos*: Cualquier conducta motora o vocal en que se dice al compañero que el que habla puede ejecutar mejor la tarea.
- h) *Contacto físico violento*: Cualquier contacto físico de algún miembro de la diada que produzca molestia o dolor en el compañero o que dañe el rompecabezas que resuelve el compañero o cualquier objeto perteneciente al compañero.

- i) *Amenazar*: Cualquier conducta que condicione una consecuencia aversiva para el compañero en caso de que este haga o deje de hacer algo dentro de la situación de resolución de la tarea. “Si no me pasas mis piezas de rompecabezas te voy a pegar”.
- j) *Prometer*: Cualquier expresión verbal que recomiende al compañero que se comporte de cierta manera o que deje de hacer cierto acto y que explicita consecuencias positivas tangibles que obtendrá individualmente como consecuencia de ajustarse a lo prescrito. “Si no me sacas del cubículo te prometo que al final comparto mi dulce contigo”.
- k) *Exhorto positivo*: Cualquier expresión verbal que recomiende al compañero que se comporte de cierta manera o que deje de hacer cierto acto y que explicita consecuencias positivas generales que obtendrá individualmente como consecuencia de ajustarse a lo prescrito. “Si te concentras en armar tu rompecabezas te va a ir bien”.
- l) *Exhorto negativo*: Cualquier expresión verbal que recomiende al compañero que se comporte de cierta manera o que deje de hacer cierto acto y que explicita consecuencias negativas generales que obtendrá individualmente como consecuencia de ajustarse a lo prescrito. “Si no te concentras en lo que hay que hacer te va a ir mal”.
- m) *Contar piezas propias*: Contar el número de piezas ensambladas del rompecabezas propio.
- ñ) *Contar piezas compañero*: Contar el número de piezas ensambladas del compañero.
- o) *Sacar al compañero*: Cualquier solicitud verbal al experimentador que pida que salga el compañero. “Por favor saque a fulano de tal”.
- p) *Instruir*: Cualquier expresión verbal que indique al compañero cómo desarrollar la tarea de ensamblado de rompecabezas. “Esa no va ahí sino que va en este otro lado, inténtalo” y que el compañero siga la instrucción.
- q) *Reconocimiento del otro +/-*: Cualquier expresión verbal que reconozca la capacidad superior o inferior del otro para ensamblar piezas y que por ello va a ganar el premio mayor. “Tú ya has practicado ese

varias veces y por lo tanto vas a ensamblar más piezas y ganar” “Tú no tienes ni idea de cómo armar ese rompecabezas”.

r) *Reconocimiento propio +/-*: Cualquier expresión verbal que reconozca la superioridad o inferioridad propia para ensamblar piezas y que por ello va a ganar el premio mayor. “A mí se me hace fácil ensamblar el rompecabezas porque soy más inteligente”. “A mí se me hace muy difícil encontrar las piezas que embonan, así que ya perdí”.

s) *Colaborar o ayudar a armar rompecabezas*: Cualquier comportamiento que facilite a que el otro ensamble más piezas. “Mira esta pieza tuya creo que va ahí”.

t) *Deshacer rompecabezas*. Manipular las piezas ensambladas del compañero y separarlas entre sí.

u) *Contacto físico afectivo*: Cualquier comportamiento motor de acercamiento al otro de forma afectiva. Por ejemplo, abrazarle.

v) *Contacto físico violento*: Cualquier contacto físico que produzca molestia o dolor en el otro, por ejemplo aventarle piezas de rompecabezas a su rostro.

w) *Castigar*: Cualquier comportamiento violento sobre el compañero como golpear, insultar, aventar piezas al físico del compañero y que produzca molestia o dolor o sobre cualquier objeto del compañero, acompañado de expresiones verbales que justifican el acto de sanción. Ejemplo: patear la mochila del compañero mientras dice que debido a que no le hizo caso se ganó eso.

x) *Premiar*: Cualquier comportamiento que acerque consecuencias positivas al compañero como regalarle un lápiz o una liga y que explicita verbalmente que se da el premio como consecuencia de su desempeño. Ejemplo: “Como me diste las piezas que te pedí, te regalo este tazó”.

Actividades colaborativas en la educación en y para el trabajo entre niñas y niños en una comunidad p'urhépecha

ULRIKE KEYSER OHRT

Este texto tiene la finalidad de presentar los resultados de una investigación enfocada a indagar actividades que realizan niñas y niños¹ entre ocho y diez años en la comunidad p'urhépecha de Cherán, Michoacán en contextos familiares y comunitarios. Su análisis e interpretación parte de una perspectiva antropológica y sociocultural. En lo particular, busco aclarar cuáles y de qué manera estas actividades están vinculadas con una educación *en* y *para* el trabajo, y cuáles son los propósitos educativos que las madres y los padres relacionan con las actividades de sus hijos.

El saber trabajar juega un papel fundamental en la socialización de niñas y niños como miembros integrados y responsables de una comunidad indígena. Más allá del sentido económico y productivo, el trabajo cumple también funciones sociales y culturales porque mediante el trabajo se crean y re-crean relaciones sociales y se atiende el principio de reciprocidad, base del sentido comunitario en la cultura p'urhépecha. En este contexto cobran importancia los sentidos culturales de “ayuda” y “acompañamiento” como modos de colaboración y elementos fundamentales de los círculos de reciprocidad que crean

1. Para facilitar la lectura menciono a niños y niñas por separado solamente cuando el contenido lo pide. En los demás casos la forma gramatical masculina se refiere a ambos sexos.

entre ellos los habitantes de la comunidad y en los cuales crecen sus hijas e hijos.

De acuerdo a sus habilidades y capacidades, identificadas con ciertas etapas de desarrollo cultural, las y los niños llevan a cabo distintas actividades, solos o de manera colaborativa en compañía con otros. En lo específico, tomo en cuenta diferencias de género y una perspectiva transgeneracional en relación con las diferentes actividades que realizan. Otro aspecto que analizo es cómo y con quiénes aprenden a llevar a cabo las distintas actividades.

Interesada por los aprendizajes en contextos familiares y comunitarios p'urhépechas, es decir no escolares, tomo como punto de partida estudios psicológicos (Lave y Wenger, 1991; Leontiev, 1968; Rogoff, 1993; Vygotsky, 1995) y antropológicos (Bertely, 2007; Gasché, 2008) que comparten “la idea de que *aprender y hacer* son acciones inseparables” (Díaz Barriga, 2003, p. 2).

Partiendo del supuesto de que las bases del aprendizaje están en el hacer, sea en colaboración o de manera solitaria, retomo la teoría sociocultural, porque es la que ubica la actividad en el centro de procesos de aprendizaje, para revisar cuál concepto de actividad ha desarrollado y cuáles dimensiones contempla.

LA ACTIVIDAD COMO BASE DEL APRENDIZAJE, UN ACERCAMIENTO TEÓRICO

En esta primera parte del texto presento bases teóricas de la actividad como medio de socialización, aprendizaje y transformación, conjugando miradas y análisis psicológicos y antropológicos que pueden resultar complementarios. Como señala Cole:

[...] los antropólogos por lo general, evitan las implicaciones de las actividades como bases para la actividad interna (e. g., conocimiento), contemplando en su lugar la estructura social de la que es elemento básico. Los psicólogos, en general, evitan el análisis de los

lazos entre las actividades (e. g. estructura social) en sus esfuerzos por delimitar leyes de organización interna (mental) y la aparición de categorías más abstractas de conocimiento (1984, p.12).

Esta separación entre los procesos interiores y sociales de las personas como dimensiones esenciales de sus actividades, se ha superado en la escuela soviética de psicólogos como Vygostky y Leontiev quienes, con base en el materialismo dialéctico de tradición marxista, afirmaron que el individuo y la sociedad son constituidas conjuntamente y mutuamente constituyentes, porque el ser humano es social por definición:

El hombre no se halla solo ante el mundo que lo circunda. Sus relaciones con él se hallan siempre mediatizadas por sus relaciones con otras personas. Su actividad siempre forma parte de estas relaciones, incluso en aquellos casos en que exteriormente se queda solo (Leontiev, 1968, p. 27).

Los humanos, por medio de estas relaciones, entre todos desarrollan y trasforman la sociedad de acuerdo a sus necesidades históricas. Desde esta relación dialéctica e histórica entre individuo y sociedad, Vygotsky (1995) centró su atención en el carácter social de los procesos de aprendizaje convencido de que el aprendizaje, como cualquier actividad humana, requiere de relaciones sociales, en este caso, entre quienes y con quienes aprende.

En términos evolutivos ontogenéticos, el aprendizaje se desarrolla en un primer momento al nivel intersíquico para pasar luego a un nivel intrapsíquico. “La naturaleza psíquica del hombre viene a ser un conjunto de relaciones sociales trasladadas al interior y convertidas en funciones de la personalidad y en formas de su estructura” (Vygotsky, 1995, p. 151). El contexto social y culturalmente condicionado, y los humanos que lo crean y recrean proveen al individuo de oportunidades de aprendizaje que a su vez, ya asumidas al nivel intrapsíquico, posibilitan su desarrollo. Así, los individuos adquieren calidad de sujetos

sociales cuyo desarrollo es a la vez individual y social, y participan de esta manera en el desarrollo de otros.

Al destacar lo fundamental de las relaciones entre la sociedad y el individuo para el aprendizaje y desarrollo, Vygotsky (1995) sentó las bases para la teoría de la actividad de Leontiev (1978), cuya aportación consiste, en términos generales, en construir el enlace entre la sociedad y el individuo mediante el concepto de actividad. A partir de un “análisis más objetivo de las relaciones entre el organismo y su medio, considerando que la orientación activa en su medio trajo consigo la aparición de formas complejas de actividad”, para Leontiev es “la actividad, que permite al hombre relacionarse con el mundo para adaptarse a él y para poder transformarlo” (Ortiz y Chávez, 2008, s / p). Las relaciones entre individuos y sociedad, pensadas como entidades no separables, se consideran mutuas y dialécticas.

La actividad es entonces el eslabón que une al individuo con los demás que componen su contexto social y que pueden estar involucrados en la misma actividad. En este caso, los que cuentan con conocimientos y habilidades y son más experimentados fungen como mediadores en el desarrollo cultural de los aprendices. De esta manera, la actividad articula pasado, presente y futuro. Los individuos motivados por la búsqueda de satisfacer una necesidad individual o social en el futuro, actúan en el presente disponiendo de los conocimientos construidos a lo largo de la historia humana y de las culturas en cuestión (Gasché, 2008), y al mismo tiempo, desarrollan nuevos aprendizajes y se insertan en la tradición social e histórica de la generación de conocimiento humano.

La teoría de la actividad no opera solamente en la relación entre individuo y sociedad sino también entre sujeto que actúa y objeto que es modificado, porque considera a ambos como elementos indispensables y mutuamente influyentes en la actividad durante la cual se transforman tanto el sujeto como el objeto.

Las articulaciones históricas y sociales que permiten este concepto de actividad se amplían con dimensiones psicológicas, pedagógicas

y políticas. La actividad tiene significado psicológico al posibilitar, mediante el aprendizaje, la transición del nivel interpsíquico al intrapsíquico. En cuanto a lo pedagógico, ofrece aprendizajes situados y en colaboración con otros. Por ser el eslabón que articula el individuo con su contexto social, cultural e histórico, la actividad es el motor de transformaciones históricas y culturales, y tiene, por lo tanto, igualmente funciones políticas, siendo motivada por determinadas necesidades en vista de un futuro deseable.

En este contexto, amplio y de diversas formas significativo, está inmerso el análisis y la interpretación de las actividades realizadas por las niñas y niños aludidos en esta investigación.

CONTEXTO

San Francisco Cherán es la única comunidad p'urhépecha con estatus de cabecera municipal y cuenta solamente con dos poblaciones que dependen administrativamente de ella (tenencias). Se ubica a 2,400 msnm en medio de la sierra p'urhépecha en el occidente del estado de Michoacán.

Los orígenes de la “ciudad de Cherán”, como la nombró Lumholtz a finales del siglo XIX (Lumholtz, 1981), están documentados por lo menos desde el siglo XIV cuando fue incorporado al imperio p'urhépecha (De Alcalá, 2008). La segunda invasión militar ocurrió alrededor de 1524, por parte de soldados españoles.

El censo de 2010 reportó aproximadamente 15,000 habitantes, lo que hace a Cherán la comunidad p'urhépecha más grande. Aunque solamente una minoría de sus habitantes sigue hablando p'urhépecha, 90% se consideran a sí mismos indígenas, por su organización social, costumbres y rituales (Inegi, 2011). La combinación de características indígenas e influencias urbanas configura una gran riqueza de diversidad cultural.

Las actividades económicas de sus habitantes se distribuyen de la siguiente manera: 27.4% en el sector primario (agricultura, silvicultura),

31.5% en el sector secundario (aserraderos, carpintería, artesanías, construcción, etc.) y 35.5% en el terciario (comercio, profesionistas, etc.). Los datos representan la ocupación principal de los económicamente activos, pero entre la gente del campo y los indígenas también se mantiene lo que se conoce como pluriactividad (Robles, 2004). Para la mayoría, las actividades agrícolas ya no son las principales sino que han llegado a ser complementarias, pero no por ello menos importantes para el bienestar. El aumento de las ocupaciones en otros sectores económicos se debe, por un lado, a las políticas económicas tendientes a la baja de precios de productos del campo y la destrucción de la naturaleza en general, lo que obliga a la búsqueda de otro tipo de fuentes de ingreso, entre otras, la emigración laboral forzada a Estados Unidos, donde viven por lo menos uno o dos integrantes de cada familia permanentemente.

Por otro lado, el aumento de escolaridad de los habitantes permite —o por lo menos promete— encontrar un trabajo que implica menos uso de la fuerza física y mayor seguridad en recibir ingresos constantes. Esta es una de las razones más mencionadas entre las madres de familia para apoyar a sus hijas e hijos durante sus años en la escuela. La oferta de educación escolarizada en Cherán abarca desde el nivel inicial hasta la educación superior. Los datos sobre escolaridad indican que 98% de la población es alfabetizada y cuenta con una escolaridad promedio de 7.11 años (Inegi, 2014), y 32% tiene instrucción posprimaria (Inegi, 2011).

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO²

Los resultados empíricos de investigación que forman la base de este texto fueron obtenidos a través de entrevistas a 34 madres de familia de

2. Los resultados de investigación que presento corresponden a un estudio interdisciplinario (psicología sociocultural y antropología) e interinstitucional más amplio llevado a cabo con la colaboración de Rebeca Mejía-Arauz, del Dpto. de Salud, Psicología y Comunidad del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), y Maricela Correa-Chávez, investigadora de los departamentos de Psicología de la California State University Long Beach y de la de la Clark University.

niñas y niños con edades entre ocho y diez años, edad que en contextos indígenas se considera como la adecuada para desempeñar actividades de manera responsable y con ciertas habilidades ya desarrolladas. Ellas conversaron conmigo sobre las actividades que realizan sus hijas e hijos cuando no están en la escuela, sus ideas sobre educación y las actividades económicas de ellos y de sus propios padres y abuelos. Si bien lo que las madres dicen sobre sus hijos no necesariamente corresponde a lo que hacen, es decir, hay que distinguir entre “las pautas” y “las prácticas” (Coeto y Flores, 2007), sus descripciones y las percepciones que ellas tienen sobre las actividades de sus hijos permiten acceder a sus ideas sobre educación, experiencias propias y lo que consideran importante en la educación de sus hijos. En varios casos también participaron en las entrevistas los padres, abuelos y abuelas y los mismos niños. Otra fuente complementaria de información se desprende de mis propias observaciones y convivencia durante más de 20 años como residente de Cherán.

La selección de las familias participantes correspondió al interés de dar cuenta de la diversidad social y cultural de las y los cheranenses, que se distribuye en cierta manera entre los cuatro barrios que componen la comunidad. Uno de los seleccionados fue el barrio cuarto, donde se encuentra una mayor parte de familias campesinas y dependientes de los recursos del bosque. El otro seleccionado fue el barrio segundo, el más grande y cuyos habitantes se mantienen sobre todo de actividades económicas ubicadas en los sectores terciario y secundario. En ambos barrios se hizo el contacto con las madres de familia a través de escuelas primarias ahí ubicadas.

Para poder ubicar las actividades de las niñas y los niños con edades entre ocho y diez años, a diferencia de lo que realizan los de otras edades, es importante conocer las diferentes etapas de desarrollo que se distinguen desde la cultura p’urhépecha.

ETAPAS DE DESARROLLO CULTURAL

En cada cultura se conocen diferentes etapas de desarrollo de las niñas y los niños, durante las cuales participan de distinta manera en las actividades de familiares y otras personas de su contexto social. Entre estas etapas se destaca la que presentaban los niños del estudio porque, de acuerdo a las investigaciones realizadas en varios continentes y revisadas por Rogoff, “a la edad de ocho a diez años los padres seguido *cuentan con* la comprensión y ayuda de sus hijos en forma competente y responsable”³ (2003, p. 170; véase Heckt, 1999; Modiano, 1974; Robles, 2004). Así también se les considera en la cultura p’urhépecha, donde se conocen a grandes rasgos tres etapas de desarrollo: la primera comprende de cero a cuatro años y se divide en varias fases. Durante esta etapa los niños son cuidados más que nada en su casa, mientras aprenden a hablar y a caminar, independizándose así paulatinamente y ampliando su radio de movimientos.

La segunda etapa se ubica entre los cinco y los ocho o diez años, cuando se les empieza a hacer participar de manera más intencional en diversas actividades en colaboración con niños mayores o adultos y, conforme aumentan sus habilidades, también actúan solos. Durante esta etapa la diferenciación entre los géneros se vuelve más marcada, nombrándolos *tataka* (“niño”) y *nanaka* (“niña”) *sapichu* (“pequeño”) (Rediin-Equipo Michoacán, 2011, p. 6). Los niños juegan y colaboran al mismo tiempo, así los niños pueden estar jugando con los perros, mientras están cuidando animales más grandes o las niñas jugando “a la comidita” al ayudarles a sus madres en la cocina. La división del desarrollo cultural en este tipo de etapas y la combinación entre juego y colaboración en actividades de mayores la encontró Paoli (2002) también entre los tseltales de Chiapas.

3. Las traducciones del inglés al español son de la autora de este capítulo.

Lo que es un juego a los 6 o 7 años, ya es una obligación a los 11 o 12. Pero el juego a los 6 y 7 hace posible asumir la obligación más tarde, no sólo porque se aprende jugando y con las consideraciones y tolerancias, sino porque el niño comprende que se le da un nuevo lugar, una nueva consideración de gente responsable, porque puede medir su poder, su capacidad de producir, descubrir y entender muchas cosas, de acercarse a su papá, de controlar mejor el medio ambiente, de prepararse para “ser hombre” (p. 58).

Al término de esta etapa, es decir, “de los diez años en adelante, los niños(as) saben las actividades que tienen que realizar de acuerdo a los roles de género que les han inculcado sus mayores. Actualmente la mayoría de los niños(as) asisten a la escuela, y al regresar a su hogar, se ocuparán de las labores que los mayores les encomiendan” (Ramírez, 2002, p. 26). Por lo tanto, al terminar la adolescencia, es decir al final de la tercera etapa de desarrollo, están preparados para iniciar una vida basada en las actividades tradicionales de cada género y aptos para contraer matrimonio. Sin embargo, esta perspectiva tradicional en cuanto al futuro laboral de los hijos cambia en familias cuyos padres tienen mayor escolaridad y con ello también el tipo de actividades que promueven entre sus hijos durante la segunda etapa de desarrollo cultural que nos ocupa en el presente caso.

ACTIVIDADES DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS

Revisando las actividades que reportaron las madres, y sus hijos cuando estaban presentes, se pueden agrupar en: las directamente relacionadas con el hogar; con el cuidado de hermanos menores, y con algún tipo de trabajo productivo; lo que muestra su preparación para las ocupaciones que tendrán que desempeñar posteriormente bajo su propia responsabilidad como adultos. Las actividades que fueron

mencionadas con más frecuencia⁴ son las dos primeras, sin diferencias significativas entre niñas y niños. Todos cuidan hermanos y hermanas menores o familiares cercanos, todos participan en el quehacer doméstico (lavar trastes, lavar las piezas pequeñas de su ropa, barrer, recoger su cuarto y tender su cama, preparar o calentar alimentos, excepto tortillas o gorditas, que solamente preparan niñas, ir a mandados). En cuanto avanzan en edad, este tipo de tareas domésticas suelen ser atendidas por mujeres, aunque entre hombres que han tenido que salir de su pueblo para estudiar o trabajar se pueden encontrar los que siguen realizando estas actividades y las fomentan también entre sus hijos.

Las diferencias de género en niños de ocho a diez años se encuentran más bien en las relacionadas con actividades productivas. Todo lo que tiene que ver con el campo (cuidar, alimentar, traer y llevar animales, quitar zacate, sembrar y cortar flores y verdura, juntar y amontonar leña, arrimar herramientas y materiales de trabajo, etc.) es área principal de los niños, 13 de los 19 participan en este tipo de actividades. Mientras que de las 15 niñas, solamente cuatro madres las mencionaron. Pero es muy probable que durante paseos familiares y sobre todo en tiempos de cosecha de maíz, muchas más vayan al campo acompañando a sus madres, hermanas casadas, abuelas o amigas a llevar la comida para los hombres.

En estas ocasiones tienen oportunidad de conocer parte del territorio de la comunidad, los terrenos que trabajan sus familias, los caminos, animales, plantas y las posibilidades de jugar con partes de ellas. Otro campo formativo en tiempos de cosecha es el de los conocimientos sociales derivados de las pláticas entre los adultos de la propia familia y ayudantes o peones llamados para este trabajo. Esto es tiempo también para “chismear” e intercambiar diferentes experiencias y conociemien-

4. La mención de frecuencias se refiere solamente al tipo de actividad, no a las veces de su realización. Porque algunos niños las llevan a cabo seguidas, otros no tanto. Lo que interesa es la diversidad de actividades y las posibles diferencias de género.

tos. El chisme cumple una función importante en la reafirmación de normas y valores, además de que es un medio apreciado de distracción.

Actividades propiamente femeninas, salvo algunas excepciones en que las realizan también hombres, son los bordados, deshilados y tejidos con gancho. Las niñas ven a sus madres y abuelas en cualquier lugar y en su tiempo “libre”, es decir, cuando no tienen ocupaciones más urgentes, elaborando partes o piezas completas de servilletas, blusas, almohadones y manteles. Por su propio interés empiezan a imitar y ayudar a sus familiares, sea con trabajos parciales o piezas enteras, según el grado de dificultad y la habilidad lograda.

Las actividades fuera de su casa, en talleres especializados, dependen de alguna manera de la oportunidad; hay niños y niñas que liján muebles y que arman banquitos o camas para muñecas, porque sus padres son carpinteros. Una niña ayuda en la panadería de su tía. La venta de verdura, fruta o artículos de mercería en puestos familiares ubicados en mercados es realizada por niños, mientras las tiendas de familiares y también los puestos en la entrada de su casa son atendidos por las niñas.

Tomando en cuenta la variedad de actividades y de sus combinaciones (quehaceres domésticos, cuidado de niños y actividades productivas), las niñas y los niños reflejan lo que hacen sus madres y padres al ser “pluriactivos”. Aprovechando estas oportunidades de aprendizaje y el desarrollo resultante de ello, reciben una educación integral que articula cuerpo, mente y necesidades socioafectivas.

Las y los mediadores principales de los aprendizajes de sus hijos suelen ser las madres y los padres. ¿Pero cuáles son los intereses que ellos persiguen con la educación de sus hijas e hijos? ¿De qué manera son estos objetivos social y culturalmente condicionados?

SENTIDOS Y OBJETIVOS DE EDUCACIÓN

En primer lugar les importa a las madres y los padres que sus hijas e hijos tengan buenas relaciones sociales con todos en la comunidad,

que se inserten sin problemas. En este sentido es fundamental que sean respetuosos, sobre todo con sus familiares y con los mayores de edad, que “no se anden peleando porque si ustedes pelean o si ustedes hacen una cosa mala, les van a tener coraje”, que no abusen de nadie, que no roben. Una niña cuenta que su abuela le decía “que no nos peleáramos [...] que no fuéramos a lastimar a las personas, que porque cuando estuviéramos grandes ya no se nos iba a poder quitar”. Tanto para niños como para niñas es importante aprender a “portarnos bien”, lo que incluye no salir mucho a la calle, regresar temprano y a la hora acordada a su casa.

Dentro de este contexto social y en vista de contar con actitudes básicas para los trabajos que realizará en un futuro, es considerado fundamental ser responsable. En este sentido, una madre que es maestra le dice a su hija:

Tu obligación pues es ahorita, a tu edad es asistir a la escuela, cumplir con lo que a ti te toca allá en la escuela. Porque creo que nosotros estamos haciendo lo propio [...] Y en ocasiones también hay tiempos o hay un día, a lo mejor que no tenemos tantas ganas de ir a trabajar ya. [...] entonces sin embargo, sabemos que tenemos esa responsabilidad, tanto allá en el trabajo como con ustedes también para darles, pues, lo necesario [...] Y enseñando pues a cumplir cada quien [...] dentro de lo que esté, pues a ser responsables.

Al ser el trabajo una actividad social y colectiva (Spinoza, 2009, p. 163), la preparación para una vida social armónica es igualmente importante que el desarrollo de ciertos valores, habilidades y conocimientos para realizar cualquier trabajo. La preparación para el trabajo es importante para que logren ser:

[...] alguien también ¿verdad? Que se defiendan ante la vida pues [...] No, no que sea exactamente alguien importante, sino que se sepan defender. Entonces nuestro objetivo es ese, o sea, tratar de darles lo

elemental también para que ellos en un futuro, de aquí a unos quince, veinte años, pues ellos tengan esa capacidad como para poder llevar la vida un poquito más ligera [...] (padre maestro).

Los padres de familia tratan de apoyar a sus hijos para que tengan una vida más *ligera* que ellos, con menos trabajo físico, más estabilidad en el trabajo y los ingresos, pero también para que *se defiendan*. Para que alguien se tenga que defender debe haber cierta amenaza, es decir, situaciones de inequidad en las relaciones de poder. Por lo tanto, tendrán que ser preparados para poderse defender.

Cuando aspiran a *ser alguien* suponen que el *ser alguien* no es dado para todos desde el momento de nacer. “*Ser alguien en la vida* niega el carácter y la genealogía de nuestras propias concepciones y se inscribe no sólo en el actuar sino en los procesos de escolarización y en los fines mismos de la educación” (Medina, 2009, p.10). La enajenación cultural que representa de cierta manera la educación escolarizada en regiones indígenas niega lo propio y en cambio, promete la formación en la cultura dominante para poder “ser alguien”.

La escuela y posteriormente el trabajo, son considerados como la vía de superación de inequidades, inseguridad personal y social (Keyser Ohrt, Mejía-Arauz y Correa-Chávez, 2012). En el concepto de trabajo que los padres mencionan reiteradamente como presente en sus familias, todavía predomina lo duro y lo físico, significado del cual también da cuenta su etimología.⁵

EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO

El trabajo creó al ser humano en sentido evolutivo, lo constituye como ser social y lo crea progresivamente como miembro pleno de un con-

5. La palabra “trabajo” se deriva de la palabra *tri-palus* o *tripalium* del latín, que fue un instrumento de tortura hecho de tres palos (Gómez de Silva, 1998).

junto sociocultural. Un conjunto de estos es una comunidad indígena, donde es reconocida “la dimensión colectiva del trabajo, ya que, en nuestras comunidades, los hombres trabajan juntos y no como individuos aislados entre sí; [...] [y se destaca] la importancia del trabajo como valor positivo fundamental en nuestras sociedades y culturas” (UNEM et al., 2009, p.85). La educación para el trabajo es la base de la formación de las nuevas generaciones en una comunidad indígena, así también “Cherán se caracteriza por [...] enseñarles a trabajar [a los niños]” (Keyser Ohrt, 2009, p. 177), así lo expresó un maestro, y en las palabras de otro: “Cherán es un pueblo trabajador [...] porque se ha dedicado no solamente a una clase de trabajo, ha tenido varias actividades” (Keyser Ohrt, 2009, p. 175). Prueba de ello es la variedad de actividades que realizan las niñas y los niños, tanto productivas como quehaceres domésticos, todas encaminadas a la formación en y para el trabajo.

Mediante el trabajo los humanos se realizan como tales. Trabajar implica no solamente contar con medios de producción, aunque sea solamente la propia fuerza de trabajo sino también poder planear acciones que se requieren para la obtención de un producto de este trabajo y, posiblemente, cambiar este producto por otro producto o por dinero, que permite la satisfacción de otras necesidades. En su investigación sobre Cherán, refiere Ramírez que “el trabajo es prácticamente el elemento dominante de la vida cotidiana; precisamente en torno al trabajo se organizan las otras actividades de la vida cotidiana” (2002, p. 35).

Al trabajo se le ha dado desde tiempos antiguos un valor “como acción solidaria y colectiva” (Gómez, 1997, p. 79) no solamente entre los p’urhépecha, entendiéndolo “como esfuerzo y sacrificio que ennoblece al que lo realiza” (Spinoza, 2009, p. 163). Zavala (1988, p. 123) constata que así ha sido para la cultura p’urhépecha desde la antigüedad, haciendo referencia al servicio a su dios supremo, Curicaueri, y a la extensa división social del trabajo desde estos tiempos. Tanto el trabajo requiere de relaciones sociales, así como el individuo y la sociedad se constituyen mediante el trabajo. El valor del trabajo se refleja en la im-

portancia que tiene para la educación. “Existe una educación familiar-comunitaria en donde básicamente se enseña a trabajar” (Márquez y Constancio, 2007, p. 142) para formar a sus hijos como integrantes plenos y responsables de la comunidad, que responden con su trabajo a las necesidades individuales y familiares, pero también a las que la misma comunidad demanda para seguir como tal.

La educación para el trabajo consiste en el proceso de “adquirir conocimiento para ser capaz de tomar responsabilidad para uno mismo y otros” (Rogoff, 2003, p. 151). Este conocimiento se construye tanto por medio del objeto del trabajo como a través de la manera de aprender, porque la educación familiar y comunitaria como “socialización, en su sentido de *proceso interactivo*, supone la gradual emergencia de la ‘persona’ en su expresión situada en tanto ‘participante’ y ‘sí mismo’ (*self*)” (De León, 2005, p. 31). La constitución de la persona y el colectivo en que se encuentra es mutua y no separable, ambos se articulan por la actividad cuya máxima expresión es el trabajo.

Así se aprende el papel activo de cada uno en el tejido social, de *mantenerse ocupado y estar al pendiente*, su contrario es ser flojo. “La entrega al trabajo contrasta con la haraganería, que produce el hambre, la envidia y, eventualmente, el impulso a robar. Es decir, el rechazo del trabajo puede provocar no solamente la escasez alimenticia, sino también el rompimiento del tejido social de la comunidad” (Fundación Rigoberta Mechú Tum, 1997, p. 43). Cuando se pierde el elemento articulador entre individuo y colectivo, ambos decaen. Por lo tanto, en sociedades que dependen y valoran en mayor grado la colectividad, la educación es principalmente para el trabajo, que por igual se realiza preferentemente en colectivo. Para poder realizar un trabajo de manera responsable y autónoma introducen a los niños haciéndolos partícipes, de acuerdo a su etapa de desarrollo, y también los niños se ofrecen para participar. La educación para el trabajo está pensada en función de un desarrollo hacia la autonomía y autosuficiencia: “voy a hacer esto, hija, y te fijas cómo le hago, porque cuando estés grande tú sola lo vas a hacer [...]. Y lo hace. Y ya de veces, mero ella se arrima

pues”. Pero no solamente como evolución natural y cultural de los individuos sino también para prepararlos para casos de emergencia. “Tienes que aprender [...] a lo que yo hago aquí, hijo, le digo, pues tú me tienes que ayudar”. Por eso los padres reiteran a sus hijos que se hagan responsables de los aprendizajes necesarios para después poder satisfacer sus necesidades básicas solos, porque ellos “pueden faltar algún día” y los niños se quedarán solos. La muerte se vuelve presente para que la vida sea mejor aprovechada.

La educación *para* el trabajo no se da de manera abstracta con discursos sino, fundamentalmente, realizando actividades productivas o sociales que corresponden a determinados tipos de trabajo, es decir, *para* el trabajo se aprende *en* el trabajo.

EDUCACIÓN EN EL TRABAJO

La división en etapas de desarrollo que contempla la cultura p'urhépecha, al igual que otras culturas indígenas, está vinculada con los avances que logran los niños en ser autónomos y capaces de satisfacer primero sus propias necesidades y después también las de otros. “Las diferencias en el trato debidas a la edad entre los indígenas dependen principalmente de la capacidad del niño para trabajar” (Modiano, 1974, p. 107). Los adultos no los obligan mientras notan que los niños todavía no son capaces o no “entienden”, es decir, no responden a las llamadas del adulto.

En cuanto los niños empiezan a imitar a su madre o padre en los trabajos, ellos les facilitan herramientas adecuadas a sus capacidades para que, ayudando, se familiaricen con este tipo de trabajo. Ayudar “es parte de la iniciación al mismo, y es la manera de ir entrenándose en él” (Robles, 2012, p. 8). Como observan y colaboran en la casa, el campo, la tienda o los talleres donde se llevan a cabo procesos productivos completos, saben qué antecede a lo que ellos ya saben hacer, qué sigue y en qué termina el proceso, respectivamente con cuáles productos. Se trata de trabajos en los cuales los que los realizan mayormente todavía

tienen el poder de decisión sobre el cómo, cuándo y para qué lo están haciendo, es decir, no son trabajos caracterizados por enajenación.

La mayoría de los niños tienen claridad sobre lo que les interesa y las fortalezas que pueden tener, por ello realizan determinadas actividades por su propia iniciativa y saben que esto puede ser provechoso para un posterior trabajo. Así lo expresaron sus madres o, en su caso, ellos mismos.

Una niña, por ejemplo, quiere ser doctora. Desde esta perspectiva ayuda a su abuelo a vacunar borregos y participa en curar a su hermano menor. Aprovechando el conocimiento empírico de larga tradición familiar en el cultivo de plantas, otro niño se hizo de un pequeño huerto en el solar de su casa. Con mucha seguridad habla de estos campos de conocimiento y experiencias suyas, con un vocabulario especializado. De las oportunidades de aprendizaje que ofrece la tradición magisterial de su familia, una de las niñas participantes seleccionó los saberes de organización y relaciones sociales, porque corresponden a sus propias habilidades. Como muestra de ello presentó, junto con sus primas, en la casa de su abuela recién fallecida, un programa con motivo del día del maestro. De esta manera pone a prueba no solamente sus aprendizajes y desarrollo logrado sino, también cumple con el principio de reciprocidad, porque fue la abuela quien se lo enseñó con los festejos que ella organizaba antes en honor a sus hijas e hijos maestros.

En general, las actividades desempeñadas por niñas y niños los familiarizan con uno de los elementos básicos de las culturas indígenas: la reciprocidad. Es notorio cómo las madres recalcan que sus hijos sí les ayudan, aunque sea con actividades sencillas y esporádicas. “Así como nosotros tenemos la obligación de darte, tú también, mínimo una hora, ayudarnos”. El hecho de ayudar y, respectivamente, de saber que ayudar es necesario para la cohesión y el funcionamiento de la familia, en primer lugar, y de la comunidad en segundo, remite a la cultura como mediadora de las actividades y en consecuencia de los aprendizajes logrados mediante ellas.

LA AYUDA Y EL ACOMPAÑAMIENTO COMO MEDIOS DE APRENDIZAJE Y SOCIALIZACIÓN

Las manifestaciones culturales y los sentidos que adquieren las relaciones sociales son en cierta forma respuestas a las necesidades económicas, sociales y espirituales de la sociedad que las crea y desarrolla. La ayuda y el acompañamiento son parte de la cultura p'urhépecha y a la vez inducen a ella.

Entre las familias de Cherán que participaron en la investigación, las relaciones sociales están acuñadas por el sentido colectivo basado en el trabajo de campesinos que requieren de “ayuda” o colaboración para poder realizar su trabajo. Aunque la mayor parte de la población ya no se desempeña básicamente en este sector productivo, los principios de las relaciones sociales y valores relacionados con ellas, como la reciprocidad y el respeto por la diferencia de conocimientos y habilidades, tienen su base en el trabajo campesino y siguen fungiendo como articuladores entre los diversos sectores de la población, o se reclaman en su defecto. Porque del respeto y la reciprocidad depende la sana convivencia entre los habitantes que son diversos en distintos aspectos (género, edad, nivel socioeconómico, adscripción religiosa, y en consecuencia, conocimientos, habilidades, etc.) y la ayuda es una de sus manifestaciones. Parte de la educación para la convivencia y para ser un miembro aceptado en la comunidad incluye la disposición para ayudar en las ocupaciones de otros, cuando ellos lo requieren.

En este sentido, pero también porque culturalmente existe una relación cercana entre estas generaciones, a menudo son las abuelas y los abuelos quienes fungen como mediadores.

Uno de los abuelos que participaron en las entrevistas lo expresa así:

[...] ya se le está metiendo a la mente [del niño, y se pregunta] ¿Qué es lo que necesita aquí en la casa? [...] mero ayer lo llevé allá, le dije: primero vamos a sembrar tal y tal parte. Hayamos venido ayer muy temprano a hacer. Y le dije, ora tú vas a ir porque el grande ya se fue

conmigo, y a ese ya le dije vamos ora, y me dice él sí. Teníamos que llevar la semilla en carretilla y por eso le digo vente, sí. Y él que hace caso, y dice así: voy a juntar baraña para hacer lumbré.

El abuelo cuida que todos sus nietos se introduzcan en la labor del campesino. De acuerdo a su edad y sus habilidades, les ofrece la participación en forma de ayuda (llevar la semilla en la carretilla). Su nieto acepta y a la vez ya se imagina otra actividad más con la cual le gusta participar, combinando el juego con la ayuda que se le pide.

La ayuda es “inherente al hacer del aprendiz” y una “actividad colectiva amplia” (Robles, 2004, p. 64). No solamente los niños ayudan, “sino también los adultos y viejos. ‘La ayuda’ no representa un elemento para que el otro haga una actividad, es un componente del hacer colectivo” (2004, p. 64). Por lo tanto, la ayuda tiene el significado de un valor social que se activa en la colaboración con otros que comparten el mismo objetivo.

El momento culturalmente institucionalizado de ayuda o “ayudanza” entre los p’urhépecha, son las fiestas. Los responsables de una fiesta invitan a sus familiares y vecinos para que colaboren ofreciendo su voluntad para cumplir con lo que se les encomienda, sea con su fuerza física y/o cooperando con aportaciones económicas en especie o dinero. La “ayudanza” es un elemento clave tanto para el logro de los objetivos de la fiesta, así como para los aprendizajes o “enseñanzas” que implica la participación en ellas, tanto para adultos como para niños, quienes “jugando y trabajando, participando en las fiestas familiares y del pueblo aprenden que debemos ayudarnos los unos con los otros” (Márquez, 2006).

En lugar de “ayudanza”, en Cherán todavía es de uso común el término respectivo en p’urhépecha: *wechantani*, lo que significa literalmente “devolver lo que ya me comí”. No solo a nivel semántico existe esta relación estrecha entre ayudar y comer sino también en las prácticas. Uno de los peores fracasos de una fiesta es cuando no ha alcanzado la comida para todos los invitados, porque cada uno colabora de acuer-

do al papel que “le toca”, según su relación social con los anfitriones. Ahora, con la pérdida de la lengua originaria entre la mayoría de los cheranenses, este concepto también se expresa como “ayudanza”, pero el sentido p’urhépecha todavía tiene vigencia en términos de reciprocidad, como lo expresa un niño al contestar a la pregunta si recibe dinero por ayudarles a sus padres: “no, porque [...] ellos me dan de comer”. Él considera que ayuda en respuesta a la recepción de alimentos, es decir, él “está devolviendo lo que comió”. Se espera de los niños que ayuden, porque de esta manera demuestran su pertenencia a la familia. Si alguno de ellos reclama un pago por su ayuda, puede escuchar del padre o de la madre: “¿por qué quieres que te paguemos?, ¿tú no comes aquí?”

La ayuda forma parte del círculo de reciprocidad en sus dimensiones vertical (a través de las generaciones) y horizontal (entre comuneros, vecinos y familiares):

Ayudar significa participar en un círculo de reciprocidad que tiene implicaciones sociales y de desarrollo. Si se les pide ayuda a los niños, se pueden sentir aceptados como iguales y como alguien que ha logrado el desarrollo necesario para poder cumplir con la tarea asignada. Así se expresa que otros confían en sus capacidades, lo que aumenta su autoestima y mejora sus condiciones de aprendizaje (Mejía-Arauz, Keyser Ohrt y Correa-Chávez, 2013, p. 10).

Entre los adultos, el hecho de no ser invitado a ayudar en un evento festivo puede ser razón de malestar, porque de esta manera se le impide a esta persona integrarse en una red de reciprocidad, que significa ser reconocido como participante valioso y poder contar con ayuda cuando la necesita.

Otro medio de aprendizaje que ofrece la cultura p’urhépecha para niños y adultos es el “acompañamiento” que, al igual que la ayudanza, tiene su expresión más intensa y a la vez pública en las fiestas. En comparación con la ayuda, el acompañamiento se limita al *estar con el otro*, sin una necesaria participación en sus actividades o cooperación. Los

adultos invitan a niños a que los acompañen para no ir solos cuando salen de su casa o comunidad. En ocasiones, la petición de ser acompañado tiene claros objetivos de enseñanza y se aprovecha para que observen determinadas actividades, interacciones, reconozcan espacios de terrenos familiares, etc, en fin, que se sientan parte de su familia, comunidad y cultura. Como en el caso de la ayuda, los mismos niños también se ofrecen para acompañar a alguien con la finalidad de mostrarle su apoyo, poder conocer algo nuevo o simplemente distraerse.

Sobre todo las mujeres buscan estar acompañadas de un niño o niña, y quienes no cuentan con hijos los “piden prestados” a otras mujeres. Regularmente se disfruta ser parte de un acompañamiento, pero no siempre es el caso. En ocasiones, a los niños no les gusta tener que acompañar a adultos porque contraviene sus propios intereses, por limitarlos en su libertad de movimiento, las posibilidades de jugar, etc. Pero esto normalmente no significa que no los acompañan sino que tienen que respetar la decisión del adulto, tanto en términos de respecto al mayor, así como en cuanto al principio de reciprocidad, porque los adultos también se encargan de atender las necesidades de los niños.

Como en otros casos de participación de niños en actividades con mayores, se trata de “una participación colaborativa, con papeles flexibles y complementarios” (Rogoff et al., 2010, p. 108), donde los papeles entre el acompañado y el que acompaña pueden cambiar, es decir entre quien dirige las interacciones y quien sigue las indicaciones. Así lo comentó una de las madres de familia que frecuentemente le pide a su hija que la acompañe en viajes de comercio. Ella no sabe leer y necesita de la hija cuando sale a vender sus bordados a una gran ciudad. Aunque la madre es la adulta que supervisa el viaje y todos los sucesos, la hija es la que tiene las funciones de guía en el manejo de medios de transporte. En estos momentos la madre es la que acompaña a la hija.

PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Las actividades y situaciones anteriormente descritas representan necesidades así como oportunidades de aprendizaje para niños con la finalidad de integrarse cada vez con más responsabilidad en el contexto sociocultural de su comunidad y como sujetos sociales en general. Son los diversos aprendizajes que permiten este desarrollo cultural, tomando en cuenta que “el aprendizaje como participación creciente en comunidades de práctica, concierne a toda la persona actuando en el mundo” (Lave y Wenger, 1991, p. 11), donde la persona y el mundo se constituyen mutuamente.

La inserción al mundo a través de procesos de aprendizaje, empezando con la familia y la comunidad, está condicionada, entre otros, por cómo los involucrados entienden el acto de aprender o de enseñarse.

APRENDER Y ENSEÑARSE

Aunque muchas de las madres utilizaron “aprender” y “enseñarse” como sinónimos, se perciben varias diferencias. “Aprender” suele relacionarse más con contenidos escolares como, por ejemplo, aprenderse las tablas, inglés, *sacar cuentas*, etc. En ello se refleja la experiencia de educación escolarizada, sin importar el propio grado de escolaridad. También utilizan “aprender” para referirse a cuestiones más generales, como *cosas diferentes; de todo un poco; algo más; para salir adelante*. “Aprender” se asocia, más que “enseñarse”, con el resultado que con el proceso cuando dicen: *aprendí costura; [el niño] aprendió a matar puercos; [aprendí] cómo tratar a niños*. Uno de los padres lo formuló así: “ya se aprende enseñando”.

En el lenguaje coloquial de Cherán, es más frecuente escuchar “enseñarse” que “aprender”. Enseñarse se refiere a cualquier situación práctica de aprendizaje y expresa un acto que se realiza por iniciativa propia, es autocontrolado y significa un reto que uno mismo se pro-

pone, para cuyo logro tiene que aprovechar oportunidades de aprendizaje buscando cómo, dónde y con qué o quiénes.

Enseñarse es un ejercicio que se realiza desde la individualidad y en silencio, mediante prueba y error en el manejo de tecnologías y saberes; compromete además la percepción y el sentido común, las emociones, la sensibilidad y los dones de quien se introduce en los modos y las costumbres, que se enseña en el respeto y el orden de acuerdo con el aprendizaje de las relaciones sociales y rituales (Gómez, 1997, p. 77).

Quien pretende enseñarse algo pone todo esto en juego, como en este caso un niño que no está seguro si tendrá la posibilidad de estudiar y, por lo tanto, se quiere asegurar de otra alternativa para su futuro. “Lo que voy a hacer, lo que hace mi papá, enseñarme de albañil [diciendo a su padre] ¿Qué te *vo’a* arrimar? para que yo vea cómo haces para que yo también me enseñe”.

El niño que se quiere enseñar a trabajar como albañil expresa con claridad cómo lo piensa lograr: tomando la iniciativa para aprender; preguntando y de esta manera respetando a quien le va guiar en su aprendizaje; *arrimando* algo, es decir participar ayudando con herramientas u otros recursos necesarios para el trabajo de albañiles; en interacción con otra persona que sabe más que él, porque este le va decir qué es lo que necesita en este momento y de qué lo cree capaz de poder darle. Se trata de una actividad en la cual aprendiz y guía combinan hacer y ver al mismo tiempo, persiguiendo un objetivo centrado en el aprendiz.

En otro caso, el objetivo va más allá de un aprendizaje personal porque vincula su eficiencia con un beneficio colectivo: “yo me quiero enseñar *pa’* que [...] cuando haya algo en la casa los ande curando”. Al lograr este objetivo podrá decir con satisfacción *ya me estoy enseñando*. Es un proceso que crea cada vez más independencia y participación responsable en la familia y la comunidad.

El *enseñarse* puede ser autodeterminado en cuanto a quién toma la iniciativa, pero también inducido por los padres. En este sentido, un abuelo le recomienda a su propio hijo que deje ir a su nieto al campo, diciéndole *que él que se vaya para que él también se enseñe*. No solo a niños sino igualmente a adultos se les insiste que se enseñen a actuar de determinada manera, muchas veces relacionado con una nueva etapa en su vida, por ejemplo, cómo atender a recién nacidos, cómo curar a sus hijos o a realizar todos los pasos que comprende el evento social más importante en la vida de los comuneros: cuando se va a casar un hijo o una hija.

Para poderse enseñar a sí mismo debe haber primero enseñanzas de otros, es decir, el enseñarse se debe aprender de otros antes de poder hacerlo solo. “El niño, a lo largo de su desarrollo, empieza a aplicar a su persona las mismas formas de comportamiento que al principio otros aplicaban a él. El propio niño asimila las formas sociales de la conducta y las transfiere a sí mismo” (Vygotsky, 1995, p. 146).

Un abuelo lo describe así:

[...] enseñándolos, porque si uno no los enseña, nunca se van a enseñar. [...] trato de enseñarlos mi trabajo como hombre y vivir ya en el campo, [...] cómo se hace la leña, cómo se hace un trabajo de la labor, yo les digo así se hace y así se hace. Porque yo lo he trabajado.

Enseñar implica no solamente demostrar cómo se trabaja o realiza algo, empleando conocimientos y habilidades culturalmente creados sino también el uso de explicaciones verbales con clara intención de lograr un aprendizaje duradero. Así, unos hermanos *se están enseñando* a nadar con ayuda del hermano mayor, quien, a uno menor le dice: “mira, así y así le vas a hacer”.

La manera y el contenido de las explicaciones verbales son importantes como medios de enseñanza: “Pues enséñenle primero, explíquenle pues primero [...] platíquenle bien, díganle bien”, le dijo un abuelo a su hijo y nuera antes de que estos regañaran a su nieto por no

haber hecho bien lo que le habían encomendado. Para poder enseñar se necesita saber manejar las palabras adecuadas que puede entender el aprendiz, y la paciencia para crear un ambiente de confianza. Si bien es fundamental la observación para poder enseñarse, también el uso del lenguaje resulta importante, porque el “lenguaje [...] al principio es un medio de comunicación con los demás, y sólo más tarde, en forma de lenguaje interno, se convierte en medio de pensamiento” (Vygotsky, 1995, p. 147), necesario para poder enseñarse a sí mismo.

El haberse enseñado es resultado de haber sido enseñado por otros. Ambos procesos son social y culturalmente mediados, porque requieren de relaciones sociales y de señas y medios, como el lenguaje, cargados de sentidos conocidos, compartidos y practicados por las personas que participan en estos procesos. “‘Enseñarse’ es una experiencia íntima pero siempre en relación con los otros y la memoria de la comunidad: es aprender a formar parte, *ser para hacer* y adquirir los valores de atributo, de solidaridad y de participación” (Gómez, 1997, p. 59). Al enseñarse antecede el “fijarse”, mirar y observar a alguien que ya sabe. El resultado de este proceso, el haberse enseñado se demuestra en productos, acciones —como cuando un niño dice con orgullo *ya ando solito, ahora sí*— o actitudes respectivas y tiene que ser validado por personas conocedoras del contexto sociocultural. Quien se ha enseñado a algo lo puede volver a enseñar, “es saber apropiarse, aprehender para regresar” (Gómez, 1997, p. 77).

Mientras el término *aprender* puede ser utilizado para cualquier contenido y manera de aprendizaje, *enseñar/se* expresa la interacción necesaria entre uno que sabe más y otro que pretende aprender. De tal suerte que el concepto enseñarse da cuenta de la “ley genética general del desarrollo cultural” en la teoría desarrollada por Vygotsky:

[...] toda función del desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría inter-

psíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica (1995, p. 150).

Enseñándose se articulan ambas categorías. Tanto el aprender como el enseñar y enseñarse requieren de relaciones sociales que ofrecen oportunidades de aprendizaje mediante la participación con otros. De acuerdo a la división del trabajo por género, los conocimientos y habilidades de actividades productivas se transfieren mayormente entre personas del mismo sexo. En muchas ocasiones interactúan al mismo tiempo con distintos tipos de familiares realizando actividades en el campo, la casa, talleres o el comercio. Los niños están acostumbrados a convivir con su familia extensa más allá de la unidad doméstica.

En estos contextos aprenden los niños diversos oficios, transmitidos de generación en generación, entre personas con quienes no solo comparten el tiempo/espacio que comprende la actividad en colaboración sino también otros contextos sociales en la familia y la comunidad.

Las actividades, tareas, funciones y comprensión no existen aislados; son parte de sistemas más amplios en los cuales adquieren sentido. Estos sistemas de relaciones emergen de comunidades sociales, en las que se reproducen y desarrollan, las cuales son en parte sistemas de relaciones entre personas. La persona define estas relaciones y ellas la definen (Lave y Wenger, 1991, p. 13).

Uno de los niños entrevistados, reflexionando sobre el sistema de relaciones que le facilitó enseñarle a su pequeña hermana a caminar y hablar, lo expresó con estas palabras:

Niño: Desde chiquito [mi mamá] me enseñó y es como una cadena.

E: Ajá ¿De quién a quién?

Niño: [...] mi mamá a mi hermana, y mi hermana a mí, y luego yo a Eli [su hermana menor].

La madre de otro niño describe el proceso de aprendizaje colaborativo que permitió a su hijo de diez años enseñarle a su propio cuñado, mediante colaboración e indicaciones verbales, algunas operaciones como parte de la actividad de matar puercos:

Madre: Entonces el niño sí ya aprendió a matar puercos, a pelarlos, a partirlos. Sí porque desde chiquititos están mirando y sí [...] al esposo de mi hija, la otra vez le tocó matar un puerco y no podía. Entonces [...] Jesús le dijo: mira vamos a hacerle así y vamos a hacerle así, y al tiempo de cortarle los *pieces* (*sic*) al puerco, no podía y que le dijo, mira vamos a hacerle así, y él le ayudó. Entonces sí, sí aprende [...]

E: ¿Y con quién se enseñó lo de los puercos?

Madre: Eh... o sea que como nosotros a veces matamos así, él, mi esposo, es albañil, pero también sabe matar puercos, sabe hacer carnitas. Y sí, a veces nos toca matarlos y él está aprendiendo. O como yo sé matarlos también. Y ya yo le digo, mira, vamos a matarlo, y dice, mami no te apures, ahorita lo vamos a matar [...] Y ya me ve cómo y está aprendiendo.

E: ¿Y como desde qué edad él está viendo eso?

Madre: Desde que nació casi.

Tal vez participó desde entonces, mirando desde la espalda de su madre, cargado en un rebozo, que es la manera tradicional como las madres cuidan a sus hijos pequeños.

APRENDER DESDE EL REBOZO

Los rebozos empleados para cargar niños han sido un medio para ofrecer múltiples aprendizajes, posibilitan la mayor cercanía corporal con la madre o quien los está cargando, y a la vez protegiéndolos contra influencias externas como el clima, caídas y el acercamiento de otras personas. Particularmente la posición del niño en la espalda de su

madre ofrece oportunidades excepcionales para aprender observando y acompañando.

El uso del rebozo para cargar a los niños permite el

[...] continuo contacto físico y la co-presencia con la madre/cuidadora [...] Cuando están despiertos [los niños] comparten el centro de perspectiva de la cuidadora, interactuando directa o indirectamente a la altura de los ojos de los adultos con los múltiples miembros de la familia (De León, 2005, p. 105).

Fijados con el rebozo a la espalda de otra persona, los niños tienen que seguir los movimientos de esta con su propio cuerpo, el aprendizaje se da de cuerpo a cuerpo, lo que les facilita imitarlos después.

Las madres que han criado a sus hijos en Cherán reportaron que los cargaban en el rebozo mientras estaban lavando, barriendo, yendo de compras, pero también se pueden ver bailando en fiestas. No solamente las madres cargan a sus hijos sino también otras mujeres o niñas, que “piden prestado” un niño o se encargan de cuidarlo. También sucede que las madres, a falta de hijas con la edad adecuada, les cargan sus bebés con un rebozo a sus hijos, mientras estos siguen con sus propias actividades: “me cargaban a un bebé acá atrás y yo me lo amarraba así cruzado y salía a jugar canicas o a jugar trompos”.

Así empieza la vida en compañía, compartiendo actividades y aprendiendo a través del ejercicio de todos los sentidos, sobre todo observando y en movimiento con otro cuerpo. Estas oportunidades de aprendizaje se ven limitadas o transformadas cuando ya no se usa el rebozo para cargar a los niños, lo que reportan madres cuyos hijos nacieron en Estados Unidos y también entre las madres jóvenes de Cherán, entre quienes la carriola está sustituyendo al rebozo en gran medida.

MIRADA Y ESCUCHA

Durante la etapa de *estar con los demás* con la perspectiva desde el rebozo, los sentidos de la vista y del oído son importantes medios de percepción y de contacto con las personas relacionadas con los niños y que participan en su desarrollo cultural. La observación como medio fundamental de aprendizaje en culturas indígenas está ampliamente documentada (Beals, 1992; Caballero, 2002; Cardoso, 2009; Chamoux, 1992; De León, 2005; Paradise y De Haan, 2009; Rogoff, 1993, 2003; Rogoff et al., 2010; Torres, 1998; etc.). La presente investigación lo ilustra con apreciaciones de madres y sobre todo de niñas y niños que comparten en sus propias palabras lo que les ha significado poder observar a otros más experimentados en distintas actividades en las que ellos se están introduciendo.

E: ¿Cómo te enseñaste todo eso?

Niño: Viendo nomás a mi papá...

E: ¿Y cómo te enseñó tu papá?

Niño: Pues, él cuando empezó, cuando empezó a trabajar en eso de veterinario me decía: a ver vamos... conmigo, vente vamos a ver esta vaca, vamos a ver aquello.

Los padres familiarizan a sus hijos intencionalmente en lo que es su trabajo, llevándolos como compañía para que jueguen, observen y, cuando se llega el momento de madurez correspondiente, empiecen a ayudar, y poco a poco a participar con más responsabilidad e independencia, dependiendo de su propio interés en aprender.

[...] en comunidades donde los niños tienen acceso a muchos aspectos de la vida de adultos, aprenden de acuerdo a las oportunidades que tienen para observar y los adultos frecuentemente esperan que aprendan viendo. En este tipo de comunidades los niños toman el control sobre el manejo de su propia atención, motivación e invo-

lucramiento en el aprendizaje, a través de su observación y participación en actividades en curso de los adultos (Rogoff, 2003, p. 301).

Es frecuente que la persona que funge como guía en estos procesos de aprendizaje refuerce la atención de los niños en determinados detalles de la actividad. Una madre le dice a su hija: “¿Estás viendo, hija? para que así le hagas”.

Las situaciones de aprendizaje aquí presentes están basadas en problemas reales, es decir en un trabajo y no en una tarea escolar, porque “la tarea es aquello que está prescrito, definido por los responsables de organizar y conducir el trabajo y, en consecuencia, objetivado en forma de normas de procedimiento” mientras el trabajo “también es aquello que no está dicho, lo que se hace a pesar de las normas o a partir de ellas y que permite el logro de la finalidad prevista” (Spinoza, 2009, p. 173), compartida entre los participantes que se observan y ayudan mutuamente.

[Los niños] están muy al pendiente pues, de lo que hace uno, y se fijan pues, se fijan en lo que estamos haciendo juntos y pues no, no hay tanta necesidad de estar diciéndoles: mira, que esto acá así. Que no, ella se acerca y empieza también, se da cuenta que necesita una palita y va, la saca, empieza a prepararla y así (madre de una niña).

El aprendiz observa a quien sabe más que él, le ayuda en lo que ya sabe realizar y aprende más pasos durante el proceso. Los aprendices suelen tomar la iniciativa de querer aprender y ofrecen su ayuda como posibilidad de participar en actividades con personas más expertas. “[La niña] se pone fijando, me hace gorditas. Ya cuando estoy echando, me dice: yo te ayudo. Ve que voy a lavar y ahí va”.

Pero no solamente la observación sirve de introducción a determinada actividad, también la escucha educa a los niños y se educan a través de su uso. Conocimientos, habilidades y sus significados se experimentan escuchando a los mayores comentando lo que otros hacen

o han hecho. “Conversaciones cotidianas que no están pensadas como enseñanza ofrecen a los niños accesos importantes a informaciones e involucramiento en las habilidades de su comunidad” (Rogoff, 2003, p. 283). Mediante la escucha se familiarizan los niños con valoraciones culturales de acontecimientos, aprenden a ubicar y ordenar partes de procesos productivos así como también la realización de rituales.

COLABORADORES EN EL APRENDIZAJE

En esta última parte presentaré cómo madres e hijos describen sus interacciones y los papeles que desempeñan en situaciones de aprendizaje. La reciprocidad y el respeto son elementos fundamentales del aprendizaje colaborativo entre los que participan en las actividades correspondientes, como se manifestó en relación con la ayuda y el acompañamiento. Ambos medios de aprendizaje están latentes en cualquier momento y pueden ser ejercidos tanto por quien funge como guía así como por quien tiene el papel de aprendiz en este momento.

La ayuda puede ser requerida de una persona específica, de la cual ya se conoce su experiencia para poder llevar a cabo una actividad planeada, como en el caso de una niña al planear el festejo del día del maestro en casa de su abuela.

Niña: Yo le dije a mi prima y ella me dijo que si mi prima, la que ya entró a la secundaria, nos quería ayudar, sí y si no, no.

Madre: Y ella les ayudó.

E: ¿Ah, sí? ¿Y ella en qué les ayudó?

Niña: En preparar los números, y en decirnos que pidiéramos cooperación a nuestros tíos pero a los que no fueran maestros.

E: Ajá. ¿Y vas a volver a hacerlo el próximo año con tu prima, o ya no la necesitas?

Niña: Sí la necesito...

E: ¿Sí? ¿Por qué?

Niña: Porque me ayuda.

En este caso la niña tenía una idea y ya estaba consciente de qué podía hacer sola y para cuál parte de la actividad necesitaba ayuda de su prima mayor. Los adultos son los guías que están al pendiente de lo que los niños ya saben hacer: “ellos [los tíos del niño] ya ven qué puede hacer y supervisan los aprendizajes: le estoy diciendo ya cómo lo va a hacer, no le digo: ya, lo haces así, ya y ahorita vengo, me voy *pa'llá*, hijo. No, estamos ahí atentos a cómo lo hacen”.

La madre acompaña el proceso de aprendizaje observando sin intervenir, porque está convencida de que la niña “solita aprende”, hasta cuando siente que ya no puede avanzar sin su ayuda. Una de las niñas aludidas por las madres empezó a los cuatro años a vender en la papelería de su madre, pero mientras aprendía a hacerlo sola esta “le ayudaba con el cambio”. También puede haber peticiones de ayuda como en el caso de un niño que hizo un globo y al final le dijo a su madre “vamos, ayúdame a volarlo”.

Entre quien enseña y quien aprende se observan mutuamente, uno para aprender, el otro para prevenir peligros o darse cuenta del momento en que tiene que intervenir para guiar el aprendizaje. Las intervenciones verbales complementan la observación mutua y tienen distintas funciones. Por un lado organizan las fases de la misma actividad: “Yo te voy a ir diciendo [de acuerdo a los pasos que contiene la actividad]”; o dividen la tarea en partes: “ponte a lavar aquí y tú le echas agua, yo lo enjabono”; conforme siguen practicando se están enseñando:

Dime si quieres sembrar para que *haiga* elotes, le dije, pero si quieres sembrar, hazlos en filita (le puse una rayita), aquí uno, acá otro y acá otro y acá sigues, y ya así. Pero como quiera, le salió todavía chueco, pero pues ahí, ya poco a poco se están enseñando. Ya después él dijo: vamos a ponerles tierra. Como vieron, pues, que escarbaron y todo, y ya, ya salió. Y ellos solos, ellos solitos pues (Madre).

La intención educativa de las madres es lograr la independencia de sus hijos a partir de una decisión autónoma por aprender, interviniendo ellas lo menos posible, observando su progreso en el dominio de la actividad y dando los apoyos que consideran necesarios, pero sin realizar lo que el niño ya sabe hacer. Sin embargo, cuando están anticipando una situación peligrosa, no dudan en intervenir y prevenir: “le digo los riesgos: no, porque te quemas, le digo; o vete hijo por el rincón y fíjate [...] cuando [llegas a] la carretera, te esperas a que no venga ni un carro y cruzas. Y si viene, no cruces, espérate hasta que no venga ninguno”.

En estas expresiones de las madres entrevistadas se reflejan tanto sus experiencias como las ideas que tienen sobre la educación de sus hijos y el papel que les corresponde a ellas en las situaciones y procesos de aprendizaje que comparten con ellos. Algunas empezaron a aprender este rol de guías con hermanos menores u otros familiares. En este sentido, el ser guía y el ser aprendiz conforman una relación dialéctica, cambiando papeles y constituyéndose mutuamente en lo que la teoría sociocultural ha denominado Zona de Desarrollo Próximo.

CIERRE Y APERTURA

Lo tratado en este texto no pretende ser un análisis completo de los datos empíricos obtenidos, ni ser generalizable a otros contextos de culturas indígenas o ser exclusivo de este tipo de culturas, ni dar una visión amplia de procesos educativos entre p'urhépechas. Es solo una de las miradas posibles al intentar comprender las relaciones sociales, los intereses, los conocimientos y habilidades que entran en juego cuando se trata de enseñar y enseñarse a vivir y tomar responsabilidades como parte de un contexto social y cultural particular, como lo es la comunidad de Cherán.

Las actividades que vinculan a los niños con las partes de la sociedad más cercana para ellos, es decir, su familia y comunidad, pertenecen a procesos productivos y sociales que los habilitan para desempeñarse posteriormente en distintos tipos de trabajo que en muchos de los ca-

sos ya han ejercido generaciones anteriores a ellos. Las generaciones de abuelos y padres ofrecen sus conocimientos y oportunidades de aprendizaje utilizando como medio y, a la vez, objeto de sus enseñanzas la ayuda y el acompañamiento. Ambos medios de aprendizaje son valores de la cultura p'urhépecha y están articulados con la reciprocidad, uno de sus fundamentos y factor decisivo de la cohesión social. De manera que la participación en actividades no proporciona solamente nuevos conocimientos y habilidades sino, al mismo tiempo e inseparable de ello, formas culturalmente construidas de *con-vivir* con los otros. Las relaciones sociales que ofrecen estos aprendizajes se reconstituyen por medio de las actividades compartidas.

Entre los objetivos de la educación tradicional en y para el trabajo destacan los aprendizajes relacionados con la cohesión social: hay que enseñarse a respetar a los demás y a corresponder por lo recibido. Las técnicas y actividades específicas de cada tipo de trabajo son el medio para llegar a este fin. Las madres, los padres, las abuelas y los abuelos como mediadores de estos procesos de aprendizaje suelen no inducir ni obligar sino promover entre sus aprendices la autonomía y responsabilidad en sus propias decisiones (Keyser Ohrt, Mejía-Arauz y Correa-Chávez, 2012).

En la cadena de enseñanza-enseñándose, en la cual, en un ejercicio de metacognición uno de los niños entrevistados se colocó a sí mismo como uno de los eslabones, se adecuan el contenido y la manera de enseñar y aprender a partir de las experiencias y la creatividad de las personas participantes, que a su vez son resultados de sus relaciones sociales mediante las cuales aprendieron y les dieron su propio estilo. Este niño se enseñó con su madre y hermana que a hablar se aprende hablando, y así lo practica con su pequeña hermana, pero las cosas de las que habla con ella ya son decisión de él, de acuerdo a sus experiencias y el momento que vive con su hermana.

En alusión a las ideas y propuestas de Ingold (en Lave, 2012, p. 10) se puede hablar de un tejido de conocimientos y del saber hacer como construcción artesanal, *re-creado* por quien participa en este proceso

de construcción, en el cual las habilidades no son transmitidas mediante fórmulas sino “mediante la experiencia práctica” del propio cuerpo, es decir, mediante una actividad. Es el proceso que le da la forma al objeto de enseñanza o de trabajo y no una idea preexistente. Cada “artesano del conocimiento” crea su propio estilo, armando su propio tejido con base en sus relaciones sociales que le han permitido aprender, aprovechando, seleccionando y creando a su manera las respuestas a sus necesidades.

Las experiencias transmitidas en las entrevistas dejaron claro que la calidad y cantidad de oportunidades de aprendizaje no depende de las condiciones sociales y económicas de los padres. Sin embargo, los trabajos que ellos conocen y realizan, ayudan a desarrollar ciertas habilidades e intereses en sus hijos, llevándolos a continuar buscando oportunidades de aprender con base en estos antecedentes generacionales o, al contrario, desarrollando aspiraciones que los motivan a *enseñarse* conocimientos y habilidades diferentes, pero aprovechando su contexto social y cultural y transformándolo al mismo tiempo.

Los niños crecen, aprenden y se desarrollan como miembros de la cultura de su entorno social mediante la participación en actividades que buscan la satisfacción de las necesidades que dan origen a la misma cultura o, en su caso, a sus transformaciones. En este sentido, existe una relación dialéctica entre cultura y desarrollo individual y social de los niños, mediada por los aprendizajes logrados al participar en la construcción permanente de la cultura. Así como la cultura no es estable, ni los que la constituyen son homogéneos, los niños se introducen no solo a una cultura sino a un contexto en el cual se articulan varias y con distintos propósitos educativos.

Debido a los cambios en las políticas económicas, y con ello también en los tipos de trabajo y las estructuras sociales, los niños se encuentran entre una educación para el trabajo que fomenta el bien común, desde una visión de las generaciones anteriores y tomando en cuenta a las futuras, y otra que privilegia el éxito individual a corto plazo,

donde no cabe el respeto a los mayores ni a la naturaleza. Este tipo de tensiones llevó al último gran conflicto político y social en la comunidad de Cherán (abril 2011), cuando la tala masiva e ilegal de árboles por parte de habitantes de comunidades vecinas, apoyadas por el crimen organizado, llegó a tal grado que empezó a afectar el abastecimiento del agua de la comunidad. Para hacer frente a esta situación, se generó un movimiento social en el cual participaron todas las generaciones haciendo efectiva la educación para el trabajo en colectivo, basada en colaboración, ayuda y acompañamiento, logrando cerrar las entradas, la vigilancia colectiva al interior de la comunidad y la instalación de cocinas comunitarias en cada vecindario en casi un solo día.

A pesar de la angustia de nuevos ataques desde el exterior, que invadió de manera más acentuada a los niños, ellos participaron en las actividades cotidianas que implicó esta situación: cuidar a niños menores más allá de sus hermanos, ayudar en las labores domésticas, acompañarse mutuamente para su seguridad y protección, escuchar y mirar a los mayores con quienes convivían durante largas horas en las noches de vigilancia colectiva.

La experiencia del éxito de estas acciones colectivas después la vieron algunos maestros reflejada en más participación y autoestima entre sus alumnos. Está por verse si —y de qué manera— las ideas y formas de educar centradas en el trabajo colectivo podrán superar el individualismo que se propaga en la educación institucionalizada a nivel global.

REFERENCIAS

- Beals, R. L. (1992) [1945]. *Cherán: Un pueblo de la Sierra Tarasca*. Zamora: El Colegio de Michoacán.
- Bertely, M. (2007). Educación intercultural para la ciudadanía y la democracia activa y solidaria. Una crítica de la otra educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista. En G. Dietz, R. G. Mendoza Zuany & S. Téllez (Eds.), *Multiculturalismo, educación*

- intercultural y derechos indígenas en las Américas*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Caballero, J. J. (2002). *Educación y cultura. Formación comunitaria en Tlazoyaltepec y Huitepec, Oaxaca*. México: CIESAS
- Cardoso, R. (2009). *Wejën-kajën (brotar, despertar): noción de educación en el pueblo mixe, Estado de Oaxaca*. Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida.
- Chamoux, M.-N. (1992). *Trabajo, técnicas y aprendizaje en el México indígena*. México: CIESAS / Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos.
- Coeto Mateos, G. & Flores Hernández, H. (2007). *Pautas de crianza de mujeres indígenas; proceso de cambio y su efecto en la escolarización* (Serie Teoría Feminista). Morelia: Instituto Michoacano de la Mujer.
- Cole, M. (1984). La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente”. *Infancia y Aprendizaje*, 25, 3-17.
- De Alcalá, J. (2008) [1540]. *Relación de Michoacán*. Zamora: El Colegio de Michoacán.
- De León Pasquel, L. (2005). *La llegada del alma: infancia, lenguaje y socialización entre los mayas de Zinacantán*. México: CIESAS / INAH / Conaculta.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Fundación Rigoberta Menchú Tum (1997). *Diagnóstico de la realidad educativa de los pueblos indígenas de los Altos de Chiapas (México)*. Países Bajos: UNESCO.
- Gasché, J. (2008). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En M. Bertely Busquets, J. Gasché & R. Podestá (Coords.), *Educando en la di-*

- versidad. *Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. México / Ecuador: CIESAS / Abya-Yala.
- Gómez de Silva, G. (1998). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. México: FCE.
- Gómez Muñoz, M. (1997). Los aprendizajes comunitarios en los Altos de Chiapas. En M. Bertely Busquets & A. Robles Valle (Coords.), *Indígenas en la escuela*. México: COMIE.
- Heckt, M. (1999). Mayan education in Guatemala: a pedagogical model and its political context. *International Review of Education*, 45(3-4), 321-337.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, Inegi (2011). *Censo de Población y Vivienda 2010*. Recuperado de <http://cat.microrregiones.gob.mx/catloc/contenido.aspx?clave=160240001&tbl=tbl01>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, Inegi (2014). *México en cifras*. Recuperado de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/Movil/MexicoCifras/mexicoCifras.aspx?em=16024&i=e>
- Keyser Ohrt, U. (2009). *Los sentidos del Otro entre docentes de educación indígena de una comunidad p'urhépecha*. Tesis de Doctorado en Educación, UPN, México.
- Keyser Ohrt, U., Mejía-Arauz, R. & Correa-Chávez, M. (2012, febrero). *Intercultural variation in the meaning of education and children's collaborative activities in a P'urhepecha community*. Ponencia presentada en: Congreso Internacional de la International Association for Intercultural Education (IAIE), Xalapa.
- Lave, J. (2012). Changing practice, mind, culture, and activity. *Mind, culture, and Activity*, 19(2), 156-171. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/10749039.2012.666317>.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. Nueva York: Cambridge University Press. Recuperado de www.universidad-de-la-calle.com/Wenger.pdf.
- Leontiev, A. N. (1968). El hombre y la cultura. En A. N. Leontiev et al. *El hombre y la cultura. Problemas teóricos sobre educación*. México: Grijalbo.

- Leontiev, A. N. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre.
- Lumholtz, C. (1981) [1904]. *El México desconocido*, tomo II. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Márquez Joaquín, P. (2006, marzo). *Juchari mimixekua: (libre determinación o control cultural)*. Ponencia presentada en el Encuentro sobre diversidad cultural e identidades. Primer Congreso Estatal de Cultura. Legislación y Políticas Culturales. Paracho, Michoacán.
- Márquez Joaquín, P. & Constancio Jiménez, J. (2007). Juchari mimixekua: (libre determinación o control cultural). *Jorhénguarhiri*. Zamora: UPN – Unidad 162.
- Medina Melgarejo, P. (2009). Repensar la educación intercultural en nuestras Américas. *Decisio*, 24, 3-1. Pátzcuaro: CREFAL.
- Mejía-Arauz, R., Correa-Chávez, M. & Keyser Ohrt, U. (2013). Transformaciones culturales y generacionales en la participación colaborativa de niñas y niños de una comunidad p'urhépecha. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1019-1045.
- Modiano, N. (1974). *La educación indígena en los Altos de Chiapas*. México: INI / SEP.
- Ortiz Moncada, G. & Chávez Venegas, S. (2008). La teoría de la actividad en la enseñanza. *Revista Caminos Abiertos*. México: UPN- Unidad 095.
- Paoli, A. (2002). Autonomía, socialización y comunidad tzeltal. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios* (Serie Cuadernos), 33, 53-65.
- Paradise, R. & De Haan, M. (2009). Responsibility and reciprocity: social organization of Mazahua learning practices. *Anthropology & Education Quarterly*, 40(2), 187-204.
- Ramírez Herrera, A. M. (2002). La vida cotidiana de las mujeres purhépecha de Cherán y la construcción de identidades de género. Tesis de maestría inédita, El Colegio de Michoacán, Zamora.

- Red de Educación Inductiva Intercultural, Rediin, equipo Michoacán (2011). *Informe 2º Taller presencial, Cherán, Michoacán*. Manuscrito inédito.
- Robles Valle, A. (2004). *Educación y trabajo. Estudiantes mazahuas y no mazahuas en el municipio de Ixtlahuaca*. Tesis doctoral en antropología social. México: Universidad Iberoamericana.
- Robles Valle, A. (2012) Participación de niños indígenas mazahuas en la organización familiar del trabajo. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 8(1), 1-11. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de http://www.uam.es/otros/ptcedh/2012v8_pdf/v8n1esp.pdf
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Nueva York: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Paradise, R., Mejía-Arauz, R., Correa-Chávez, M. & Angelillo, C. (2010). El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades. En L. De León (Coord.), *Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios*. México: CIESAS.
- Spinoza, M. A. (2009). La construcción de la relación entre trabajo y saber. Las contribuciones de la corriente sociohistórica al análisis del trabajo. En V. Feld & J. Eslava-Cobo (Comps.), *¿Hacia dónde va la neuropsicología? La perspectiva histórico-cultural de Vygotsky y la neurofisiología (Ensayos y experiencias)*. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Torres Latorre, N. E. R. (1998). Alfarería, organización de mujeres indígenas y aprendizajes, ‘... mujer que hace ollas y comales ...’. Manuscrito inédito, UNAM.
- UNEM, ECIDEA, CIESAS, IIAP, OEL. (2009). Modelo curricular de educación intercultural bilingüe. En M. Bertely (Coord.), *Sembrando nuestra educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas*. México: CIESAS.

- Vygotsky, L. S: (1995). *Obras escogidas*, tomo III. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Zavala, A. J. (1988). *Mitología y modernización*. Zamora: El Colegio de Michoacán / Gobierno del Estado de Michoacán.

“Piden pan, no les dan; piden queso, les dan un hueso”. Inteligencia social y habilidades infantiles emergentes en contextos institucionales

SALVADOR IVÁN RODRÍGUEZ PRECIADO

Quizá el tema más importante para la psicología social sea encontrar el vínculo que relaciona al individuo con la sociedad. A través de la historia de su surgimiento y evolución, la búsqueda por un nexo que vincule ambas esferas es lo que más ha generado modelos explicativos distintos que se han colocado en algún punto del continuo entre los grandes acervos de cultura como los sistemas legales y su evolución de un pueblo a otro, o los sistemas estéticos que son cultivados por cada civilización y los elementos que típicamente se endosan al ámbito de la persona, como las motivaciones, la imaginación o las capacidades individuales.

A lo largo del siglo XX, las perspectivas en torno a la relación persona / sociedad, han mostrado facetas distintas; otro tanto ha ocurrido también con los rasgos que se consideran propios de cada una: por su parte, la sociedad adquirió una cara sin precedentes después de la segunda guerra mundial con el surgimiento de la clase media, la popularización de los medios de comunicación, el abandono del campo para poblar lo que serían los grandes centros urbanos, la incorporación de procesos productivos y elementos de producción que irían abandonando poco a poco los modos industriales, y creando un culto a la modernidad que se ha caracterizado desde entonces por ser fuertemente consumista.

En la esfera social, la unión de dos actores, inédita hasta entonces, se haría patente desde el periodo posterior a los conflictos bélicos

dejando tras de sí una corriente tan fuerte que arrastró prácticamente a todo lo que parecía surgir como producto de la modernidad que se respiraba en el aire: la alianza entre la ciencia y las corporaciones que señalaría desde entonces los rumbos a seguir por la investigación científica (Herrera, 2013).

En el otro extremo, la evolución de la persona pareciera no haber avanzado en el mismo sentido. Pero las apariencias engañan: en el caso de la naturaleza humana, no es en su constitución filogenética en la que ha registrado algún cambio sino en lo que parece ser, por una parte, sus ideas y teorías respecto a la persona misma (Danziger, 1994) y por otra, su confianza en la capacidad de conocerlo todo: la naturaleza y el ser humano en tanto epítome de esta. El siglo XX, como nunca antes, ha estudiado, penetrado, clasificado y calculado las capacidades y dimensiones de esta persona humana, que aparecía novedosa y renovada ya desde la cuarta década del siglo (Danziger, 1997).

Pero cuando estas relaciones son vistas desde una perspectiva genealógica crítica (Rose, 1998), resulta evidente que la respuesta a la pregunta originaria de la psicología social no se resuelve con *proponer* algún concepto novedoso que pueda servir de vínculo entre ambas dimensiones, ni pasa por ser un ejercicio académico más de reflexiones exclusivamente conceptuales; antes bien, el acercamiento crítico a un concepto clave, desde una perspectiva particular, muestra que la distinción entre la sociedad y la persona no es sino una extensión de los efectos de la modernidad misma que contribuye a perpetuar un estado de cosas según el cual, el ámbito personal y el social debieran permanecer inmutados e inexorablemente divididos. Este análisis de un concepto, cuando el mismo se desarrolla en ciertas circunstancias, ofrece como resultado una comprensión distinta de las razones para el aislamiento teórico de las esferas social e individual y un punto de partida para formular nuevas y fascinantes preguntas sobre el desarrollo de las capacidades individuales y su conexión precisa e interdependiente con el contexto en el que el mismo ocurre.

El presente texto rescata un concepto apenas destacado de la obra de Mead, la *inteligencia social* (en adelante IS) y lo analiza con el fin de entender cómo se produce el mismo a partir de la interacción cotidiana y en qué medida contribuye a su comprensión el emprender el análisis en un contexto específico excepcional en el que su desarrollo resulta evidentemente necesario: los albergues infantiles. Hacia el final, el texto cierra cuestionándose las razones que podrían estar detrás de que sea especialmente en estos espacios en los que es más común encontrar niños con un alto grado de desarrollo en lo que a su inteligencia social se refiere.

LA INTELIGENCIA SOCIAL: UNA POSICIÓN CLÁSICA DISTINTA SOBRE EL DESARROLLO

Desde principios del siglo XX, en Estados Unidos comenzó la aplicación de la escala que Binet había desarrollado en París para medir la eficiencia en el despliegue de ciertas capacidades aisladas como la memoria o la observación detallada, que eran útiles para la resolución de ciertos problemas. Sin embargo, y pese a las reticencias del mismo Binet respecto a su utilización, para 1912 Goddard haría algunos cambios en la escala y la aplicaría a grupos de inmigrantes que pretendían ingresar al país. A partir de entonces, se produciría el concepto de *inteligencia unitaria* que se consideraba como una capacidad hereditaria e inmutable que residía de manera definitiva en el cerebro de cada uno de los sujetos (Gould, 2006).

A pesar de las revisiones que el mismo Goddard hiciera respecto a sus resultados, para las décadas de los años treinta y cuarenta del siglo XX el uso de las pruebas de inteligencia se encontraba en pleno auge. Se suponía que las mismas incorporaban los avances científicos de la psicología y que constituían herramientas válidas y confiables para la medición de aspectos personales, por medio de los cuales el individuo mostraba su inteligencia o su coeficiente intelectual; eventualmente la confianza creció con la incorporación de herramientas estadísticas

más sofisticadas como la correlación entre variables y el análisis factorial. Sin embargo, conforme su uso se iba popularizando, también paulatinamente resultó evidente que las habilidades en que la supuesta inteligencia se mostraba, no podían ser evaluadas en abstracto, toda vez que cada uno de los reactivos que conformaban las escalas con las que se medía, echaba mano de elementos de una cultura en particular al proponer situaciones en que los sujetos debían emitir una respuesta (Gould, 2006). No sería sino hasta décadas más tarde que se pondría en verdadera tela de juicio el concepto de *inteligencia unitaria*.

Como un desarrollo continuado, aunque alejado de los planteamientos de Gardner (1983) sobre las *inteligencias múltiples*, Goleman publica en 1995 un texto que se volvería sumamente popular y versaría sobre lo que él llama la *inteligencia emocional* (en adelante IE). El estilo fluido y de difusión de la ciencia cultivado por Goleman en su trabajo como periodista, hicieron del libro la referencia fundamental sobre las discusiones en torno a la inteligencia durante la siguiente década. En sus libros posteriores, el autor mostró no solo sus intereses personales sino su capacidad para el cultivo de públicos potenciales: desde conversaciones con el Dalai Lama, hasta sus tres textos sobre las aplicaciones de sus conceptos de la IE en la empresa.

En 2006 publicaría una continuación de su anterior *bestseller* de 1995 con un enfoque distinto: *Inteligencia social, la nueva ciencia para mejorar las relaciones humanas*. Los comentarios sobre esta nueva obra —con mucho menos éxito que su predecesora, pero aún en categoría de *bestseller*— en reseñas más o menos serias, echaban de menos alguna guía específica respecto a cómo desarrollar la tan citada IS, además de señalar como demasiado extensas algunas explicaciones y no siempre por encima del sentido común o siquiera novedosas. Lo curioso es que la única referencia respecto a cómo mejorar la inteligencia social, aparecería en la nota 5 del Epílogo, en donde Goleman recomendaría a sus lectores: sobre la mejora de la inteligencia social, revisar *Esíritu, persona y sociedad*, de Mead. De manera equívoca, Goleman menciona que Mead había hecho eco de los señalamientos de Buber

sobre las relaciones del Yo-Tú en su trabajo, pasando por alto no solo la inexistencia de una razón fehaciente en el texto de Mead para llegar a tal conclusión sino que la influencia de ambos había sido la formación en Leipzig con quien sin duda sembró el terreno para los intereses de ambos autores: Wundt.

Curiosamente, tampoco la noción de IS que se encuentra en Mead se sigue siempre al pie de la letra en el tratado de Goleman, como tampoco en otros dedicados al estudio o cultivo de la IS (como el de Sampson y Elrod, 2009) o en definitiva, ni siquiera se le menciona (como Albrecht, 2006). Incluso, hay investigaciones que mencionan a la inteligencia como un producto que surge de la interacción social (Perret, 1984) y por otro lado, en su texto clásico, Doise y Mugny (1983) señalan la confluencia en la noción de inteligencia entre Mead, Piaget y Vygotsky, donde lo social es condición y no producto para el desarrollo de la inteligencia, aunque reconocen que es justo en las aportaciones para este punto que el trabajo de Mead ha sido prácticamente ignorado.

Ocurre pues, que el legado de Mead para el estudio de la inteligencia en psicología y psicología social no es para todos claro. Es cierto que la explosión de textos e investigaciones a lo largo del siglo XX minimizaron algunas de las preguntas y hallazgos que no habían recibido respuestas satisfactorias en su momento, pero a últimas fechas, tanto las insuficiencias de los tratados de difusión de la ciencia como los citados de Goleman, como algunas de las llamadas *crisis* en psicología, vuelven plausible la revisita a los textos clásicos para volver a examinar sus señalamientos y cosechar así las semillas de respuestas que los mismos habían venido guardando, toda vez que “muy pocos teóricos, de manera póstuma [*sic*], han sido tan productivos como Mead” (Gillespie, 2005, p. 19).

Ahora bien, la frescura de las propuestas teóricas que pueden tomarse del trabajo de Mead, que le hace ganar en claridad frente a los textos modernos mencionados, está relacionada con que su pragmatismo se deriva de colocar en el centro de sus análisis la comunicación simbólica como una condición inherente a la formación del pensamiento y del

acto social. La *Persona* en Mead, es un proceso que está en permanente construcción, y el *pensamiento* constituye, en tal sentido, una condición para la formación de la misma.

[...] el proceso social, en cuanto que involucra la comunicación, es en cierto sentido responsable por la aparición de nuevos objetos en el campo de la experiencia de los organismos individuales involucrados en ese proceso (Mead, 1973, p. 115).

La importancia de lo que denominamos “comunicación” reside en el hecho de que proporciona una forma de conducta en la que el organismo o el individuo puede convertirse en un objeto para sí (Mead, 1973, p. 170).

Los *nuevos objetos* que aparecen en el campo de experiencia son, ni más ni menos, las posiciones argumentales que están supuestas en la comunicación como un *Yo*, un *Espíritu*¹ y un *Otro generalizado*, que no son entidades trascendentes ni inherentes al sujeto sino los componentes del proceso del cual surge la *persona social o pública*.

El individuo se experimenta así mismo como tal, no directamente, sino sólo indirectamente, desde los puntos de vista particulares de los otros miembros individuales del mismo grupo social, desde el punto de vista generalizado del grupo social, en cuanto un todo al cual pertenece. Porque entra en su propia experiencia como persona o individuo, no directa o inmediatamente, no convirtiéndose en sujeto de sí mismo, sino sólo en la medida en que se convierte primeramente en objeto para sí del mismo modo que otros individuos son objetos para él o en su experiencia, y se convierte en objeto

1. Del inglés *Mind*.

para sí sólo cuando adopta las actitudes de otros individuos hacia él dentro de un medio social o contexto de experiencia y conducta en que tanto él como ellos están involucrados (Mead, 1973, p. 170).

La originalidad de Mead en este punto, radica en proponer que ambas —tanto la persona en sí, como ella misma en tanto observadora de sí— no son realidades acabadas sino *perspectivas*² que surgen a partir del proceso comunicativo que culmina en la construcción de *gestos significantes* y *símbolos*, a partir de los estadios más tempranos de significación:

[...] el gesto o símbolo significativo presupone siempre, para su significación, el proceso social de la experiencia y la conducta en que surge; o como dicen los lógicos, un universo de raciocinio está siempre inferido como contexto en términos del cual, o como dentro del que, los gestos o símbolos significantes tienen en verdad significación. Este universo de raciocinio está constituido por un grupo de individuos que llevan a cabo un proceso social de experiencia común y conducta, en el cual participan, y dentro del cual estos gestos o símbolos tienen la misma significación, o una significación común, para todos los miembros de ese grupo, ya sea que ellos los hagan o los dirijan a otros individuos, o que reaccionen francamente a ellos en cuanto hechos o dirigidos a ellos por otros individuos. Un universo de raciocinio es simplemente un sistema de significaciones comunes o sociales (Mead, 1973, p. 126).

2. Debe tomarse en cuenta que, aunque el libro no es propiamente un tratado respecto a los pormenores del interaccionismo simbólico y del proceso de conformación de identidad social a partir de las interacciones, sí constituye un referente irremplazable para el desarrollo del interaccionismo simbólico y para el pragmatismo norteamericano toda vez que contiene algunas de las afirmaciones que, paradójicamente, aparecen al día de hoy como más ilustrativas; es en tal medida un punto de partida que contribuye a perfilar ciertas habilidades específicas. Incluso podría decirse que lo que Mead desarrolló fue una especie de realismo perspectivista (*perspectival realism*). Véase Martin (2005).

Ahora bien, el concepto de inteligencia social, en la forma en que aquí nos interesa, es propuesto por primera vez por Mead en el texto de *Espíritu, persona y sociedad* de la siguiente manera:

Generalmente se reconoce que las expresiones de inteligencia específicamente sociales, o el ejercicio de lo que a menudo es llamado “inteligencia social”, depende de la capacidad del individuo dado para adoptar los papeles o ponerse en el lugar de los otros individuos involucrados con él en situaciones sociales dadas, y también de su consiguiente sensibilidad a las actitudes de ellos hacia él y de los unos hacia los otros. Es claro que estas expresiones de inteligencia específicamente social adquieren su significación singular en términos de nuestra opinión de que toda la naturaleza de la inteligencia es social hasta la médula —de que este ponerse uno en el lugar de los otros, esta adopción de uno de los papeles o actitudes de los otros, no es simplemente uno de los distintos aspectos o expresiones de inteligencia o de conducta inteligente, sino que es la esencia misma de su carácter. El “factor X” de la inteligencia, de Spearman —el factor desconocido que, según él, la inteligencia contiene— es, simplemente (si nuestra teoría social de la inteligencia es correcta), esa capacidad del individuo inteligente para adoptar la actitud del otro, o las actitudes de los otros, advirtiendo de tal modo las significaciones de los símbolos o gestos en términos de los cuales se lleva a cabo el pensamiento y quedando de tal modo en condiciones de mantener consigo mismo la conversación interna, con esos símbolos o gestos, involucrada por el pensamiento (Mead, 1973, pp. 172-173).

De manera que entender el concepto tal y como está planteado implica varias premisas. En primera instancia, no se trata solamente de entender la inteligencia social como algo más que una capacidad innata en el organismo sino como una habilidad desarrollada a partir de secuencias de interacciones: las pericias con las que los sujetos logran

participar en los ambientes que surgen en los escenarios cotidianos en que se mueven.

Estas secuencias de interacción no están prescritas y de hecho tampoco son predecibles, por ejemplo: una conversación interrumpida en un momento dado, aun cuando pudieran ser inventariados todos sus elementos y detalles, no sería posible a partir de ellos predecir que esta vaya a terminar en un punto determinado. Del mismo modo, una agrupación de personas sin un fin institucional consignado por escrito de manera formal, tampoco da cuenta de hacia dónde va a dirigir su actuación. Un equipo de fútbol, aunque pudiera tener a los mejores jugadores, la nómina más alta y al entrenador de mayor renombre, no cuenta por ello con una garantía para obtener los mejores resultados. Lo que se tiene en cada caso es que los elementos en su dinámica dan pie a consecuencias que no pueden ser previstas y en ese sentido no pueden ser predichas.

En el caso de las interacciones sociales existe alguna relación que sí tiene que ver con que en estas participan los elementos del contexto que de alguna manera aportan índices para las primeras interacciones, pero por otro lado las experiencias y los estilos que las personas, a través de sus travesías individuales, han aprendido por vía del modelaje o la suposición, resultan elementos que entran en juego y vuelven el asunto más complejo, y en esa medida más impredecible, dado que los contextos de interacción desbordan aquello que puede ser observable y descrito en términos concretos.

La necesidad del desarrollo de esta inteligencia social no es fácilmente perfilable cuando se trata en exclusiva de la interacción entre personas, dado que la misma se encuentra profundamente implícita en tanto medio instrumental para la consecución de metas que se consideran más importantes. No obstante, es posible aislar su importancia de manera indirecta en la medida que la IS se ha convertido en variable fundamental para el desarrollo de inteligencia artificial (en adelante IA).

Si bien en los comienzos de su desarrollo, la IA se consideraba consolidada en la medida en que podía competir con sujetos humanos en escenarios específicos como el juego de ajedrez, eventualmente se llegó a la conclusión que, del mismo modo en que el modelo de inteligencia unitaria no conseguía sintetizar todas las distintas habilidades que se ponen en juego cuando se habla de inteligencia, el ajedrez tampoco constituye un buen ejemplo:

[...] el ajedrez y otros juegos o rompecabezas de uso frecuente en el desarrollo de Inteligencia Artificial no son buenos ejemplos para una prueba de punto de referencia³ de la IA. Más bien reflejan intereses intelectuales de una determinada proporción de los miembros adultos de la cultura occidental, y no nos dicen mucho acerca de lo que significa ser humano y lo que podría significar ser un robot de apariencia humana (Dautenhahn, en Lungarella et al., 2007, pp. 291-292).

El detalle interesante de estos acercamientos es que permiten entender de mejor modo en las interacciones humanas cuáles son los elementos que hacen una diferencia fundamental en lo que se considera como inteligencia que, como veremos, dista mucho de resumirse en lo que está supuesto en los algoritmos que se utilizan para enfrentar a un humano en un juego de ajedrez, es decir, capacidades como la memoria o el cálculo amplificadas. A decir de los especialistas, es en dirección de la capacidad simbólica implicada en la interacción (que como tal no tiene puntos de ejecución máxima) donde parece cifrarse lo que Mead consideraba como inteligencia:

[Las] Aproximaciones simbólicas en el desarrollo de IA, frecuentemente encuentran usos múltiples, por ejemplo en las aplicaciones

3. Bench-mark.

actuales de agentes de software,⁴ o más en general en las nuevas tecnologías de la comunicación. Por lo tanto, desde el punto de vista de la investigación en IA orientada a la ingeniería, las aproximaciones puramente simbólicas pueden continuar y crecer en el panorama de la investigación, sin importar que al mismo tiempo se alejen cada vez más del contacto con las realidades biológicas de los sistemas naturalmente inteligentes.

La interacción hombre-robot es un área muy inter y multidisciplinaria que involucra no solo a campos del saber como la robótica, la ingeniería, la IA sino también a la psicología, las ciencias sociales, la interacción humano / computadora, y otros. La creación de robots con que la gente guste de convivir es exigente: el comportamiento del robot, su aspecto, sus tareas y su “personalidad” (atribuida o diseñada de otra manera) tiene que ser equilibrada con cuidado. La credibilidad y la consistencia se han convertido en temas centrales: por ejemplo, la gente no quiere un robot de apariencia mecánica que hable con una voz humana real, no quiere un robot parlanchín y divertido en ambientes “serios” (por ejemplo, financieros) de aplicación. El nivel de las habilidades sociales de un robot va a depender mucho de las necesidades de los diferentes ámbitos de aplicación [...] Un robot que ha tenido constante “contacto estrecho” físico y a largo plazo con la gente, por ejemplo, en terapia de rehabilitación, tendrá diferentes habilidades sociales en comparación con un robot que tiene interacciones mínimas y a corto plazo, por ejemplo, un robot de limpieza de un edificio de oficinas en la noche. La funcionalidad de un robot, el ambiente y el contexto de uso determinarán el nivel requerido de inteligencia social y su capacidad para mos-

4. Quizá la más conocida sea el “Clippy”, una interfaz de ayuda con forma de clip, aunque con actitudes y gestos antropomórficos que aparecía en los programas de Microsoft Office en las versiones de 1998 a 2004.

trar habilidades sociales (Dautenhahn, en Lungarella et al., 2007, pp. 289-292).

Y es que no es sino hasta que una entidad cobra presencia simbólica en un patrón de interacción que la primera es incluida de manera explícita en el segundo. Ahora bien, a diferencia de los diseñadores de IA, que comienzan con un punto cero de desarrollo de la misma, una persona promedio atraviesa distintas secuencias de interacción en la medida que tiene contacto con las personas con las que convive. Este hecho supone ya un mar de referencias pues, a su vez, cada persona interactuante lo hace con un grupo potencialmente infinito de referentes vehiculados por más personas, en la medida en que cada cual representa y comporta en sus participaciones, escenarios virtuales de interacción.

Empero, y como se verían obligados a reconocer los mismos ingenieros diseñadores de IA, las interacciones producen símbolos, mismos que tienen una permanencia que al mismo tiempo se perpetúa a partir de servir de referencia estable para las secuencias de interacción. La medida en que estas son fuente de interpretación y productoras asimismo de cargas simbólicas, se afianza a lo largo de la historia del grupo en el que surgen hasta convertirse en *formaciones discursivas* (Foucault, 2002) o *rituales* (Collins, 2009), que configuran fronteras de inclusión y exclusión, es decir, determinan cierta identidad de grupo tanto como las posibilidades de integrarse o no en el mismo.

En este sentido, la inteligencia social tal y como la propone Mead, supone la capacidad del sujeto de adaptarse a una determinada coreografía que no está prescrita, es decir, se asemeja a la capacidad dramaturgica de improvisar en la medida en que no hay un guión, una cierta familiaridad para con el conjunto de interacciones en que se decida adentrar, para lo cual debe habilitar, asimismo, su capacidad para reconocer las reglas y los estilos de interacción en un grupo de personas determinado. A partir de esta categoría es posible identificar y entender algunas de las habilidades críticas que los niños que crecen en instituciones, logran desarrollar de manera diferenciada.

LAS CONDICIONES DE DESARROLLO DEL NIÑO EN LOS ALBERGUES INFANTILES

Pese a lo que ha avanzado la comprensión sobre la inteligencia humana, lo que ocurre en los escenarios escolares no necesariamente se ve impactado por tales análisis. La Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, más conocida como prueba ENLACE, o las formas que adoptan las evaluaciones que son propuestas por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) para la habilitación en el ejercicio profesional, sugieren que no ha cambiado de manera significativa la forma en que las instituciones conciben las capacidades intelectuales de los niños o los adultos.

En un contexto como el escolar mexicano, en el que además los diseños pedagógicos escolares (cuando existen) están dirigidos de modo *ex professo* para que los niños que crecen en ambientes familiares *normales* puedan aprovecharlos, no es para sorprenderse que los niños que efectivamente provienen de nichos familiares distintos no puedan figurar entre quienes se distinguen por sus notas altas o por sus participaciones sobresalientes en eventos externos al salón de clase como la participación en festivales o en la escolta de la bandera.

Tal es la situación a la que son sometidos los niños que se desarrollan al interior de un albergue infantil. Como si no fuera ya complicado para estas instituciones el proveerse de lo necesario para la manutención y cuidado de los pequeños, ocurre además que, según algunos teóricos (Foucault, 2002; Goffman, 2008), estos contextos producen un estigma sobre los niños que se asocia con retraso escolar, problemas de atención y conducta, que se añaden a problemas de convivencia en contextos escolares y otros externos al albergue. Se ha acuñado incluso el término *privación cultural* para definir el conjunto de dificultades que están asociadas a las condiciones en que los pequeños se desarrollan al interior de las instituciones a las cuales se encarga su tutela por parte de los padres o del estado.

Según este razonamiento, las condiciones de custodia y resguardo aíslan a los niños y les privan de interacciones con pares y adultos, que vehiculan valores sociales y amplían el rango de experiencias de las que participan.

Los menores institucionalizados están al margen de beneficiarse de muchas de las experiencias que la educación informal ofrece y que las prácticas escolares no logran sustituir. Los niños y las niñas tienen privación cultural; además de no ser miembros activos de una sociedad plural, poseen pocas oportunidades de acceder a conocimientos plenos de sentido y significado dentro de un albergue (Alba y Gómez, s / f, ¶5-7).

En condiciones tan aparentemente inamovibles, cabe preguntarse ¿será en verdad que los problemas de la situación radican en las instituciones? ¿Será que las mismas no consiguen formar en los niños capacidades que compensen las lagunas que les son atribuidas? Y más aún, ¿cómo es que los niños consiguen sobreponerse a estas condiciones y evitar que su desarrollo se vea disminuido?

Quizá el problema más difícil de percibir en este orden de asuntos es que la perspectiva de los especialistas en desarrollo difícilmente ofrece puntos de vista que no partan y se apoyen en el concepto de *familia normal*, de lo que se desprende el enfoque de déficit que habitualmente se usa para evaluar las características del desarrollo que muestran los niños y niñas que, sin poder decidir aún sobre su futuro, se ven confinados a vivir en una casa hogar hasta cumplir la mayoría de edad.

Aquí cabe hacer el primer paréntesis que nos permita ir tejiendo los conceptos teóricos y algunas evidencias empíricas. A lo largo de los siete años de actividades que ya cuenta la investigación e intervención en los albergues infantiles que se realiza en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), ha sido posible reconocer en distintos momentos ciertas capacidades de los niños a las que podríamos señalar como emplazamientos de una inteligencia social que

surge a partir de las condiciones sociales que harán de ambiente para su desarrollo durante su estancia en los albergues, condiciones que se harán concretas en formas de interacción específicas.

Por “forma de interacción” se entiende todo el conjunto de reglas implícitas que se despliegan a partir de que se emplaza y se define una situación determinada. Los participantes se acomodan en una especie de coreografía que da sentido a la interacción y coordina las acciones de los sujetos, lo que puede esperarse y lo que representa un desacato (Rodríguez Preciado, 2012, p. 115).

Por ejemplo, respecto a cómo se estructura la conducta del niño a propósito de su evaluación a partir de instrumentos psicométricos o psicoproyectivos, los resultados de las investigaciones llevadas a cabo por González, Gutiérrez y Figueroa (2010) han concluido que las mismas resultan insuficientes en la medida que suponen que lo que está por evaluarse radica dentro del niño, con lo que excluye varios escenarios y secuencias de interacción que definen al albergue e incluyen necesariamente a los adultos y demás personajes con los que se desarrolla el niño; además, “no se toma en cuenta que las herramientas que se utilizan están cargadas culturalmente y respaldan los intereses de las personas que los crean” (González, Gutiérrez y Figueroa, 2010, p. 83).

Lo que ocurre con el uso indiscriminado de estos instrumentos es que se obvia el hecho de que los mismos están estandarizados en poblaciones normalizadas de niños que no viven en situaciones de confinamiento e institucionalización. Los resultados de las mismas no son igualmente interpretables. En este sentido, la investigación sobre figuras de autoridad, realizada por Ceja y Espinosa (2010) presenta argumentos más firmes para esta interpretación:

Las dinámicas sociales, independientemente del escenario en el que se den, cuentan con parámetros de comportamiento establecidos que delimitan pautas de interacción que permiten la convivencia, y por tanto la existencia como parte de un grupo. Estas pautas pueden ser descritas desde la apariencia, los movimientos, y el lenguaje

que uno utiliza para comunicarse y participar de la realidad de la que forma parte [...] En el escenario institucional, las dinámicas sociales también son parte de una coreografía previamente establecida, en donde los cánones de interacción están perfectamente claros para todo el mundo sin importar el rol que desempeñe. Entre los personajes más destacados se encuentran los directivos preocupados por la situación de las personas que atienden, los formadores y voluntarios de buen corazón que atienden a los niños, y necesariamente se encuentran los pobres niños tan necesitados de afecto, de quienes por cierto, se subestiman las habilidades que desarrollan para moverse dentro de estos parámetros preestablecidos. Todos los actores que participan de este marco de interacciones implícitamente acordadas, se valen, sobre todo, de un instrumento que les permite la comunicación en los términos convenidos: El lenguaje [...] Es curioso entonces pensar en cómo los niños institucionalizados, que normalmente tienen graves deficiencias, tanto lingüísticas como discursivas, pueden valerse del lenguaje para establecer sus propios vínculos, y aún más, cómo pueden manipularlo según las características de las personas con quienes interactúan (Ceja y Espinosa, 2010, pp. 98-99).

La situación institucional obliga a pensar los grupos de referencia de manera distinta, de manera propositiva en este sentido, si bien Díaz del Toro (2011) ha propuesto la categoría de *familia de albergue*, en orden de incorporar algunas de las dinámicas por las que atraviesa la interacción de las niñas de uno de los albergues visitados:

Como se había mencionado antes las personas que habitan una casa hogar son parte de una familia porque se procura por el bienestar de todos. En estas familias las dinámicas son similares a las de una familia nuclear, hay personas que cumplen con el rol de padres y otros con el rol de hermanos. La diferencia es que estos padres y hermanos tienden a cambiar con frecuencia a lo largo de la vida de un niño. Si se recuerda a Mirabent y Ricart (2005), ellos afirman que los

habitantes de un albergue tienen al menos 20 figuras de apego, esto por todos los cambios de personal que se puede tener, además de los niños que regresan con su familia, son adoptados, o cambian de casa hogar (Díaz del Toro, 2011, p. 45).

No obstante la utilidad del concepto de *familia de albergue*, debe acotarse que las dinámicas son mucho más fluidas en el contexto de un albergue y por tanto, el rol asumido varía más en cuanto al grado de responsabilidad que se tiene en torno a las tareas y a sus compañeros menores.

En estas dinámicas la adaptación, o bien la desobediencia o la manipulación, no son herramientas que solo subviertan interacciones complejas, también son útiles a los niños para replantear interacciones en escenarios mínimos. Se ha visto en estos escenarios que cuando un niño recién se incorpora a un albergue suele presentar conductas que exceden los límites que el grupo tenía establecidos: puede ser demasiado agresivo o demasiado caprichoso o demasiado llorón o retraído, conductas todas estas que parecen desaparecer en la medida que adopta un rol específico en el grupo. Asimismo, los niños pueden llegar a presentarse con nombres falsos y absurdos, o bien, sobre todo frente a personas que no les conocen, afirmar que unos son hermanos de otros o que es su cumpleaños, por lo que esperan un regalo, o que están enfermos o castigados. Cada una de estas formas no son sino tácticas que les ayudan a controvertir el orden propuesto por quienes les visitan:

Jugamos algo parecido a *Scrabble*, llamado “palabras encimadas” o algo parecido. Un niño como de 3 años fue “mi equipo” y Á. estaba del lado de M., ellos nos pasaban las fichas. M., en un momento, empezó a poner palabras como “pene”, “puto” y yo sólo le decía que ya iba otra vez con “sus palabras”, y decía que no eran malas o “se disculpaba” diciendo que qué podía hacer si era un adolescente o diciendo que no tenía más fichas y eran las únicas palabras que podía poner (Grover, 2012, p. 4).

Ahora bien, existen en particular dos estructuras de interacción que son herramienta de uso común en los albergues y que equivocan su vocación dado que se proponen como estrategias para el fomento de la disciplina en los niños, pero resultan de fácil manipulación por parte de estos. Ambos representan esquemas de disciplina que están mediados por premios o castigos, sin embargo, el primero implica represiones reales, mientras que el otro inserta al niño en un esquema moral-religioso, en donde si bien el castigo o el premio se recibirá eventualmente, en lo cotidiano es por medio de la amenaza donde encuentran su herramienta más efectiva:

Uno de los métodos más utilizados es el de “Premio-Castigo”. Normalmente cuando los niños presentan un comportamiento que los formadores consideran adecuado, tienen “salidas” de la institución, por ejemplo: al rancho del compadre del director. Otra manera de premiarlos es dándoles permiso de jugar fútbol. Las salidas son condicionadas a aquellos que comúnmente cumplen con varios requisitos: hacer su tarea, cumplir con las actividades de limpieza de la institución, mantener buena conducta dentro de la escuela y (durante el periodo de la investigación) salir a realizar las actividades. De las situaciones más interesantes, es que a pesar de la falta de reglas explícitas y un método disciplinario, son los niños los que generan sus propias reglas y sus propias consecuencias (Ibarra, 2011, p. 41).

El segundo esquema de interacción que es constantemente utilizado por las instituciones, se relaciona también con el desarrollo de la disciplina pero trasciende el ámbito de lo que debe o no hacerse y se inserta en el imaginario de los menores. En su investigación, Arce (2012) había conseguido distinguir inicialmente la manera en que los niños del albergue representaban lo bueno y lo malo. A partir de ahí, solicitó a los niños que expusieran cómo era una persona buena y cómo una

mala, así como cuáles eran las consecuencias a las que potencialmente se exponía cada una:

La mayoría de las respuestas, en cuanto a la consecuencia de los actos buenos, era ganar dinero; los niños y niñas representaron que el dinero se utiliza para hacer diferentes cosas que van desde “comprar una residencia” hasta irse de viaje. Al parecer el dinero no lo relacionan como un objeto que los lleva al poder sino como un pase para imaginar que pueden hacer lo que ellos decidan, algo parecido a tener libertades. Por otro lado, el castigo se relacionó en su mayoría con el encierro en la cárcel, se entiende que al hacer un acto malo se te priva de hacer aquello que acostumbras hacer e incluso de conseguir dinero, por lo tanto se niega la idea a tener oportunidad de imaginar.

En el caso específico de la Casa Hogar [...] se cuestiona las secuelas que puede tener la representación social de lo bueno y malo, ya que trae consigo un bagaje moral que se respalda en una enseñanza católica. Con esto no se busca juzgar el trabajo que realizan las cuidadoras, simplemente se deja una posibilidad abierta para próximas investigaciones (Arce, 2012, p. 42).

Todas las conductas mencionadas que caracterizan algunas de las interacciones que se llevan a cabo en un albergue, así como las estrategias de formación que son propuestas a los niños, disponen para ellos varias secuencias de interacción en las que participan de diversas maneras. Los dos esquemas pretenden conseguir que los niños se disciplinen y que prefieran portarse bien, con aparente independencia de los premios o los castigos: ya sea acatando las reglas o bien, aprendiendo las lecciones por el camino arduo del castigo. Lo que se consigue sin embargo, son dos cosas: que los niños aprendan a adquirir los premios por medio de simulaciones o manipulaciones de las reglas y, segundo, que muestren indiferencia ante los castigos, dadas las trayectorias de maltrato que les anteceden. Las instituciones, en tal sentido, anteponen

los fines (que los niños hagan sus tareas o se porten bien) para conseguirlos sin importar los medios. A primera vista, esto implicaría un doble perjuicio para los pequeños, pues no desarrolla en ellos la disciplina y, por el contrario, les hace mañosos. Pero la desobediencia, la rebeldía y aun las conductas agresivas requieren una doble mirada. En principio, tal y como lo sugiere el estudio que realizaron en contextos escolares Shekarey, Jannesari, Sedaghat y Jamshidi (2013), puede asumirse que existen correlaciones entre distintos tipos de conducta violenta (agresión verbal, física, violenta y hostilidad) e inteligencia social, pero debe también tomarse en cuenta que sus datos muestran que mientras más socialmente inteligente es un niño, desplegará conductas que tienden a ser menos agresivas. Este último dato parece coincidir con las evidencias empíricas disponibles que señalan que el lugar que cada persona ocupa en una organización, determina el grado de inteligencia social y emocional que cada miembro desarrollará (Birknerová, 2011).

Sin embargo, debe advertirse que las respuestas agresivas, pese a ser las mismas en apariencia, no pueden recibir la misma interpretación que se hace cuando estas se despliegan en contextos normales, en la medida que lo que va de por medio en una conducta realizada en un espacio escolar al que se asiste habitualmente, pero por periodos determinados de tiempo, no siempre es comparable con lo que va de por medio dentro del espacio institucional en el que el niño permanecerá de manera indefinida.

Ahora bien, una cosa es portarse mal en la escuela y recibir un castigo escolar, un regaño, un reporte e incluso una expulsión y la consiguiente reputación entre los compañeros, y otra muy diferente es hacerlo en la casa hogar, en donde tal conducta suele asociarse de manera acumulativa a quién es, cómo es y qué problemas tiene el niño, e incluso puede poner en entredicho la permanencia del pequeño en el albergue. Los niños que se desarrollan en casas hogar suelen ser muy conscientes de estas conclusiones adultas, lo que parece volverles más precavidos. Es probablemente por esto que, en la medida que el niño cambia constantemente su posición en la organización del albergue,

de acuerdo al tipo de interacción en la que participe, se vuelve más capaz de insertarse eficazmente en distintas lógicas de participación y colaboración. Quizá comienzan a aparecer las razones por las cuales el desarrollo de la inteligencia social en los niños albergados resulta evidente. Sobre las consecuencias de esta diferencia, volveremos en el apartado de conclusiones.

Lo que es claro y ha sido argumentado por distintos autores, es que los niños consiguen aprendizajes de procesos abstractos y en ocasiones altamente complejos (en la mayoría de los casos mencionados, con independencia de la mediación lingüística) y al mismo tiempo desarrollan a lo largo de sus estancias una posición que les da sentido y pertenencia al interior de su *familia de albergue*. Esto es especialmente notable en los casos de niños que trabajan o colaboran con el trabajo que contribuye al financiamiento de la institución o a la realización de tareas complejas como limpiar la verdura,⁵ preparar algo en la cocina o realizar algún mantenimiento específico: ocurre que en las casas hogar que tienen menos recursos se desarrollan distintas actividades que apoyan a la economía y los numerosos gastos de la institución. Estas van desde la crianza de animales pequeños de consumo (pollos, puercos), hasta pequeños huertos en casa. Tómese en cuenta que en varias de estas instituciones hay niños que no tienen acta de nacimiento, lo que les dificultará, en ocasiones de manera definitiva, el acceso a la escuela y la educación formal. Especialmente en estos casos, la participación en estas actividades es fundamental para el aprendizaje de conceptos matemáticos y discursivos.

5. Varias de las casas hogar con las que se ha llevado a cabo el trabajo, reciben como donaciones, costales de verduras que se denominan “de segunda” es decir, que han pasado su estado óptimo de maduración para ser vendidas al público en tianguis, mercados populares y centrales de abastos. Ejotes, zanahorias, elotes, chayotes, brócolis, coliflores y algunas otras verduras y legumbres llegan al albergue en costales y paquetes grandes. Parte de la labor de los niños, en este sentido, es separar cuidadosamente aquellas que se encuentran en buen estado para ser consumidas. Si bien se trata de una tarea en la que los adultos participan en distintos grados, dependiendo de la casa hogar de que se trate, la tarea en sí misma supone un conjunto de habilidades que los niños despliegan en pequeños grupos en donde, además de ejecutar la tarea, van enseñando a los más pequeños a realizarla.

Los niños que además colaboran en contextos distintos al albergue como el mercado (tanto vendiendo como comprando), la Central de Abastos (recogiendo donaciones o trabajando) o las distintas actividades de la iglesia, y conviven con otros adultos o se encuentran en actividades en donde interactuarán con ellos, también desarrollan habilidades específicas de interacción que se desprenden del desarrollo de su inteligencia social.

Recapitulando, algunas de las condiciones que presentan en general los albergues y que contribuyen al desarrollo de la IS, son:

- Sistemas de autoridad indefinidos.
- Estructuras y jerarquías de actividades implícitas.
- Participación en múltiples escenarios sociales con interacciones específicas planificadas.
- Necesidad de moldeamiento de múltiples fachadas personales.
- Convivencia y participación en distintos escenarios con cosmovisiones distintas entre sí.
- Aprovechamiento del trabajo y el juego como base del aprendizaje.
- Participación en escenarios frustrantes.

Como se ve, no todas las condiciones están dentro de lo que la *norma*⁶ o el *reglamento*⁷ oficiales considerarían *deseable* y sin embargo, constituyen un punto de partida para el aprovechamiento de los niños. Ahora

6. La norma oficial mexicana que dicta lo que debe tener la infraestructura y equipamiento de los albergues, ya se mencionaba líneas arriba y se trata de la *NOM-032-SSA3-2010*, que puede consultarse en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5179462&fecha=25/02/2011

7. El último reglamento publicado por el periódico oficial del estado de Jalisco el 25 de febrero de 2012, en medio de un extrañamiento generalizado por todas las casas hogar y en especial por algunas de las instancias oficiales vinculadas *ex officio* con la problemática, es el *Reglamento para el Funcionamiento de Albergues para Menores de Edad, Adultos Mayores, Incapaces o con Discapacidad del Estado de Jalisco* y puede consultarse en: [http://app.jalisco.gob.mx/PeriodicoOficial.nsf/BusquedaAvanzada/DAA55816F5AD8D5E862579B2007930B3/\\$FILE/02-25-12-IV.pdf](http://app.jalisco.gob.mx/PeriodicoOficial.nsf/BusquedaAvanzada/DAA55816F5AD8D5E862579B2007930B3/$FILE/02-25-12-IV.pdf). El documento, a su vez, se apoya en el *Código de Asistencia Social del Estado de Jalisco*, que puede consultarse en: <http://docs.mexico.justia.com.s3.amazonaws.com/estatales/jalisco/codigo-de-asistencia-social-del-estado-de-jalisco.pdf>

bien, de cara a ofrecer un conjunto de categorías que contribuyan a entender cómo es que los niños consiguen el desarrollo de estas capacidades, resulta muy útil el desarrollo que algunos autores han derivado de la teoría de Mead y de sus ideas sobre la comunicación simbólica y la inteligencia social.

EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA SOCIAL EN LOS ALBERGUES INFANTILES

Halas (2008) localiza en el trabajo de Strauss una perspectiva que confirmó las ideas de Mead respecto a que sería factible “el adoptar los procesos sociales de la acción colectiva como el punto de partida para la investigación” (Halas, 2008, p. 6).

El interés de Strauss en el trabajo de Mead había sido patente, incluso desde su edición propia de las ideas de Mead, que intentaban (con regular resultado) aclarar la forma expositiva que Morris había impreso en la edición póstuma de *Espíritu, persona y sociedad*. Según Gillespie (2005) resulta muy difícil distinguir las ideas originales de Mead de aquellas de Morris, incluso al grado de que el pie de imprenta de la obra, que dice “desde el punto de vista de un conductista social”, no había sido nunca asumido por Mead como una descripción de su trabajo. Inclusive, tal crítica había sido suscrita por varios autores: “No pocas cuestiones han surgido acerca del trabajo editorial de Morris, las cuales no repetiré (véase Farr, 1996; Cook, 1993; Dodds, Lawrence y Valsiner, 1997; Orbach, 2004)” (Gillespie, 2005, p. 1). Comoquiera, la reelaboración de Strauss de las ideas de Mead se publicó en 1956, bajo el título: *The Social Psychology of George Herbert Mead*.

Y aunque desde sus trabajos anteriores podían rastrearse estas ideas, no sería sino hasta su obra magna: *Continual permutations of action* (Strauss, 1993) en donde sentaría las bases de lo que fueron sus investigaciones sobre lo que posteriormente se reconoció como *Teoría fundamentada* y la relación que guardan las formulaciones de Strauss con la obra de Mead. De *Continual permutations of action*, Halas extrae un

conjunto de proposiciones que están contenidas en las tesis esenciales del simbolismo social:

1. Los símbolos son generados a través del interactuar.
2. Los significados explícitos (interpretaciones), constituyen solo una parte del acto de simbolizar que es inherente al interior de la acción.
3. Las resultantes de simbolizaciones previas (símbolos) son acarreados a subsecuentes interacciones.
4. Los símbolos tienen un carácter sistémico: crean redes de significados.
5. Nuevas simbolizaciones y las subsecuentes acciones, generan cambio social.

Los señalamientos anteriores pueden ser resumidos en las tesis acerca de las tres cualidades de los símbolos, que se encuentran entretreídas entre sí:

1. Los símbolos condicionan la interacción.
2. Los símbolos son el tejido de la interacción (en tanto el proceso de simbolización).
3. Los símbolos son producto de la interacción (Halas, 2008, p. 8).

Es claro que Strauss pormenorizó los detalles mínimos y las consecuencias lógicas de lo que en Mead constituía la unidad apenas suficiente para el análisis de las interacciones humanas, es decir, lo que él llamaba los *actos sociales*, y señaló cómo las interacciones que estructuraban estos actos sociales pueden entenderse como secuencias, en la medida que comportan símbolos que en su interdependencia determinan los límites de la interacción (como los temas pertinentes en una conversación, los modales en la mesa, las reglas de etiqueta, lo conductualmente aceptable en un salón de clases, etcétera), en los sistemas a los que se refiere Halas en su punto 4. Estas secuencias de

interacción señalan o presentan índices que de manera discursiva o no, ofrecen pautas simbólicas para identificar la jerarquía de autoridad o la pertinencia de determinada conducta, tanto como los momentos en que se espera la participación y la naturaleza de la misma, de parte del intérprete.

Ahora bien, en línea con lo anterior, ¿cómo es que los niños de albergue logran dar lectura a las estructuras de autoridad o jerarquía, habida cuenta de que las mismas ni siquiera se encuentran convenidas entre los adultos que les cuidan pero que, aún así, intentan hacer referencia (de manera explícita o implícita) a las mismas?

Las actividades lúdicas emprendidas por los equipos de investigación dan cuenta de que a través de las sesiones de juego / trabajo, los niños van reproduciendo los elementos del albergue que cada actividad les solicita: por ejemplo, en el teatro guiñol, el turista, o en el juego “adivina quién” que fueron adaptados a partir de las características de la casa hogar para las investigaciones que se llevaron a cabo a lo largo de 2010, arrojaron información consistente sobre los usos de los espacios de la casa hogar, el rol de los formadores, el director, las religiosas o el equipo de psicólogos, con mucho más detalle que las informaciones que se había recibido de los adultos. Los resultados ayudaron a determinar las figuras de autoridad que los niños se representaban y la legitimidad que tenían para los infantes, más adelante se muestra un esquema derivado de este trabajo.

Asimismo, las actividades de juego o de dibujo señalaron la capacidad de los niños para establecer colaboraciones sincronizadas, ser consecuentes con sus propias reglas para la colaboración o, incluso, proponer, observar y hacer cumplir metasistemas de reglas alrededor del juego de fútbol, que en sí mismo ya supone un conjunto de reglas (García, 2011).

Estos ejemplos dejan constancia de que a través de las interacciones entre ellos, aun cuando las reglas son puestas en principio por los investigadores, suponen la creación de preceptivas para la interacción que se sostienen en las actividades mismas que son llevadas a cabo

por ellos a través del juego. Se trata de redes de significado en donde elementos como *coordinación, disciplina, obtención de resultados* se enseñan, aprenden y constatan usando el juego como vehículo de las interacciones.

Queda todavía por explicar cómo es que los niños se comunican con los adultos, quienes tienen en sus manos su cuidado y formación. Las interacciones con estos, tal y como se ha observado, rara vez se encuentran adaptadas para los niños más allá de señalamientos verbales o escritos, pero siempre por vía discursiva. Los equipos de investigadores incluso recibieron el diagnóstico del niño frente al propio niño de parte de la psicóloga de alguna institución: “¿Verdad que eres el más negativista desafiante?” En este tipo de relaciones, sin embargo, los niños son capaces de salvar la barrera del lenguaje y terminan por tener comprensiones suficientes de los mensajes y expectativas de los adultos para con ellos. ¿Cómo es esto posible?

Los especialistas en *pragmática*, que es una disciplina que involucra a la lingüística y a la psicología, señalan una habilidad que agrupa estas capacidades y que han llamado *mind reading*. Esta coincide con algunas de las características que Mead señalaba para la IS en varios sentidos: supone la capacidad de entender un mensaje discursivo aun cuando el mismo no esté suficientemente articulado o haga alusión a conceptos, documentos, estatutos, que tampoco lo estén. Para ello, algunas de las habilidades son desplegadas para conseguir la condición que Mead había supuesto como la *capacidad para ponerse en la posición del otro* para entender lo que aquel está tratando de decir.

En un sentido, esta habilidad es desplegada por los hablantes para hacerse entender cuando el receptor no dispone de la capacidad discursiva para entender el mensaje. El criterio de legibilidad entonces, se cifra para quien emite el mensaje en la medida que, a través de comprender el punto de elocución de sí mismo, desde la posición de entendimiento o escucha del otro, emite su mensaje en los términos en que quien escucha es capaz de descifrar.

En principio, habría que partir de que la comunicación discursiva o verbal,

[...] implica una mezcla de codificación e inferencia [...] contiene un elemento de intención/atribución que es inferencial, pero es también un elemento parcialmente codificado, ya que la gramática de una lengua es un código que empareja representaciones fonéticas de frases con las representaciones semánticas de las oraciones (Sperber y Wilson, 2002, pp. 13-23; la traducción es del autor).

A decir de Sperber y Wilson (2002), en contraste con la comunicación no verbal cuya codificación es puramente inferencial, el caso de la *comprensión inferencial* para la comunicación discursiva es en última instancia un proceso de construcción y evaluación de una hipótesis acerca del significado del comunicador sobre la base de las pruebas que ha proporcionado para este fin. En este entendido, la inferencia metapsicológica juega un rol central tanto en la comunicación verbal como en la no-verbal.

Por ejemplo, el aprendizaje normal de palabras consiste en la posibilidad de rastrear intenciones de los hablantes [lo cual no aparece como una interpretación evidente, dado que] En primer lugar, es difícil imaginar que incluso en el caso de adultos, el oyente pase por las largas cadenas de inferencia en la atribución de significados de los hablantes. Sin embargo niños preverbales ya parecen estar muy involucrados en la comunicación inferencial, y sin duda no están utilizándola como una forma consciente y discursiva de razonamiento [...] la comprensión inferencial es, en general, un proceso intuitivo, no reflexivo que tiene lugar por debajo del nivel de conciencia (Sperber y Wilson, 2002, p. 7; la traducción es del autor).

Ocurre entonces, que un oyente suficientemente familiarizado con el entorno y los posibles referentes, consigue la capacidad de interpretar

lo dicho, aun por encima de que exista ambigüedad o falta de certeza en los mensajes que provee un hablante. Es en este sentido que puede pensarse el surgimiento de una IS, “Una capacidad cognitiva puede ser modularizada en el curso del desarrollo cognitivo, como en el caso de la lectura o la pericia en el juego de ajedrez” (Sperber y Wilson, 2002, pp. 13-23; la traducción es del autor).

La existencia y surgimiento de esta capacidad específica se ha investigado no solamente en ejemplos teóricos sino que ha despertado el interés de distintos campos de conocimiento.

La investigación sobre la pragmática y la modularidad de la mente se ha centrado en el módulo de *lectura de la mente*, que es la responsable de realizar las inferencias pragmáticas. Los mecanismos implicados en la operación del *principio de relevancia* se asocian generalmente con el módulo de lectura de la mente. Tengo que recordar a los lectores la clase de evidencia que lleva generalmente la cuestión de si existe (o no) un módulo de lectura de la mente y si ciertas tareas para leer la mente se ejecutan en él. El estudio más citado que muestra que hay un módulo de lectura de la mente es el realizado con los niños autistas por Baron-Cohen et al. (1985). Los niños autistas se ven afectados en las tareas para leer la mente, y parecieran estar ciegos a la idea de que otras personas tienen mentes. Por lo tanto, un niño autista arrastra a su padre como si fuera un juguete. Los niños autistas, sin embargo, parecen estar afectados solo en el tipo de tareas que implican la atribución de intenciones de los demás, pero parecieran no estarlo en las tareas cognitivas más genéricas (Capone, 2010, pp. 505-506; la traducción es del autor).

Ahora bien, sería arriesgado suponer la intuición como la única vía por la cual es posible realizar la lectura de la mente o comprensión inferencial de los sentidos de lo dicho, dado que con ello se dejaría

de lado el cúmulo enorme de información que un hablante dispone colateralmente en sus comunicaciones.

Más en general, el problema de la aplicación de un procedimiento general para inferir intenciones de acción en el caso especial de inferir significados de los hablantes, es que los significados de estos suelen llevar mucho mayor cantidad de información de la que acompaña a modelos de intenciones más ordinarios [...] En el repertorio de las acciones humanas, las expresiones y la pronunciación son mucho más diferenciadas que otros tipos de acciones.

La cuestión es: ¿Hay regularidades específicas para la producción de los enunciados (o de comportamiento comunicativo más en general) que pudieran dar lugar a un procedimiento dedicado más eficaz para inferir el significado de los enunciados expresados por un hablante?

La eficiencia cognitiva en los seres humanos es principalmente una cuestión de ser capaz de seleccionar, a partir del medio ambiente por una parte, y de la memoria por la otra, la información que vale la pena reunir para el procesamiento simultáneo atencional [...] (Sperber y Wilson, 2002, pp. 11-14; la traducción es del autor).

De modo que la inferencia del tipo de comunicaciones verbales poco específicas, conjunta un procesamiento complejo que involucra tanto elementos del ambiente como de la memoria y de la información colateral que el hablante provee. El punto a destacar en este sentido, es que el tipo de inferencia que se realiza para la *comprensión inferencial* requiere de elementos ostensivos como el tono del mensaje, la pronunciación y la expresión. Si bien estos elementos no siempre aparecen como motivos importantes, Sperber es de la opinión de que su rol debe ser importante en los estudios de la adquisición del lenguaje.

También se ha argumentado que la tendencia de los seres humanos a buscar la relevancia entre estos factores, y la explotación

de esta tendencia en la comunicación, proporcionan la justificación de un procedimiento específico de comprensión. Este procedimiento, aunque fácil de usar, no es ni trivial ni fácil de descubrir. Entonces, ¿cómo puede ser que la gente, incluyendo niños pequeños, de forma espontánea lo utilice en la comunicación y la comprensión, e incluso espere que su audiencia lo utilice como una cuestión de rutina? Nuestra sugerencia ha sido que la relevancia guiada por la comprensión inferencial de estímulos ostensivos es una expresión de la adaptación humana, un sub-módulo de evolución de la capacidad de leer la mente humana (Sperber y Wilson, 2002, p. 21).

Esta especie de capacidad para leer entre las líneas de las comunicaciones que les son compartidas en los escenarios como los albergues y las casas hogar resulta, en opinión de los autores, de la necesidad de sobreponerse y adaptarse, que en este caso implicarían hacerlo a las trayectorias institucionales de las que abrevan una vez que llegan al albergue. Esto, asimismo, parece coincidir con las funciones de los símbolos que proponía Strauss, en los casos en que el grupo logra construir un patrimonio simbólico que le constituía en lo que aquí se ha llamado *familia de albergue*:

[Las] Tesis relacionadas con la comunicación y la fundación del grupo aclaran que la acción comunicativa es un proceso colectivo. Básicamente, la vida de un grupo se organiza alrededor de la comunicación. La comunicación en última instancia consiste no sólo en la transmisión de ideas entre las mentes humanas sino que determina significados colectivos compartidos. Más profundamente, existen grupos sólo en el terreno de la simbolización común de sus miembros. [Del mismo modo, las] Tesis sobre los orígenes y la variabilidad de significados colocan su proceso de formación y cambio también a nivel social o colectivo. En primer lugar, la terminología (los significados compartidos) se origina en las acciones comunitarias y las hace posibles. A continuación, los símbolos son preñados con

posibilidades de convergencia y divergencia cuando están en uso. Además, la interrelación de las acciones individuales y de grupo están ancladas a la comunicación. En particular, los miembros del grupo pueden participar en diversas acciones coordinadas, ya que comparten una terminología común. En suma, las líneas individuales de convergencia resultan ser una parte de una más amplia, acción comunicativa colectiva (Halas, 2008, p. 7).

Recapitulando. Es posible proponer que los albergues y casas hogar en que los niños institucionalizados se desarrollan, y las características institucionales con que estos espacios cuentan, permitan desarrollar en los menores ciertas capacidades específicas para comprender intuitiva e inferencialmente los lenguajes y, en términos más generales, el mundo simbólico de los adultos: funcionarios, directores, psicólogos, investigadores y formadores que les rodean. La medida de detalle en que los niños, por medio de las actividades de juego y colaboración planteadas o aprovechadas por los investigadores, son capaces de reconstruir una situación particular que se presenta en los albergues, una actitud de alguno de los formadores (con los tonos de voz, manierismos y gestos incluidos) o de reproducir lo que ocurre en el albergue en situaciones extraordinarias (la visita de inspectores o la adopción de algún niño), no son sino elementos preliminares de esta conclusión que acusa la necesidad de un acercamiento más sistemático pero permite ya arrojar algunas certezas.

De acuerdo a cómo son concebidos y cómo se establecen relaciones causales en los procesos de relación de los niños, los albergues infantiles parecen haber heredado la genealogía de las instituciones de corrección, educación y formación disciplinaria en que es posible colocar a las prisiones y a los institutos educativos. La reclusión y el castigo, en tal caso, aparecen como únicas alternativas para formarles por parte de un personal que no cuenta con alternativas para su labor (Morales, 2011). La medida en que los niños son capaces de desarrollar habilidades complejas en un medio tan adverso como lo puede ser un

albergue, es un punto a partir del cual es posible comenzar a pensar estos espacios institucionales de manera distinta.

CONCLUSIÓN

En Jalisco la atención a los niños institucionalizados en albergues infantiles o casas hogar es un asunto que a últimas fechas ha recibido atención de diferentes instancias. En primer lugar, se encuentran las partes interesadas *ex officio*: el Instituto Jalisciense de Asistencia Social, la Secretaría de Desarrollo Humano, la Secretaría de Desarrollo Social, la Procuraduría de Justicia, la Procuraduría Social y la Comisión Estatal de Derechos Humanos; pero también ha sido de interés para la prensa, que ha tenido un acercamiento más o menos afortunado para el mejor entendimiento del tema y, por otra parte, de instancias que brindan servicios a estas instituciones, tal es el caso de las universidades.

La comprensión, sin embargo, de las condiciones de vida de los niños como contexto para el desarrollo de sus habilidades, está muy alejada de la lectura que de estas hacen quienes habitan las instituciones. Más allá del mero espacio físico e institucional, y de acuerdo a lo señalado por los autores, un albergue constituye un espacio simbólico particular que condiciona el tipo de interacciones que dentro de él se realizan. Al interior de los mismos, cada secuencia de interacciones implica un acomodo y una coreografía por parte de cada uno de los participantes en la interacción, de modo tal que cada una de las coreografías de interacciones mantiene latentes sus dinámicas hasta que se activa y surge la forma de la interacción específica en actividades planeadas (como los espacios de hacer tarea), o espontáneas (como la hora de la comida). Estas secuencias latentes de interacción están sostenidas en las expectativas generadas en torno al papel social que cada actor representa y, consecuentemente, a los modos en que estos papeles son representados, ya para aquellos que interactúan en los mismos escenarios inmediatos, ya para aquellos que sin estar presentes determinan la forma de representaciones. Es en estas interacciones

latentes o virtuales, y en la multiplicidad de papeles que cada actante cumple, que recae el carácter simbólico de las interacciones y las posibilidades para el desarrollo de complejas capacidades sociales de interacción. Ahora bien, ¿qué actores, instituciones, valores e intereses se hacen concretos en las interacciones simbólicas que estructuran las actividades en el albergue?

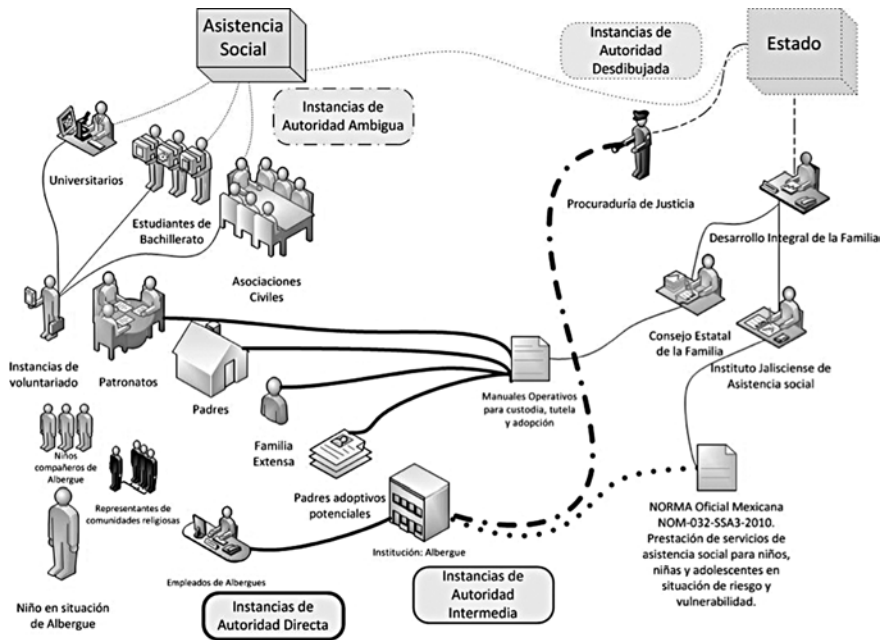
Tal pregunta puede responderse a partir del análisis de las interacciones que fueron diseñadas para las investigaciones. Por ejemplo, eventualmente y después de los procesos de investigación que corrieron entre 2010 y 2011, la red de actores que podía colegirse desde la información recolectada, podría ilustrarse como se muestra en la figura 6.1.

Hay dos razones fundamentales por las que vale la pena comprender el carácter simbólico de cada institución y sus dinámicas internas. La primera es que por regla general, los espacios institucionales han sido evaluados en comparación con los modelos ideales que aparecen en las normas o los reglamentos oficiales. Estas evaluaciones han sido objeto de severas críticas y han propiciado alguna urgencia en la atención del tema; pero al mismo tiempo, forman parte del problema que señalan: la Procuraduría Social del Estado de Jalisco reconoce 111 albergues (El Informador, 2012) en la entidad.⁸ Entre estos, solo tres se encuentran subvencionados con presupuesto del erario público. A pesar de la situación, discutir si el carácter privado y la capacitación como responsabilidad de las instituciones es la mejor opción para los niños, no está dentro de la agenda política del estado y una reforma de raíz —dado lo extendido, complejo y arraigado del problema— parece muy lejana.

La segunda razón de peso tiene que ver con que en la medida que se siga desconociendo que la institución se construye a partir del carác-

8. El resto de las asociaciones, sumadas a las encargadas de la asistencia social que tienen carácter público, ronda la cifra de 700. La lista completa, actualizada a octubre de 2012 puede consultarse en: <http://www.ijas.mx/imagenes/transparencia/42.pdf>

FIGURA 6.1 REPRESENTACIÓN QUE SE HACEN LOS NIÑOS INTERNOS SOBRE LAS INSTANCIAS, FIGURAS DE AUTORIDAD Y ACTORES QUE PARTICIPAN EN UNA INSTITUCIÓN DE ASISTENCIA SOCIAL, DE ACUERDO A ESPINOSA (2010)



Fuente: elaboración propia con información de Espinosa (2010).

ter simbólico de las interacciones que ocurren hacia dentro de la misma, seguirá siendo nulo lo que se puede decir sobre las habilidades y capacidades que estos espacios logran desarrollar en los niños. Este asunto está particularmente relacionado con el acercamiento conservador por parte de las disciplinas que prestan algún servicio en la institución, quienes no disponen de elementos para comprender el desarrollo de los niños más allá de los conceptos de *desarrollo normal* en donde la inteligencia no es sino una variable que puede medirse por

sus ejecuciones máximas contra reloj. Un enfoque de abordaje complejo, sin embargo, permite la realización de investigaciones que no partan del paradigma del déficit y, por el contrario, se propongan sacar a la luz y comprender aquellas habilidades que son facilitadas por las condiciones de las casas hogar en que los niños se desarrollan.

En este sentido, el concepto de inteligencia social permite reconocer la valía y el complejo proceso por medio del cual, los niños consiguen reconocer, en sistemas simbólicos ambiguos, las intenciones y motivos de los adultos que están encargados de su cuidado. Al interior de estas interacciones los niños consiguen desarrollar dichas habilidades como herramientas resilientes que les permiten adaptarse funcionalmente a estas condiciones de desarrollo para sacar el mejor provecho de las mismas.

Pero hay un elemento más a tomar en cuenta. Estos procesos forman patrimonios simbólicos a partir de los cuales, quienes participan encuentran en ellos elementos culturales para identificarse y formarse como personas. Como lo ha señalado Scott (2000), el desarrollo de elementos culturales en condiciones de subalternidad produce en sí mismo elementos de identidad a partir de la creación de una subcultura.

El niño forma a su persona pública en la interacción, a partir de sus papeles como actante de la misma (lo que parece coincidir con las ideas publicadas en 2008 por Latour respecto a los actores en Red). Adviértase, además, que la gran mayoría de casas hogar se ven obligadas a inculcar las actividades económicas o de colaboración doméstica como tareas cotidianas de los niños para hacerles contribuir al mantenimiento de la casa hogar, lo que multiplica los escenarios en donde se desarrolla. Estos factores, sumados al aislamiento y el trato diferenciado a favor o en su perjuicio por parte de los niños y adultos del exterior, paradójicamente contribuyen a formar en ellos un tipo de persona pública con capacidades muy distintas a las de sus pares y adultos pero que, en definitiva, no pueden concebirse como un déficit en sus capacidades para participar en la vida social (como lo sugieren,

por ejemplo Sorjonen, Hemmingsson, Lundin y Melin, 2011). Quizá, tal y como afirma Sklenářová (2012) la reproducción de las desigualdades de clase no se sostiene solo en las diferencias socioeconómicas que separan a los mundos sociales sino también la construcción de límites simbólicos y sociales que continuamente se basan en valores alternativos y distintos a la felicidad (cuando la misma es solo vista en los bienes y el empleo que caracteriza a las clases acomodadas) y que les ayuda a las clases subordinadas a mantener un sentido de dignidad y valor social.

Las líneas de investigación que se desprenden de este texto sugieren conceptos importantes para la mejor valoración de las capacidades de los infantes que se desarrollan en contextos institucionales, pero además, proponen una nueva perspectiva para plantear actividades y programas de desarrollo más adecuados a las habilidades de los niños en custodia institucional.

Algunos ejemplos de recursos generados específicamente para estas instituciones lo constituyen los documentos derivados del estudio y facilitación de la *Norma Oficial Mexicana NOM-032-SSA3-2010*: “Asistencia social. Prestación de servicios de asistencia social para niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo y vulnerabilidad” (Rentería, 2011); o los producidos alrededor de la implementación de sistemas de disciplina / convivencia (Ibarra, 2011) o, por mencionar otros distintos, aquellos que exploran las necesidades de capacitación de los formadores que laboran en los albergues (Morales, 2011).

El reconocimiento de las perspectivas de los niños sobre las estructuras institucionales podría avanzar en la desestigmatización de las capacidades y potencialidades de los mismos niños institucionalizados, pues las habilidades mostradas por ellos y reconocidas desde esta perspectiva, resultan de procesos de maduración que son propios de estadios de desarrollo posteriores en espacios no institucionales.

Como en la ronda infantil, cuando los niños criados en estos espacios “piden pan y no les dan; piden queso y les dan un hueso”, es

necesario un acercamiento más apegado a su perspectiva, de modo que eventualmente se entienda por qué, si les dan un hueso, este ya no se les atora en el pescuezo.

REFERENCIAS

- Alba Vega, C. L. & Gómez Garibay, E. F. (s / f). Los niños y las niñas institucionalizados. Una perspectiva educativa. Documento descargado de la *Web del Programa Infancia*, Universidad Autónoma Metropolitana. Recuperado de http://www.uam.mx/cdi/rfdpico_rregido/red/jalisco/diagin5.html
- Albrecht, K. (2006). *Social intelligence: The new science of success*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Arce Camiade, R. (2012). *Representaciones sociales sobresalientes en niños y niñas de una casa hogar católica*. Manuscrito inédito, Licenciatura en Psicología, ITESO, Guadalajara, México.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a 'theory of mind'?. *Cognition*, 21(1), 37-46.
- Birknerová, Z. (2011). Social and emotional intelligence in school environment. *Asian Social Science*, 7(10), 241-248.
- Capone, A. (2010, diciembre). What can modularity of mind tell us about the semantics / pragmatics debate? *Australian Journal of Linguistics*, 30(4), 497-520.
- Ceja, B. & Espinosa, M. A. (2010). *Figuras de autoridad. Recuperación de sus características representativas a partir de las narraciones de menores internos en una casa hogar*. Manuscrito inédito, Licenciatura en Psicología, ITESO, Guadalajara, México.
- Código de Asistencia Social del Estado de Jalisco. Recuperado de <http://docs.mexico.justia.com.s3.amazonaws.com/estatales/jalisco/codigo-de-asistencia-social-del-estado-de-jalisco.pdf>
- Collins, R. (2009). *Cadenas de rituales de interacción*. Barcelona: Anthropos.

- Danziger, K. (1994). *Constructing the subject: Historical origins of psychological research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Danziger, K. (1997). *Naming the mind: How psychology found its language*. Londres: Sage.
- Dautenhahn, K. (2007). A paradigm shift in artificial intelligence: Why social intelligence matters in the design and development of robots with human-like intelligence? En M. Lungarella et al. (Eds.). *50 years of AI* (pp. 291-292). Berlín / Heidelberg: Springer / Verlag.
- Díaz del Toro, E. (2011). *Construcción de la violencia en los albergues infantiles de Jalisco, México*. Manuscrito inédito, Licenciatura en Psicología, ITESO, Guadalajara, México.
- Doise, W. & Mugny, G. (1983). *La construcción social de la inteligencia*. México: Trillas.
- El Informador (01 de marzo de 2012). "Albergues infantiles, sin control". *El Informador*. Recuperado de <http://www.informador.com.mx/jalisco/2012/360606/1/albergues-infantiles-sin-control.htm>]
- Foucault, M. (2002). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- García Vela, B. (2011). *Programa para fomentar una cultura de paz en un albergue infantil*. Manuscrito inédito, Licenciatura en Psicología, ITESO, Guadalajara, México.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. Nueva York: Basic Books.
- Gillespie, A. (2005). G.H. Mead: Theorist of the social act. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 35(1), 19.
- Goffman, E. (2008). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2006) *Inteligencia social: la nueva ciencia para mejorar las relaciones humanas*. México: Planeta.
- González, L., Gutiérrez, C. & Figueroa, R. (2010). *¿Qué relación hay entre los resultados obtenidos de las pruebas psicométricas (CAT-A, Dibujo de la figura humana, familia) y los recabados a partir de herramientas etnográficas sobre los niños de la Casa Hogar [...]?*

- Manuscrito inédito, Licenciatura en Psicología, ITESO, Guadalajara, México.
- Gould, S. J. (2006) [1981]. *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Crítica.
- Grover, L. (2012). *Actividades propuestas para el fomento y desarrollo del gusto por la literatura para niños de la Casa Hogar [...]*. Manuscrito inédito, Licenciatura en Psicología, ITESO, Guadalajara, México.
- Halas, E. (2008). Social symbolism—forms and functions. A pragmatist perspective. En N. K. Denzin (Ed.), *Studies in symbolic interaction*. Bradford: Emerald Group.
- Herrera Lima, S. (2013). *De la comunicación del progreso a la comunicación de la armonía. Las transformaciones en los discursos sobre las relaciones sociedad / naturaleza en el escenario de las Exposiciones Universales (1851–2010)*. Tesis doctoral inédita, ITESO, Guadalajara.
- Ibarra Arreola, P. M. (2011). *Disciplinas de la convivencia: Un análisis de los métodos disciplinarios y su impacto en la convivencia de niños institucionalizados en albergues de Jalisco, México*. Manuscrito inédito, Licenciatura en Psicología, ITESO, Guadalajara, México.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Martin, J. (2005) Perspectival selves in interaction with others: Re-reading G. H. Mead's Social Psychology. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 35(3), pp. 231–253.
- Mead, G. H. (1973) [1934]. *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.
- Mirabent, V. & Ricart, E. (2005). *Adopción y vínculo familiar: Crianza, escolaridad y adolescencia en la adopción internacional*. Barcelona: Paidós.
- Morales Ramírez, A. (2011). *Necesidades de capacitación del personal que trabaja en albergues infantiles*. Manuscrito inédito, Licenciatura en Psicología, ITESO, Guadalajara, México.

- México. Secretaría de Gobernación. (2011) *Norma Oficial Mexicana NOM-032-SSA3-2010. Asistencia social. Prestación de servicios de asistencia social para niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo y vulnerabilidad*. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5179462&fecha=25/02/2011
- Perret, A.-N. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social: aprendiendo con los compañeros*. Madrid: Visor.
- Reglamento para el funcionamiento de albergues para menores de edad, adultos mayores, incapaces o con discapacidad del estado de Jalisco (25 de Febrero de 2005). *El Estado de Jalisco Periódico Oficial*, p. 4. Recuperado de [http://app.jalisco.gob.mx/PeriodicoOficial.nsf/BusquedaAvanzada/DAA55816F5AD8D5E862579B2007930B3/\\$FILE/02-25-12-IV.pdf](http://app.jalisco.gob.mx/PeriodicoOficial.nsf/BusquedaAvanzada/DAA55816F5AD8D5E862579B2007930B3/$FILE/02-25-12-IV.pdf)
- Rentería Flores, M. F. (2011). *Factores socioculturales que forman parte de los procesos operativos generales dentro de los albergues infantiles en Jalisco*. Manuscrito inédito, Licenciatura en Psicología, ITESO, Guadalajara, México.
- Rodríguez Preciado, S. I. (2012). Todos cargan su caja de miel. El problema del diálogo en los albergues infantiles. En R. Acosta García (Coord.), *El diálogo como objeto de estudio. Aproximaciones a un proceso cotidiano y a su calidad* (pp. 103-123). Guadalajara: ITESO.
- Rose, N. (1998). *Inventing our selves: psychology, power, and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sampson, S. & Elrod, C. (2009). *Applied social intelligence: a skills-based primer*. Amherst: Hrd Press.
- Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia: discursos ocultos*. México: Era.
- Shekarey, A., Ladani, H. J., Rostami, M. S. & Jamshidi, M. (2013). On the Relationship between the social intelligence and aggression: A case study of High School boy students. *International Journal of Education*, 5(2), 94-102.
- Sklenářová, J. (2012). Symbolické hranice mezi sociálními světy. *Sociální Studia / Social Studies*, 9(4), 27-44.

- Sorjonen, K., Hemmingsson, T., Lundin, A. & Melin, B. (2011). How social position of origin relates to intelligence and level of education when adjusting for attained social position. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52(3), 277–281.
- Sperber, D. & Wilson, D. (2002). Pragmatics, modularity and mind-reading. *Mind and Language*, 17(1–2), 13–23.
- Strauss, A. L. (Ed.). (1956). *The social psychology of George Herbert Mead*. Chicago: Phoenix.
- Strauss, A. L. (1993). *Continual permutations of action*. Nueva York: Aldine de Gruyter.

Factores familiares y socioculturales en el desarrollo afectivo de niños y adolescentes mexicanos: su influencia en las conductas suicidas

TERESITA MORFÍN LÓPEZ Y LUIS MIGUEL SÁNCHEZ LOYO

Este capítulo ofrece una revisión sobre las condiciones para el desarrollo afectivo de niños y adolescentes en familias mexicanas. Particularmente se muestra cómo el desarrollo afectivo de los niños y adolescentes está relacionado con la posmodernidad y el cambio de modelo económico mediado por las nuevas relaciones y configuraciones familiares. Este cambio sociocultural tiene mayores efectos en las familias que viven en condiciones de pobreza, situación que está relacionada con un deterioro en el desarrollo afectivo de sus integrantes. Este deterioro en el desarrollo afectivo mediado por las relaciones familiares en condiciones de pobreza tiene implicaciones en problemas emocionales, particularmente en las conductas suicidas de adolescentes. Los estudios consideran que la familia es una referencia relevante para el desarrollo afectivo, a su vez es un factor de riesgo y factor protector de la conducta suicida en adolescentes.

El desarrollo cognitivo y emocional del adolescente se ve influenciado por diversos factores. Entre estos factores se encuentran los genéticos, los ambientales, los socioeconómicos, los culturales y los familiares. Dependiendo de la interacción en el tiempo y el espacio, estos factores pueden influir de manera decisiva en el desarrollo de los niños y los adolescentes. Esta interacción de factores puede tener efectos a mediano y largo plazo para la vida de los sujetos, propiciando que los niños y los adolescentes puedan ser sujetos más adaptados a

sus contextos socioeconómicos, puedan superar sus condiciones de vulnerabilidad o bien exacerbarlas, dificultando de manera significativa su desarrollo.

De manera particular, resulta importante la interacción y la dinámica familiar para el desarrollo del adolescente. La familia es un espacio privilegiado socialmente para la adquisición de herramientas para la vida, el desarrollo de habilidades, el aprendizaje de pautas de interacción social y de estrategias de afrontamiento a los problemas de la vida cotidiana.

Recientemente, las condiciones socioeconómicas en la sociedad mexicana han provocado una serie de cambios en la familia mexicana, los cuales inciden en el desarrollo de los adolescentes, en especial, en su desarrollo socioemocional, es decir, en sus habilidades y sus estrategias para la interacción social que contribuyen en su bienestar emocional.

Como sociedad, se han visto modificaciones en comportamientos de los adolescentes, que pudieran estar relacionados con cambios en su desarrollo socioemocional y los cambios en las familias mexicanas. Una de las modificaciones más preocupantes es el aumento de conductas de riesgo entre los preadolescentes y adolescentes, y más específicamente, el aumento en el número de suicidios en jóvenes. En la actualidad el suicidio es la segunda causa de muerte en los adolescentes, convirtiendo este fenómeno social en un problema de salud pública. La tasa de suicidio en jóvenes es cada vez mayor, una situación social que resulta alarmante: en 1970, la tasa de suicidio en los jóvenes entre los 15 y los 19 años fue de 1.49 por cada 100,000 habitantes; en cambio, para el año 2007 la tasa fue de 4.98. Entre los hombres en este grupo de edad, el suicidio representó 10.64% de las muertes y en las mujeres 18.11%, en 2007 (Borges, Rosovsky, Gómez y Gutiérrez, 1996; Borges, Orozco, Benjet y Medina-Mora, 2010). Las conductas suicidas representan el problema de salud que genera la pérdida de más años de vida saludable, en comparación con otros padecimientos.

Se ha observado en los adolescentes con conductas suicidas, alteraciones en su desarrollo socioemocional; estas alteraciones se han asociado a los problemas en las relaciones familiares, generándose una compleja interacción entre el bienestar del adolescente, la estructura y funcionamiento familiar, los cambios sociales en las familias mexicanas y las condiciones económicas de la sociedad mexicana.

El presente documento tiene como objetivo hacer una revisión documental y aportar evidencia de los cambios provocados por la posmodernidad en las familias mexicanas; así como la forma en que estos cambios se vinculan con la economía, en especial en las familias en condiciones de pobreza. Se pretende también visualizar la manera negativa en que estos cambios afectan el desarrollo socioemocional de los adolescentes y la posibilidad de que pudieran estar asociados a la aparición de conductas suicidas en esta población adolescente.

LAS FAMILIAS EN EL CONTEXTO MEXICANO

Los cambios que las familias mexicanas han venido sufriendo desde hace 30 años influyen de forma determinante en los jóvenes, en sus sentimientos, pensamientos y acciones en torno a distintas circunstancias de su vida cotidiana.

La modificación, construida socialmente, de los roles de género produce incertidumbre y confusión en los hombres y las mujeres. Emergen nuevas identidades femeninas, vinculadas al acceso a la educación, al trabajo remunerado y al ejercicio del poder. El hombre ha dejado de ser el proveedor económico exclusivo. Esto ha provocado cambios en el ejercicio de la autoridad al interior del núcleo familiar. Las demandas económicas impuestas a las familias por el sistema neoliberal, obligan a que cada vez un mayor número de mujeres casadas o en unión libre ingresen en el mercado laboral (Arriagada y Sojo, 2012).

En México, la familia es la principal red de apoyo social; así como el espacio para el desarrollo de vínculos emocionales y afectivos, la subsistencia económica, el cuidado de la salud y de las personas vul-

nerables, como los menores y los adultos mayores. Debido a estas funciones socioemocionales, es que en la familia se configura la identidad y el sentido de pertenencia de los jóvenes (Jusidman y Almada, 2007).

ALGUNOS RASGOS Y PERIODOS DE DESARROLLO DE LAS FAMILIAS MEXICANAS

En la actualidad, el modelo de familia en la sociedad mexicana tiende a la conformación de la familia nuclear doméstica cerrada; sin embargo, esta familia coexiste con la familia nuclear patriarcal restringida y la familia tradicional llamada por Stone (1990) de linaje abierto; esta última se observa en las zonas indígenas y rurales de México. Esteinou (2005), investigadora mexicana del Centro de Investigación y Estudios en Antropología Social (CIESAS), ha realizado diversos estudios acerca del desarrollo de la familia mexicana. En uno de ellos, del cual retomamos algunas ideas, aborda la emergencia de la familia nuclear en México.

La familia tradicional / linaje abierto prevalece en los grupos indígenas desde la época prehispánica en México. Sus características principales son: rasgos autoritarios y colectivistas en el ejercicio de la autoridad, la autoridad la ejercen distintos miembros del grupo familiar, se establecen relaciones de cooperación económica para la subsistencia, los hijos tienen valor económico porque aportan con su trabajo a la sobrevivencia del grupo familiar. Las relaciones afectivas y de intimidad se ven limitadas por el autoritarismo y el colectivismo. Los lazos afectivos se diseminan entre la red de parientes y linaje. La familia de origen y la comunidad participan en los arreglos matrimoniales frecuentemente. En este tipo de familias, el sentido de intimidad doméstica es reducido; las relaciones familiares al interior son distantes. Las prácticas de crianza se apoyan en el uso de la fuerza física para someter la voluntad de los hijos desde pequeños, y se desarrolla una personalidad en los niños y jóvenes caracterizada por la dificultad de crear vínculos afectivos sólidos (Esteinou, 2005).

La familia nuclear patriarcal restringida se desarrolló durante la época de la colonia en México. En este tipo de familia tiene menor importancia la parentela y la comunidad, y se observa mayor relevancia de la unidad conyugal y del patriarcado, en comparación con la familia tradicional. Debido al libre albedrío que promueve la iglesia católica durante la colonia, es posible la libre elección del cónyuge, lo cual influyó para que se desarrollaran pautas individualizantes; el matrimonio es un espacio donde la sexualidad y el afecto se unen, expresan y desarrollan, se desplazan así los intereses económicos colectivos, especialmente aquellos que se expresan en los arreglos matrimoniales.

Este tipo de familia la constituían los españoles residentes urbanos durante la época colonial. La iglesia católica insistía en las diferencias de género emanadas del orden jerárquico patriarcal desigual y autoritario, y favoreció dar mayor importancia a los intereses del grupo familiar y no a los intereses individuales, así como una fuerte cohesión interna, lo que favorece el desarrollo del familismo (Esteinou, 2005).

La familia nuclear doméstica cerrada surge en México a partir de la mitad del siglo XIX por el proceso de secularización del estado mexicano, por la conformación de códigos civiles republicanos, la formación de las escuelas como espacios destinados a la educación y la instauración del matrimonio como un contrato civil. Estos cambios produjeron la separación del núcleo conyugal y la conformación de la familia como un espacio donde se desarrolló la domesticidad, la intimidad, el amor romántico, el cuidado de la niñez y el sentimiento de que la familia es un espacio para la expresión del afecto (Esteinou, 2005).

Es en este periodo del desarrollo de la sociedad mexicana que se estableció precisamente la delimitación de roles genéricos modernos, aunque permanecen desiguales. Los roles se definían desde el punto de vista biológico, según se fuera del sexo femenino o masculino. Las mujeres se orientaron hacia la crianza de los hijos y su papel se desarrollaba en el espacio privado; los hombres, en cambio, definieron su rol público de proveedores y responsables de la movilidad social del grupo familiar. Es en este mismo periodo que surge lo que Stone (1990)

llama individualismo afectivo. Una vez que las personas eligen a su cónyuge y el matrimonio no se decide por conveniencia, es posible la expresión del afecto íntimo y del erotismo, la familia es así el espacio para la expresión del afecto y del cuidado de la niñez. Sin embargo debido a las desigualdades genéricas y el patriarcalismo, el desarrollo del erotismo y del afecto enfrentó fuertes barreras (Esteinou, 2005).

Los cambios en las familias debido a las modificaciones en los roles de género, el estrés por una presión laboral importante con largas jornadas de trabajo, son factores estructurales que influyen en las formas de responder de las familias a complejas situaciones de la vida cotidiana, teniendo efectos en todos sus integrantes.

La modificación de los roles de género produce incertidumbre, confusión y conflictos en diversos grados de intensidad y visibilidad en los hombres y en las mujeres. Emergen nuevas identidades femeninas por el acceso al trabajo remunerado y al ejercicio del poder. La mujer puede tener un proyecto de vida extrafamiliar. Este fenómeno adquiere relevancia, ya que cuestiona la legitimidad del poder masculino, se pierde el control sobre sus principales fuentes de poder, su papel de proveedor, su fuerza física y su racionalidad. Las mujeres, debido a su incursión en el mundo laboral, pueden pensar más allá de los intereses de la esfera doméstica, relacionarse de formas distintas con su mismo género y con el masculino, establecer nuevas formas de negociación entre mujeres y hombres. Esta situación ha erosionado la división sexual del trabajo, y la familia nuclear con autoridad patriarcal pierde legitimidad (Montesino, 2007).

Observamos que las características de la familia nuclear cerrada son las que prevalecen en las zonas urbanas de México. La familia nuclear cerrada se separa de la parentela, se individualiza, lo que se hace evidente en los siguientes aspectos: desde una perspectiva espacial, el asentamiento de la familia es neolocal, ya que una vez constituida vive en un lugar diferente del espacio de la familia de origen de los respectivos cónyuges; desde la perspectiva laboral, es la inserción en el mercado del trabajo la que determina el nivel de disposición de

recursos y no más la participación de toda la familia en una actividad económica común como el cultivo de la tierra; desde la perspectiva relacional psicológica, la identidad y la seguridad del sujeto tienen lugar en el núcleo familiar (cónyuges e hijos) y no en el reconocimiento de una comunidad adscriptiva, como es la parentela (Esteinou, 2005).

Las familias urbanas se han visto obligadas a reorganizar sus patrones de trabajo, de consumo y ahorro, y a hacer uso de sus redes sociales para hacer frente a un claro deterioro en sus niveles de vida (Jusidman y Almada, 2007). Las mujeres se han incorporado al trabajo extradoméstico; por sus niveles educativos y por la necesidad de aportar al sostenimiento familiar, en un alto porcentaje de hogares ambos cónyuges aportan al gasto familiar. En familias sin hijos menores, los hijos adolescentes y adultos que habitan la misma vivienda colaboran al gasto familiar ya sea monetariamente o con trabajo doméstico. También, se ha incrementado el número de hogares con jefatura femenina (Bustos, 1999).

El mayor número de mujeres que se incorporan al mercado laboral, el deterioro del ingreso económico de los hombres y la pérdida del rol del hombre-proveedor, genera violencia hacia la mujer y los hijos. En un estudio realizado por Casique en 2008, acerca del vínculo entre el empoderamiento de la mujer y la violencia de género, comparó tres categorías relacionadas con el empoderamiento de las mujeres: ideología de género, autonomía y poder de decisión, con el riesgo de ser víctima de violencia emocional, económica, física y sexual. La evidencia es que las mujeres con mayor poder de decisión son las que reciben más violencia física, emocional, sexual y económica. Esto sustenta la teoría de la inconsistencia de estatus: a mayor poder de decisión se rompen los roles de género y se genera una amenaza para los hombres, por ello, estas mujeres estarían más expuestas a violencia, ya que amenazan las posiciones y prerrogativas masculinas que intentan controlar con la violencia. Sin embargo, el estudio muestra prevalencias distintas entre el tipo de violencia y la categoría de análisis con la cual se relaciona. La mayor autonomía de las mujeres se acompañará de mayor violen-

cia emocional, económica y física. Sin embargo, la menor autonomía femenina se asocia a mayor riesgo de ser víctima de violencia física (Casique, 2008).

Por otra parte, el aporte monetario de la mujer a la economía doméstica no ha producido una redistribución del tiempo que los hombres dedican al hogar. Esto ha provocado en las mujeres una doble jornada laboral, es decir, las mujeres deben cumplir con una jornada laboral en un empleo y otra jornada con el trabajo doméstico no remunerado; esto sucede especialmente en las mujeres madres de hijos pequeños. Surge un déficit en el cuidado, denominado crisis de cuidado de la población con necesidades de apoyo, principalmente niños, adultos mayores y personas con discapacidad (Arriagada, 2012).

Al intentar conciliar la necesidad de mantener los vínculos afectivos al interior de la familia nuclear y la demanda social de autosuficiencia económica, pudiera estarse generando estrés en los miembros de la familia, particularmente en los padres y madres por tener que proveer a los hijos de manutención, cuidado en su salud física y psicológica. Los padres y las madres trabajadores se ausentan por largas jornadas de trabajo mientras los hijos permanecen en el hogar o la calle sin supervisión de un adulto. Los padres y las madres trabajadores deben administrar el poco tiempo que pasan en el hogar entre las labores domésticas, la atención a sus hijos en los deberes escolares o en un tiempo de convivencia y el destinar tiempo para el propio descanso.

El modelo económico vulnera la capacidad adquisitiva de las familias y aumenta la desigualdad social. Esta disminución de la capacidad adquisitiva familiar demanda de amplias jornadas laborales para ambos padres, lo cual podría limitar su disposición de tiempo para atender las necesidades emocionales de sus hijos. El entorno laboral determina el tiempo de convivencia familiar, por un lado, y por otra parte, el ejercicio de poder autoritario y las desigualdades de género pueden ser una limitante para el desarrollo de habilidades al acompañar afectivamente a sus hijos.

Las características psicológicas de las personas que crecen en entornos familiares tradicionales son de dificultad para establecer relaciones afectivas fuertes. En las familias mexicanas se educa la dimensión emocional para “guardar” o “esconder” lo que se siente.

La condición económica y el tipo de familia pueden interactuar para propiciar complicaciones en el desarrollo del adolescente.

POBREZA, FAMILIA Y DESARROLLO DE NIÑOS Y ADOLESCENTES

Se ha identificado que la pobreza familiar afecta de manera diferenciada, siendo más importantes y duraderos sus efectos cuando se presentan en la infancia en comparación con la adolescencia; se refleja en aspectos académicos, cognitivos, emocionales y sociales; los efectos son más importantes cuanto mayor es el número de años de vida en condiciones de pobreza (Evans y Kim, 2007; Evans y Schamberg, 2009). Brooks-Gunn y Duncan (1997) observaron este efecto diferenciado de la pobreza familiar en el desarrollo de menores de edad (niños y adolescentes). Estos autores identificaron que vivir en pobreza extrema y por debajo de la línea de la pobreza afectó el desarrollo de los niños primordialmente en problemas de salud física, mayores niveles de envenenamiento por plomo en la sangre, número de días en el hospital por enfermedad, reprobación escolar, problemas conductuales en la escuela, deserción escolar en la preparatoria, experiencia de hambre, abuso sexual y negligencia emocional, crímenes violentos vividos en la familia y miedo a salir, entre otros.

La pobreza afecta a las familias y en especial a los niños y los adolescentes. La pobreza expone a los menores de edad a violencia intrafamiliar, separación de sus padres, inestabilidad y dinámica caótica. Los niños en condiciones de pobreza viven con menor apoyo social, sus padres proveen menos soporte y ejercen la disciplina familiar de manera autoritaria, además de que estos menores están expuestos a más contaminación ambiental, mayores problemas de violencia ca-

llejera, menor acceso a servicios públicos y estos son de baja calidad (Evans, 2004).

La acumulación de todos estos elementos provoca en los menores alteraciones en el desarrollo cognitivo y emocional (Evans, 2004). Los problemas cognitivos en la adolescencia se han identificado en tareas de memoria de trabajo (Evans y Schamberg, 2009). Los problemas emocionales están relacionados con la falta de control en situaciones en las cuales hay una gratificación inmediata (Evans y Kim, 2007).

Los hijos de padres pobres están sometidos a gran cantidad de estresores por las condiciones ambientales y de crianza a las cuales son expuestos. Los niños de estas familias presentan menor capacidad para controlar sus emociones e incluso alteraciones psicofisiológicas tales como mayores niveles de cortisol nocturno y menor reactividad cardiovascular ante estímulos, todo ello por los estresores del entorno (Evans y English, 2002; Evans y Kim, 2007).

Entre las alteraciones en el procesamiento emocional identificadas, se ha señalado mayor reactividad emocional, problemas en el entendimiento de las emociones de otros y el apoyo en estrategias no eficaces para responder a situaciones estresantes (Repetti, Taylor y Seeman, 2002). Estas estrategias ineficaces ante el estrés son la distracción, la necesidad de reducir la tensión emocional y el escape de las situaciones estresantes. Los niños que provienen de familias en condiciones de pobreza presentan con más frecuencia conductas agresivas y delin cuenciales (Bradley y Corwyn, 2002).

El elemento mediador entre la pobreza y el desarrollo cognitivo-emocional de los niños y adolescentes es el comportamiento de los padres. Los padres en condiciones de pobreza tienen menor comunicación con sus hijos, promueven menor independencia, logro y creatividad en comparación con los padres no pobres. En los hogares pobres, los padres tienen más hijos, lo que resulta en menor atención y tiempo para sus hijos. Los padres pobres compran menos materiales de lectura, no invierten recursos en eventos culturales y educativos para sus hijos

y regulan menos el tiempo que sus hijos ven la televisión (Bradley y Corwyn, 2002).

Se ha señalado que la pobreza lleva a las familias a vivir en privación material y emocional. Los padres presentan pocas competencias parentales, las cuales tienen repercusiones en el bajo nivel educativo de sus hijos, la poca capacitación para el trabajo y por ende, el acceso limitado a empleo bien remunerado, limitaciones en el acceso a los servicios de salud y constantes enfermedades familiares (Oros y Vargas, 2012).

Los padres pobres presentan estilos de crianza negativos, caracterizados por escasas manifestaciones de afectos positivos, constantes manifestaciones de afectos negativos, negligencia en el cuidado emocional de los hijos, maltrato, estrategias de control disciplinar negativas, problemas para monitorear a sus hijos (Oros y Vargas, 2012; Bradley y Corwyn, 2002), además de poca estimulación cognitiva (Evans, 2004), probablemente asociada por el limitado acceso a recursos estimulantes como materiales para la enseñanza (Bradley y Corwyn, 2002).

La salud emocional de los hijos de familias en condiciones de pobreza presenta mermas significativas en comparación con otros niños en mejores condiciones económicas y de calidad de vida. Los problemas emocionales de estos niños son por lo común irritabilidad, depresión o ansiedad (Oros y Vargas, 2012), agresividad y participación en actos delictivos (Bradley y Corwyn, 2002).

Sin embargo, se ha reflexionado que las condiciones de pobreza no explican por sí mismas las alteraciones en el desarrollo cognitivo y emocional de los niños y adolescentes de familias pobres. Las condiciones de pobreza provocan más estrés parental, el cual es el factor más importante para explicar los problemas cognitivos y emocionales de los hijos (Barrera et al., 2002; Gershoff et al., 2007). Este estrés parental provoca un comportamiento de los padres con menor cercanía emocional, disciplina rígida y menor inversión en educación, cultura y de artículos estimulantes para sus hijos. El reducir el estrés parental provoca un patrón de crianza más positivo en los padres de familia y

por ende, menor número de problemas cognitivos y emocionales de los hijos (Barrera et al., 2002; Gershoff et al., 2007).

Las implicaciones de las formas de crianza de padres pobres en el desarrollo cognitivo y emocional de sus hijos son semejantes para hijos hombres o mujeres y tienen el mismo impacto en diversos grupos étnicos. El estrés parental provocado por las condiciones de pobreza, particularmente la percepción de las presiones económicas, hace que los padres de familia sientan estrés provocando síntomas depresivos y pérdida del sentido de eficacia. El estrés parental provoca menor eficiencia parental, evaluada mediante problemas en el manejo de la conducta de su hijos, necesidad de castigar frecuentemente y que los hijos ignoren los castigos. La poca eficiencia parental y la falta de una respuesta emocionalmente positiva en los padres provoca problemas de conducta en los hijos (Mistry et al., 2002).

Al parecer, el estrés parental provocado por los problemas económicos afecta por igual el comportamiento parental de hombres y mujeres. Los problemas económicos provocan mayores síntomas depresivos y desmoralización en los padres, conflictos de pareja y problemas en las habilidades de crianza de los padres de familia. Estos problemas en los padres de familia tienen efectos negativos en el desarrollo de niños y adolescentes (Conger et al., 1992).

RELACIONES AFECTIVAS EN LA FAMILIA Y EL COMPORTAMIENTO SUICIDA

El suicidio en México es la segunda causa de muerte en adolescentes (Borges et al., 2010). Se ha considerado que en la adolescencia inciden diversos factores en las conductas suicidas. Entre estos factores se encuentran la depresión, haber sido víctima de abuso sexual o físico, presentar conductas antisociales y agresivas, entre otros (González-Forteza et al., 1996).

Otro factor asociado a las conductas suicidas en la adolescencia son las características de la estructura y la dinámica de la familia. En fami-

lias con hijos adolescentes con conductas suicidas se han observado las siguientes características: conflictos entre padres e hijos (Wagner, Cole y Schwartzman, 1995; Wagner, 1997; Wagner, Silverman y Martin, 2003; Ruangkananasetr et al., 2005); inseguridad de los hijos al acercarse emocionalmente a sus padres (Wagner, Silverman y Martin, 2003); problemas de cohesión y adaptabilidad en la familia (Wagner et al., 2003; Lee, Wong y Chow, 2006; Campo et al., 2003); comunicación deficiente en el subsistema parental y el subsistema filial (Wagner, 1997; Lai y McBride-Chang, 2001; Larraguibel et al., 2000); confusión de roles familiares y trasgresión de límites familiares (Koopmans, 1995; Kashani et al., 1998); percepción de la familia como disfuncional por los adolescentes (McDermut et al., 2001). La mayoría de estos estudios se han realizado en contextos diferentes al mexicano.

Estudios realizados en población México-americana han encontrado una relación importante entre la funcionalidad familiar y la aparición de conductas suicidas. Estos se han realizado en población latina (mexicanos, puertorriqueños, dominicanos y centroamericanos) señalando que la familia tiene un lugar central, especialmente en la cultura mexicana. Por un lado, cuando el adolescente es miembro de una familia funcional, este es un factor protector ante las conductas suicidas (Kuhlberg, Peña y Zayas, 2010; Peña et al., 2011). Por otro lado, el estrés familiar, por las tensiones en cualquiera de los subsistemas familiares, es un factor de riesgo para la conducta suicida, en especial para las mujeres jóvenes (Fortuna et al., 2007; Zayas et al., 2005; Zayas y Pilat, 2008).

Estos estudios permiten identificar la importancia de los factores culturales en el fenómeno suicida, particularmente en la adolescencia. Pero es necesario conocer las creencias sobre el suicidio que pudieran legitimar las conductas suicidas en cierto grupo etario, étnico o religioso (Bagley y Ramsay, 1989). El conocimiento del significado del suicidio en diferentes contextos culturales ayuda a entender el fenómeno (Hjelmeland, 2010).

En el contexto cultural de la zona metropolitana de Guadalajara se ha identificado que la familia tiene un papel central en los significados en torno a las causas y medidas de prevención de las conductas suicidas en los adolescentes. En tres grupos estudiados: adolescentes con antecedentes de conducta suicida, adolescentes, y padres de adolescentes sin antecedentes de conducta suicida, se observaron coincidencias compartidas culturalmente al identificar los problemas familiares como causa del intento de suicidio; estos problemas son: violencia entre padres, violencia entre padres e hijos, falta de comprensión y apoyo de los padres hacia los hijos, entre otros problemas mencionados por los tres grupos (García de Alba et al., 2011; Sánchez Loyo et al., 2014; Morfín López, Sánchez Loyo, García de Alba, Quintanilla Montoya et al., en prensa). Respecto de las medidas de prevención del suicidio en la adolescencia, tanto los padres de adolescentes como los jóvenes con intento de suicidio consideran que la prevención del suicidio se logra con mayor comunicación entre padres e hijos, apoyo y comprensión de los padres a los hijos (Sánchez Loyo et al., 2014; Morfín López et al., en prensa).

Esta coincidencia lleva a pensar en varios aspectos interrelacionados, provocando mayor vulnerabilidad al suicidio en los jóvenes mexicanos.

Por un lado, el familismo significa que la familia es prioritaria en la vida social e individual de los integrantes de la familia, se valora mantener la unidad e integridad de la familia por encima de la satisfacción de las necesidades personales (Zayas y Pilat, 2008; Peña et al., 2011). Por otro lado, las características de la familia mexicana, en especial aquellas en condiciones de pobreza y marginación, se encuentran aún relacionadas con la familia “tradicional” en lo que respecta al ejercicio de la autoridad basada en la coacción física y moral, aunado a las dificultades para la comunicación de los sentimientos y las emociones entre padres e hijos (Oros y Vargas, 2012).

Otro elemento más es que la familia mexicana está sometida a un estrés acentuado debido a ser sobrerresponsabilizada en torno al cuidado y satisfacción de las necesidades materiales y subjetivas de todos

sus integrantes. En un estudio realizado con población mexicana, se encontró que el estrés puede producir un ambiente de negligencia o distancia emocional, maltrato y violencia física, psicológica y verbal al interior de la familia (Esteinou, 2006). Este estrés social en la familia mexicana se puede observar en: el incremento del número de divorcios que se ha duplicado en 25 años (Inegi, 2012) y el porcentaje de 23% de los hogares jaliscienses viviendo con violencia familiar (Gómez, 2006).

En México, donde la pobreza es padecida por más de 50 millones de personas, demandar de las unidades familiares la promoción de un desarrollo óptimo en el bienestar emocional de sus integrantes es ingenuo. Los recursos materiales y las habilidades (afectivas, emocionales, sociales) con que cuentan la mayoría de las familias mexicanas son limitados. El desconocimiento de formas de atender adecuadamente las necesidades afectivas y emocionales de los hijos, crea un ambiente poco propicio para la expresión de emociones y sentimientos en la familia (Oros y Vargas, 2012); en un entorno así hay mayor probabilidad de suicidio e intento suicida que en familias en donde hay mayores niveles de comunicación y confianza (Randell et al., 2006).

CONCLUSIONES

Las familias mexicanas se encuentran en un momento de transición o cambio cultural, los referentes, valores, comportamientos y significados que daban sentido a las relaciones y formas de convivencia familiar están cambiando. Algunas han perdido vigencia, otras se han deteriorado; los significados de lo bueno y malo, lo permitido y lo prohibido, lo saludable y lo pernicioso han visto modificados sus parámetros, se han movido de lugar o han desaparecido del horizonte simbólico en la gran mayoría de las familias mexicanas urbanas.

En las zonas rurales e indígenas parece que tienen mayor vigencia los valores tradicionales vinculados a la estructura patriarcal y los rasgos colectivistas; las relaciones con la parentela son amplias y

tienen mayor valor para la sobrevivencia, el prestigio y las relaciones afectivas en la familia.

En las zonas urbanas coexisten algunos elementos relacionados con la estructura familiar tradicional y las relaciones de autoridad patriarcal, cada vez más cuestionada debido al cambio en los roles de género. Las relaciones con los parientes son menores debido a la neolocalidad de los cónyuges. La coresidencia de parientes bajo el mismo techo ha disminuido, en la familia nuclear moderna las relaciones tienden a ser individualizantes. La afectividad y la intimidad se han concentrado en este espacio relacional y lo convierte en un núcleo muy importante para el desarrollo afectivo y emocional de los niños y adolescentes mexicanos.

Sin embargo, la pobreza estructural en México genera situación de estrés en los padres de familia, lo cual incide en un ambiente de negligencia o distancia emocional, maltrato y violencia física, psicológica y verbal al interior de la familia. La salud emocional de los hijos de familias en condiciones de pobreza presenta mermas significativas en comparación con otros niños en mejores condiciones económicas y de calidad de vida.

Las condiciones de las familias pueden ser un factor de riesgo o un factor protector para el desarrollo de los niños y adolescentes, por lo que creemos que es muy importante profundizar en el estudio de las condiciones de las familias mexicanas para favorecer el desarrollo de los niños y adolescentes mexicanos.

REFERENCIAS

- Arriagada, I. & Sojo, A. (2012). Las clases medias en América Latina: algunas conjeturas desde la perspectiva de género. *Pensamiento Iberoamericano*, 10, 221-243.
- Bagley, C. H. & Ramsay, R. (1989). Attitudes toward suicide, religious values and suicidal behavior. Evidence from a community survey. En R. F. Diekstra, W. R. Maris, A. Schmidtke & G. Sonneck (Eds.),

- Suicide and its prevention. The role of attitude and imitation* (pp. 78–90). Nueva York: E. J. Brill.
- Barrera, M., Prelow, H. M., Dumka, L. E., Gonzales, N. A., Knight, G. P. et al. (2002). Pathways from family economic conditions to adolescents' distress: supportive parenting, stressors outside the family and deviant peers. *Journal of Community Psychology*, 30(2), 135–152.
- Borges, G., Orozco, R., Benjet, C. & Medina–Mora, M. E. (2010). Suicidio y conductas suicidas en México: retrospectiva y situación actual. *Salud Pública de México*, 52(4), 292–304.
- Borges, G., Rosovsky, H., Gómez, C. & Gutiérrez, R. (1996). Epidemiología del suicidio en México de 1970 a 1994. *Salud Pública de México*, 38(3), 197–206.
- Bradley, R. H. & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annuals of Review Psychology*, 53, 371–399.
- Brooks–Gunn, J. & Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. The future of children. *Children and Poverty*, 7(2), 55–71.
- Bustos Torres, B. (1999). Roles, actitudes y expectativas de género en la vida familiar. *La Ventana*, 9, 130–157.
- Campo, G. et al. (2003). Intento de suicidio en niños menores de 14 años atendidos en el Hospital Universitario del Valle (en Cali). *Colombia Médica*, 34(1), 9–16.
- Casique, I. (2008). El complejo vínculo entre empoderamiento de la mujer y violencia de género. En R. Castro & I. Casique (Eds.), *Estudios sobre cultura, género y violencia contra las mujeres* (pp. 231–259). México: Crimunam.
- Conger, R. D. et al. (1992). A family process model of economic hardship and adjustment of early adolescent boys. *Child Development*, 63(3), 526–541.
- Esteinou, R. (2005). El surgimiento de la familia nuclear en México. *Revista de Estudios Novohispanos*, 31, 99–136.
- Esteinou, R. (2006). *Fortalezas y desafíos de las familias en dos contextos, Estados Unidos de América y México*. México: La Casa Chata.

- Evans, G. W. (2004). The environment of childhood poverty. *American Psychologist*, 59(2), 77-92.
- Evans, G. W. & English, K. (2002). The environment of poverty: Multiple stressor exposure, psychophysiological stress, and socioemotional adjustment. *Child Development*, 73, 1238-1248.
- Evans, G. W. & Kim, P. (2007). Childhood poverty and health cumulative risk exposure and stress dysregulation. *Psychological Science*, 18(11), 953-957.
- Evans, G. W. & Schamberg, M. A. (2009). Childhood poverty, chronic stress, and adult working memory. *PNAS*, 106(16), 6545-6549.
- Fortuna, L. R., Pérez, D. J., Canino, G., Sribney, W. & Alegría, M. (2007). Prevalence and correlates of lifetime suicidal ideation and attempts among Latino subgroups in The United States. *Journal of Clinical Psychiatry*, 68(44), 572-581.
- García de Alba García, J. E., Quintanilla Montoya, R., Sánchez Loyo, L. M., Morfín López, T. & Cruz Gaitán, J. I. (2011). Consenso cultural sobre el intento de suicidio en adolescentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 20(2), 167-179.
- Gershoff, E. T., Aber, J. L., Raver, C. C. & Lennon, M. C. (2007). Income is not enough: incorporating hardship into models of income associations with parenting and child development. *Child Development*, 78(1), 70-95.
- Gómez, G. (Coord.) (2006). *Diagnóstico sobre la realidad social, económica y cultural de los entornos locales para el diseño de intervenciones en materia de prevención y erradicación de la violencia en la región centro: el caso de la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco*. México: Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres, Segob.
- González-Forteza, C., Borges, G., Gómez Castro, C. & Jiménez Tapia, J. A. (1996). Los problemas psicosociales y el suicidio en jóvenes. Estado actual y perspectivas. *Salud Mental*, 19, Suplemento 1, 33-38.

- Hjelmemand, H. (2010). Cultural research in suicidology: Challenges and opportunities. *Suicidology Online*, 1, 34–52.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, Inegi (2012). Información estadística sobre divorcios, información de 1985 a 2010. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/proyectos/continuas/vitales/bd/nupcialidad/Divorcios.asp?c>
- Jusidman, C. & Almada Mireles, H. (2007). *La realidad social de Ciudad Juárez*. Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Kashani, J., Suarez, L., Luchene, L. & Reid, J. C. (1998). Family characteristics and behavior problems of suicidal and non-suicidal children and adolescents. *Child Psychiatry and Human Development*, 29(2), 157–168.
- Koopmans, M. (1995). A case of family dysfunction and teenage suicide attempt: Exploration of the applicability of the family systems paradigm. *Adolescence*, 30, 87–94.
- Kuhlberg, J. A., Peña, J. B. & Zayas, L. H. (2010). Parent-adolescent conflict, family, self-esteem, internalizing behaviors and suicide attempts among adolescent Latinas. *Child Psychiatry and Human Development*, 41, 425–440.
- Lai, K. W. & McBride-Chang, C. (2001). Suicidal ideation, parenting style and family climate among Hong Kong adolescents. *International Journal of Psychology*, 36(2), 81–87.
- Larraguibel, M., González, P., Martínez, V. & Valenzuela, R. (2000). Factores de riesgo de la conducta suicida en niños y adolescentes. *Revista Chilena de Pediatría*, 7(3), 183–191.
- Lee, M., Wong, B. & Chow, B. (2006). Predictor of suicide ideation and depression in Hong Kong adolescents: perceptions of academic and family climates. *Suicide Life-Threatening Behavior*, 36(1), 82–96.
- McDermut, W., Miller, I., Solomon, D., Ryan, C. E. & Keitner, G. I. (2001). Family functioning and suicidality in depressed adults. *Comprehensive Psychiatry*, 12(2), 96–104.

- Mistry, R. S., Vandewater, E. A., Huston, A. C. & McLoyd, V. C. (2002). Economic well-being and children's social adjustment: the role of family process in an ethnically diverse low-income sample. *Child Development*, 73(3), 935-951.
- Montesino, R. (2007). Cambio cultural, prácticas sociales y nuevas expresiones de la masculinidad. En R. Montesinos, *Perfiles de la masculinidad* (pp.17-46). México: UAM / Plaza y Valdés.
- Morfín López, T., Sánchez Loyo, L. M., García de Alba García, J. E. & Quintanilla Montoya, R. (en prensa). Cultural consensus among Mexican parents regarding adolescent suicide attempts. *Trans-cultural Psychiatry*.
- Oros, L. B. & Vargas Rubilar, J. A. (2012). Fortalecimiento emocional de las familias en situación de pobreza: una propuesta de intervención desde el contexto escolar. *Suma Psicológica*, 19(1), 69-80.
- Peña, J. B., Kuhlberg, J., Zayas, L., Baumann, A., Gulbas, L., Hausmann-Stabile, C. et al. (2011). Familism and family environment among suicidal Latinas: three family types. *Suicide & Life-Threatening Behavior*, 41(3), 330-341.
- Randell, B. P., Wang, W.-L., Herting, J. R. & Eggert, L. L. (2006). Family factors predicting categories of suicide risk. *Journal of Child and Family Studies*, 15(3), 255-270.
- Repetti, R. L., Taylor, S. & Seeman, T. E. (2002). Risky families: family social environments and the mental and physical health of Offspring. *Psychological Bulletin*, 128(2), 330-366.
- Ruangkanchanasetr, S., Plitponkarnpim, A., Hetrakul, P. & Kongsakon, R. (2005). Youth risk behavior survey: Bangkok, Thailand. *The Journal of Adolescent Health*, 36(3), 227-235.
- Sánchez Loyo, L. M., Morfín López, T., García de Alba García, J. E., Quintanilla Montoya, R., Hernández Millán, R. et al. (2014). Consenso y estructura del dominio cultural del suicidio en adolescentes con tentativa suicida. *Acta de Investigación Psicológica*, 4(1), 1446-1458.

- Stone, L. (1990). *Familia, sexo y matrimonio en Inglaterra 1500-1800*. México: FCE.
- Wagner, B. (1997). Family risk factors for child and adolescent suicidal behavior. *Psychological Bulletin*, 121(2), 246-298.
- Wagner, B., Cole, R. E. & Schwartzman, P. (1995). Psychosocial correlates of suicide attempts among junior and senior high school youth. *Suicide Life-Threatening Behavior*, 25(3), 358-372.
- Wagner, B., Silverman, M. A. & Martin, C. (2003). Family factors in youth suicidal behaviors. *American Behavioral Scientist*, 46(9), 1171-1191.
- Zayas, L. H., Lester, R. J., Cabassa, L. J. & Fortuna, L. R. (2005). Why do so many Latina teens attempt suicide? A conceptual model for research. *American Journal of Orthopsychiatry*, 75(2), 275-287.
- Zayas, L. H. & Pilat, A. M. (2008). Suicidal behavior in Latinas: Explanatory cultural factors and implications for intervention. *Suicide Life-Threatening Behavior*, 38(3), 334-342.

El rol de la abuela en el desarrollo de los nietos

MARGARITA MALDONADO SAUCEDO

La familia es la principal socializadora en la primera infancia, sin embargo la estructura familiar del siglo XX se ha modificado a causa de diversos factores como son, entre los más notables: la incorporación de la mujer en el mercado laboral; los cambios en la pirámide poblacional, que muestra una población de adultos mayores en incremento; la reducción y tendencia a la baja en las tasas de natalidad; el incremento en las expectativas de vida que produce un alargamiento y adelgazamiento en las familias; la coexistencia de diferentes generaciones que da por resultado un aumento de las familias multigeneracionales (Ham-Chande, 2003; Osuna, 2006).

En México el crecimiento de hogares se cuadruplicó en medio siglo, ya que pasó de 5.8 millones en 1950 a 22.3 millones en 2000. Además, la estructura de las unidades domésticas se diversificó. En el periodo entre 1990-2000 hubo un descenso considerable en unidades nucleares (74.9-68.8%) y un incremento en unidades extensas (19.6-24.5%), esto significa que existe un desplazamiento paulatino de la familia nuclear a la extensa (Sieglin, 2007). Es por ello que hoy en día podemos hablar de una diversidad de tipologías familiares. Estas nuevas estructuras de familia requieren de una forma nueva de organización en muchos aspectos, especialmente en el cuidado y crianza de los niños (Mestre, 2012). Se entiende por familia extensa aquellos hogares donde cohabitan adultos mayores, pareja, hijos, nueras, yernos, nietos y otros. Por ende, el predominio del tipo de hogar de familia extensa, aunado a la prolongación de la vida, permite que en los hogares converjan tres o

más generaciones, lo que genera una mayor complejidad en la dinámica familiar (Pantoja, 2010).

En un estudio realizado por Pantoja (2010) en León, estado de Guanajuato, con población que vive en pobreza extrema, se encontró que en 44% de los hogares cohabitan tres y cuatro generaciones, 27% es bigeneracional y 29% es unigeneracional.

Para entender las nuevas dinámicas familiares habrá que considerar al menos tres aspectos: la estructura (nuclear, unipersonal, extensa, compuesta y dona), el ciclo doméstico (expansión, consolidación o equilibrio y dispersión) y el tipo de jefatura (masculina o femenina) (Enríquez y Aldrete, 2003). En México, entre 1960 y 2000 se ha observado un decremento paulatino y sostenido en el número de hogares encabezados por hombres, que va de 86-79%, a lo que se suma el incremento del número de hogares encabezados por mujeres de 13.6-20.6% (Sieglin, 2007).

La transformación en las estructuras familiares y roles repercuten en todos los miembros de la familia, incluyendo a las abuelas. Las abuelas han sido por tradición las responsables de la trasmisión de valores sociales y emocionales. Sin embargo, en las últimas décadas este papel se ha modificado asumiendo el cuidado de la crianza y educación de los nietos. La dedicación de las abuelas hacia los nietos ha pasado de ser voluntaria a una obligación que les implica un esfuerzo físico, emocional y económico significativo (Mestre, 2012).

Aunado a lo anterior, habrá que considerar que el aumento en la expectativa de vida, el rechazo a envejecer, la tardía emancipación de los hijos, el descenso de la natalidad y los cambios socioculturales hacen que el ser abuelo(a) adquiera un rol con características diferentes a las tradicionales en la familia y en la sociedad (Hoyuelos, 2004). Por ello, a partir de los años ochenta, también se han modificado las características de los abuelos en relación con generaciones anteriores. Actualmente, los abuelos pueden desempeñar tanto roles en la sociedad como en la familia.

Entender el rol del abuelo en la familia adquiere relevancia en países europeos donde se ha visto que 50% de los niños tienen dos abuelos vivos como mínimo y debido a que los abuelos tienen una esperanza de vida mayor, podemos pensar que las relaciones abuelos-nietos pueden durar entre 30 y 40 años (Roa, Moreno y Vacas, 2002). Es importante mencionar que los roles del abuelo están determinados por diversas variables como son: la edad, el género, la clase social, la cultura y la proximidad residencial, entre otras. De manera general, se puede decir que el rol del abuelo está compuesto por diversos factores: actitudinal, conductual, emocional y simbólico (Pinazo, 1999).

En 1964 en la literatura estadounidense se empezaron a clasificar los diferentes roles de los abuelos de forma sistemática. Sin embargo, es importante considerar que muchas veces el hecho mismo de clasificar roles los simplifica.

Las primeras clasificaciones en relación al rol de los abuelos fueron realizadas por Neugarten y Weinstein (en Pinazo, 1999), quienes identificaron cinco estilos de ser abuelos: formal (viven interesados por sus nietos, si bien no son los cuidadores principales, sí los pueden cuidar de vez en cuando); buscador de diversión, padre sustituto, reserva de la sabiduría familiar y figura distante. Existen otras clasificaciones como las realizadas por Cherlin y Furstenberg (en Pinazo, 1999): independiente, pasivo y activo (autoritario, apoyador e influyente).

Además de estas clasificaciones habrá que considerar no solo el punto de vista del investigador sino también el de los abuelos y los nietos a su vez. En un estudio realizado por Kivnick (en Pinazo, 1999) con 286 abuelos, al preguntarles su significado de ser abuelo surgieron categorías tales como:

- *Fundamental o central*, ser abuelo les da un sentido de vida.
- *Vejez valiosa*, son una fuente de sabiduría y hacen conexión con la tradición.
- *Inmorbilidad*, los nietos son un recurso para la inmortalidad.

- *Recuerdo del propio pasado o reminiscencia*, les permite revivir experiencias.
- *Indulgencia*, ser abuelo es consentir a los nietos.

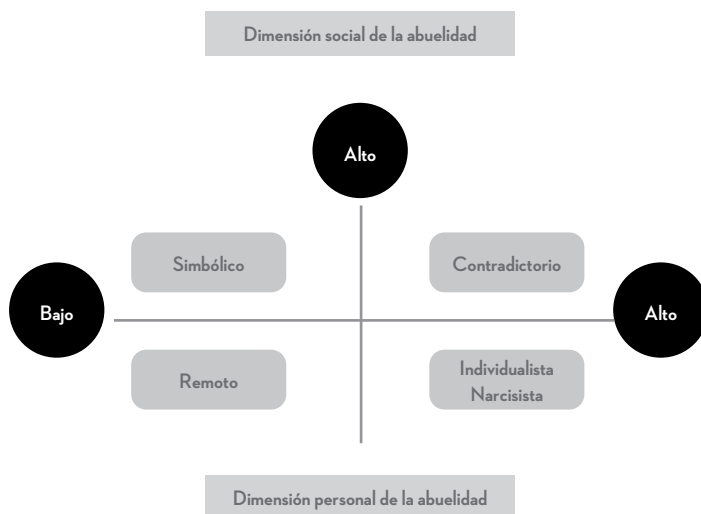
Como se puede observar, existen diferentes clasificaciones del rol de los abuelos desde diferentes perspectivas teóricas. Una de las clasificaciones que enfatiza la dimensión social del ser abuelo es la que definen Wood y Robertson (en Pinazo, 1999). Estos autores definen cuatro estilos de ser abuelos cuyas categorías están basadas en dos dimensiones independientes:

- *Dimensión social de la abuelidad*. Esta dimensión está asociada con los roles que se esperan socialmente, por ejemplo, reforzar los valores familiares y mantener la línea familiar.
- *Dimensión personal de la abuelidad*. Esta dimensión se centra en un enfoque personal o de autorrealización, por ejemplo, estar involucrado emocionalmente en la vida de los nietos, implicándose en su bienestar.

Es importante considerar que las dimensiones social y personal corresponden a dos ejes diferentes que van de mayor a menor énfasis en la dimensión y que estas a su vez se entrecruzan para formar un cuadrante que define los cuatro estilos diferentes de ser abuelo (véase la figura 8.1):

- *Contradictorios*. Tienen la puntuación alta en ambas dimensiones, se sienten orgullosos de su rol de abuelos, satisfechos con su propia experiencia y además cumplen con las normas sociales. Resulta paradójico observar que por un lado los abuelos enseñan lo moralmente correcto, pero por otro lado son indulgentes, es decir el mensaje es; “*debes hacer esto, pero puedes no hacerlo*”.
- *Simbólicos*. Puntaje alto en lo social y bajo en lo personal. Ven su rol solamente en función de las normas sociales y se enfocan en lo moralmente correcto, olvidando el aspecto personal.

FIGURA 8.1 MODELO DE WOOD Y ROBERTSON



Fuente: Wood y Robertson en Pinazo (1999).

- *Individualista-narcisistas*. Puntaje alto en lo personal y bajo en lo social, se viven satisfechos a través de las experiencias personales con sus nietos y los ven como una forma de alejarse de su soledad y vejez.
- *Remotos*. Puntúan bajo en ambas dimensiones, en lo general le dan poca importancia a su rol de abuelo.

Como ya se mencionó, ser abuelo tiene diferentes significados para las personas que se encuentran en la vejez. Para algunos ser abuelo significa hacer que las actividades y sentimientos propios de ser abuelos sean centrales en su rol y metas de vida; para otros, ser abuelos los convierte en un recurso para sus nietos, pero además esperan que a futuro ellos sean considerados por los nietos. También, ser abuelo representa un recurso para su inmortalidad personal o familiar. Por último, para

algunos ser abuelo les ayuda a revivir sus experiencias y recuerdos de su propio abuelo.

Hoyuelos (2004) menciona que un factor que une a los abuelos y nietos es cómo viven el tiempo, ya que ambos viven el presente con intensidad y plenitud. Para los nietos lo importante es tener a alguien que tenga tiempo para ellos, y por su parte, estos ayudan a los abuelos a no anclarse en el pasado. Desde esta perspectiva, alguna de las funciones y roles de los abuelos se podrían resumir en:

- *Cuidador*. Cuidan a los nietos cuando muchas veces los padres, por razones de trabajo, pasan la mayor parte del tiempo fuera del hogar y requieren que alguien de confianza se los cuide. Esta situación también se puede generar por la falta de recursos para una guardería.
- *Compañero de juego*. Ofrecer diversión a sus nietos, se ha visto que para muchos de los ancianos en esta etapa de la vida el poder jugar con los nietos les permite sentirse más libres para realizar actividades lúdicas que cuando eran padres y tenían la responsabilidad de la familia.
- *Contador de historias*. El contar a los nietos sus historias vividas les ayuda a los nietos a adquirir consciencia sobre las tradiciones y además le da sentido histórico y continuidad a la familia: “un pasado que cualifica el presente” (Hoyuelos, 2004, p. 39).
- *Trasmisor de valores morales*. La experiencia de los abuelos les brinda a los nietos modelos de valores, de comportamiento y filosofía de vida.
- *Modelos de envejecimiento, de ocupaciones y de muerte*. El que los nietos tengan la experiencia de la muerte de alguno de sus abuelos les ayuda a entender aspectos importantes de la vida como es la finitud.
- *Diversidad de modelos*. Los nietos aprenden con sus abuelos que existen otras formas de hacer las cosas diferentes de lo que sus padres les han enseñado.
- *Amortiguación de la relación entre padres e hijos*. Los abuelos son los pacificadores en tiempos de tensión entre los padres e hijos.

- *Ayuda en momentos de crisis.* En situaciones de crisis familiares los abuelos se convierten en la parte estabilizadora y les ofrecen a los nietos el apoyo emocional para enfrentar cualquier situación problemática.
- *Amor incondicional.* Esto es algo que la mayoría de los nietos reconoce, que los abuelos siempre van a estar ahí.
- *Mimar y malcriar.* Generalmente los abuelos les dan gusto a los nietos.
- *Confidencia y compañeros.* Normalmente la afinidad entre los nietos y abuelos los hace aliados en los secretos.

Hasta el momento se han descrito desde diferentes perspectivas (social, afectiva y conductual) los roles de los abuelos en relación a los nietos. Existen estudios que muestran que cuando el adulto, además de ser afectuoso, le enseña al nieto a tener control sobre las situaciones, favorece que el niño valore sus propias habilidades para enfrentar la vida. El niño regula su comportamiento una vez que aprende de los adultos a responder a las demandas del medio ambiente (Guerra, 2003). Siendo el abuelo la persona que muchas veces es quien está más tiempo con los nietos, puede orientar y favorecer los procesos cognitivos del niño, por ejemplo empleando frases cortas, concretas, claras y sencillas hace que el niño genere sus propias estrategias de aprendizaje, comunicación y enseñanza. A fin de lograr esto, Guerra (2003) menciona que los abuelos pueden favorecer el conocimiento metacognitivo y la autorregulación en los nietos, siempre y cuando el abuelo entienda que sus nietos son capaces de realizar abstracciones u operaciones intelectuales con base en su edad. También, el abuelo podría identificar los eventos de tipo emocional que puedan afectar la comunicación, facilitar que el nieto exprese sus emociones e ideas. Para lograr lo anterior sería necesario que el rol del abuelo fuera más de educador que de abuelo *tradicional*, por ende, si bien es un planteamiento interesante, resulta poco viable para que los abuelos lo realicen.

Por otro lado, podemos decir que para los niños pequeños la socialización conlleva una carga emocional importante, siendo la familia, la escuela y los medios masivos de comunicación los principales agentes de su socialización (Buz y Bueno, 2006). En este proceso de socialización son los adultos mayores quienes sirven de modelo de comportamiento, transmitiendo normas, actitudes, conducta y valores a los miembros de otra generación (Kopera y Wiscott, en Buz y Bueno, 2006). Si bien las relaciones entre los nietos y abuelos suelen ser positivas, ya que muchas veces para el abuelo la sensación de “utilidad y apoyo a la familia” favorece su autoestima, también existen problemas asociados al hecho de que cuando los abuelos se convierten en cuidadores tienen que asumir un rol y una responsabilidad que muchas veces resultan inesperados y no deseados (Buz y Bueno, 2006).

Culturalmente, las cuidadoras principales de los más pequeños son mujeres, 90% de las cuidadoras familiares son del género femenino (Colectivo IOÉ, en Mestre, 2012). Estudios en Canadá (Smith, en Roa, Moreno y Vacas, 2002) muestran una marcada dominancia de las abuelas maternas en su involucración con los nietos, esto se debe principalmente a que se dice: “las abuelas siempre están seguras de su descendencia biológica”. En otros estudios se ha observado la diferencia de género en la función de ser abuelo: las abuelas tienden a ser más activas y están más involucradas emocionalmente con sus nietos y muchas veces actúan como madre sustituta en caso de necesidad (Osuna, 2006).

Osuna (2006) menciona que las responsabilidades que con mayor frecuencia tienen los abuelos son: cuidar a los nietos después de la escuela, llevarlos o recogerlos de la escuela, cuidarlos de vez en cuando el fin de semana, quedarse a dormir en las noches, llevarlos a actividades extraescolares. Por otro lado, las actividades que comparten con sus nietos son: pasear, ver televisión, dibujar, escribir, contar cuentos, hacer manualidades y tareas en casa, entre otras.

En los países en desarrollo como México, las abuelas son el sustituto preferido del cuidado infantil (Partidas, 2004). Además, las abuelas como estrategia de apoyo de madres que trabajan tienen diversas ven-

tajas en comparación con otras alternativas, ya que las madres sienten que nadie es mejor para cuidar a sus hijos. Podemos decir que el apoyo de la abuela es una manifestación de solidaridad de generaciones femeninas (Partidas, 2004).

Las funciones de las abuelas que viven en pobreza extrema no varían sustantivamente de las que desempeñan en otros contextos socioeconómicos, lo que sí cambia son las estrategias para favorecer el bienestar de la familia. Podemos decir que en muchas culturas la abuela es el centro de unión de la familia.

En un estudio realizado por Jiménez (2012) en una zona rural de México, encontró que de un grupo de 12 abuelas, 75% de ellas se hacían responsables totalmente de la crianza de los nietos, ya fuera porque los padres emigraron a Estados Unidos o porque trabajaban; el restante 25% era responsabilidad compartida con la madre. Es importante mencionar que las abuelas cuidadoras que viven en un ambiente empobrecido presentan baja escolaridad, no tienen un trabajo remunerado y la mayoría se beneficia con el “Programa 70 y más”. Se ha observado que cuando la abuela es viuda y depende económicamente del apoyo de sus hijos, significa que también pierde su capacidad de decisión ya que queda subordinada a las decisiones de los hijos en asuntos que le competen a ella. En este mismo estudio se encontró que el rango de años de cuidar a los nietos va de 2 a 24 años, en algunos casos también cuidan a los bisnietos. Solamente en un caso los nietos que cuidan son de su hijo, el resto son hijos de sus hijas.

La cooperación intergeneracional permite que las abuelas no vivan solas, sin embargo las familias son una unidad contradictoria con roles de poder en las relaciones de género (González de la Rocha, en Jiménez, 2012). Para estas abuelas, el cuidado de los nietos representa la pérdida de tranquilidad y preocupación constante, principalmente cuando los nietos se meten en conflictos con sus pares.

La demanda de cuidados que tiene la abuela en lo cotidiano hace que ella tenga que satisfacer inmediatamente las necesidades de los nietos, desde alimentación, vestido y educación, entre otras.

En un contexto de pobreza extrema, es frecuente que las abuelas cuiden de los nietos de una forma u otra. Para los padres, las abuelas se convierten en un apoyo principalmente, ya sea que les cuiden a los hijos, los lleven a la escuela y en ocasiones también se les asigna el rol de corregir a los nietos.

Considerando que en su mayoría los estudios sobre el rol de la abuela y las responsabilidades de esta en relación con los nietos se han realizado en poblaciones anglosajonas o europeas, sería interesante describir ¿cómo en nuestra cultura y en condiciones de pobreza extrema se manifiestan las responsabilidades que las abuelas maternas tienen hacia sus nietos(as)? y ¿cómo estas pueden influir en su proceso de educación?

METODOLOGÍA

Para poder contestar estas preguntas se realizó un estudio descriptivo-exploratorio en una colonia de pobreza extrema en Zapopan, Jalisco, México. Una característica común de los participantes de este estudio es que pertenecen al grupo de adultos mayores del Voluntariado Estamos Contigo (VEC).

Se realizaron tres grupos focales con cinco participantes cada uno, la muestra fue propositiva. El rango de edad osciló entre los 58 y 83 años, su nivel de escolaridad es precario, algunas participantes no saben leer ni escribir y en su totalidad pertenecen a la religión católica. Las entrevistadas reportaron que su lugar de origen era de pequeños poblados de los estados de Zacatecas, Colima o zona rurales del estado de Jalisco.

Todas las participantes eran funcionales sin deterioro mental. Las estructuras familiares del grupo variaban, algunas vivían con su esposo, otras con esposo, hijos y nietas, otras con su nieto.

Las preguntas centrales fueron: ¿cómo es su relación con los nietos? y ¿cuáles son las responsabilidades que tienen hacia ellos?

Además de los grupos focales se visitaron seis hogares donde se entrevistó a la abuela materna a fin de conocer la estructura y dinámi-

ca familiar. Tanto los grupos focales como las visitas domiciliarias se realizaron en un periodo de dos meses. Algunas de las participantes de los grupos focales también fueron visitadas en sus hogares. En relación con el grupo de abuelas que se visitaron en su casa, el rango de edad osciló entre los 60 y 77 años, con un promedio de edad de 67 años. El nivel de escolaridad resultó precario ya que 50% no sabe leer y escribir y 100% pertenece a la religión católica. Solamente dos de ellas (33.3%) realizan algún tipo de trabajo informal (coser punto de cruz, vender tacos y/o tejer). En su totalidad son migrantes nacionales, ya que mencionan que su lugar de origen es de pequeños poblados de los estados de Zacatecas, Colima y Jalisco, principalmente. La participación en las entrevistas fue voluntaria.

RESULTADOS

Para iniciar la descripción de los resultados mencionaremos primeramente la información obtenida con base en las seis entrevistas domiciliarias. Las visitas nos permitieron determinar los arreglos familiares y algunos aspectos de la dinámica familiar. A continuación se describirá de manera sucinta los arreglos familiares de las participantes.

Caso 1. Abuela, pareja y nieto de 12 años

El rol principal de autoridad lo lleva la abuela, ya que es ella quien determina y apoya la educación del nieto, de quien se hizo responsable desde que nació. La hija quería darlo en adopción, por lo que la abuela lo registró como propio junto con su pareja, con quien vive en unión libre.

[...] cuando mi nieto nació [en Estados Unidos] mi hijo me llamó y me dijo que mi hija quería dar el hijo en adopción, por lo que me arranqué a Estados Unidos (pedí dinero prestado) y fui al hospital, el médico me recomendó que lo registrara con mi nombre para po-

derlo sacar del país, de otra manera no lo iba poder hacer, así me lo traje, mi nieto es lo más importante en mi vida, por él lucho todos los días (Beatriz).

La mayor parte del tiempo la abuela vive sola con el nieto ya que su pareja pasa largas temporadas en Estados Unidos. La estructura de esta familia es lo que se le llama una familia “dona”, es decir, que vive únicamente la abuela y el nieto en la misma casa. Por otro lado, podemos decir que la abuela presenta características de una abuela tipo formal de acuerdo a la clasificación de Neugarten y Weinstein (en Pinazo, 1999), ya que la abuela es el proveedor principal. Para generar ingresos vende ropa usada, plástico, costuras, mascotas, entre otras cosas. Es la abuela la responsable de educar y transmitir valores a su nieto y al mismo tiempo, su nieto es su principal sentido de vida. La conducta de esta abuela refleja un nivel alto en la dimensión social y personal de la abuelidad; al mostrar altos niveles en ambas dimensiones se puede pensar que su estilo de vida refleja el tipo contradictorio, ya que por un lado es exigente con el nieto, ejemplo: “lo que yo le exijo son buenas calificaciones, hasta ahorita ha cumplido”, “le limito los permisos para salir, ya que en esta colonia hay mucha violencia”; sin embargo lo sobreprotege y hace lo imposible por darle lo que él le pide.

También se ha podido observar que la relación con el nieto la libera de la soledad, ya que la pareja pasa la mayor parte del año en Estados Unidos y poco es el apoyo económico que recibe de él; muestra de ello es el siguiente comentario: “mi viejo está en Estados Unidos, ya tiene muchos meses por allá, está enfermo y no me ha mandado dinero. Si no fuera por mi nieto me sentiría muy sola” (Beatriz).

Es importante mencionar que si bien este caso presenta características de cierto tipo de familia, difícilmente se le podría ubicar en una sola clasificación.

Caso 2. Abuela viuda, hija y nieta de cinco años

La hija y la nieta viven en casa de la abuela, quien se hace cargo de la niña debido a que la madre trabaja. La abuela quedó viuda hace aproximadamente diez años, su esposo se suicidó y aún se cuestiona “¿qué pasó?”. Ella apoya el ingreso de la casa vendiendo servilletas, fundas y manteles bordados en punto de cruz; también semanalmente vende tacos dorados y gorditas en el grupo VEC. Tiene otra hija que vive fuera y a quien casi no ve. Presenta problemas de hipertensión. Si bien la abuela se hace cargo de la nieta, solo lo hace cuando la madre está trabajando como una forma de brindarle su apoyo, pero la madre es la responsable de la educación de su hija. Esto ubica su rol en una dimensión simbólica pues desempeña un papel más en función de las normas sociales y de lo que es correcto. “Cuando llega su madre de trabajar ella es la que se encarga de la tarea, bañarla, darle de comer, yo solo la cuido cuando la mamá no está” (Guadalupe).

Caso 3. Abuela viuda y dos nietos (dos y seis años)

La abuela vive sola en la casa de la nuera que está en Estados Unidos, pero al otro lado de la casa de la hija, y mientras que la hija trabaja todo el día, la abuela cuida a sus dos nietos, un niño de dos años y una niña de seis. Actualmente la abuela no trabaja, aunque lo hizo durante años limpiando casas; vive con lo que le apoya la hija (mamá de los nietos que cuida) y la despensa del VEC. Por las noches la nieta se queda a dormir con ella la mayor parte del tiempo para que no duerma sola.

Aquí al otro lado vive mi hija, aquí asiste por los niños, me dejan a la niña para no estar sola, yo sola no puedo estar. Mis nietos se criaron conmigo, me ven también como su mamá, me dicen abuelita para acá, abuelita para allá. Mis nietas me dan mucha alegría porque ellas se alegran con la musiquita ellas solitas, ándele *amá* tiene que bailar hasta donde aguante. A veces les pongo sus nalgadas

cuando se portan mal los niños, pero éste [nieto] se me entiesa. Ahorita ya al ratito lo acuesto y lo duermo, y ya se duerme una o dos horas, en ese ratito aventajo (Marta).

Se puede observar que la abuela tiene a sus nietos en casa principalmente para no sentirse sola, reflejando así la dimensión individualista-narcisista.

Caso 4. Abuela viuda, hija, su esposo y tres nietas (seis meses, ocho y 14 años)

La hija, su yerno y sus nietas viven en casa de la abuela. En la parte posterior del terreno construyeron un cuarto y una cocina. La abuela se dedica principalmente al hogar y a cuidar a las nietas a quienes lleva a la escuela. Recibe el apoyo económico de su hija y su yerno.

En ratos bien, en ratos triste. Cuando vienen mis chiquillas [nietas] me siento a gusto, porque estoy aquí. Mi hija vive aquí conmigo, mi hija trabaja, el muchacho trabaja. Por lo regular en la tarde la paso sola si no vienen mis niñas. Cuando estoy triste me siento mejor si me voy a caminar con mis chiquillas (Leticia).

Esta viñeta refleja que la abuela hace énfasis en sus ratos tristes, lo cual nos indica que el estar con sus nietas le alejan la tristeza y la soledad a pesar de que viven su hija y yerno en la misma casa. Esto nos hace pensar que, si bien no existe una dimensión de abuelidad pura, sí tiene características más semejantes a la individualista-narcisista.

Caso 5. Bisabuela, esposo, hijo divorciado y sobrino

Todos viven en casa de la primera. Su nieta se va a trabajar todos los días y le deja a su bisnieto de tres años para que se lo cuide. La bisabuela no trabaja, vive del apoyo de su esposo aunque este pasa periodos sin

trabajar; también le ayudan su hijo y su nieta. A pesar de no trabajar, es activa en la colonia, muy servicial con sus vecinos. A continuación se presenta parte de su discurso.

Este niño es de una nieta y me lo deja a cuidar [el niño está ahí con la bisabuela, como de 3 años] y ya no es de abrazar porque no puedo, solo es llevarlo de la mano y servirle su taquito. Mi bisnieto está toda la mañana conmigo, mi nieta sale a las 4 de la tarde de trabajar, cada vez me cuesta más cuidarlo. Ella [nieta] a veces me da \$150.00 o \$100.00, me trae una carnita, lo que ella puede; ella gana poco (Verónica).

Esta abuela asume el rol de cuidadora del bisnieto, por un lado por lo que la nieta le paga, pero también por lo que es social y moralmente correcto, reflejando una dimensión simbólica.

Caso 6. Abuela, esposo, suegra, hija madre soltera, hijo con su esposa y dos niñas

Son varios miembros de la familia que viven juntos en la casa de la abuela, ella es el principal soporte de la familia ya que tiene la responsabilidad de cuidar a su suegra invidente que vive con ellos; también atiende al marido, al hijo divorciado y a sus nietas. Su manera de apoyar a la economía del hogar es con la costura ya que es ella misma quien se hace su ropa y la de sus nietas. En relación al cuidado de sus nietas comentó:

Voy a recoger a mi niña a las 12:30, de ahí me pongo a hacer de comer, comer, darles de comer; si tengo que lavar algo lo hago, después me pongo a lavar los trastes y pues, ya en la noche, me pongo a hacerles de cenar. Me levanto a las 6 de la mañana para hacerle el lonche a uno de mis hijos que tengo que está divorciado, ya no me acuesto, me voy a llevar a una nietecita a la escuela [hija de madre soltera], y

de ahí le sigo, me vengo aquí a darle de desayunar a mi suegra [tiene 89 años la señora], le doy de almorzar a otra niña que también tengo aquí de mi hijo que es divorciado (Soledad).

Al igual que el caso anterior, esta abuela se rige más por lo socialmente correcto y frecuentemente se olvida del aspecto personal, para ella lo más importante es cumplir con sus obligaciones de esposa, madre, abuela y nuera. Por ende se puede identificar claramente la dimensión simbólica de abuelidad.

Tengo 13 nietos, a todos los quiero igual, los quiero bien mucho y yo siento que ellos también a mí, algunas ya están grandes; yo trato de hablar con ellas de cómo se deben comportar y tengo dos nietas que las tengo a mi cargo y siento mucha responsabilidad, yo estoy con ellas como si fueran mías (Soledad).

Con base en la exposición de los seis casos anteriores, podemos observar la diversidad de los arreglos familiares, principalmente es en casa de la abuela donde vive el resto de la familia (hijos, hijas, nietos, nietas y suegra). En todos los casos la presencia de los nietos es permanente. Las abuelas ejercen un rol de autoridad no solamente con las hijas sino también con los nietos, ya que muchas veces son ellas las que se encargan de corregir y dar las pautas para su educación. Sin embargo, esto cambia cuando los nietos son adolescentes viviendo en condición de pobreza con un ambiente social adverso, donde lo común es la violencia física, drogadicción y alcoholismo. Muestra de ello es el caso de una de las entrevistadas que mencionó que la hija de otra de sus hijas tiene problemas de alcoholismo y drogadicción y que prácticamente no obedece a nadie: “tengo una nieta de otra hija, pero con esa son puros problemas [drogas y alcohol] cuando le quiero dar consejos me dice Usted no se meta, es mi vida” (Marta).

De igual forma, se pudo observar abuelas que por falta de “carácter” solapaban el alcoholismo no solo en los hijos sino también en los

nietos: “ahí en la banqueta se tomaban su alcohol y ponían la música alto, la vecina se enojaba mucho” (Verónica).

Cuando los nietos son pequeños, su función principal hacia las abuelas es de proporcionarles alegría y compañía en la mayoría de los casos. Esto en algunos casos se modifica con la edad.

Con base en las entrevistas en sus casas se pudo identificar que las responsabilidades que este grupo de abuelas tiene hacia sus nietos son: crianza y educación escolar (caso 1), cuidado en casa, alimentación y disciplina (caso 2, 3 y 5), llevar a la escuela y cuidado en casa (caso 4) y alimentación, cuidado en casa y llevar a la escuela (caso 6). También se observó que estas responsabilidades se modifican o terminan conforme crecen los nietos.

Se pudo constatar que cuando los nietos crecen la autoridad que en un momento ejercían las abuelas con los nietos(as) en algunos casos incluso se pierde y la comunicación se vuelve agresiva cuando estas tratan de darles consejos.

Posterior a las entrevistas en el hogar, se realizaron los tres grupos focales donde se les preguntó: ¿cómo es su relación con los nietos? y ¿cuáles son las responsabilidades que tienen hacia ellos? Las respuestas más frecuentes fueron:

Yo cuido dos nietos las 24 horas del día, juego con ellos, les enseño lo poco que me enseñaron. Los llevo a distintos lugares a divertirlos. Los tengo desde pequeños y toda mi vida, los quiero mucho (Josefina).

Tengo a mis nietos pero ya están grandes, tengo dos más chicos de 10 y 13 años, me visitan. Los quiero mucho (María).

Pienso que no cumplo con lo de mis nietos, los quiero mucho pero no alcanzo a darles lo que yo quisiera, yo pido por ellos (Esperanza).

Yo ayudaba a mis nietos cuando estaban chiquitos (Rosa).

Tengo una buena relación con mis nietos (Guadalupe).

Tengo una buena relación con mi nieto; este es el primero, es muy tierno y juego con él, cuando lo cuido le llamo la atención (Tere).

[...] pues llevo buena relación, vienen de visita y ya no se quieren ir, pero igual yo les llamo la atención y me obedecen, ellos saben que cuando se trata de jugar jugamos y cuando se trata de responsabilidad, enseñarlos a respetar a sus padres y personas mayores, a que no agarren lo ajeno, a ser independientes, que coman y recogen su plato (Estela).

Mis nietos son mi familia porque se han criado conmigo (Guadalupe).

Tengo el derecho de llamarles la atención y educarlos, mi responsabilidad es llevarlos por el buen camino (Lidia).

[...] mis nietos tienen la responsabilidad de cuidarme (Isabel).

Con base en estas respuestas, podemos observar los diferentes niveles de involucramiento que tienen en la educación de sus nietos. Para algunas abuelas lo importante es que las visiten y vean a futuro por ellas, en otros casos invierten tiempo con ellos enseñándoles juegos, lugares y conviven más con ellos. Hubo quien mencionó no poderles dar lo que ellos demandan, lo cual le genera frustración. Finalmente, algunas de las respuestas muestran sentir autoridad sobre la crianza de los nietos.

Las respuestas también nos muestran los diferentes ciclos domésticos, ya que en algunos casos los nietos son pequeños y están más al cuidado de la abuela. En otros casos hacen referencia a que los nietos ya son adolescentes o adultos y su relación es únicamente de convivencia familiar, pero sin que implique una responsabilidad por parte de la abuela.

En lo general mencionan que la relación con sus nietos es muy positiva ya que se sienten queridas por ellos y que ellas a su vez los quieren mucho. Sin embargo, algunos de los comentarios reflejan que la relación no es del todo positiva, ya que cuando alguien menciona que no “alcanza a darles lo que ella quisiera”, refleja que entre líneas existe una demanda de parte de los nietos hacia la abuela. Por el contrario, cuando la abuela menciona: “mis nietos tienen la responsabilidad de cuidarme”, es la abuela quien demanda la atención de los nietos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Fue interesante observar que la información obtenida a través de las entrevistas en los hogares mostró una visión más amplia con respecto a la relación entre nietos y abuelas que lo que se reflejó en los grupos focales.

Como se observó en los resultados, la totalidad de las familias visitadas tienen estructuras de familia extensa donde, además de la pareja, viven hijos, sobrinos y nietos. Si bien Sieglin (2007), con base a datos del Inegi reporta sobre el incremento de la familia extensa de manera sostenida y progresiva, esta autora también menciona que entre los factores que favorecen este fenómeno está la migración tanto nacional como internacional, por ello, considerando que la totalidad de las abuelas entrevistadas en sus hogares eran de otros estados de la república, no es de extrañar que en algunos de los hogares cohabitaran dos o tres generaciones y en uno de los hogares cuatro generaciones. Similares resultados fueron reportados por Pantoja (2010) con población del mismo nivel socioeconómico.

Algunos autores como Partidas (2004) mencionan en sus hallazgos que la mejor persona para cuidar a los nietos es la abuela materna. Esto no fue posible constatarlo ya que quienes podrían confirmarlo son las hijas y no la abuela, sin embargo en todos los casos que se visitaron, eran las abuelas maternas quienes cuidaban a sus nietos, inclusive al bisnieto, aunque no por ello se puede afirmar que es la mejor persona

para cuidarlo. Para ilustrar esta situación está el caso de Verónica, que si bien podemos decir que es una bisabuela consentidora y que está al pendiente del bisnieto, su fragilidad física hace que el bisnieto de tres años se pueda poner en situaciones de riesgo físico y ella no pueda responder al cuidado (caídas, golpes, etc). Esto pone de relieve lo que Mestre (2012) menciona, que la dedicación de las abuelas hacia sus nietos ha pasado de ser voluntaria a obligatoria.

Considerando que 50% de las abuelas visitadas eran viudas y sus hijas y nietas vivían con ellas, por ende era la abuela la que mantenía la autoridad sobre sus hijas y en gran medida sobre sus nietos(as). Sin embargo, esta “autoridad” que se ejerce con los nietos generalmente solo se sostiene cuando estos son pequeños, ya que cuando los nietos crecen dicha autoridad se diluye y muchas veces la comunicación se pierde o es agresiva.

Si analizamos las participantes de los grupos focales en relación con la clasificación de Wood y Robertson (en Pinazo, 1999) diríamos que difícilmente se pueden definir en una dimensión de abuelidad pura, es decir algunas, quizás la mayoría, muestran rasgos más acentuados de abuelas *contradictorias*, porque se sienten orgullosas de ser abuelas, tratan de enseñar lo moralmente correcto, pero además son indulgentes con los nietos.

En relación con las responsabilidades y rol que desempeñan con los nietos, se encontró que las funciones principales que realizan son la crianza y lo que esto conlleva: hacer de comer, jugar con ellos y llevarlos a la escuela.

Con respecto a la educación, se encontró que a pesar de ser un grupo de abuelas con una educación precaria, ya que algunas de ellas no saben leer ni escribir, las que sí saben lo hacen con muchas dificultades, muestran un interés por que sus nietos aprendan, por ende tratan de enseñarles lo poco o mucho que saben.

Fue interesante observar cómo en algunos casos eran las abuelas las que insistían en que las y los nietos asistieran a la escuela, aun en contra de los padres, ya que desean que sus nietos tengan mayores

oportunidades para salir adelante y no repetir su propia historia y seguir en la pobreza. En algunos casos como el de Beatriz, su prioridad en la vida es que su nieto salga adelante con la escuela y cada que este obtiene buenas calificaciones, lo divulga entre sus amigas, el nieto es su mayor orgullo.

Se encontró que en algunos casos son las abuelas las que están en comunicación con la maestra y asisten a la junta de padres, es decir están informadas del desempeño escolar de sus nietos. Las abuelas tienen un rol relevante como motivación en la educación académica de los nietos principalmente cuando estos están pequeños.

Otro aspecto que se observó es que una manera de motivar a los nietos a estudiar es que la abuela que no sabe leer ni escribir, se tome el tiempo para empezar a aprender. En esta situación se da un fenómeno de *reciprocidad* ya que en casos como el de Martha, la nieta ayuda a la abuela a que aprenda a leer y escribir. Para la abuela, sentir que empieza a entender palabras le abre otra perspectiva de vida, mejora su autoestima y surge un vínculo especial con la nieta que le apoya. Esto es algo que se deberá explorar con mayor profundidad.

Podemos decir que para esta población, el que los nietos asistan a la escuela tiene que ver con el apoyo de las abuelas maternas, principalmente en edades tempranas ya sea desde llevarlos a la escuela, prepararles su lonche, estar al pendiente de las tareas, dar seguimiento a su desempeño y en algunos casos aprender a leer y escribir, siendo ejemplo de la importancia de la educación para poder salir adelante cuando se vive en situación de pobreza.

Las participantes de este estudio, además de ser un apoyo para sus hijas en relación al cuidado de sus hijos, también son el pilar del hogar, ellas son en gran medida quienes administran los recursos económicos del hogar, las que son responsables del buen funcionamiento del mismo, las que lidian en ocasiones con los problemas de alcoholismo y drogadicción de algunos de los miembros, es decir los roles que desempeñan en el hogar son múltiples, por ejemplo el caso de Soledad, además de cuidar a las nietas y hacerles la ropa, tiene que atender al

esposo, los hijos que viven con ella y mantener el bienestar físico de su suegra.

Finalmente, los resultados de este estudio nos abren nuevas interrogantes: ¿cuál es el rol de las abuelas paternas con los nietos? ¿cuál es la percepción que tienen los nietos sobre sus abuelos? ¿cómo se modifica la participación de las abuelas con los nietos en los diferentes ciclos domésticos? ¿cuál es la participación del abuelo en la crianza de los nietos? Responder este y otro tipo de preguntas ayudará a entender la transformación de la familia del siglo XXI, donde la mujer mayor tendrá un papel muy relevante.

REFERENCIAS

- Buz Delgado, J. & Bueno Martínez, B. (16 de octubre de 2006). Las relaciones inter-generacionales. *Informes portal mayores*, 66. Madrid: CISC / IMERSO. Recuperado de <http://www.imerso mayores.csic.es/documentos/documentos/buz-relaciones-01.pdf>
- Enríquez Rosas, R. & Aldrete González, P. (2003, julio). *Espacios a media luz, redes de apoyo social y adultos mayores en contextos urbanos de pobreza extrema en México: Un estudio de caso*. Ponencia presentada en el Simposio Viejos y Viejas, Participación, Ciudadanía e Inclusión Social. 51 Congreso Internacional de Americanistas. Santiago, Chile.
- Guerra García, J. (2003). La meta cognición y los procesos de comunicación en niños mexicanos. *Revista Electrónica de Psicología*, 6(1).
- Ham-Chande, R. (2003). *El envejecimiento en México: el siguiente reto de la transición demográfica*. México: El Colegio de la Frontera Norte.
- Hoyuelos Planillo, A. (2004). Abuelos, abuelas, nietos y nietas. El punto de vista infantil. *Indivisa*. 5, 35-42. Madrid: Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle.

- Jiménez Pelcastre, A. (2012). Acercamiento a la situación de las abuelas que cuidan a nietos y nietas en una localidad rural del estado de Hidalgo. *Alegatos*, 79, 847-874.
- Malagón Bernal, J. L. (1999). La integración sociofamiliar de los mayores. *Escuela Abierta*, 3, 89-101.
- Mestre Miquel, J. M. (2012). *Repercusión de la conciliación de la vida social y familiar en las abuelas cuidadoras en el siglo XXI*. Ponencia presentada en el Congreso anual de la REPS, España.
- Osuna Olivares, M. J. (2006). Relaciones familiares en la vejez: vínculos de los abuelos y de las abuelas con sus nietos y nietas en la infancia. *Revista Multidisciplinar de Gerontología*, 16(1), 16-25.
- Pantoja Palacios, J. (2010). *Envejecer en la ciudad: pobreza, vulnerabilidad social y desigualdad de género en adultos mayores. Un estudio en la ciudad de León*. México: Universidad Iberoamericana León.
- Partidas, R. (2004). Trabajadoras de la electrónica en Jalisco: las abuelas como proveedoras de cuidado infantil. *El Cotidiano*, 19(125), 68-77.
- Pinazo Hernandis, S. (1999). Significado social del rol de abuelo. *Revista Multidisciplinar de Gerontología*, 9, 169-176.
- Roa Venegas, J. M., Moreno Moreno, M. & Vacas Díaz, M. C. (2002). Perfiles de abuelidad realizados desde la valoración que nietos de 5 y 6 años hacen sobre el comportamiento de sus abuelos. *Eúphoros*, 5, 217-232.
- Sieglin, V. (2007). Tensiones de las familias mexicanas y estrategias de intervención. En Y. Puyama Villamizar & M. Himelda Ramírez (Eds.), *Familia, cambios y estrategia* (pp. 103-124). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Reflexiones finales

REBECA MEJÍA-ARAUZ

En este libro hemos presentado una panorámica de algunos contextos y situaciones particulares que afectan el desarrollo de los niños mexicanos, explicando la manera en que se da tal desarrollo. Hemos querido con esto mostrar la relevancia de considerar que el desarrollo de los niños de México no puede interpretarse siguiendo resultados de la investigación realizada en otras naciones o grupos culturales. Más aún, es importante reconocer que al interior de nuestro país existen variantes en las tradiciones culturales y en las condiciones históricas y socioeconómicas que orientan las posibilidades y oportunidades de desarrollo de los niños de una manera diferenciada.

Los trabajos presentados nos permiten identificar algunos de los aspectos relevantes en el desarrollo o nos hacen notar cómo los contextos de vida de los niños tienen implicaciones importantes en sus aprendizajes, en su comportamiento social y en su desarrollo emocional y cognitivo.

Estos trabajos, aun siendo muy independientes unos de otros en su realización y con fundamento teórico diverso, comparten la visión de que el desarrollo psicológico ocurre inmerso en el contexto histórico, y en una articulación inseparable del contexto sociocultural. Las formas de interacción responden a prácticas de vida situadas histórica y culturalmente; las personas desarrollan formas de interacción que corresponden a prácticas de vida compartidas en sus comunidades, las cuales a su vez están impregnadas de los valores compartidos socialmente. De ahí que esta articulación compleja de prácticas, valores, tra-

diciones y condiciones históricas se reflejen en la crianza y educación de los niños y en las formas de interacción de adultos y niños o niños entre sí, influyendo todo ello en forma directa en el modo en cómo se orienta la vida de los niños y se les proporciona o no, oportunidades de desarrollo.

Los capítulos que abordan el desarrollo cognitivo, del lenguaje y la importancia del juego, de Toledo-Rojas y Mejía-Arauz, así como el de Aceves-Azuara y Mejía-Arauz que aborda el desarrollo de la literacidad, nos centraron en temas especialmente importantes en la educación y desarrollo de los niños. Estos capítulos nos señalan las diferencias entre los enfoques socioculturales y otros enfoques más centrados en aspectos que convencionalmente se han considerado del desarrollo individual. Es importante tomar en cuenta en estas áreas del desarrollo, las contribuciones que ha dado la psicología sociocultural, pero reconocemos la urgencia de más investigaciones en esta línea con poblaciones de niños mexicanos para una más profunda comprensión de su desarrollo. Estos capítulos en particular conectan directamente las contribuciones de la psicología cultural con la educación.

A través de las páginas de este libro también señalamos la importancia de ahondar en muchos otros factores y áreas relevantes en el estudio psicosociocultural del desarrollo de los niños de México para una mejor comprensión y una mejor orientación de acciones encaminadas a apoyar y optimizar las condiciones de vida de nuestros niños tanto en los escenarios de vida familiar como en las instituciones en que usualmente trascurren sus vidas.

Es importante notar que varios de los trabajos presentados señalan como algo crítico los cambios en las estructuras y en la organización de entidades o grupos sociales que están impactando a su vez en la transformación de las prácticas y organización de la vida, lo cual repercute en cómo se orienta el desarrollo de los niños. Por ejemplo, varios de los autores de este libro, como Maldonado Saucedo, Mejía-Arauz, Morfín López y Sánchez Loyo, apuntamos a reconocer como algo crítico las transformaciones complejas en las últimas décadas de la organización

de vida familiar, así como la transformación de su estructura, lo cual conlleva cambios en las prácticas de crianza y de atención a los niños. En una línea estrechamente relacionada, está el señalamiento de cómo las instituciones encargadas de la atención, cuidado o educación de los niños no logran responder a estos cambios en la estructura y organización familiar de una manera que realmente se ajuste a las necesidades del desarrollo de los niños sino que más bien implica e implícitamente demanda la reorganización familiar y el que los niños se adapten a lo que ofrecen estas instituciones, marcando entonces esta rigidez institucional que no logra cumplir con sus funciones sociales.

Por otra parte, otros trabajos nos descubren formas de desarrollo poco exploradas o poco reconocidas y valoradas, como son las relaciones de poder entre niños que nos presenta Camacho Gutiérrez, o el desarrollo de la inteligencia social en niños en situaciones sociales e institucionales ambiguas como ocurre en el caso de los albergues y que expone Rodríguez Preciado, o el desarrollo cognitivo y comunicativo, o las habilidades y valores colaborativos en poblaciones indígenas que tan infrecuentemente se reconocen y valoran, tal como demuestran en sus trabajos Mejía-Arauz y Keyser Ohrt.

Conjuntando las posturas, resultados y conclusiones de estos capítulos quisiéramos advertir la importancia de redefinir y actualizar la preocupación por el desarrollo infantil. Hoy sabemos más acerca de qué afecta y qué es importante para propiciar un mejor desarrollo de niñas y niños y sin embargo los padres no reciben verdadera formación para propiciar mejores condiciones para el desarrollo de sus hijos. Tampoco las instituciones de cuidado y desarrollo han mejorado ni se han actualizado. Las escuelas siguen las rutinas y modos de interacción y de enseñanza del siglo XIX, y solo en el caso de una mínima cantidad de escuelas e instituciones privadas se ha tratado de reorientar la enseñanza y la educación siguiendo modelos y teorías más acordes al desarrollo infantil, pero esto solo impacta en niveles socioeconómicos medio y alto, y aun así estas escuelas favorecen el fomentar en las familias el exceso de cursos extraescolares para sus hijos, lo cual no

es precisamente la mejor solución para un mejor desarrollo porque conlleva el incremento de estrés en la vida familiar diaria.

Es en este sentido que este libro trata de señalar con urgencia la relevancia de comprender y valorar cómo ocurre el desarrollo psicológico infantil situándolo socioculturalmente. Es decir, considerando las condiciones reales de vida, las diferencias en tradiciones, valores y prácticas de los grupos culturales tan diversos en nuestro país, basándonos en investigaciones empíricas rigurosas que realmente fundamenten las decisiones que nuestra propia sociedad toma. Por ello, el papel del estado también deberá ser más intenso y efectivo en actualizar y vigilar más cuidadosamente cómo se está atendiendo al desarrollo infantil en todos los niveles e instancias que involucran a los niños. Finalmente esto redundaría en un mejor desarrollo no solo de los niños sino también de sus familias e implícitamente de la sociedad en su conjunto.

Acerca de los autores

Itzel Aceves-Azuara estudió la licenciatura en Psicología en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Es asistente de investigación en el Programa Formal de Investigación del Departamento de Salud, Psicología y Comunidad del ITESO, donde se enfoca a proyectos sobre el aprendizaje y desarrollo infantil en comunidades urbanas e indígenas. Ha colaborado en varios programas de intervención relacionados con el aprendizaje, colaboración y desarrollo de habilidades sociales con niños de nivel socioeconómico bajo.

Everardo Camacho Gutiérrez es maestro y doctor en Ciencias del Comportamiento (opción Análisis de la Conducta) por la Universidad de Guadalajara. Es profesor en el Departamento de Salud, Psicología y Comunidad del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Su línea de investigación es sobre el estrés y sus efectos en la salud. Desde hace más de 25 años realiza práctica clínica con un equipo de *biofeedback*, en atención a problemas psicológicos vinculados con la salud. Entre sus publicaciones está el libro *Estrés y salud: investigación básica y aplicaciones*.

Ulrike Keyser Ohrt es doctora en Educación, en la línea de Teoría Pedagógica, Hermenéutica y Multiculturalismo, por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Es docente e investigadora en la UPN, Unidad 162, en Zamora, Michoacán, donde coordina la Maestría en Educación, con Campo en Práctica Docente. Sus líneas de investigación son: educación intercultural, educación comunitaria y aprendizaje en colabo-

ración. Es coautora del libro *Guía para sembrar el método inductivo intercultural en comunidades y escuelas*.

Margarita Maldonado Saucedo es doctora en Ciencias del Desarrollo Humano por la Universidad del Valle de Atemajac (Univa). Tiene una certificación en gerontología por la Universidad del Norte de Texas, Estados Unidos. Es profesora investigadora del Departamento de Salud, Psicología y Comunidad del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Sus líneas de investigación son: gerontología y cuidado de adultos mayores.

Rebeca Mejía-Arauz es doctora en Psicología del Desarrollo por la Universidad de California, Santa Cruz, Estados Unidos. Se desempeña como profesora e investigadora en el Departamento de Salud, Psicología y Comunidad del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores. Es miembro fundador de la Red Intent Community Participation. Sus líneas de investigación son: diversidad cultural en el aprendizaje y desarrollo sociocultural cognoscitivo; desarrollo de niños y familias mexicanas migrantes de escasos recursos y de herencia indígena; procesos y funciones sociocognitivas básicas en el aprendizaje informal.

Teresita Morfín López es doctora en Métodos de Investigación en Sociología, Comunicación y Cultura por la Universidad Complutense de Madrid. Es profesora investigadora en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Es coordinadora de la subcomisión de Investigación de la Red Jalisciense para la Prevención del Suicidio. Sus líneas de investigación son: el consenso cultural del suicidio; los métodos de investigación del fenómeno suicida; la cultura, comunicación y suicidio, temas sobre los que ha escrito diversos artículos.

Salvador Iván Rodríguez Preciado es doctor en Ciencias Humanas, con especialidad en Estudio de las Tradiciones, por El Colegio de Michoacán. Es profesor investigador en el Departamento de Salud, Psicología y Comunidad del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y de la Sociedad Mexicana de Psicología Social. Por varios años ha trabajado con niños en condiciones de albergue. Sus principales líneas de investigación son la psicología social y los personajes limitáneos (minorías y subalternos).

Luis Miguel Sánchez Loyo es doctor en Ciencias del Comportamiento opción Neurociencias. Es profesor investigador en la Universidad de Guadalajara y docente en la Maestría en Psicoterapia del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Desde 1994 se desempeña como psicólogo clínico en intervención en crisis con conductas suicidas. Es presidente de Decide Vivir México y miembro de la Asociación Internacional para la Prevención del Suicidio. Su línea principal en investigación se enfoca a las conductas suicidas, desde una perspectiva multidisciplinaria.

Vanessa Toledo-Rojas es licenciada en Psicología por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Actualmente es asistente de investigación en proyectos asociados al Programa Formal de Investigación del Departamento de Salud, Psicología y Comunidad de esta universidad. Ha participado en diversas investigaciones enfocadas a estudiar el aprendizaje y desarrollo infantil en comunidades urbanas e indígenas de México y en proyectos sobre la atención, comunicación y colaboración de niños indígenas.



ITESO
Universidad Jesuita
de Guadalajara

En el trascurso de pocas décadas se han mostrado cambios notables en las estructuras sociales básicas como la familia, que se acompañan de una necesidad más urgente de respuestas institucionales de apoyo.

Rebeca Mejía-Arauz

En México habitan más de 30 millones de niñas y niños en contextos urbanos, rurales o indígenas, con niveles socioeconómicos diferentes, que comparten múltiples aspectos de una historia milenaria que dio fruto a un país que es una rica mezcla de culturas, etnias y lenguas. Su situación solo se puede estudiar a partir de esta realidad multifacética.

Este libro aspira a mejorar la comprensión de los diversos aspectos socioculturales que afectan el desarrollo psicológico y la vida de las niñas y niños mexicanos. Para ello, se presenta una panorámica de contextos y situaciones particulares que permiten identificar cómo en la niñez la historia individual o grupal tiene implicaciones relevantes en los aprendizajes, el comportamiento social y la evolución emocional y cognitiva. Asimismo, se brindan pistas para entender y atender mejor las necesidades de los niños en México, ya sea en el seno familiar, el ámbito escolar o a través de la implementación de políticas públicas efectivas.

