

“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 *Espritu, 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 significante 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 Martín (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 dramática de improvisar en la medida en que no hay un guion, 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 acreados 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 entrelazadas 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?

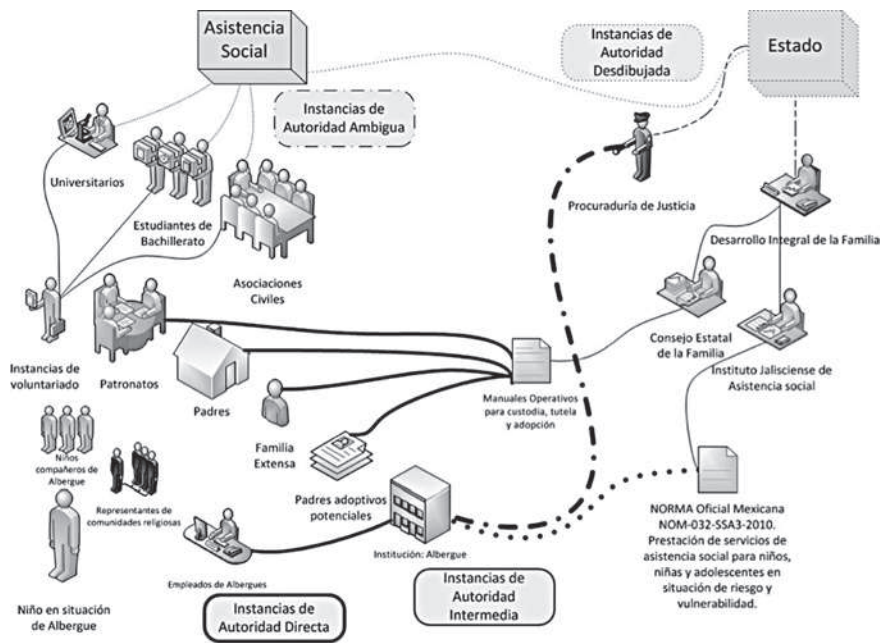
Tal pregunta puede responderse a partir del análisis de las interacciones que fueron diseñadas para las investigaciones. Por ejemplo, eventualmente y después de los procesos de investigación que corrieron entre 2010 y 2011, la red de actores que podía colegirse desde la información recolectada, podría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

