

2015

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

Mejía-Arauz, Rebeca

---

Mejía-Arauz, R. (2015). Contrastes en el desarrollo sociocognitivo de niños en contextos urbanos y rurales o indígenas de México. En Mejía-Arauz, R. (coord.) Desarrollo psicocultural de niños mexicanos. Guadalajara, Jalisco: ITESO.

Enlace directo al documento: <http://hdl.handle.net/11117/3023>

*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)*

## ***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 acomodadamente, 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 dobléz, 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 dobléz en su propia figura e incluso dirigían miradas al dobléz 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/Recomendaciones-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. Valsiner (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 Mixtecos 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.