



EL APRENDIZAJE COMO PRÁCTICA CULTURAL

Cómo aprenden los niños
en una comunidad
mazahua mexicana

MARIËTTE DE HAAN
Traducción de William Quinn



ITESO
Universidad Jesuita
de Guadalajara

EL
APRENDIZAJE
COMO
PRÁCTICA
CULTURAL

Cómo aprenden los niños
en una comunidad
mazahua mexicana

EL
APRENDIZAJE
COMO
PRÁCTICA
CULTURAL

Cómo aprenden los niños
en una comunidad
mazahua mexicana



MARIËTTE DE HAAN
Traducción de William Quinn



ITESO
Universidad Jesuita
de Guadalajara

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

Haan, Mariëtte de

El aprendizaje como práctica cultural : cómo aprenden los niños en una comunidad mazahua mexicana : un estudio sobre cultura y aprendizaje / M. de Haan.— Guadalajara, México : ITESO, 2009, c2009
302 p.

ISBN 978-607-7808-16-9 edición electrónica

ISBN 90 5538 041 5 edición en inglés

1. Mazahuas - Condiciones Sociales y Culturales - Tema Principal 2. Indígenas de México (Estado) - Condiciones Sociales y Culturales 3. Niños Mexicanos - Condiciones Sociales y Culturales 4. Aprendizaje - Teoría 5. Aprendizaje - México (Estado) 6. Proceso Educativo - México (Estado) 7. Educación Intercultural - México (Estado) - Tema Principal 8. Educación Indígena - México (Estado) 9. Educación Primaria - México (Estado)

[LC]

370. 19342097252 [Dewey]

Título en inglés: *Learning as Cultural Practice. How Children Learn in a Mexican Mazahua Community. A Study on Culture and Learning*

La presentación y disposición de *El aprendizaje como práctica cultural. Cómo aprenden los niños en una comunidad mazahua mexicana* son propiedad del editor. Aparte de los usos legales relacionados con la investigación, el estudio privado, la crítica o la reseña, esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, en español o cualquier otro idioma, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, inventado o por inventar, sin el permiso expreso, previo y por escrito del editor.

1a. edición en español, Guadalajara, 2009.

DR © Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)

Periférico Sur, Manuel Gómez Morín 8585,

Col. ITESO, Tlaquepaque, Jalisco, México, CP 45604.

ISBN 978-607-7808-16-9 edición electrónica

ISBN 90 5538 041 5 edición en inglés

Impreso y hecho en México

Printed and made in Mexico

A mis padres

Índice

Reconocimientos	9
Prefacio	13
Parte I. Teoría	15
Capítulo 1. Teoría del aprendizaje y cultura: ¿cómo podemos plantear la diversidad?	17
Introducción	17
1. Cómo la cultura y el aprendizaje se relacionan en la teoría sociocultural	19
2. Una perspectiva sobre la cultura y el aprendizaje	33
3. El aprendizaje en diferentes culturas: una revisión	42
4. Conclusiones sobre diferencias culturales en prácticas de aprendizaje	68
Parte II. El estudio	71
Preguntas de investigación y cuestiones metodológicas generales	73
De la teoría a la metodología	73
Preguntas de investigación	74
Algunos puntos de partida metodológicos	75
Desde los puntos de partida hasta los instrumentos de investigación	77
Algo de información sobre el trabajo de campo	79
Capítulo 2. Vida y aprendizaje en una comunidad mazahua: un panorama basado en la literatura y el trabajo de campo	81
Introducción	81
1. Sobre el pueblo mazahua: una perspectiva desde la literatura	81
2. Sobre el poblado y la educación escolarizada formal	88
3. Sobre el aprendizaje en un poblado mazahua: apuntes etnográficos	89
Capítulo 3. Una perspectiva mazahua sobre el aprendizaje: entrevistas con aldeanos mazahuas	103
Introducción. Propósito de las entrevistas y algunas cuestiones metodológicas	103
1. Cómo hablar del aprendizaje y la enseñanza: ¿una negación?	108
2. Organización del aprendizaje	111
3. Variaciones de organización: no todo el aprendizaje es igual	127
4. Formas “tradicionales” contra otras formas de socialización	130
5. Sobre los relatos de los entrevistados acerca del conocimiento	133
6. Conclusiones sobre las entrevistas	134

Capítulo 4. Una mirada más de cerca de las prácticas mazahuas de aprendizaje: patrones de interacción y entrevistas en un entorno de tarea semiestructurada, una perspectiva comparativa	139
Introducción	139
1. Descripciones etnográficas	148
2. Patrones generales	193
3. Secuencias de participación y control	198
4. Iniciativas de los niños	207
5. Errores	212
6. Entrevistas postarea	215
7. Conclusiones generales sobre el estudio de las videgrabaciones	229
Parte III. El impacto del estudio: una discusión	237
Capítulo 5. Discusión y comentarios últimos	239
I. Prácticas mazahuas de aprendizaje	240
II. ¿Qué significa esto para la teorización sobre la instrucción y el aprendizaje	250
Referencias	259
Apéndices	269
Apéndice 3.1 Guía para la entrevista	271
Apéndice 3.2 Detalles de los participantes	273
Apéndice 4.1 Formato de calificación para “Patrones generales”	274
Apéndice 4.2 Ejemplo de formato de calificación para “Secuencias de participación y control”	277
Apéndice 4.3 Formato de calificación para “Iniciativas”	280
Apéndice 4.4 Formato de calificaciones para “Errores”	283
Apéndice 4.5 Transcripciones	285
Tablas del Capítulo 4	286

Reconocimientos

Realizar investigación nunca es una empresa individual, sino que se trata básicamente de hacer una aportación a una comunidad de práctica. Aquí quisiera reconocer a aquellas personas que fueron significativas e inspiradoras en la comunidad en la que he aprendido a participar en el transcurso del proyecto que ha dado luz a este libro.

Trabajar con Ed Elbers, Robert Maier y Ruth Paradise fue vital para la gestión de este proyecto, y su apoyo ha sido significativo, cada uno a su manera única pero igualmente valiosa. Me tocó la gran fortuna de tener como guía a Ed Elbers, quien me introdujo en la práctica académica de escribir una tesis: sabe combinar la estimulación intelectual con una forma muy humana de atender, por lo que el trabajo con él ha sido sumamente interesante y agradable. He disfrutado las muchas horas que hemos pasado juntos pensando las cosas a fondo y discutiendo ideas para este proyecto. No hubo una sola ocasión en que estas reuniones no me dieran nuevas ideas y perspectivas y no me estimularan a seguir trabajando con renovados bríos. Agradezco el tiempo que invertiste generosamente en el proyecto, aun en épocas de mucho trabajo. He valorado tus críticas precisas y detalladas a mi trabajo: siempre iban al grano y me estimulaban intelectualmente. He aprendido tanto de tu enfoque no dogmático en la psicología de desarrollo que abre esta disciplina a nuevos campos de interés, distintos a los que se abordan en la psicología tradicional (de desarrollo). Tu forma de combinar un interés en las cuestiones teóricas básicas del desarrollo con una sensibilidad a los significados y entornos socioculturales relevantes en los que este desarrollo ocurre, ha inspirado mi desarrollo intelectual en estos últimos años.

Me siento agradecida por haber tenido la oportunidad de trabajar con Robert Maier; creo que la forma en que me confrontó con una variedad de perspectivas teóricas nuevas fue clave para que me familiarizara con un estilo académico que he llegado a apreciar enormemente. Más que enseñarme a pensar según ciertas líneas de pensamiento, me estimulaste a adoptar una actitud crítica, reflexiva y a no conformarme demasiado fácilmente con determinados modos de argumentación. Me enseñaste la belleza de ciertos análisis y la torpeza de otros. Tu estilo de crítica y análisis del mundo social y académico ha sido inspirador y decisivo para este proyecto y para mi actitud académica en general. He valorado sobremanera tu forma de traer a la mesa otras perspectivas teóricas de las ciencias sociales que se relacionan con mi trabajo, desde tus amplios conocimientos y erudición en muchos de esos campos. Además, me ayudaste en ocasiones a olvidar viejas perspectivas que no eran fértiles para lo que estaba haciendo (lo cual es quizás aun más difícil que señalar nuevas). He disfrutado la colaboración contigo y valoro tu constante interés y preocupación por este proyecto: siempre estabas dispuesto a comentar y discutir ideas cuando me hacía falta retroalimentación.

Ha significado mucho para mí trabajar con Ruth Paradise: su apoyo durante este proyecto ha sido importante de muchas maneras. Agradezco tu disposición para presentarme a la comunidad mazahua, académicamente y en términos prácticos, y estoy consciente del riesgo que asumiste al hacerlo. Me introdujiste al pensamiento antropológico y a la literatura relevante acerca del aprendizaje, la comunicación y la cultura desde la perspectiva antropológica, y eso fue clave para este pro-

yecto. He aprendido mucho de ti, desde las perspectivas teóricas que fui conociendo en nuestras discusiones hasta la orientación sobre el oficio de hacer etnografía durante la etapa del trabajo de campo. Tu punto de vista sobre la etnografía, la comunicación y la cultura ha influido de manera fundamental en mi perspectiva académica y se cuenta entre aquellas pocas nociones que se mantienen firmes y seguras (sin volverse dogma); sospecho que seguirá inspirándome durante mucho tiempo. Los viajes que hicimos a la región mazahua son experiencias “clave” con respecto a la ciencia, la cultura y la forma mazahua de vida (y quizá no sólo a la forma mazahua de vida). Por otro lado, tus comentarios acerca de mi redacción fueron valiosos, interesantes y capaces de renovar mi motivación en la última etapa de este proyecto.

Quiero dar las gracias a la Escuela Neerlandesa para la Investigación de la Política Social y Económica (AWSB) por ofrecerme la oportunidad de trabajar en este proyecto. Un agradecimiento especial a mis colegas del grupo de investigación sobre la comunicación, de la Facultad de Ciencias Sociales de la universidad: ustedes me brindaron un ambiente de trabajo interesante, estimulante y socialmente agradable. Fue particularmente estimulante poder intercambiar trabajo que examina una gran variedad de temas pero que no deja de basarse en los mismos puntos metodológicos y teóricos. Aparte de compartir las angustias y los gozos de hacer trabajo de tesis con algunos de ustedes, resultó especialmente interesante compartir diferentes perspectivas del análisis de interacción. Las reuniones de investigación que tuvimos fueron importantes y estimulantes y quiero agradecerles a todos por leer y comentar mis textos a lo largo de los años. Entre los miembros de este grupo de investigación, quiero agradecer de manera particular a mis (ex) colegas Jaap Bos, Rene Gabriëls, Mariëtte Hoogsteder, Ludwien Meeuwesen, Sylvia Nossent y Kiek Tates, por sus comentarios minuciosos sobre mi texto. Jaap Bos cumplió un rol único al ser tanto mi colega como mi compañero de vida. Siempre me he considerado afortunada por contar con un colega tan crítico y erudito con quien puedo platicar sobre la ciencia y el mundo en general de tal manera que no dejan de surgir perspectivas nuevas. Estas discusiones han sido especialmente iluminadoras para este proyecto, sobre todo en aquellos casos en que pudiste identificar las fallas en mi argumentación que yo no detectaba. Además, tu participación en la redacción de textos académicos me ha inspirado. Al poder compartir muchas cuestiones académicas y no académicas con Mariëtte Hoogsteder, me he sentido parte de una comunidad científica y laboral, especialmente durante la primera etapa de este proyecto. En cuanto a Rene Gabriëls puedo decir que su compromiso con la ciencia y su actitud retadora fueron estimulantes durante la primera etapa de este proyecto.

Otros colegas de nuestra universidad a quienes quiero agradecer incluyen a Jan Ooijens por su apoyo y el interés que mostró en este proyecto, y por cubrir ciertas responsabilidades mías durante la última etapa del proyecto; Dirk Kruijt por sus consejos y apoyo durante la etapa inicial del proyecto; Adri Treffers del Instituto Freudental por sus consejos y el diseño de las tareas, Hub Linssen y Wim Jansen por sus consejos sobre técnicas para el análisis estadístico.

En el transcurso de este proyecto se estableció colaboración entre nuestro profesorado y el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional en México. Estoy agradecida por los apoyos institucionales que me brindaron, pues me ayudaron a realizar el trabajo de campo de este proyecto en México. También agradezco las muchas y variadas formas de ayuda que me ofrecieron mis colegas del DIE: quiero darle las gracias a Antonia Candela por su amistad, las muchas e interesantes discusiones académicas que tuvimos, sus consejos sobre los aspectos metodológicos de mi trabajo de

campo, la corrección del resumen en español y la ayuda práctica que me brindó de muchas formas. Estoy agradecida con Elsie Rockwell por sus palabras de aliento y los interesantes comentarios que hizo sobre mi trabajo, con Judith Kalman por su interés y consejos, con David Block por platicar conmigo sobre los aspectos matemáticos del diseño metodológico de este estudio, y con Adriana Robles por su ayuda valiosa que tomó muchas formas, y por compartir conmigo muchas cuestiones académicas y no académicas referentes a la cultura mazahua. Después de la etapa del trabajo de campo, el grupo del DIE siguió siendo un importante punto de referencia para mi trabajo.

También quiero expresar mi agradecimiento por el apoyo de varios colegas del extranjero: Roger Säljö de la Universidad de Göteborg en Suecia, y Peter Renshaw de la Universidad de Queensland en Australia, quienes me hicieron comentarios extensos y constructivos durante sus respectivas visitas a nuestra Universidad. Quiero darle las gracias a Eugene Matusov por compartir un interés en este tema de investigación y por comentarlo de manera tan inspiradora. A Kevin Leander le agradezco las agradables e interesantes discusiones por correo electrónico que hicieron la diferencia durante la última etapa del proyecto, que resultó bastante difícil. Tus críticas y sugerencias me ayudaron a reconsiderar seriamente algunas cuestiones y a considerar otras.

Agradezco a Marc Mataheru de la Fundación Bernard Van Leer su interés y ayuda durante la etapa inicial de este proyecto.

Doy las gracias a Moira Schocher, Inés Schocher, Ariene van der Kooij, Raquel Perallón, Suzette de Boer por hacer el trabajo de transcripción y calificación, y por corregir y en parte traducir los textos en español. Fue bonito y de mucho ayuda poder comentar con Ustedes los detalles de mi análisis. Agradezco la paciencia con la que Chris Hibberd corrigió mi texto en inglés y con la que Geoffry Avrigh hizo la composición tipográfica de la edición en inglés. Finalmente quiero dar las gracias a Henriëtte van de Graaf, Saskia Kinnegin y Nelly van Vliet por ayudar con el procesamiento de archivos de datos y textos.

Mi agradecimiento a la Organización Neerlandesa para la Investigación Científica (NWO) por el apoyo financiero que me permitió hacer el trabajo de campo, y a la Fundación J.E. Jurriaanse (J.E. Jurriaanse Stichtung), la Fundación Kohnstamm (de Stichtung Kohnstamm Fonds) y la Fundación Scholten–Cordes (de Stichtund het Scholten–Cordes Fonds) por su apoyo económico para la publicación de la primera edición en inglés de este libro.

Quisiera expresar mi más sincero agradecimiento a los padres, niños y otros miembros de la comunidad, en particular las familias donde residí, así como a los maestros de la escuela primaria. Y particularmente quisiera dar las gracias a la directora de esta escuela, Catalina García Garduño, por su amistad y ayuda para realizar este proyecto.

Finalmente dedico este libro a mis padres para agradecerles su apoyo a lo largo de estos años.

Prefacio

Este libro trata del aprendizaje y cómo se propicia el aprendizaje en diferentes comunidades y distintas culturas. No trata del aprendizaje en general, ya que yo creo que una perspectiva general, universalista, del aprendizaje conlleva serias limitaciones si se quiere abordar la cuestión del aprendizaje en distintas comunidades. Los científicos han sentido la tentación de pensar acerca del aprendizaje en términos universalistas desde por lo menos dos perspectivas. Primero, desde la perspectiva de cómo la instrucción eficaz en general puede propiciar el aprendizaje y el desarrollo cognitivo. Segundo, desde la perspectiva de cómo definir los patrones “prototípicos” de instrucción de los que los niños de comunidades marginales se han visto privados, lo que los lleva a tener menos éxito en su experiencia con la educación formal escolarizada. Ambas perspectivas resultan infructuosas si queremos entender las prácticas de aprendizaje en diferentes culturas y comunidades en términos de las formas relevantes y eficaces de socialización dentro de esas comunidades. Estas perspectivas revelarán sólo una imagen limitada de las prácticas de aprendizaje de esas comunidades, y en el mejor de los casos generarán una descripción de cómo esas prácticas se desvían de las prácticas dominantes de aprendizaje.

Este estudio representa un intento por ampliar nuestras perspectivas acerca de la socialización y el aprendizaje al ver el aprendizaje como algo que se relaciona inherentemente con la práctica cultural con la que los aprendices se están familiarizando. Se defiende la idea de que cada práctica cultural, en principio, crea sus propias formas de aprendizaje y que esas formas de aprendizaje llevan las huellas de la práctica cultural de la que forman parte. Esta posición se relaciona con dos características principales de este estudio. Primero, se relaciona con un llamado a prestar más atención a las formas alternativas de aprendizaje, es decir, a aquellas formas de aprendizaje que no se incluyen en los planteamientos que abordan el aprendizaje como proceso universal y que suelen basarse exclusivamente en el aprendizaje escolarizado. Segundo, se relaciona con la idea de que el aprendizaje no puede estudiarse como fenómeno aislado sino sólo en relación con su contexto sociocultural.

El presente estudio da un ejemplo de lo que podría ser una práctica alternativa de aprendizaje al considerar la forma en que aprenden los niños en una comunidad mazahua de México. Se muestra que la concepción mazahua del aprendizaje e instrucción que se formula en este estudio, se fundamenta en supuestos acerca de cómo los niños se vuelven competentes, y que estos supuestos no son los mismos que se plantean en las teorías más difundidas del aprendizaje e instrucción.

Para comprender debidamente las prácticas mazahuas de aprendizaje era necesario utilizar un enfoque interdisciplinario. Las metodologías de orientación psicológica en las que se basa la mayor parte de las investigaciones sobre el aprendizaje e instrucción, imponían importantes límites, pues contemplan principalmente formas de aprendizaje de corte occidental y escolarizado. Las metodologías de la antropología, como las que se inspiran en la etnografía, resultaron ser un medio útil para superar esta “falla” en la mayoría de las metodologías de orientación psicológica. Yo creo que sólo con

este tipo de enfoque interdisciplinario podremos desarrollar la perspectiva más contextualizada del aprendizaje y desarrollo a la que este estudio pretende aportar.

Este libro consta de tres partes. La primera parte (capítulo 1) aborda teorías de aprendizaje e instrucción y responde a la pregunta de qué tanto estas teorías pueden dar cuenta de la variedad de prácticas de aprendizaje que se encuentran alrededor del mundo. Se presenta además un punto de vista del aprendizaje en el que el aprendizaje y la cultura se abordan como dos aspectos inseparables de una misma dinámica. Por otro lado, esta parte ofrece una vista general de la literatura sobre las prácticas de aprendizaje en una variedad de comunidades de distintas culturas.

En la segunda parte (capítulos 2 a 4) se presenta la investigación en sí. Cada capítulo representa una perspectiva metodológica distinta del aprendizaje en un poblado mazahua. Se inicia con una vista general de las preguntas de investigación y algunas consideraciones metodológicas generales. El Capítulo 2 presenta una vista general de la vida y aprendizaje en el poblado estudiado. Se proporciona información general proveniente de la literatura sobre los mazahuas como grupo. También se incluyen descripciones etnográficas de niños involucrados en situaciones de aprendizaje que sirven para resaltar las oportunidades de aprendizaje que se les brindan a los niños mazahuas. El Capítulo 3 presenta los puntos de vista de los aldeanos mazahuas acerca de cómo piensan que se debe propiciar el aprendizaje. A partir de los puntos de vista expresados en una situación de entrevista se reconstruye una “pedagogía” mazahua. El Capítulo 4 es la parte más substancial de esta investigación y presenta los resultados de una situación videograbada de instrucción que fue diseñada para fines de esta investigación. Se incluyen análisis de los patrones de interacción en parejas de madre/padre–niño mazahuas y parejas de maestro–alumno de la escuela local del poblado mazahua que se estudió. Se utilizan descripciones etnográficas así como varios sistemas de calificación basados en categorías para describir una típica forma mazahua de aprendizaje e instrucción. Por otro lado, este capítulo examina las diferencias en los patrones de aprendizaje e instrucción a raíz del entorno de la tarea, y los antecedentes institucionales y culturales.

La tercera parte (Capítulo 5) evalúa el impacto del estudio en vista de las posiciones teóricas presentadas en la parte I. Aquí se integran los resultados de los distintos enfoques metodológicos presentados en los diferentes capítulos. Estos resultados revelan una “pedagogía” mazahua en términos de puntos de vista sobre el aprendizaje así como patrones de interacción. En este último capítulo se contextualiza esta pedagogía en términos de antecedentes culturales y en términos del entorno de la actividad en particular. Por otro lado, se plantea en este capítulo la pregunta de qué tanto se distingue la “pedagogía” mazahua de las pedagogías que se promueven en la mayoría de las teorías sobre el aprendizaje y la instrucción. Finalmente, se considera el problema de cómo abordar las diferencias culturales en nuestra teorización sobre el aprendizaje.

Este libro es en primer lugar un estudio científico que aborda el campo de aprendizaje e instrucción, la cultura y la comunicación (intercultural), pero interesará también a los especialistas de la educación y los responsables de las políticas educativas que deben manejar cuestiones de educación intercultural.

Parte I

Teoría

Capítulo 1. Teoría del aprendizaje y la cultura: ¿cómo podemos plantear la diversidad?

Capítulo 1

Teoría del aprendizaje y la cultura: ¿cómo podemos plantear la diversidad?

Introducción

Este libro defiende una perspectiva del aprendizaje y la instrucción en la que se considera que ambos se relacionan propiamente con el contexto sociocultural en el que se llevan a cabo. Nutriéndose de la teoría sociocultural, este estudio contempla el aprendizaje como situado no simplemente *dentro* de los procesos cognoscitivos individuales, sino más bien *en medio de* los procesos individuales y socioculturales. Desde esta perspectiva, el estudio del aprendizaje se enfoca en los procesos de interacción entre los aprendices y otras figuras sociales más competentes y no, por ejemplo, en la evaluación del aprendizaje individual. En la teoría sociocultural, esta perspectiva ha ido ganando vigencia en las últimas décadas. Una de las inquietudes teóricas bajo esta perspectiva es comprender cómo los procesos de interacción adulto–niño contribuyen al aprendizaje del niño y cómo se logra una comprensión compartida de una tarea común (Elbers, 1996; Hoogsteder, Maier y Elbers, 1996). El presente estudio debe verse dentro de esta tradición y su preocupación por comprender la importancia de los procesos de interacción para el aprendizaje. Partiendo de esta inquietud por comprender cómo se construye el significado en el contexto inmediato de la interacción, este estudio investiga cómo las prácticas culturales más amplias apuntalan o compenetran estos procesos más “inmediatos”. Es decir, intenta mover el enfoque analítico hacia la relación entre el evento o *actividad de aprendizaje* como tal (así como su contexto inmediato) y las prácticas socioculturales más amplias de significación dentro de las que se sitúa (véanse, por ejemplo, Eisenhart, 2001; Lave y Wenger 1991; Shweder, 1990; Bruner, 1996). Aunque se tratarán más a fondo los conceptos de contexto y cultura más adelante en el texto, defino aquí *contexto* como el ámbito inmediato particular al que los participantes llevan y negocian sus interpretaciones de la situación con base en sus experiencias previas, y *cultura* como las prácticas socioculturales más amplias que compenetran estos contextos.

Este enfoque doble, creo yo, es lo que permite una descripción y explicación de la naturaleza sociocultural del aprendizaje en general y en particular de las diferencias entre las prácticas de aprendizaje a través de las culturas. Se aleja del afán de identificar leyes universales del aprendizaje y reglas interactivas de la enseñanza eficaz que se deriven de tales leyes, centrándose mejor en la cuestión de por qué ciertas instancias de aprendizaje y enseñanza son apropiadas en ciertos contextos socioculturales, y viceversa.

Hay cuando menos dos enfoques teóricos específicos que cobran relevancia para el desarrollo de la perspectiva descrita anteriormente. Primero está el enfoque desarrollado en investigaciones realizadas por Elbers, Maier y Hoogsteder (véase, por ejemplo, Elbers, 1991; Maier, Elbers y Hoekstra, 1992; Elbers *et al*, 1992; Hoogsteder, 1995; Hoogsteder, Maier y Elbers, 1996) que tratan de cómo se construye una diiversidad de marcos de referencias o “modalidades” en los procesos de interacción entre adultos y niños. Muestran cómo los procesos de negociación entre los participantes plantean y dan significado a su cooperación. Esta investigación demuestra que *ambos* participantes (adulto y niño) llevan a esta negociación sus experiencias, repertorios y la historia previa de su relación (Hoogsteder, Maier y Elbers, 1996: 346). En una crítica de los estudios que se fijan sólo en la maestra

como punto de referencia, estos investigadores proponen que la “modalidad” didáctica es apenas uno de los muchos marcos de referencia disponibles que los participantes pueden acordar y utilizar para configurar sus respectivas acciones, y que permiten que los niños aprendan. Sus investigaciones cuestionan la forma en que se conceptualiza el contexto en la mayoría de los estudios postvygotskianos de la interacción (por ejemplo, Wood, Bruner y Ross, 1976; Wertsch, 1985; Sigel, 1982) que suponen que todos los participantes tienen expectativas y antecedentes comparables, pasando así por alto las raíces socioculturales del contexto interactivo. El presente estudio parte del enfoque de Elbers, Maier y Hoogsteder, reconociendo la naturaleza constructiva de la construcción de contexto (o de marcos de referencia), así como el carácter relativamente abierto del proceso de negociación que se da entre participantes en las situaciones interactivas. Parte asimismo de su postura de que desde una perspectiva de desarrollo no se puede hacer ninguna distinción principal entre la “modalidad” didáctica y otras modalidades de acción.

El segundo enfoque, desarrollado en las investigaciones realizadas por Ruth Paradise (por ejemplo, 1987 y 1996), examina el significado cultural como elemento central para la descripción de las prácticas interaccionales. Se abordan los patrones de interacción en términos de significados culturalmente específicos y concepciones compartidas entre participantes, y en términos del contexto sociocultural más amplio del que parte el contexto inmediato (Paradise, 1996: 379). Subraya la importancia de significaciones o sentidos particulares (específicos, locales) implicados en la explicación de la conducta humana (Paradise, 1996: 380). Entre las perspectivas afines están las de Ochs y Schieffelin (1984), Heath (1986), Greenfield, Brazelton y Childs (1989), Rogoff *et al.* (1993). En su investigación, Paradise relaciona las interacciones cotidianas entre padres mazahuas y sus hijas con los marcos situacionales inmediatos así como con las prácticas socioculturales más amplias. Señala la importancia de lo interrelacionado de ambos “niveles de análisis”. En su trabajo muestra cómo el carácter de las interacciones entre madre e hijas mazahuas se relaciona con la promoción del desarrollo de las niñas para que se conviertan en miembros independientes, responsables y cooperativas de la cultura. Esto se relaciona a su vez con otros ámbitos de la conducta social, como la organización de las prácticas colectivas y los procedimientos colectivos de toma de decisiones. Por otro lado, la pretensión de esta investigación por comprender los patrones de interacción de grupos marginados como diferentes pero “funcionales” y eficaces para producir dispositivos de aprendizaje que desarrollan capacidades en determinados contextos culturales, ha sido una importante fuente de inspiración e impulso del presente estudio.

De manera más general, el interés por el contexto cultural en el estudio del aprendizaje se inspira en el trabajo de personas como Cole, Bruner, Rogoff, Greenfield y Lave, Lave y Wenger así como por estudios de sociolingüística (Heath; Ochs y Schieffelin), antropología (Shweder; Pinxten) y la etnografía de la comunicación (Phillips; Scollon y Scollon).

El problema general que guía este capítulo teórico será *cómo se puede conceptualizar la relación entre las prácticas de aprendizaje y el contexto cultural de tal manera que se reconozcan y se esclarezcan las formas culturalmente específicas de configurar esas prácticas. El capítulo evalúa conceptos de aprendizaje, de contexto cultural, y la relación entre ambos en términos de su capacidad de decir algo acerca de cómo las culturas difieren en la configuración de oportunidades de aprendizaje para los niños.*

Se aborda este problema de varias maneras. El capítulo empieza con un análisis de cómo se conceptualiza la relación entre cultura y aprendizaje en la teoría sociocultural, ya que este estudio

se ubica dentro de esta tradición teórica. Se analizan y se comparan las nociones vygotskianas originales con formulaciones más recientes de esta relación. Se plantea la pregunta de si estas formulaciones más recientes logran conceptualizar las prácticas de aprendizaje e instrucción en términos culturalmente específicos (sección 1). Aprovechando estas formulaciones más recientes, se presenta en la sección 2 mi propia perspectiva sobre la relación entre el aprendizaje y la cultura. Luego presentaré un marco analítico en el que se pueden formular y resolver en términos culturalmente específicos, los dilemas generales del aprendizaje y la instrucción. En la sección 3, se ilustra este marco analítico a través de un panorama de la literatura sobre las diferencias culturales en las prácticas de aprendizaje. A la pregunta de cómo estas diferencias determinan la forma que tomen las oportunidades de aprendizaje para los niños, se responderá para cada uno de los aspectos mencionados. En la sección que concluye (sección 4), se resumen y se describen las diferencias culturales identificadas en la literatura en términos más conceptuales.

1. Cómo se relacionan la cultura y el aprendizaje en la teoría sociocultural

En esta sección se plantea el problema de *cómo se puede conceptualizar la relación entre el aprendizaje y el contexto cultural de tal manera que se reconozcan y se esclarezcan las formas culturalmente específicas de configurar esas prácticas*, y se examina a partir de lo que la teoría sociocultural ha dicho al respecto. El capítulo está estructurado de la siguiente manera: primero se ven algunas ideas planteadas por Vygotsky como el principal fundador de la teoría sociocultural; segundo, se revisan las diferentes líneas de investigación que han emanado de estas ideas vygotskianas (y de otros teóricos socioculturales), y tercero, se examinan algunas reformulaciones recientes de conceptos centrales del enfoque sociocultural del aprendizaje.

Nociones vygotskianas sobre la cultura y el aprendizaje

La inquietud por el “contexto cultural” y el significado social y cultural que conlleva no es compartida por todos los practicantes del campo del aprendizaje. Sobre todo en el campo de la psicología, la disciplina que tradicionalmente aborda el problema del aprendizaje, se ha visto el contexto cultural como un fenómeno problemático y complejo que necesita traducirse en términos “controlables”. Se ha insistido en esto especialmente cuando el contexto se refiere a procesos complejos de la vida cotidiana y la idea de un “mundo constituido” cargado de significados e intenciones de personas (Shweder, 1990). Los psicólogos de diferentes épocas se han enfocado en las leyes universales del aprendizaje y la cognición y han intentado separar lo “contextual” (lo variable, lo particular) de lo “esencial” (lo universal, lo general) en sus investigaciones (Shweder, 1990: 1–10). Los acercamientos que son específicos a un ámbito particular y delimitados por un determinado contexto aún son cuestionados por muchos investigadores cognoscitivos (véanse, por ejemplo, Greeno y More, 1993; Vera y Simon, 1993). La perspectiva vygotskiana¹ sobre el papel de la cultura en el desarrollo contrasta claramente con estos enfoques, pues examina la relación entre el funcionamiento mental humano y sus funda-

¹ Aquí me concentraré principalmente en la teoría sociohistórica vygotskiana y no tanto en la teoría de la actividad, de Leont'ev. Para una comparación, véase: Zinchenko, 1995.

mentos culturales, institucionales e históricos (Wertsch, 1985; Wertsch, 1995: 3; Vygotsky, 1978).² Las ideas de Vygotsky sobre cómo la cultura se relaciona con el aprendizaje se expresan en dos aspectos importantes de su teoría: primero en la idea de la mediación, y segundo, en la naturaleza social del aprendizaje.

La actividad humana es mediada

Al introducir el concepto de la *mediación*, Vygotsky señaló que las estructuras psicológicas están, en su constitución, compenetradas por la construcción de artefactos culturales. Al interactuar con el mundo, las personas utilizan los medios que otros han utilizado para actuar sobre el mundo. Estos medios se apropian, se almacenan, y se emplean de nuevo en un proceso acumulativo de apropiación, ajuste y transmisión. Por lo tanto, estos medios reflejan la historia de cómo otros han interactuado con el medio ambiente (social y material). Vygotsky distinguía entre herramientas y signos, vistos ambos como mecanismos de transformación en el desarrollo humano. Las *herramientas* ofrecen un medio auxiliar para el trabajo, y de manera análoga, los *signos* (llamados también herramientas simbólicas) ofrecen un medio auxiliar para resolver los problemas psicológicos como el recordar, comparar e informar (Vygotsky, 1978). Esto quiere decir que la perspectiva vygotskiana no sólo introdujo una perspectiva social sobre el desarrollo, sino que también enriqueció la perspectiva sobre el desarrollo con un enfoque *sociohistórico*. Esta dimensión sociohistórica significa una orientación totalmente diferente hacia la actividad y el desarrollo humanos cuando se compara con los acercamientos psicológicos tradicionales al aprendizaje. Con la introducción del concepto de la mediación, el estudio del desarrollo se concentra en la apropiación de formas histórica y culturalmente construidas de tratar con el medio ambiente (Wertsch, 1995). Esta dimensión sociohistórica muestra que al apropiarse herramientas de mediación, los humanos adquieren una estructura que los relaciona con el legado sociocultural de otros (Vygotsky, 1978). Esto implica que la acción humana queda vinculada a los sistemas culturales de creación de significado, como el lenguaje y la lectoescritura. Es decir, queda vinculada a las formas socialmente construidas y significativas en que otros seres sociales responden a los dilemas materiales y sociales (véase también Lee, 1987).

La naturaleza social de la apropiación

Por otro lado, las ideas de Vygotsky sobre la forma en que se fomenta el desarrollo, es decir, a través de un proceso activo de orientación social, se refieren a un segundo ámbito de su trabajo que apunta hacia la naturaleza sociocultural del aprendizaje. Vygotsky (1978: 79) distinguía entre dos niveles

² Aunque influyente, la escuela cultural-histórica era apenas uno de muchos intentos a fines del siglo XIX y principios del siglo XX por desarrollar una psicología cultural, véase Cole y Engeström (1995) y LCHC (1982) para una vista general. Además, cuando la psicología occidental del desarrollo descubrió el trabajo de Vygotsky, ya había un creciente interés en la relación entre contexto (cultural) y cognición. Este interés se había fomentado por el hallazgo de que el desempeño cognitivo dependía del diseño experimental, tareas, ámbitos, entorno e interpretaciones de la situación (por ejemplo, el estudio de Donaldson, 1978 véase también Rogoff, 1982: 126). Por otro lado, los estudios transculturales mostraban la variación en el desempeño en tareas cognitivas formales como una función del contenido cultural (Cole *et al*, 1971; Greenfield y Bruner, 1996). El enfoque central de esos estudios era la sensibilidad de la cognición ante los factores contextuales o culturales y cómo se podrían trasladar los conocimientos o habilidades de un contexto a otro (Light y Butterworth, 1992).

de desarrollo. El primero es el nivel *efectivo*: “el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño que se ha establecido a raíz de ciertos ciclos de desarrollo ya *recorridos*” (1978: 85).³ El segundo nivel se define como el nivel que los niños pueden alcanzar con la ayuda de otros seres sociales. La diferencia entre los dos niveles se denomina “la Zona de Desarrollo Proximal” (ZDP). Es la distancia entre el nivel de desarrollo efectivo, que se determina por la resolución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, que se determina por la resolución de problemas bajo la orientación de un adulto o en colaboración con pares más capaces (1978: 86). La ZDP, a diferencia de otros modos mecánicos de aprendizaje, se considera como un proceso de comprensión. Es el tipo de aprendizaje en que los niños “*se van introduciendo en la vida intelectual de los que los rodean*” (1978: 88). El aprendizaje no es un proceso autónomo sino que se constituye en parte por los esfuerzos de otros que orientan el desarrollo de los niños por vías culturalmente aceptadas. El niño *internaliza* estos esfuerzos de los otros seres sociales en una etapa posterior (y al mismo tiempo los reconstruye) y llegan a ser parte de las propias funciones psicológicas del niño. El desarrollo, por lo tanto, se basa principalmente en la *internalización* de la interacción social y en las herramientas de mediación que se utilizan en esta interacción. La internalización como un mecanismo importante en el desarrollo consiste en la transformación de la actividad externa, social en actividad interna, psicológica mediante una reconstrucción interna de la actividad. Las funciones psicológicas existen primero *entre* las personas y luego, por internalización, *dentro* de las personas. Al ver las funciones psicológicas como formas internalizadas de los patrones interaccionales socioculturales, Vygotsky coloca el aprendizaje definitivamente en un marco sociocultural.

El enfoque vygotskiano del aprendizaje vincula claramente el aprendizaje con el contexto sociocultural. Confiere a los constructos socioculturales y la interacción social un lugar central en la explicación del desarrollo y el aprendizaje, y demuestra las fuerzas constitutivas que los constructos socioculturales tienen para el desarrollo. Queda la pregunta, sin embargo, de cómo estas nociones se pueden aplicar a la interpretación y el esclarecimiento de las *diferencias culturales*. En la siguiente subsección se aborda esta pregunta y se formula una crítica de la teoría vygotskiana con respecto a este punto.

Una evaluación crítica de las nociones vygotskianas sobre la cultura y el aprendizaje: cómo se aplican a las diferencias culturales

Tanto la noción de la mediación como la naturaleza social de la apropiación son principalmente nociones que pueden aprovecharse para describir las diferencias culturales. Como en las diferentes culturas se crean diferentes formas de actuar sobre el mundo y éstas quedan almacenadas en artefactos, y como estos artefactos desempeñan un papel central en la formación de la mente, sigue por lógica que el aprendizaje y el desarrollo difieren de una cultura a otra. Por otro lado, si se aborda el aprendizaje como la adquisición de muchas habilidades especializadas (Vygotsky, 1978: 83) (y no como una capacidad general) que dependen del contexto social específico en el que se desenvuelve el aprendiz, el aprendizaje puede variar según los esfuerzos educativos o habilidades sociales que se le presenten al aprendiz. Sin embargo, hay dos aspectos de la elaboración posterior de estas nociones en su teoría que claramente limitan la posibilidad de aprovecharlas para describir las diferencias

³ Cursivas en el original.

culturales: a) la dependencia de las herramientas y su jerarquización y b) la conexión propuesta entre ciertas formas de apropiación y ciertos contextos culturales (en particular el contexto de la educación escolarizada formal).

La cultura vista como herramientas culturales y la jerarquización de las herramientas

En su trabajo, Vygotsky no presentó las culturas como cualitativamente diferentes sino como jerarquizadas según un proceso evolutivo en el que el estado de una determinada cultura precede históricamente el de otra. Como su concepto de cultura se apoya fuertemente en su concepto de herramientas (tanto materiales como simbólicas), describía esta evolución refiriéndose al desarrollo de las herramientas culturales. Por ejemplo, afirmaba que los sistemas de escritura y los procedimientos de conteo de los pueblos llamados “primitivos” carecían de flexibilidad y eran menos poderosos que los que fueron desarrollados por las sociedades “modernas”. Por ejemplo, Vygotsky aseveró que en algunas culturas “primitivas” las palabras se utilizaban únicamente como nombres pero que en las etapas posteriores las palabras se convertían en signos (que forman parte de una estructura simbólica) y finalmente las palabras se empleaban como medio para desarrollar un concepto (Wertsch, 1995: 7–8, citando a Vygotsky). De hecho, las herramientas de mediación de diferentes culturas son parte de un mismo sistema conceptual que se desarrolla hacia las mismas metas y estructuras. Vygotsky jerarquiza la variedad de herramientas de mediación en una escala de progreso evolutivo, en la que se considera que algunas de estas herramientas son precursoras de otras. Esta jerarquización no deja lugar para formas cualitativamente diferentes pero igualmente eficaces de estructurar el mundo.⁴ De manera análoga, el lenguaje es visto como la herramienta central de mediación, capaz de unir todas las herramientas de mediación, el vehículo principal por el que se genera, almacena, preserva, transmite y reconstruye la cultura.⁵ La perspectiva de Vygotsky del papel central que desempeña el lenguaje, confirma la idea de un sistema de herramientas de mediación que a grandes rasgos es el mismo a través del tiempo y del lugar. Las culturas difieren en la complejidad y la naturaleza simbólica de sus herramientas de mediación y pueden ser jerarquizadas según ellas. Para concluir, el concepto de cultura planteado por Vygotsky conlleva una descripción jerárquica basada en las herramientas de mediación utilizadas en una determinada cultura. Su concepto de

⁴ Esta postura con respecto a la naturaleza evolutiva de la cultura podría considerarse hoy sumamente etnocéntrica; en la época de Vygotsky era una noción común que las culturas podrían ordenarse según su “sofisticación” tecnológica y cultural. La noción del progreso cultural que está presente en el concepto de cultura de Vygotsky (él hablaba de culturas altas y bajas) era promovida activamente por los marxistas soviéticos (Van der Veer, 1996), quienes creían en una especie de racionalidad humana universal (Wertsch, 1995). Como lo señala Van der Veer (1996: 256), la elección que hizo Vygotsky de los sistemas de escritura y numeración le sirvió para ilustrar el desarrollo progresivo de herramientas que la psicología marxista buscaba, refiriéndose a un desarrollo que iba de la mediación externa a la interna (por ejemplo, para recordar números se utilizó primero una representación externa, por ejemplo, piedritas, y luego representaciones internas, más abstractas, como sistemas de numeración). Sin duda, como lo afirma Van der Veer, esto habría sido mucho más difícil de ilustrar si hubiera utilizado otros constructos sociales que los etnógrafos de su época describían (por ejemplo, Durkheim, Thurnwald) como el razonamiento moral o sistemas de parentesco.

⁵ Van de Veer (1996) señala que la naturaleza constructiva de los signos, el lenguaje y el habla en el pensamiento y el funcionamiento psicológico puede rastrearse a dos escritores que Vygotsky conocía: Potebnya y Shpet, ambos inspirados por Humboldt. Ambos autores valoraban los símbolos y específicamente el lenguaje como los principales elementos constructivos de la cultura y del individuo (Van der Veer, 1996: 254). Bajo la influencia de la teoría marxista, Vygotsky “generalizó” esta idea al impacto constructivo de las herramientas, reconociendo el habla como la herramienta humana crucial.

cultura implica además una descripción de diferencias culturales que otorga a las herramientas conceptuales y simbólicas un estatus superior al de las herramientas concretas y prácticas. El papel central del lenguaje y la representación simbólica conlleva un concepto de la cultura que jerarquiza a las culturas que valoran el lenguaje como la herramienta cultural por excelencia como superiores a las que no valoran el lenguaje de la misma manera.

El papel central de la educación escolarizada formal

El proceso de apropiación que Vygotsky describe y la manera en que se relaciona con la educación escolarizada son los aspectos que conllevan la descripción de las diferencias culturales en términos de dicotomías tajantes. Aunque Vygotsky principalmente comprendía el funcionamiento mental superior como lo que distinguía los procesos psicológicos humanos de los de los animales (y en este sentido veía el funcionamiento mental superior como característico de todo funcionamiento mental humano), en sus recomendaciones u operacionalizaciones de su teoría fomentaba “una especie de funcionamiento mental que se adecua principalmente a los ámbitos que se encuentran en las sociedades tecnológicas occidentales” (Wertsch y Youniss, 1987). Vygotsky se interesaba especialmente por el funcionamiento mental requerido en los contextos de la educación escolarizada formal. Wertsch y Youniss demuestran que esto se relaciona con la forma en que Vygotsky creía que las funciones mentales más elementales (memoria y atención) podrían transformarse en funciones mentales superiores (como memoria lógica y atención voluntaria). Uno de los criterios para crear estas transiciones es que se hagan esfuerzos voluntarios, conscientes, y se utilicen estímulos artificiales. Otro es que las funciones mentales se *intelectualicen*, se basen más en procesos de pensamiento consciente. En los ejemplos que Vygotsky utilizaba para desarrollar sus argumentos, subrayaba la importancia de la educación escolarizada formal para realizar estas transiciones. Por otro lado, como lo afirman Wertsch y Youniss, Vygotsky veía una relación estrecha entre el desarrollo de los conceptos científicos y la educación escolarizada formal. Una característica central de los conceptos científicos, a diferencia de los conceptos cotidianos, es que se introducen mediante la definición verbal. Para aprender conceptos científicos se requiere el control voluntario de las funciones mentales superiores y este control se representa específicamente en ámbitos escolares (Lee, 1987). Por consiguiente, el desarrollo del pensamiento científico depende del control de ciertos niveles de abstracción y sistematización fomentados por instituciones sociales como las escuelas.⁶ La noción interaccional que Vygotsky desarrolló para corresponder a esta apropiación consciente de las funciones psicológicas superiores es la Zona de Desarrollo Proximal (ZDP) mencionada anteriormente. De ahí que el principal “mecanismo” de apropiación descrito por Vygotsky que desarrolla las habilidades más importantes (funciones psicológicas superiores, conceptos científicos) se vincule estrechamente al contexto de la educación escolarizada formal y sus procesos conscientes y sistémicos de apropiación.⁷ Este marco conceptual no deja mucho lugar para otros mecanismos de apropiación e inclina la balanza para que las diferencias culturales

⁶ Esta preocupación por un contexto social específico puede entenderse desde el programa político de la época de Vygotsky, cuando una sociedad rural analfabeta debía reformarse para convertirse en una sociedad intelectual y alfabetizada (Wertsch y Youniss, 1987).

⁷ Así, según sus nociones conceptuales sobre las funciones mentales superiores, esto no necesariamente es cierto, aunque en la “práctica” de sus escritos y argumentos, sí era.

se describan en términos de la dicotomía entre procesos conscientes y formales por un lado, y espontáneos y no formales por el otro.

Para concluir, su forma jerárquica de ver las herramientas de mediación, así como su promoción de ciertos contextos sociales para el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, limitan las posibilidades de describir las prácticas culturales del aprendizaje. Las prácticas culturales y sus herramientas tendrían que evaluarse en términos de la jerarquía planteada. Las herramientas orientadas al lenguaje son el punto de referencia en todos los casos, lo que no deja lugar para considerar otras herramientas culturales valiosas. Por lo tanto, los conceptos desarrollados por Vygotsky para describir los artefactos culturales no pueden utilizarse para describir las prácticas y herramientas culturales que no coinciden con el tipo de sociedad alfabetizada que estos conceptos promueven. Si bien las conceptualizaciones básicas de cómo se relacionan la cultura y el desarrollo se prestan, en principio, para resolver el problema que se planteó al inicio de este capítulo, en sus elaboraciones prácticas no sirven. El concepto de la mediación y el de la orientación social son nociones valiosas y aprovechables para teorizar sobre el aprendizaje y las diferencias culturales. Sin embargo, la jerarquía de esos medios, así como la promoción de los contextos escolarizados formales sobre otros, exhiben estos conceptos como una orientación universalista del aprendizaje y el desarrollo y no pueden esclarecer la variación cultural de las prácticas de aprendizaje (por ejemplo, la educación escolarizada como el contexto por antonomasia para desarrollar ciertas funciones psicológicas).

El legado vygotskiano y sus reformulaciones: la teoría sociocultural y la cultura

Orientaciones en la investigación neovygotskiana con respecto a la cultura

¿Cómo se desarrollaron posteriormente estos conceptos en manos de los científicos que retomaron el legado vygotskiano? ¿Esta crítica aplica también a esos enfoques, o lograron cambiar (su uso de) las nociones vygotskianas originales para dar cuenta cabal de las diferencias culturales en las prácticas de aprendizaje? Aquí distinguiré entre dos líneas de investigación neovygotskiana que han afrontado este problema de diferente manera.

1) En la primera línea de investigación, el concepto de la Zona de Desarrollo Proximal (ZDP) indujo a una agenda de investigación que se enfocaba en cómo una niña, bajo la orientación de un adulto, se apropia de nuevas habilidades. Lo que interesa son los mecanismos interaccionales y las formas de mediación que desempeñan un papel en este proceso.⁸ Las transferencias de responsabilidad del adulto a la niña para organizar la tarea en cuestión son un patrón importante que “da cuenta” de las crecientes capacidades cognoscitivas del niño así como el origen social de esas capacidades. Por otro lado, se especifican reglas en cuanto al equilibrio que el adulto debería buscar entre intervenir en las acciones de la niña y retirarse. Wertsch (1978 y 1979; Wertsch *et al.*, 1980), uno de los principales promotores de esta línea de investigación, realizó una serie de estudios transversales sobre la interacción entre madre e hija durante una tarea con un rompecabezas que demostraban cómo la regulación de la tarea por parte de la madre se transmitía paulatinamente a la niña. Conceptualizó este desarrollo como una transferencia de la regulación por “otro” a la “autorregulación”,

⁸ Esta tradición sociocultural debe ubicarse en el contexto de un interés generalizado en los patrones de comunicación: compárese por ejemplo, la investigación neopiagetiana de Sigel con la investigación sociolingüística de Tizard y Hedges.

en una elaboración del concepto vygotskiano de la internalización. En sus intervenciones, la adulta debería reorientar la atención de la niña de lo perceptualmente dado en el contexto espacio-temporal en el que se encuentra la niña, a otros contextos que se han de representar por medios simbólicos. Esto se llama la “descontextualización de las herramientas de mediación” (Wertsch, 1985: 33; véase también Goudena y Groenendaal, 1987). La otra aportación dentro de esta línea de investigación vino de investigadores que estudiaron el proceso tutorial para dar con los principios que podrían beneficiar a las niñas al interactuar con un adulto (Bruner, 1971; Wood, Bruner y Ross, 1976; Wood y Middleton, 1975). La Zona de Desarrollo Proximal proporcionó las bases para la construcción de una noción llamada *andamiaje* o la *regla de contingencia* (véase Bruner, 1985) que viene siendo el siguiente principio: “si la niña va bien, ofrece menos ayuda; si se mete en problemas, ofrece más ayuda” (Wood y Middleton, 1975). Los adultos deben alternar entre niveles de instrucción ya sean verbales, más descontextualizados, o sean no verbales, contextualizados, según la comprensión de la niña.⁹ Ambas aportaciones se centran en los principios por los que los adultos regulan el desarrollo de las niñas. Su objetivo en común es el de formular principios *generales* de interacción que representa la transmisión o apropiación cultural (Wertsch), o monitoreo eficaz (Wood). El origen cultural de los participantes, en su mayoría de clase media blanca occidental, generalmente no se toma en cuenta, por lo que implícitamente se está adjudicando una cierta “neutralidad” cultural de los resultados. Muchos estudios que han seguido esta línea de investigación se centran en la llamada “calidad” de la interacción entre adulto y niña para el desarrollo cognoscitivo, indicando factores como la retroalimentación positiva, la contingencia semántica, el uso de representaciones simbólicas, etc. No se contextualiza la “calidad”, o sea, no se subraya su relación, por ejemplo, con normas específicas de desarrollo, o determinados ámbitos o prácticas culturales. Es decir, se da por hecho la *significación* cultural de esas cualidades, como lo señala Sinha: “muchos estudios de estos procesos [interacciones adulto–niña] pasan por alto los antecedentes socioculturales que confieren *significación* a las acciones e interacciones, y que en efecto *constituyen* las experiencias en términos que pueden variar considerablemente a través de diferentes grupos culturales para descripciones conductuales aparentemente ‘similares’” (1989: 322–323). De hecho, los conceptos que se usan para describir estos patrones interaccionales y las herramientas de mediación utilizadas se relacionan en su mayoría con las prácticas de alfabetización y la práctica de la educación escolarizada formal. Muchos estudiosos han afirmado que las culturas y grupos sociales difieren en su familiaridad con esas estructuras comunicativas y patrones específicos de interacción. Han señalado que esto tiene consecuencias para la buena preparación de las niñas para la educación escolarizada formal (Cook–Gumperz y Gumperz, 1981; Wells, 1985; Torrance y Olson, 1985; Heath, 1986). Por consiguiente, estos patrones y los conceptos subyacentes no son “simplemente” modos eficaces de socialización en general, sino que representan las prácticas de ciertos grupos sociales y contextos educativos específicos. Esto quiere decir que los problemas que se formularon para el enfoque vygotskiano “original” aplican aquí también. En estos estudios se proponen prácticas y herramientas de mediación específicas como prototi-

⁹ Compare, de la tradición piagetiana, el trabajo de Sigel sobre el concepto del distanciamiento (1982). Él señala la importancia de la capacidad de los adultos para “distanciar” a los niños del presente inmediato en curso para que desarrollen las habilidades representacionales. El *distanciamiento* ocurre principalmente por medio de emisiones verbales que representan actos y objetos que no están presentes en el contexto de la actuación. El distanciamiento puede asumir diferentes niveles que se refieren a operaciones cognitivas cada vez más exigentes.

pos que fomentan el desarrollo. La descripción de las diferencias culturales con la ayuda de estas concepciones no puede, pues, sino desembocar en una afirmación de que algunos grupos los tienen y otros no, en vez de describir cómo se le da forma en cada grupo a la relación entre aprendizaje y cultura.

2) La segunda línea de investigación se abocó más al desarrollo de herramientas culturales o herramientas de mediación y cómo éstas inciden en el desarrollo, la cognición o el aprendizaje. Era representada por (cuando menos) dos temas u orientaciones distintos de investigación, que se mencionan bajo a) y b).

a) El primer esfuerzo de investigación inspirado por la mediación se caracterizó por la pregunta acerca de la forma en que “la cultura incide en la cognición”. Se adoptó la teoría vygotskiana en el programa de investigación que ya existía en el Laboratorio de Cognición Humana Comparada (LCHC, en sus siglas en inglés) (véase, por ejemplo, Gay y Cole, 1967), que se enfocaba en la investigación transcultural.¹⁰ El grupo del LCHC, del que Cole y Scribner son los representantes más destacados, inició su investigación transcultural para probar la generalidad de los resultados de investigación sobre las tareas psicológicas: “Nuestro trabajo inicia con ciertas nociones occidentales de proceso cognoscitivo incorporadas a varias tareas experimentales” (Cole *et al*, 1971: 21). Se les pidió a ciertos participantes provenientes de culturas no occidentales que realizaran tareas relacionadas con la escuela, como la categorización y la memorización de una colección de artículos. Se compararon los resultados con los de participantes norteamericanos que realizaron tareas similares. Inspirados por la noción de las herramientas de mediación en la teoría vygotskiana, también se interesaban por el “efecto” de la introducción de la educación escolarizada tipo occidental o de la lectoescritura en la cognición (Cole *et al*, 1971: 20–21). Se esperaba encontrar variación en el desempeño en las tareas cognoscitivas según la existencia de estos artefactos culturales cruciales. En general, los participantes norteamericanos tuvieron un mejor desempeño que los participantes no occidentales, y la educación escolarizada y la lectoescritura generalmente se relacionaban positivamente con el desempeño de los participantes no occidentales. De estos resultados surgió otra orientación de la investigación en la que la pregunta principal era cómo las diferencias en la *experiencia* culturalmente organizada afectan la *cognición* (LCHC, 1982 y 1983). Los resultados de los estudios que se realizaron dentro de este programa de investigación demostraron cómo las experiencias o prácticas culturalmente específicas conducen a habilidades (cognoscitivas) culturalmente específicas. Por ejemplo, se vio que el uso de ciertas prácticas de lectoescritura entre los Vai de Liberia, y no la educación escolarizada o la lectoescritura en sí, parecía estar relacionado con habilidades comunicativas y cognoscitivas específicas (Scribner y Cole, 1981). Se concluye pues que en estas investigaciones el uso conceptual del contexto cultural ha sufrido una serie de transformaciones. En las primeras investigaciones, la *cultura* desempeñaba el papel de una condición de investigación (por ejemplo, norteamericano vs liberiano) o se representaba por artefactos culturales occidentales como la educación escolarizada o la lectoescritura (como en el concepto vygotskiano original de la cultura). Después, se interpretó cultura como “actividad cultural” o “el conjunto de actividades estructuradas que rodean a las personas”, y se utilizó así en los diseños de investigación (por ejemplo, se estudió la redacción de cartas por parte de

10 Esta línea de investigación debe verse en el contexto de un interés generalizado en los estudios transculturales, como el trabajo de Whorf sobre la relación entre el lenguaje y el pensamiento y la investigación piagetiana transcultural que pretendía probar la universalidad de su teoría de las etapas (por ejemplo, Dasen, 1974) (véase Cole *et al*, 1971).

alfabetizados vai y se relacionó con sus habilidades comunicativas (Scribner y Cole, 1981)). Con esta reinterpretación lograron evitar una importante deficiencia del concepto vygotskiano original de la cultura. En vez de enfocarse en herramientas de mediación específicas (de las llamadas de orden superior), se interesaron por su uso en contextos específicos.

b) El segundo esfuerzo de investigación inspirado en la mediación se basó principalmente en análisis históricos y también transculturales que indicaban una relación entre la naturaleza del aprendizaje, las herramientas culturales y los contextos institucionales. Por lo general se hace una distinción entre, por un lado, conceptos abstractos y herramientas simbólicas que tienen que apropiarse mediante esfuerzos conscientes por parte de maestros y alumnos, y por el otro lado, habilidades concretas y prácticas que pueden apropiarse mediante la autoexploración o la observación. El aprendizaje de las herramientas simbólicas y los conceptos abstractos se considera como un tipo especial de aprendizaje que se describe como “actividad de aprendizaje” (Fichtner, 1984), “aprendiendo a aprender”, “deutero-aprendizaje” (Scribner y Cole, 1973) o “aprendizaje instruido” (Tomasello, Krugger y Ratner, 1993), y se contrasta con otros tipos de aprendizaje apropiados para las habilidades prácticas (compárense también Gallimore y Tharp, 1990, y Sternberg y Wagner, 1986). Algunos autores (Fichtner, 1984; véase también Engeström,¹¹ 1987) sostienen que este primer tipo de aprendizaje ha evolucionado históricamente en función de su independencia de la práctica social y las crecientes complejidades de sociedades que han llegado a depender de habilidades conceptuales científicas abstractas. En estas sociedades, el aprendizaje se ha convertido en una meta en sí, tiene su propia estructura sistémica y se asocia con la búsqueda “pura” del conocimiento. El conocimiento se reconfigura y se reinventa constantemente, en vez de transmitirse pasivamente. La posición se parece a la de Vygotsky en la que planteaba una relación entre contextos de educación escolarizada formal, herramientas simbólicas, y aprendizaje voluntario consciente. Una vez más, es probable que las diferencias culturales se describan en términos de la dicotomía entre los procesos formales y conscientes por un lado, y los procesos no formales y espontáneos por el otro. Esta posición presupone además un concepto estático de herramienta, así como una distinción demasiado simplista entre herramientas prácticas y simbólicas. Le falta particularmente la noción de que la apropiación depende de la acción social y su arraigo en los significados culturales. (Para más discusión sobre el aprendizaje como dependiente o independiente de la práctica social, véase “institucionalización del aprendizaje”, sección 3.1).

Dentro de ambas líneas de investigación aún se vislumbran elementos del enfoque vygotskiano de las diferencias culturales, lo que significa que se pueden plantear las mismas preguntas acerca del problema de conceptualizar las diferencias culturales. Se han propuesto, sin embargo, importantes reformulaciones de la relación entre contexto y cognición, particularmente en la segunda línea de investigación. No obstante, en cuanto yo sé, estas reformulaciones no se han aplicado a un concepto de adquisición (como la ZDP). Entonces, una vez más, aunque hay suficiente fundamento conceptual en estas investigaciones neovygotskianas para dar cuenta cabal de las diferencias culturales en las prácticas de aprendizaje, la cuestión todavía está algo descuidada, o vista desde la misma perspectiva jerarquizada que Vygotsky ya había promovido. El concepto de la apropiación no se ha visto como sujeto a la variación cultural, aunque esto resulta evidente en muchos estudios antropológicos y estudios psicológicos transculturales. El grupo del LCHC señala este problema de la siguiente ma-

11 La postura de Engeström es diferente de la de por ejemplo, Fichtner, pues sostiene que el aprendizaje en el lugar de trabajo ha seguido su propia línea de desarrollo relativamente independiente de la educación escolarizada formal (1987: 94).

nera: “Puesto que la teoría sociocultural plantea la zona de desarrollo proximal como el foco del aprendizaje y del uso de las funciones psicológicas superiores, puede sorprender el hecho de que no se hubiera trabajado en los estudios comparativos de la *adquisición* de conceptos” (LCHC, 1982: 704, las cursivas son agregadas). La idea general ha sido que estos mecanismos son universales y que la variación cultural se “ubica” en las herramientas de mediación o en el contenido que se transmite. Esto ya se veía en la presentación de las nociones vygotskianas originales (aunque, una vez más, no principalmente) mediante su distinción entre la apropiación no consciente y consciente y su naturaleza universal.

Por consiguiente, con base en la literatura revisada, mi conclusión es que en la investigación neovygotskiana generalmente se ha abordado la cultura examinando las herramientas de mediación y no tanto examinando las prácticas de apropiación.

En el resto de esta sección y también en el resto del capítulo, quisiera enfocarme exclusivamente en las prácticas de apropiación y cómo se relacionan con la cultura. Me enfocaré, por tanto, en la agenda de investigación de la primera línea de investigación y, en menor medida, abordaré algunas cuestiones que han surgido en la segunda. Es decir, me enfocaré en particular en cómo se trabaja el concepto de la ZDP y examinaré elaboraciones más recientes que se le han hecho. Sin embargo, examinaré estas elaboraciones de la ZDP en términos de su arraigo cultural y su utilidad para conceptualizar las diferencias culturales.

Reformulaciones recientes del concepto de ZDP

Describiré las siguientes reformulaciones de la ZDP (refiriéndome en parte a Valsiner y Van der Veer, 1993) y en esta descripción señalaré particularmente las posibilidades que estas reformulaciones proporcionan para extender el concepto de la ZDP a ámbitos culturales más amplios y para permitir una conceptualización de la variación cultural en las prácticas de apropiación:

- a) La atención que Wertsch presta a las definiciones de situaciones y las estructuras de metas.
- b) La inquietud de Cole por las actividades orientadoras.
- c) La extensión de la ZDP que hace Rogoff a los arreglos tácitos y distales y el concepto de la participación guiada.
- d) La extensión de la ZDP que hace Valsiner a una estructura restrictiva–estimulativa “más amplia”.
- e) La extensión de la ZDP que hace Engeström al “aprendizaje por expansión” y, finalmente,
- f) La descripción que hacen Lave y Wenger del “aprendizaje situado”.

a) Wertsch lleva el concepto de la ZDP a ámbitos noveles cuando, utilizando el concepto de actividad planteada por Leont’ev, considera la definición de la situación y las estructuras de las metas de los participantes. En un estudio en que Wertsch *et al.* comparan la forma en que pares de madre–hijo (con poca experiencia de la educación formal) y maestro–alumno brasileños desempeñan una tarea de construcción, señalan las diferentes definiciones de la situación (o ámbitos de la actividad) de los pares para explicar las diferencias en el desempeño de la tarea (Wertsch, Minick y Arns, 1984). Las madres definen la situación básicamente como trabajo, enfocándose en la terminación eficiente de la tarea, mientras que para los maestros el proceso de aprendizaje del niño era en enfoque principal. En la realización de la tarea las madres toman más responsabilidad y utilizan formas más directas de

regulación que los maestros. Wertsch *et al.* relacionan estas estrategias con la forma en que la actividad se define. Esta definición de la actividad no se puede entender con un enfoque que recaee exclusivamente en el nivel individual (o en el nivel interaccional); con una referencia, por ejemplo, al estilo de la enseñanza. Más bien se afirma que su estilo de enseñanza se relaciona con la experiencia de ciertas prácticas sociales. Wertsch *et al.* sostienen que las madres brasileñas derivan su definición de la situación de un modelo de enseñanza estilo maestro—aprendiz en el que el aprendizaje no ha surgido como un sistema independiente que implique actividad y motivo. Los maestros, por su experiencia de la educación escolarizada formal, sí conciben el aprendizaje como un sistema independiente de motivos. La cuestión del ámbito de la actividad y su relación con el funcionamiento interpsicológico proveen la oportunidad de relacionar el funcionamiento interpersonal con los ámbitos institucionales sociales más amplios (Wertsch, 1985: 216).¹² Por lo tanto, el señalar las definiciones de actividades o los ámbitos de actividades a la hora de interpretar las diferentes acciones y operaciones, es una forma de mostrar cómo la cultura desempeña su papel en la definición de mecanismos de apropiación. Muestra que los participantes pueden tener diferentes interpretaciones acerca del propósito de la instrucción, con base en (la asociación con) diferentes prácticas culturales y sus formas de apropiación. Sobre esta línea de investigación Elbers, Maier y Hoogsteder hicieron más estudios (véase la introducción a este capítulo).

b) Cole extiende el concepto de ZDP abandonando el carácter didáctico y la orientación escolar, y enfocándose en la experiencia de actividades culturalmente específicas. Se ve el contexto del aprendizaje como un espacio social con el que la niña tiene contacto eficaz (Cole, 1985: 153). Su concepto de ZDP no se centra únicamente en las interacciones entre adulto y niña, sino que involucra cualquier ámbito de actividad organizada colectivamente “donde haya participantes que ejerzan responsabilidad diferenciada debido a competencia diferenciada” (Cole, 1985: 155). Cole fundamenta su enfoque, al igual que Wertsch, en el concepto de actividad de Leont’ev, que implica tres niveles (operaciones, metas y actividad), y en que la actividad abarca los otros dos niveles. La actividad humana “es un sistema en el sistema de las relaciones sociales” delimitado por las motivaciones humanas generales (Leont’ev, citado en Cole, 1985: 151). Por otra parte, Cole utiliza la noción de “actividad orientadora” (actividades que son significativas para el desarrollo de la niña) para indicar los cambios en el desarrollo. En vez de una perspectiva enfocada en etapas universales de desarrollo, Cole promueve una perspectiva en la que la experiencia con actividades conductoras, que varían de una cultura a otra, cambia las estructuras psicológicas (Griffin y Cole, 1984). De ahí que el concepto de apropiación que propone Cole claramente amplíe el concepto original de ZDP mediante un enfoque en las actividades organizadas colectivamente (que son culturalmente específicas) y en la noción de las actividades orientadoras, pues ambas nociones dan pie a las formas culturalmente específicas de aprendizaje.

c) Rogoff describe el concepto de ZDP como “una región dinámica de sensibilidad al aprendizaje de las habilidades de cultura, en la que los niños se desarrollan por medio de la participación en la resolución de problemas al lado de miembros más experimentados de la cultura” (1990a: 14). Extiende la noción de ZDP enfocándose en 1) los roles activos de los niños para estructurar su propio de-

¹² Esto se incorpora todavía más en la teoría de Wertsch que apunta hacia diferentes niveles de intersubjetividad en los que el hecho de que adulto y niño compartan una definición de la situación conlleva un comportamiento autorregulado por parte del niño (Wertsch, 1985: 162–164; 216).

sarrollo y 2) la organización tácita y distal del aprendizaje (en vez de únicamente en las interacciones didácticas explícitas y presenciales) (1990a: 16). Las principales metáforas que utiliza para el desarrollo de los niños en contextos socioculturales son la enseñanza estilo maestro–aprendiz y la participación guiada. Se considera que los niños son aprendices activos que aprenden al participar con sus pares y con los miembros más competentes de una sociedad en contextos sociales significativos (1990a: 7). El mecanismo de apropiación que ella describe incorpora claramente la variación cultural. Hace hincapié en la variación cultural en términos de las metas del desarrollo así como en los *medios* por los que los niños aprenden, e identifica la explicación, la discusión, la provisión de modelos expertos, la participación conjunta, la observación activa y la organización de los roles de los niños (1990a: 8) como medios variables de apropiación. De esta forma extiende la noción muchas veces implícita de que el aprendizaje de los niños depende de los esfuerzos instruccionales explícitos de los adultos. Para capturar lo que hacen los adultos y niños para hacer funcionar el trabajo dentro de la “disposición estilo maestro–aprendiz”, desarrolló el concepto de la *participación guiada* y la idea de una *comunidad de aprendices* (Rogoff, 1994). En estos conceptos, se hace hincapié en la participación activa de adultos y niños, así como la transformación de sus roles participativos en las actividades de aprendizaje.

d) Valsiner (1987) extiende la noción de ZDP a un concepto de tres zonas que describe las acciones de las niñas dentro de un ambiente culturalmente estructurado. Abonando a la noción de ZDP, Valsiner introduce la Zona de Movimiento Libre (ZML) que se refiere básicamente a un conjunto de restricciones que definen la libertad de acción de la niña, y el concepto complementario de la Zona de Acción Fomentada (ZAF) que representa las acciones de las niñas que son fomentadas. La noción original de ZDP viene siendo el vínculo entre estos mecanismos o estructuras inhibitorios y estimulativos ya que representa la zona exacta en la que al desarrollo fomentado se le dan las restricciones existentes. Este complejo inhibitorio–estimulativo depende del contexto cultural y de los significados que se le dan. Valsiner hace hincapié en que son impredecibles los resultados de desarrollo, que se derivan de la constante reestructuración del ambiente ocasionada por las propias acciones de la niña y las de los otros seres sociales. Por otro lado, afirma que la forma en que se construyen las diferentes zonas varía según las creencias culturales acerca del desarrollo. Por ejemplo, en algunas culturas a las niñas se les proporciona una Zona de Movimiento Libre “ancha” y una Zona de Acción Fomentada “estrecha”, lo que representa una situación donde a las niñas se les permite hacer muchas cosas pero no se les estimula a hacer cosas específicas. En otras culturas se les proporciona a las niñas una Zona de Movimiento Libre “estrecha” y una Zona de Acción Fomentada que se parece a la Zona de Movimiento Libre, lo que representa la situación en que las niñas sólo pueden actuar, y se espera que actúen, de un número limitado de maneras (Valsiner, 1987: 232).

Lo abierto del curso de desarrollo, así como las distintas formas en que las zonas pueden ser operacionalizadas según las creencias culturales, permiten describir los mecanismos de aprendizaje y desarrollo en términos culturalmente específicos.

e) Engeström (1987) critica la aplicación del concepto de ZDP en muchas investigaciones socioculturales. Asevera que su uso se ha limitado a la adquisición, asimilación e internalización de las herramientas y los sistemas de signos de una cultura. No considera cómo estas herramientas y sistemas de signos en sí llegaron a crearse (1987: 172). Por lo tanto, no queda claro “cómo se desarrollan y cambian constantemente las mismas actividades como formulaciones sistémicas societales” (1987: 173). Reformuló la ZDP como “la distancia entre las acciones cotidianas actuales de los individuos y la

forma históricamente nueva de la actividad societal que puede generarse colectivamente como solución al doble constreñimiento potencialmente arraigado en las acciones cotidianas”, es decir: una solución a contradicciones que exigen instrumentos cualitativamente nuevos para su resolución (1987: 174, 175). Por consiguiente, para Engeström, la Zona de Desarrollo Proximal representa aquellas formas de enseñanza y aprendizaje que están desarrollando formas históricamente nuevas de actividad y no sólo formas que son nuevas para el aprendiz individual (“Aprendizaje como expansión”). El aprendizaje no implica únicamente desarrollo del individuo sino que se vincula inherentemente al nivel colectivo. El enfoque del estudio del aprendizaje se ubica en la transformación social en vez de en los procesos de desarrollo del individuo, poniéndose especial atención en el papel del conflicto. Engeström afirmó que el aprendizaje es inherente a todas las actividades culturales y lleva necesariamente los rasgos de estas actividades. Sostiene, por ejemplo, que el aprendizaje en el lugar de trabajo ha seguido su propia línea de desarrollo con relativa independencia del aprendizaje escolar. Lo prometedor para el desarrollo de ideas sobre las diferencias culturales en las prácticas de aprendizaje es su noción de que el aprendizaje lleva los rasgos de las actividades culturales (además de su enfoque en el aprendizaje como transformación social).

f) Lave y Wenger (1991) abogan por una interpretación de la ZDP en la que se toma una perspectiva colectivista. Defienden una concepción del aprendizaje que va más allá de la estructuración pedagógica y hace hincapié también en los procesos de transformación social. Ven la transformación sociocultural como vinculada a las cambiantes relaciones entre principiantes y veteranos (1991: 49). Se aborda el aprendizaje como una creciente participación en comunidades de práctica, y no como internalización de conocimientos o habilidades. El aprendizaje no se relaciona únicamente con la adquisición de habilidades para actividades específicas; implica además llegar a ser miembro pleno de una comunidad. Así que el aprendizaje no se relaciona sólo con poder realizar nuevas tareas y actividades. Las tareas y actividades forman parte de sistemas más amplios de relaciones que tienen que ver con comunidades sociales. El aprendizaje significa “llegar a ser otra persona con respecto a las posibilidades admitidas por estos sistemas de relaciones” (1991: 53). Se trata de un proceso que necesariamente implica conflicto y cambio en los niveles individual y colectivo. El proceso común inherente a la producción de personas cambiantes y comunidades de práctica cambiantes se denomina participación periférica legítima (1991: 55).

Para concluir esta sección quisiera señalar aspectos comunes y también diferencias entre estas reformulaciones de la ZDP y evaluarlas ante la crítica que se formuló acerca de los primeros estudios basados en la ZDP. Indicaré especialmente cuáles aspectos de estas reformulaciones prometen dar cuenta del impacto de la cultura y las diferencias culturales entre las prácticas de aprendizaje. Sin embargo, antes de señalar los aspectos comunes a estas reformulaciones, quisiera indicar que aunque los autores individuales han desarrollado nociones similares para resolver problemas particulares, esto no quiere decir que sus perspectivas siempre sean idénticas. Por ejemplo, existen entre estos autores diferentes perspectivas con respecto al estatus del concepto de internalización y la relación entre personas y medio.¹³ Lo que es común a todas estas reformulaciones de la ZDP es la idea de que la atención se ha desviado de la perspectiva o el enfoque individual, interaccional, hacia la relación entre los fenómenos individuales e interaccionales, y a los contextos más amplios de las relaciones

13 Véase por ejemplo la discusión entre Wertsch y Valsiner, en Wertsch, 1992, y la discusión entre Rogoff y Valsiner acerca del problema persona–ambiente, en Rogoff (1990b).

sociales. Aunque los distintos autores utilizan diferentes conceptos para avanzar este argumento, es innegable que las nociones tienen el mismo efecto: toman en cuenta la información contextual “más amplia” al hablar del aprendizaje. Esto queda de manifiesto en el hecho de que varios autores echan mano del concepto de actividad propuesto por Leont’ev y en particular de la distinción que él hace entre la *acción* como manifestación local (individual) momentánea, y la *actividad* como conjunto de acciones posibles socioculturalmente fundamentadas (véase también Van Oers, 1998). Por lo tanto, estas reformulaciones permiten un enfoque explícito en la constitución sociocultural de los contextos interaccionales y pueden verse como “solución” conceptual a la crítica formulada en esta sección hacia los estudios que se enfocan en nociones de ZDP. Permiten una visión del aprendizaje en la que los procesos interaccionales del aprendizaje están compenetrados con sus fundamentos socioculturales.

Existen diferencias entre estas reformulaciones con respecto a la pregunta de si junto con los procesos de cambio individual se transforman también las prácticas colectivas. Algunos autores (Lave y Wenger; Engeström) abogan abiertamente por esta perspectiva, otros no lo hacen explícitamente (aunque sus afirmaciones no la excluyen). Además, algunos autores claramente hacen hincapié en la idea del aprendizaje dentro de colectividades o comunidades (Lave y Wenger; Rogoff), mientras que otros no destacan este punto en la misma medida. Por otro lado las reformulaciones divergen con respecto a la medida en que le dan al aprendizaje institucionalizado un estatus aparte de las otras formas de aprendizaje. Wertsch, por ejemplo, distingue esta forma de aprendizaje señalando los motivos del aprendizaje y las definiciones de las tareas. Otros, por ejemplo Lave y Wenger, y Rogoff, hacen hincapié en la naturaleza común de todas las situaciones de aprendizaje al afirmar que se pueden plantear como participación en actividades culturales. Además, a la pregunta de cómo se “transforman” estas actividades culturales para “permitir” el aprendizaje, se responde en diferentes términos. Rogoff habla de una “región dinámica de sensibilidad”; Cole de “responsabilidad diferenciada”; Engeström de “contradicciones o conflictos”; Valsiner de una “zona en la que el desarrollo fomentado tiene éxito”; Lave y Wenger de “conflictos implicados en la toma de una posición diferente en la comunidad”. Aunque todas estas nociones están arraigadas en diferentes marcos teóricos y no se pueden comparar “como tales”, no dejan de apuntar hacia una cierta distancia entre lo viejo y lo nuevo, o lo experimentado y lo no experimentado, lo resuelto y lo no resuelto, el cambio y la estabilidad. En un nivel general se puede decir que nos dicen algo acerca de *cómo se crean o se activan las situaciones de aprendizaje*. Algunas de estas formulaciones señalan condiciones interpsicológicas (retos para el aprendiz individual que surgen de la interacción con miembros más experimentados), otras a diferencias en el estatus (interaccional) (responsabilidades diferenciadas; toma de diferentes posiciones), otras apuntan hacia procesos más “generales” de cambio cultural derivados de contradicciones en las actividades culturales o hacia (el equilibrio entre) las restricciones y estímulos que se desarrollan en el ambiente del niño para crear dichas contradicciones o retos.

Planteada la meta de fomentar un concepto de la relación entre el aprendizaje y la cultura en el que se reconozcan las diferencias culturales, resulta más fructífero el enfoque en las actividades múltiples de aprendizaje (en vez de dar un lugar específico a ciertas actividades de aprendizaje), y en la postura de que el aprendizaje ocurre en función de todo tipo de actividades culturales (en vez de en función de ciertas actividades culturales). Estas nociones nos alejan de una visión del aprendizaje que vincula el aprendizaje eficaz a ciertos contextos institucionales en los que se privilegian ciertos formatos pedagógicos específicos sobre otros (por ejemplo, situaciones de tutoría en la educación escolarizada formal), y permite la consideración de las prácticas de aprendizaje basadas en, por

ejemplo, otras normas culturales y otras formas de estructurar u organizar las prácticas de aprendizaje. Con respecto a lo que he llamado la creación de situaciones de aprendizaje o medios para “activar” el aprendizaje, creo que hay dos aspectos interesantes para estudiar más con respecto a las diferencias culturales en las prácticas de aprendizaje. Estos aspectos pueden considerarse como dilemas del aprendizaje que deben resolverse en todas las situaciones de aprendizaje y pueden resolverse de diferente manera en diferentes comunidades. El primer aspecto se relaciona más con el desarrollo de *ambientes o situaciones* de aprendizaje (compárese: zonas, nichos) dentro de las actividades culturales, el segundo con las situaciones o roles interaccionales:

- 1) ¿Cómo se “transforman” en diferentes culturas las actividades para el aprendizaje, o cómo y cuándo se *reestructuran*? y
- 2) ¿Cómo aprovechan las diferentes prácticas culturales la *responsabilidad o competencia diferenciadas* para fomentar el aprendizaje? Al final de la próxima sección utilizaré estos dos aspectos para desarrollar mi propia visión de la relación entre el aprendizaje y la cultura. Antes, trataré en la siguiente sección algunas cuestiones teóricas necesarias para presentar esta visión.

2. Una perspectiva sobre la cultura y el aprendizaje

El contexto cultural y el aprendizaje como una sola dinámica: una perspectiva de enfoque doble sobre el aprendizaje

Echando mano del desplazamiento de atención desde el nivel interaccional, individual hacia la relación entre este nivel y los niveles sociales más amplios, desplazamiento que se detecta en las recientes reformulaciones de la ZDP, a continuación analizo más a fondo la naturaleza de esta relación. Me enfoco en dos aspectos de esta relación: primero, en la idea de que su relación constituye una unidad de análisis, y segundo, en la formación mutua de ambos niveles, es decir, el carácter dinámico del contexto cultural. Lo hago primero en términos generales, y luego en términos de actividades de aprendizaje.

1) Unidad de análisis

Para evitar una dicotomía entre lo individual y personal por un lado, y el nivel social, ambiental más amplio por el otro, se ven ambos como parte de una misma dinámica. Ambos niveles forman un todo integrado, y sólo mediante el análisis pueden distinguirse como dos planos diferentes. La unidad de análisis no es ni la interacción ni el contexto sociocultural, sino su interrelación. Esto se puede ilustrar, por ejemplo, con el “modelo del evento contextual” propuesto por Rogoff, que “considera que el contexto y las actividades de la persona juntos producen los eventos psicológicos”, “sus significados se derivan de su integración en el evento psicológico” (1982: 132). Otra buena ilustración de este punto se encuentra en el grupo del LCHC que se enfoca en los contextos culturales como la unidad básica de análisis en referencia a la actividad que las personas ejercen en coherencia con los demás. “‘La acción’ (...) se refiere al comportamiento ensamblado por las personas en concierto las unas con las otras” (LCHC, 1982: 694). Los contextos culturales son “situaciones interaccionalmente ensambladas”. Se consideran relevantes y unificados tanto el contexto momentáneo, inmediato como su arraigo en la práctica sociocultural más amplio. Esta posición concuerda con la teoría de la actividad de

Leont'ev, en la que la actividad representa tanto el nivel contextual social más amplio como el nivel individual. Por otro lado, esta idea se relaciona con la teoría de Giddens sobre la dualidad de la estructura (Giddens, 1984) en la que se sostiene que las reglas y los recursos que nutren la acción social son a la vez los medios para reproducir el sistema social que le da a la acción social su forma sistémica (1984: 19) (véase también abajo).

2) Formación mutua

Aparte de que ambos niveles representan dos aspectos analíticos de un mismo “sistema” o proceso, son mutuamente formados por, y formadores de, el otro. Este aspecto concuerda nuevamente con la teoría de la actividad propuesta por Leont'ev, en la que la actividad representa la formación mutua de lo social (del contexto social) y lo individual. Cole también hace hincapié en el carácter dinámico de este proceso cuando afirma que el concepto de “contexto” en la teoría sociocultural no corresponde a una noción simple de “lo que rodea” o “la situación toda”, y se refiere a una idea del contexto como un conjunto creciente de círculos o capas que rodean al objeto (o sujetos) y que están en constante crecimiento (Cole, 1996: 132). No se refiere a un atado estático de diferentes capas, sino que se define como un proceso activo y bilateral en el que las diferentes capas se crean las unas a las otras, impulsadas por acción humana orientada hacia una meta. Giddens explica eficazmente este proceso recursivo cuando observa que “estructura” es un “orden virtual” (1984: 17). Los sistemas sociales que confieren a las prácticas sociales su forma sistémica no *tienen* estructuras sino que exhiben “propiedades estructurantes”. Esas propiedades estructurantes construyen prácticas sociales “discerniblemente similares” en lapsos variables de tiempo y espacio. “Estructura” por tanto está fuera del tiempo y del espacio y está marcada por una “ausencia del sujeto”. Los sistemas sociales, por el contrario, (en los que la estructura está implicada recursivamente) abarcan las actividades situadas de los agentes humanos (1984: 25). Fairclough (1992) hace una aseveración similar con respecto a este proceso en su explicación de lo relacionado del “evento” (el lugar y el momento en que efectivamente “ocurre”) y “estructura social”. Si nos concentráramos únicamente en las estructuras sociales, podríamos insistir en el constreñimiento de los eventos por las convenciones sociales, pero nos veríamos deshabilitados para ver como los eventos también constituyen las estructuras sociales. Si nos concentráramos sólo en los eventos, en cambio, podríamos señalar la transformación de las estructuras pero sobreestimaríamos la “fluidez libre” de los eventos, como si no estuvieran delimitados por las estructuras sociales. Al enfocarnos en su relación dialéctica, evitamos estos problemas. Los contextos culturales o las estructuras sociales constituyen los resultados de eventos pasados y las condiciones para eventos actuales. Los eventos, por tanto, reproducen y transforman sus estructuras condicionantes. Cole utiliza la metáfora del tejido para representar la unidad y el carácter dinámico de la relación entre estos dos niveles de análisis. Con referencia a su raíz latina original (*contexere*, entretejer), el contexto se considera como algo “que entreteje” (los hilos de una soga) dando coherencia a sus partes (Cole, 1996: 135). Por lo tanto, la relación dinámica entre los diferentes niveles depende del acto de tejer, que es intencionado, es decir, orientado hacia una meta.

Trasladando esta posición a la relación entre cultura y aprendizaje, abordo el aprendizaje y la cultura como dos lados del mismo proceso de desarrollo que se reconstruyen mutua y constantemente. Por un lado, los contextos culturales constituyen los resultados de actividades de aprendizaje pasadas y las condiciones para los eventos actuales de aprendizaje. Por otro lado, las actividades de

aprendizaje reproducen y transforman sus estructuras condicionantes. Esto implica que al estudiar el aprendizaje, no deberíamos limitarnos a los procesos interaccionales y al contexto situacional “directo” (definiciones de problemas, interpretaciones de tareas), sino ampliar nuestro enfoque a la relación dinámica entre los procesos interaccionales y el contexto sociocultural que compenetra esos procesos. Esta posición se parece a la perspectiva de Rogoff cuando critica explícitamente una definición estrecha de contexto (1990a: 6) en la que se concibe el contexto como la estructura o los rasgos de la tarea o el dominio del conocimiento relevante para una actividad de aprendizaje. Señala que estos aspectos contextuales más “inmediatos” (definiciones de problemas, estructuras de problemas) están contruidos sobre definiciones socioculturales y tecnologías disponibles y por tanto necesitan tomarse en cuenta (véase 1990a: 43). De manera análoga, Hoogsteder, Maier y Elbers (1996) y Nilholm y Säljö (1996) sostienen que necesitamos estar conscientes de que en las situaciones de interacción, siempre se presupone un metacontrato. Estos metacontratos pueden construirse de diferente manera por distintos grupos culturales. Por consiguiente, necesitamos superar los análisis “momento por momento” de la interacción y considerar la construcción sociocultural de diferentes “modos” de interacción (véase también Elbers *et al*, 1992).

Cuando queremos saber cómo surgen determinadas actividades de aprendizaje, cómo se estimulan, se organizan, o se inhiben en determinados contextos culturales, necesitamos alternar nuestra perspectiva constantemente entre lo individual o lo sociocultural, entre la (inter)acción social y el sistema social, entre lo inmediato y el contexto sociocultural más amplio. En otras palabras: necesitamos adoptar una perspectiva de doble enfoque hacia el aprendizaje para poder captar su relación dinámica con el contexto cultural.

Un giro desde el aprendizaje individual hacia el cambio individual dentro de procesos colectivos de transformación: un rechazo del aprendizaje concebido como limitado a las prácticas pedagógicas

Debido a esta relación dinámica entre el aprendizaje y el contexto cultural, resulta imposible ver el aprendizaje como asunto individual limitado al desarrollo del individuo. Como los procesos individuales de aprendizaje son definidos por, y constituyentes de, su contexto sociocultural, los procesos individuales de aprendizaje cambian las comunidades en las que se realizan a la vez que son constituidas por ellas. Esto concuerda con las reformulaciones del concepto de la ZDP en la sección 1, en las que se concibe el aprendizaje individual o la transformación personal como inherentemente vinculado a la transformación o cambio socioculturales. Se relaciona también con una perspectiva del aprendizaje que se enfoca en cómo los individuos llegan a ser miembros de la comunidad cambiando paulatinamente la naturaleza de su participación. Se desplaza la atención: en vez de preguntar *cómo se desarrollan los individuos como tales*, se pregunta *cómo se desarrollan juntos las comunidades y los miembros individuales de esas comunidades a raíz de procesos de cambio tanto individual como colectivo*. Esto implica que el enfoque se coloca en cómo los aprendices individuales y los miembros de la comunidad manejan el puente entre lo conocido y lo desconocido, entre lo experimentado y lo no experimentado, entre más de lo mismo y el cambio. Este enfoque también implica que ya no se justifica una distinción fundamental entre el aprendizaje que resulta de los esfuerzos explícitos de enseñanza característicos de los ámbitos institucionales formales de aprendizaje y otras formas de aprendizaje, ya que estos procesos de cambio y desarrollo no se limitan al ámbito pedagógico. Se aboga de hecho en esta sección por el rechazo de esta distinción fundamental mediante a) una nega-

ción de la existencia del aprendizaje como un sistema “independiente” de actividades, y b) un reconocimiento de la naturaleza coconstructiva de los procesos de tutoría.

a) Como se señaló en la sección 1, Wertsch relaciona la microsituación del aprendizaje con los sistemas más amplios de actividades de los que el aprendizaje deriva su significado (Wertsch, Minick y Arns, 1984). Wertsch distingue entre sistemas de actividades en los que el aprendizaje es decisivo para la estructura de la actividad (por ejemplo, educación escolarizada formal), y sistemas de actividades en los que el aprendizaje no es decisivo para su estructura sino más bien un producto derivado de otra actividad (por ejemplo, trabajo). Reconociendo la importancia y la naturaleza del microambiente del aprendizaje y su “dependencia” de actividades socioculturales más amplias, no estoy de acuerdo con la distinción entre el aprendizaje como sistema independiente de actividades y el aprendizaje como producto derivado de otros sistemas de actividades. Por un lado, el aprendizaje no es una actividad “pura”, sino que siempre forma parte de ámbitos sociales y comunidades (aunque estos ámbitos estén diseñados para el aprendizaje). Desde la perspectiva en la que el aprendizaje significa llegar a ser miembro de una comunidad donde se practican ciertas actividades culturales, toda actividad de aprendizaje está constituida (en parte) por las estructuras, reglas, normas y herramientas que rigen la participación en esa actividad. Podría tratarse de una comunidad pedagógica que define el aprendizaje como una meta explícita, o bien de una comunidad productiva en la que la producción de ciertos bienes es la meta principal (véase también Renshaw y Gardner, 1990). Por otro lado, el aprendizaje puede ser un “efecto secundario” de cualquier actividad cultural (pero no tiene que serlo), sin importar sus metas formales e institucionales (véase también al argumento que sigue). De manera que el aprendizaje siempre está constituido por la actividad cultural en la que ocurre sin importar si el aprendizaje es intencionado o no.

b) También resulta problemática la distinción fundamental entre el ámbito pedagógico, preservado para el aprendizaje, y otros ámbitos, si se considera la naturaleza coconstructiva del proceso de tutoría, como sostienen Maier y Valsiner (1996). No se puede justificar la distinción fundamental entre el aprendizaje intencionado, sistemático y planeado controlado por un tutor (al que se refiere el término tutoría), y el aprendizaje “accidental” o “ciego” que resulta de la participación del niño en otras actividades culturales. El aprendizaje no depende únicamente de las metas establecidas por el tutor sino de la interacción dinámica de las metas establecidas por el tutor y por el niño. Los niños y sus tutores pueden renegociar o reconstruir las situaciones de tutoría en otras actividades sociales tanto como otras actividades sociales pueden transformarse en situaciones de tutoría o situación de “orientación normativa” (Maier y Valsiner, 1996: 35; véase también Hoogsteder, 1995). Los resultados de las situaciones de tutoría son bastante impredecibles y por esa razón no se puede distinguir una situación de tutoría de otras interacciones sociales por su referencia a esos resultados. Por otro lado, como sostienen Maier y Valsiner en el mismo estudio, la insistencia en el vínculo entre el aprendizaje y la tutoría es altamente normativa, y se limita a ciertas formas de ver el conocimiento y la organización social. La idea de la tutoría como una forma particular de socialización presupone que se pueden “aislar” formas válidas generalizadas del conocimiento, relativamente descontextualizadas de la práctica social, que se creen indispensables para el desarrollo del niño. Desde esta perspectiva, el desarrollo del niño necesita encauzarse por ciertos caminos mediante la transmisión consciente de esas formas de conocimiento. Esta forma de socialización se da típicamente en sociedades jerárquicas que son socialmente diferenciadas, tienen una elite intelectual y se caracterizan por una distribución desigual del conocimiento. No cabría en sociedades menos diferenciadas, donde el conocimiento se

reparte de manera más equitativa y en la que no se “aislan” ciertas formas de conocimiento como indispensables para el desarrollo.

Resulta problemático desde varias perspectivas aislar el aprendizaje individual planteado en conceptos de tutoría como el camino al aprendizaje. El aprendizaje resulta de la participación en una variedad de actividades culturales y la enseñanza consciente de determinadas formas de conocimiento es apenas uno de los muchos medios por los que las sociedades orientan el desarrollo de sus niñas y jóvenes.

Volviendo a la pregunta central de este capítulo, ahora podemos preguntarnos qué significa esta posición sobre la relación entre el aprendizaje y la cultura para el planteamiento de las diferencias culturales en las actividades de aprendizaje. Trataré estas preguntas desde dos perspectivas distintas, pero relacionadas entre sí. Primero, desde la perspectiva de “¿qué son las culturas?”, y cómo sus diferencias se relacionan con las diferencias en el aprendizaje entre culturas. Segundo, desde la perspectiva de “¿qué es el aprendizaje?” en diferentes culturas, es decir, ¿cómo, a través de cuáles mecanismos las actividades se vuelven “aptas” para el aprendizaje; y cómo divergen las culturas a la hora de resolver este problema? Evidentemente, “¿qué son las culturas?” define en parte cómo se vuelven “aptas” las actividades para el aprendizaje y la distinción sirve únicamente para fines analíticos.

Desde la perspectiva de “¿qué son las culturas?”

Variación en el aprendizaje en función de la variación en las actividades culturales

Puesto que el aprendizaje se puede dar a partir de la participación en cualquier actividad cultural, y que la forma que tome “depende” de cómo esta actividad se realice (por ejemplo, las estructuras, reglas, normas y herramientas de la participación en esa actividad), sigue por lógica que las actividades de aprendizaje varían en función de la actividad cultural (incluyendo la comunidad que emprende la actividad) de la que forman parte. Engeström sostiene, por ejemplo, que el aprendizaje en el lugar de trabajo ha seguido su propia línea de desarrollo con relativa independencia del aprendizaje escolarizado. Si se sigue esta línea de razonamiento, resulta que cada actividad cultural desarrolla, en teoría, sus propias formas de aprendizaje. Esto se opone a la idea de leyes universales de aprendizaje y apunta hacia determinadas formas de aprendizaje según determinadas actividades (culturales). Para comprender un cierto tipo de aprendizaje, hay que ver la actividad (y sus historia) que lo han generado.¹⁴

Antes de elaborar la idea de las formas culturalmente específicas del aprendizaje, quiero examinar brevemente la cuestión de lo que se ha dicho acerca de “¿qué son las culturas?”. Al hacerlo, mi intención ha sido vincular nociones de cultura en la teoría sociocultural (que ya se mencionaron en la sección 1) con un abordaje más interdisciplinario de la cultura que toma prestados elementos de la antropología y la sociología. Luego hago un intento por vincular estas nociones a la cuestión del aprendizaje culturalmente específico.

14 Aunque esta posición es similar a lo que se ha descrito sobre el desarrollo histórico de las formas del aprendizaje en la sección 1, yo rechazo la jerarquización de las formas del aprendizaje para algunas de estas posiciones.

“¿Qué son las culturas?": rasgos básicos

Con base en lo que se ha dicho acerca de la relación entre contexto cultural e interacción, tomo por cultura aquellos rasgos de la práctica social que sostienen y representan la práctica, y que al mismo tiempo son capaces de reproducirla y reconstruirla. Se pueden encontrar concepciones similares de la dinámica entre interacción y cultura, evento y estructura, en Fairclough (1992: 86–91); Erickson (1986: 128); Brightman (1995); Van der Bouwhuijsen, Claes y Derde (1995); Hutchins (1995). ¿Pero cuáles son esos rasgos y cómo se pueden describir o conceptualizar? Con respecto a esta pregunta se puede encontrar mucha discusión pero poco consenso (véase, por ejemplo, Brightman, 1995). Esto se debe quizá a los diferentes intereses que orientan las tradiciones o los enfoques de investigación. Por ejemplo, una comparación entre la teoría de la estructuración y la teoría sociocultural muestra que hay inquietudes distintas con respecto a la “cultura” o la “estructura” que explican los planteamientos distintos de estas nociones (aunque existen similitudes en un nivel más básico). En la teoría de la estructuración de Giddens, la pregunta es ¿cómo se mantiene o continúa la praxis social por medio de los sistemas sociales, y cuáles son las *reglas* organizacionales sociales que aseguran que esto suceda? En la teoría sociocultural, aunque se insiste en la unidad (original) de los aspectos instrumental o comunicativo de la actividad, la pregunta central es ¿cómo el uso de determinadas *herramientas de mediación* lleva a determinadas estructuras (nuevas) de actividad (psicológica)? Las herramientas de mediación se ven básicamente como medios para actuar sobre el mundo (medios que en sí reflejan formas de actuar). En términos sencillos, en la teoría sociocultural, “lo que sostiene y representa la práctica” es la *mediación* (herramientas y signos), y en la teoría de la estructuración, la “estructura” está implicada en los *sistemas sociales* (reglas, recursos). Por otro lado, los aspectos normativos (cuestiones de legitimación y poder) se relacionan de otro modo con las cuestiones de significación en ambos enfoques aunque ambos desempeñan un papel importante en la definición de lo que es la cultura.¹⁵ Como va más allá del alcance de este estudio proseguir con esta discusión, me limito a extraer los aspectos comunes de estos abordajes de la cultura, tomando como unidades analíticas básicas de la cultura (o estructura social): *aquellos elementos, características, que confieren significado a la actividad humana y que al mismo tiempo pueden cambiar su significado (podrían ser herramientas, reglas sociales u otros constructos sociales). Se entiende por significado las formas socialmente acordadas, legítimas y empoderantes de actuar sobre y transformar la realidad social.*

“¿Qué son las culturas?": lo conceptual y lo práctico

La otra cuestión que quiero abordar al hablar de “¿qué es la cultura?” es el estatus de la esfera conceptual con respecto a la praxis. ¿Se puede “captar” la cultura examinando sus conceptos, teorías, valores explícitamente formulados? ¿O debemos enfocarnos en la práctica social? Para los fines de este estudio, tomo prestada la posición de Giddens (1984) en la que sostiene que la estructura no

¹⁵ Giddens hace hincapié en los elementos normativos (sanciones, poder o dominio y legitimación) además de los códigos de significación cuando define estructura. En la teoría sociocultural estos dos elementos también están presentes pero se plantean de diferente manera. Las herramientas son el medio principal de significación y se habla de cuestiones de poder social en términos de empoderamiento que se deriva de las herramientas. En ese sentido, las cuestiones como la autorización y el dominio se plantean mediante el uso de herramientas. (Últimamente se ha prestado más atención a las cuestiones del poder; véase por ejemplo Wertsch, 1998: 64).

puede existir independientemente de la acción humana: “La estructura no tiene existencia independiente del conocimiento que los agentes tengan acerca de lo que hacen en su actividad cotidiana” (1984: 26). Sin embargo, con Giddens quiero distinguir entre las reglas “tácitas” y “discursivas”. Una regla tácita puede formularse en regla discursiva aunque ésta ya sea interpretación de esa regla (1984: 23). Además, los códigos o reglas formales (discursivos) no son iguales cuando se ponen en práctica (1984: 30). Ambas forman parte, sin embargo, de la (estructura de) la práctica comunicativa y los aspectos de la dualidad de la estructura.¹⁶ Aunque estoy consciente de que existen diferentes posiciones que confieren a las representaciones un estatus más independiente (compárese por ejemplo, Wertsch, 1998: 30), para los fines de este estudio distingo (analíticamente) entre a) representaciones de prácticas de aprendizaje basadas en cómo se justifican o cómo se da cuenta de ellas, y b) prácticas de aprendizaje “en sí”. Las representaciones, entonces, son las justificaciones *discursivas* de las reglas sociales que gobiernan las prácticas de aprendizaje, y las prácticas de aprendizaje “en sí” son los fundamentos *tácitos* que las sostienen. Sin embargo, la “traducción” de discursivo a tácito y viceversa se entiende como acto interpretativo.

Aunque la mayor parte de esta exploración de la cultura es demasiado general y abstracta para decir algo sobre las formas culturalmente específicas del aprendizaje, se puede sacar un punto con respecto a esas diferencias. Como se dijo anteriormente, el aprendizaje asume diferentes formas en función de la práctica cultural en la que ocurre. Esta práctica cultural puede analizarse de dos maneras: examinando sus justificaciones discursivas, y examinando las prácticas “en sí” o sus fundamentos tácitos. Las prácticas de aprendizaje o las comunidades de aprendices no se caracterizan sólo por diferentes formas de aprendizaje (como práctica) sino también por diferentes representaciones, teorías (locales) (ideas, visiones, normas) acerca de lo que es el aprendizaje, o lo que debería ser, y cómo se puede establecer.

Desde la perspectiva de “¿qué es el aprendizaje?”

La relación que se ha elaborado entre el aprendizaje y la cultura nos obliga a alejarnos del aprendizaje individual y volver la mirada hacia una consideración de cómo el aprendizaje individual forma parte de una comunidad en desarrollo. El aprendizaje debe verse como (una función de) participación en actividades culturales. Al tomar esta perspectiva podríamos perder de vista la pregunta de cómo surge el aprendizaje (individual), cómo se estimula, se organiza o se inhibe en determinados contextos culturales. Corremos el riesgo de perder de vista las cuestiones de desarrollo y enfocarnos en procesos de cambio cultural en general. Lo que necesitamos es una visión del aprendizaje y la cultura en la que el aprendizaje se distinga de la “simple” participación, ya que no toda la participación implica aprendizaje. Llegar a ser miembro de una comunidad de práctica no es un proceso autoevidente que se logre sin esfuerzo. Implica necesariamente considerables esfuerzos y lucha por parte de los miembros viejos y nuevos, pues las estructuras y los roles, por ejemplo, necesitan adaptarse para involucrar a miembros nuevos. Necesitamos saber más acerca de cómo pueden plantearse estos procesos de cambio o adaptación para diferentes prácticas culturales. En otras palabras, necesitamos saber cómo las actividades culturales se vuelven “aptas” para el aprendizaje. Esta visión

16 Esto se parece a lo que afirma Fairclough acerca de la naturaleza del discurso. El discurso es un modo de acción mediante el cual la gente actúa sobre el mundo y sobre la otra gente, además de ser un modo de representación (1992: 63).

debería ser suficientemente amplia y a la vez específica para que pueda dar cuenta de las formas culturalmente diferentes de realizar este proceso (es decir, el aprendizaje como educación escolarizada formal y también otras formas de aprendizaje; formas de aprendizaje arraigadas en prácticas de los sectores dominantes de la sociedad y también de los sectores marginados). Como ya indiqué en la sección 1, distingo entre dos aspectos que son relevantes para describir las diferencias culturales en la forma en que el aprendizaje “se activa”: 1) ¿cómo se transforman las actividades en diferentes culturas para los fines del aprendizaje o cómo se *reestructuran* para organizar el aprendizaje? y 2) ¿cómo aprovechan las diferentes culturas la *responsabilidad o competencia diferenciadas* al fomentar el aprendizaje?

1) ¿Cómo se reestructuran las actividades para organizar el aprendizaje? Hay un aspecto común a todas las prácticas culturales en las que participan principiantes: hay que encontrar una forma de tomar en cuenta al principiante aprendiz. En prácticas culturales distintas existen diferencias con respecto al grado en que reorganizan o reestructuran el curso “normal” de acción para dar lugar al aprendizaje. En la educación escolarizada formal se crea toda una práctica nueva para esta meta (que al mismo tiempo cumple con otros propósitos sociales). En otras prácticas se crean nichos (situaciones de aprendizaje estilo maestro-aprendiz), o se integra *aparentemente* el aprendizaje en el curso normal de acción. Tanto los aprendices como los otros seres sociales pueden estructurar esas actividades para hacerlas “aptas” para el aprendizaje; véase, por ejemplo, lo que se ha dicho acerca de la naturaleza coconstructiva del proceso de tutoría, o las ideas de Valsiner acerca de la reestructuración del ambiente realizada tanto por el niño como por los otros seres sociales. Las normas culturales también pueden incidir en el grado en que el niño o al adulto participe en este proceso. Además, su estructuración puede tener un carácter habilitante y a la vez limitante, como lo ha señalado Valsiner con su concepto de las zonas inhibitorias y estimulativas de desarrollo. Existen diferencias entre culturas en la medida en que se estimulen ciertas habilidades o se desalienten ciertas conductas. Los procesos de reestructuración o la creación de situaciones de aprendizaje pueden ser más temporales y contextualmente determinados, o pueden ser de índole más permanente (por ejemplo, cuando se institucionalizan), una vez más, según todo tipo de factores culturales (como, por ejemplo, la distribución del conocimiento, ideas específicas acerca de la socialización). Los esfuerzos hechos en las prácticas culturales para organizar el aprendizaje del niño (reestructurándolas, adaptándolas, haciéndolas aptas) los denominaré “formas de organizar el aprendizaje”.

2) ¿Cómo aprovechan las diferentes culturas la *responsabilidad o competencia diferenciada* o la “asimetría” entre los participantes en las actividades de aprendizaje para fomentar el aprendizaje?

Las culturas difieren no sólo en las estrategias utilizadas para adaptar las situaciones de tal manera que se permita el aprendizaje, sino que también crean diferentes caminos para que los aprendices mejoren su competencia. Una cosa que todas las situaciones de aprendizaje tienen en común es que involucran todos los aspectos mencionados a continuación (sin orden específico):

- a) La asimetría entre los participantes con base en la competencia diferenciada por cuestiones de experiencia, edad o estatus.
- b) La coordinación de acciones entre participantes, o la creación de un cierto nivel de intersubjetividad (que puede ser una coordinación más “pasiva” de acciones para una de las participantes como cuando las niñas observan a un adulto).

- c) Se experimentan a) y b) como contradictorios o como un desafío para que la aprendiz mejore su competencia (compárense también Cole, 1985: 155; Rogoff 1990a: 14).

No obstante, en diferentes prácticas culturales se crean diferentes roles para que las aprendizas aprovechen la asimetría en la competencia o experiencia que existe entre ellas y otros miembros (más experimentados) de la comunidad. Es decir, se plantea y se organiza de diferentes formas la asimetría entre las aprendizas y los miembros más experimentados de la comunidad, por ejemplo, asumiendo diferentes patrones de roles comunicativos. Los desafíos se plantean de diferente forma, se organizan a veces de manera más explícita y a veces a raíz de eventos que ocurren espontáneamente. Se toman providencias diferentes ante los riesgos implícitos en la participación de miembros menos experimentados, a veces limitando el radio de acción de la niña, a veces asignándole un rol menos riesgoso o asignándoles a los adultos roles de supervisión cercana.

Resumiendo el argumento

Se hizo una crítica de los estudios de interacción en los que se formularon conceptos de enseñanza-aprendizaje sin tomar en cuenta los significados socioculturales en los que se basan las interpretaciones de la tarea “inmediata” o las divisiones de roles. Las estrategias didácticas descritas como eficaces se presentan como culturalmente “neutras” pero representan de hecho determinadas prácticas culturales del sector dominante de la sociedad como la educación escolarizada formal o la lectoescritura. Los conceptos utilizados no dan cuenta de la variación cultural que existe en las prácticas de aprendizaje. Al hacer uso de elementos de reformulaciones recientes de conceptos de enseñanza-aprendizaje, se formuló una relación diferente entre el aprendizaje y el contexto cultural que evita este problema. En esta reformulación el aprendizaje y la cultura forman parte del mismo proceso dinámico y se reconstruyen constantemente. Esto lleva a una definición más amplia del aprendizaje en la que el aprendizaje no se limita al ámbito pedagógico sino que se deriva (o puede derivarse) de la participación en todas las prácticas culturales. Se sostuvo que no sólo la educación escolarizada formal (como práctica cultural específica) ha generado sus propias formas de aprendizaje, sino que cada práctica cultural, en principio, crea sus propias formas de aprendizaje. Como las prácticas culturales son variadas (por ejemplo, uso de herramientas, reglas de participación, complejidad, etc.), resulta autoevidente que generan diferentes oportunidades para la participación de los principiantes. Aparte de la *práctica* de cómo se crean estas posibilidades de aprendizaje, existen diferentes ideas acerca de cómo se crean (o se deberían crear) posibilidades de aprendizaje. Esto quiere decir que aparte de examinar las prácticas de aprendizaje “en sí”, los investigadores deben tomar en cuenta lo que he llamado “teorías locales de aprendizaje”. Sin embargo, no existe una correspondencia exacta entre esos dos niveles de análisis, ya que la traducción de un nivel a otro es básicamente un proceso interpretativo (para los miembros de la comunidad, al igual que para los investigadores). Se sostuvo además que las culturas difieren en su forma de hacer “aptas” las actividades culturales para el aprendizaje, al señalar dos dilemas generales que se deben resolver en cada situación de aprendizaje:

- El dilema de la estructuración: cómo organizar el aprendizaje.
- El dilema de la participación asimétrica: cómo aprovechar la competencia diferenciada entre un recién llegado y los miembros más experimentados para fomentar el aprendizaje (sin arriesgar la actividad).

Al señalar la existencia de estos dos dilemas generales del aprendizaje y al considerar las diferentes soluciones posibles, nos encontramos capaces de describir una gran variedad de maneras en que las comunidades o culturas forman a los principiantes de maneras culturalmente aceptables. Podemos indicar aspectos cruciales (aunque generales), al igual que formas específicas en que se pueden manejar estos aspectos. Sin embargo, todo este panorama se está expresando en términos “vacíos”, generales, y no en términos de soluciones “reales” que se dan en diferentes prácticas culturales de aprendizaje. En la siguiente sección eso se hará al revisar la literatura sobre las diferencias culturales en las prácticas de aprendizaje a la vez que se hará referencia a los dilemas de aprendizaje que se acaban de mencionar. La intención de esta revisión es esclarecer la diversidad de actividades de aprendizaje que pueden ocurrir en las diferentes culturas. El objetivo básico es señalar que hay múltiples formas de organizar y resolver estos dilemas.

Con respecto al primer dilema, se revisan los esfuerzos de niños y adultos por adaptar las actividades culturales a una situación de aprendizaje. ¿Cómo se relaciona la actividad de aprendizaje con otras formas de vida productiva y con los ámbitos o esferas donde se les permite o se les prohíbe a los niños explorar? ¿Qué significa esto para sus oportunidades de aprendizaje? Con respecto al segundo dilema, ¿cómo se resuelve la asimetría entre los participantes mediante divisiones de roles comunicativos? Se evalúan los medios creados para permitir a los niños interactuar con otros seres sociales, así como la forma en que esos medios inciden en que los niños aprendan a participar en actividades culturales.

De acuerdo con los aspectos de cultura y con los dilemas del aprendizaje que se mencionaron anteriormente, la estructura de la siguiente revisión es:

- i) Prácticas de aprendizaje:
 - El dilema de la estructuración: formas de organizar el aprendizaje (subsección 3.1).
 - El dilema de la asimetría: formas de disponer la comunicación (subsección 3.2).
- ii) Teorías locales sobre el aprendizaje (subsección 3.3).

3. El aprendizaje en diferentes culturas: una revisión

En esta sección se presenta una revisión de la literatura sobre el aprendizaje en diferentes culturas, sin olvidar los dilemas del aprendizaje que se mencionan en la sección anterior. Se hace una distinción entre “prácticas de aprendizaje” (subsecciones 3.1 y 3.2) y “teorías locales de aprendizaje” (subsección 3.3). La subsección 3.1 describe cómo se organiza y se dispone el aprendizaje en diferentes culturas, la subsección 3.2 se enfoca en las formas de disponer la *comunicación* (por ejemplo, divisiones de roles) que permiten a las niñas aprovechar esas disposiciones de aprendizaje. Como la organización del aprendizaje y la disposición de la comunicación evidentemente dependen la una de la otra en la práctica, las dos no siempre podían separarse. La sección 3.2 se enfoca más específicamente en las disposiciones comunicativas, mientras que la sección 3.1 las presenta como consecuencia de cómo se organiza el aprendizaje.

3.1 El dilema de la estructuración: organización del aprendizaje

En la sección anterior se concluyó que si queremos ver cómo aprenden las niñas en una variedad de contextos culturales, no deberemos limitarnos a las nociones de tutoría, sino ver los esfuerzos hechos por los adultos y niñas por reestructurar las actividades culturales a fin de hacerlas aptas para el aprendizaje. Es decir, deberemos ver cómo *organizan el aprendizaje*. En esta sección se examinarán diferentes formas en que se crean situaciones de aprendizaje en distintas culturas y comunidades. Se examinarán los límites impuestos para las niñas, y sus funciones habilitantes y restrictivas, así como la creación y segregación de esferas sociales que se derivan de esos límites y sus consecuencias para el desarrollo y el aprendizaje. Se sostendrá que la segregación de las esferas sociales tiene consecuencias dramáticas para el planteamiento del aprendizaje de las niñas. Se prestará atención especial a las consecuencias de un tipo de segregación, la institucionalización del aprendizaje, por ser la forma más radical de segregación desarrollada en aras del aprendizaje. Se compararán las características del aprendizaje en instituciones con las de otros ámbitos. Se defiende una perspectiva en la que las instituciones de aprendizaje no se ven como independientes de las actividades culturales, sino como actividades culturales en sí. Finalmente, en esta sección se examinan las oportunidades que tienen las niñas para aprender de una variedad de actividades culturales y cómo estas actividades se vuelven “aptas” para el aprendizaje. Al comparar estas diferentes actividades y las posibilidades que ofrecen para el aprendizaje de las niñas, se formula una serie de criterios que son relevantes para caracterizar las formas de organizar el aprendizaje en general.

Variación cultural en la segregación de las esferas sociales y las consecuencias para el aprendizaje

Segregación de las esferas sociales de adultos y niños

Las comunidades varían en cuanto a la medida en que crean un mundo o esfera separada para los niños (véanse, por ejemplo, Rogoff, 1990a y 1994; Nsamenang y Lamb, 1994; Farver y Howes, 1993; Tapia Uribe, LeVine y LeVine, 1994). En la mayoría de las culturas occidentales, los niños tienen un acceso relativamente restringido a las actividades de los adultos. Se considera que el mundo de los adultos no es apto ni apropiado para los niños, que inclusive es peligroso. Según estudiosos como Ariès (1973) y Van den Berg (1964), esta segregación se construyó históricamente bajo la influencia de moralistas religiosos occidentales del siglo XVII que veían a los niños como criaturas débiles e inocentes cuyas almas y cuerpos necesitaban ser protegidos, moldeados y reforzados por los adultos. De ahí surgió la idea de que el niño no estaba preparado para la vida sino que necesitaba un tratamiento especial, una especie de cuarentena, antes de que pudiera integrarse con los adultos (Ariès, 1973). A los niños había que disciplinarlos, supervisarlos y educarlos. Un ejemplo extremo de esa situación son los internados del siglo XVIII, donde a los padres se les recomendaba dejar a sus hijos completamente reclusos para reforzar la subordinación (Ariès, 1973). Ariès sostiene que en los tiempos anteriores, particularmente en la Edad Media, se consideraba innecesario un entrenamiento especial para el niño, ya que el niño se integraba a la vida adulta en cuanto se consideraba que había logrado una cierta independencia en las formas básicas de la conducta social (generalmente alrededor de la edad de 7 años). Los niños participaban en la mayoría de las esferas de la vida adulta. No se usaban en general las esferas sociales separadas, como escribió Ariès: “El movimiento

de la vida colectiva arrastraba en un único torrente a todas las edades y clases, sin dejarle a nadie tiempo para la soledad y la privacidad” (1973: 394).¹⁷ Dejando aparte esta lectura histórica, se pueden observar diferencias claras entre culturas con respecto a la creación de “esferas” separadas para niños. Las fronteras entre la esfera del adulto y la del niño pueden tener dimensiones distintas. Por ejemplo, a los niños se les puede negar acceso a lugares específicos; se les puede negar el manejo de ciertas herramientas; se les puede prohibir participar en ciertas actividades; o se les puede negar cierta información. En muchas culturas no occidentales estas fronteras son menos nítidas y se mantiene más continuidad entre la esfera del niño y la del adulto.¹⁸ Se espera que los niños se comporten como adultos desde temprana edad y se les permite acceso a la mayoría de los ámbitos, herramientas, actividades e información culturales, aunque su participación en esas actividades puede variar en función de su estatus social.

Segregación de esferas sociales basada en edad y género

Aparte de que el mundo del niño queda segregado del de los adultos, las comunidades crean otros tipos de segregación que afectan la vida del niño, las más de las veces basadas en edad y género. En algunas sociedades (generalmente las que cuentan con prácticas institucionalizadas para la crianza de los niños), los niños se crían en grupos de pares coetáneos, mientras que en otras se crían en contextos en que participan niños de diferentes edades y adultos. Por ejemplo, Rogoff *et al.* (1991) reporta que a menudo se ven a los niños pequeños guatemaltecos en la compañía de un grupo de niños de distintas edades, y que los adultos rara vez intervienen (véase también Nsamenang y Lamb, 1994). En muchas sociedades occidentales los niños aprenden habilidades distintas en diferentes grupos de coetáneos (por ejemplo, se aprende canto en el coro de la iglesia, ortografía en la escuela primaria, entrenamiento en habilidades motoras en el club deportivo, etc.). Los grupos de pares varían en cuanto a su autonomía ante la influencia de los adultos en esos grupos. Por ejemplo, se ha reportado que los grupos de pares en Estados Unidos tienen más autonomía que los grupos de pares rusos, donde influye más la sociedad adulta (Bronfenbrenner, 1970). Otro aspecto importante de la segregación en la vida de los niños, uno que tiene importantes consecuencias para el desarrollo, es el género. Aunque existe en todas las sociedades, la segregación por género varía en cuanto a su rigor y exclusividad. Hermans (1994), citando a Davis (1982), reporta que se espera tanto de niños como de niñas en Marruecos que aprendan dos principios fundamentales de la socialización: primero *hshem*, *hshumiya* (avergonzarse) que se refiere al comportamiento según las normas sociales: decencia, comportamiento (socialmente) apropiado, respeto y discreción; y segundo, *aqel* (racionalidad) que viene siendo autocontrol: comportamiento racional, responsabilidad, sinceridad y sensatez. Estos principios tienen diferentes interpretaciones y consecuencias para niños y niñas. Se espera que las niñas apropien estos principios a partir de la edad de 12 años, mientras que los niños pueden disfrutar de su libertad hasta bien entrada la adolescencia. Se espera de las niñas que se queden la

¹⁷ Ariès argumenta que el concepto *niño*, junto con la discontinuidad entre el mundo del niño y el del adulto, también es una construcción histórica y se ha desarrollado con el tiempo. Otros contradicen esta noción, por ejemplo, Peeters (1966), quien argumenta que en todas las épocas se ha reconocido la naturaleza específica de los niños. Otros dicen que esto puede ser cierto, pero que los conceptos de la niñez se han desarrollado con el tiempo (Dekker, 1995).

¹⁸ Varios estudiosos, principalmente antropólogos, afirman que la existencia de mundos separados para niños y especialmente adolescentes depende del ritmo e intensidad del cambio social (véase por ejemplo, Valsiner, 1989).

mayor parte del tiempo dentro del hogar y se les dan responsabilidades domésticas, mientras que los niños pasan la mayor parte del tiempo fuera del hogar con grupos de pares y no se espera que asuman tales responsabilidades. Se espera de las niñas que desarrollen un tipo de *aqel* o autocontrol más plácido en el que los deberes sociales desempeñan un papel importante, mientras que para los niños *aqel* tiene más que ver con la entereza para resistir los desafíos sociales, especialmente el tipo que se da en los grupos de pares (por ejemplo, a los niños se les somete a burlas y se espera que exhiban conducta atrevida). Además, para las niñas *hshem*, *hshumiyah* se interpreta principalmente como recato, particularmente en sus contactos con desconocidos y especialmente con los hombres, mientras que a los niños se les permite una actitud más abierta hacia los desconocidos y hacia la vida pública en general.

Consecuencias de la segregación en las esferas sociales

Estas segregaciones tienen consecuencias para el tipo de procesos de socialización y aprendizaje que ocurren. En algunos casos, como en la mayoría de las segregaciones por género, estas separaciones continúan hasta la vida adulta, pues los mundos de mujeres y hombres siguen siendo distintos. En el caso de la segregación del mundo de los adultos, hay que crear todo tipo de adaptaciones y sustitutos para compensar por la falta de contacto directo con el mundo adulto, que es, en principio, la forma más poderosa de preparar a los niños para ese mundo. Mencionaré algunas de las consecuencias más importantes:

a) Roles observacionales, motivación y significado

Una de las consecuencias más obvias de segregar al niño de las actividades adultas es que no permite a los niños derivar el significado de esas actividades mediante la observación. En un estudio realizado por Rogoff *et al.* (1991: 178) se compararon cuatro comunidades (maya, hindú, turca de clase media y norteamericana de clase media) con respecto a la variación en las oportunidades para observar. Los niños pequeños mayas podían observar las actividades de sus madres (coser y tejer) constantemente; los niños pequeños hindúes podían observar el trabajo de sus madres en el campo, pues las acompañaban. Sin embargo, la vida de los niños de clase media, tanto los turcos como los norteamericanos, estaba despegada de las actividades económicas de sus padres. Los padres o cuidadores profesionales que los rodeaban se dedicaban a las labores domésticas y el cuidado de los niños (véase también Rogoff *et al.*, 1993). Los niños que tienen tales oportunidades observacionales desarrollan mejores habilidades de observación que los niños que no las tienen. Esto se ilustra en un estudio realizado por Phillips (1972) que reporta la extraordinaria atención que los niños indígenas de Norteamérica prestan a las conversaciones de los adultos. Esto se contrastaba con la impaciencia que los niños angloamericanos demostraban en situaciones en que estaban “involucrados” en actividades adultas en roles no participativos. Los niños angloamericanos o querían participar plenamente o no querían estar involucrados (1972: 386), y les costaba mucho trabajo ser observadores. Además, se ha reportado de los niños que pueden observar las actividades de los adultos durante mucho tiempo que son extremadamente diestros en estas actividades mucho antes de haber participado en ellas. Por ejemplo, en un estudio realizado por Childs y Greenfield (Greenfield y Lave, 1982: 200) se menciona la destacada destreza de las niñas zinacantecas para el tejido cuando empezaron a tejer después de haber estado expuestas a actividades de tejido durante mucho tiempo. Tejedores adultos novatos de

Cambridge no contaban con este tipo de conocimiento de procedimientos de tejido y tuvieron que utilizar un método de ensayo y error para aprender. Esto parece indicar que por la exposición directa a las actividades de los adultos los niños aprenden a asumir el rol del observador y se vuelven hábiles para derivar conocimientos y significado de las actividades de los adultos, habilidades que de otra forma podrían no desarrollar. En los ámbitos educativos despegados de las actividades adultas “normales”, los adultos tienen que ingeniar dispositivos como, por ejemplo, la retroalimentación positiva, las introducciones extensas, los sistemas de premios, el castigo, o la creación de motivaciones “externas” para la participación del niño.

b) ¿Quién se involucra en el mundo de quién, y de quién se espera que se acerque al otro?

La segregación del niño del mundo de los adultos tiene consecuencias importantes para la forma en que se desarrolla la comunicación entre los adultos y los niños y para el grado de responsabilidad que el niño asuma para crear sus propias situaciones de aprendizaje. En las sociedades no segregadas los adultos a menudo no se involucran en las actividades del niño: esperan que el niño se involucre en las *suyas*. Rogoff (1981), por ejemplo, de su estudio sobre un pueblo maya en Los Altos de Guatemala, reporta que en esta comunidad “los adultos no se involucran en las actividades de los niños; rara vez son compañeros de juego. El contacto de los niños con los adultos ocurre más bien cuando los niños se involucran en las actividades de los adultos, realizando tareas que están integradas al quehacer económico o doméstico de los adultos” (1981: 31). Esto contrasta con la mayoría de las comunidades occidentales en las que los adultos dirigen a sus niños desde la perspectiva del mundo del niño, por ejemplo, mediante el juego y comunicando versiones simplificadas de la vida adulta. Además, en la mayoría de las comunidades occidentales los adultos se esfuerzan mucho más por reestructurar las actividades para hacerlas aptas para el aprendizaje del niño. Estos esfuerzos se reportan ausentes en muchas comunidades no occidentales. Por ejemplo, en un estudio realizado por Dixon *et al.* (1984) se mostró que las madres angloamericanas preestructuraron una tarea de aprendizaje mucho más de lo que lo hacían las madres gusii (kenianas). Las madres norteamericanas tomaban más responsabilidad por despertarle la motivación al niño y estructurarle la tarea que las madres africanas. Las madres norteamericanas le hacían preguntas al niño, reflexionaban sobre el estado de ánimo o el comportamiento del niño, y alababan frecuentemente al niño. También reestructuraban la tarea en sus partes componentes para facilitarle el proceso de descubrimiento al niño. Las madres africanas daban por hecha la motivación del niño, no lo alababan y hacían uso frecuente del modelado, la repetición de indicaciones y el control físico.

c) La necesidad de crear transiciones

La segregación de las esferas sociales entre niñas y adultos desplaza la responsabilidad por el aprendizaje más hacia el lado del adulto en comparación con una situación en que no se segregan las esferas sociales. Esta responsabilidad ha asumido muchas formas. No se limita “sólo” a las explicaciones que dan los adultos acerca de su mundo y sus esfuerzos por hacerlo “digerible” para las niñas a un nivel individual. Tiene consecuencias para el nivel societal más amplio también: no implica sólo la creación de instituciones educativas sino también la creación de lugares, objetos, herramientas y actividades que sean de naturaleza segura, disfrutable, educativa y “transicional”, tales como juguetes, parques infantiles, alimentos infantiles, literatura infantil, muebles infantiles, etc. Un buen ejemplo de la necesidad de crear objetos y rutinas transicionales es el estudio realizado por Morelli *et*

al. (1992) en el que se compararon las disposiciones para dormir entre las niñas de una comunidad norteamericana de clase media y las de una comunidad maya de Los Altos de Guatemala. En la comunidad norteamericana las niñas no dormían regularmente en la cama de su mamá y quedaban en un cuarto separado a partir de los 3 a 6 meses. Las niñas mayas dormían en la cama de su mamá hasta que supieran caminar. En la comunidad norteamericana se aducía el fomento de la independencia de la niña como valor importante para justificar que la niña durmiera separada de su madre. Los padres mayas explicaron su estrategia en términos de cercanía e interdependencia. Para compensar por la distancia entre la cama de la niña norteamericana y la de sus padres, éstos necesitaban implementar rutinas para acostar a la niña o darle “objetos transicionales” (objetos que sustituyen la presencia de los padres, por ejemplo, muñecas) para dormir las, mientras que entre los mayas, tales rutinas y objetos no eran necesarios.

Institucionalización del aprendizaje

Una forma particular de transición que se desarrolla en las sociedades segregadas es el aprendizaje institucionalizado o la educación escolarizada formal. Por aprendizaje institucionalizado se entiende aquellas formas de aprendizaje que ocurren en tiempos y lugares específicos con metas, contenidos y principios de aprendizaje preestablecidos y que son supervisadas por personal con entrenamiento especial. Además, las formas institucionalizadas de aprendizaje, aparte de su misión de formar y preparar a niños, generalmente cumplen con procesos de estratificación social mediante la validación de determinadas habilidades y conocimientos, por lo que tienen una función selectiva. Se pueden contrastar estas formas de aprendizaje con formas de aprendizaje que se derivan de la participación “natural” de principiantes en actividades culturales y que están menos explícitamente sistematizadas y que son guiadas por los compañeros sociales “naturales” del niño (conocidas a veces como aprendizaje no formal). En estos casos, las actividades de aprendizaje se vinculan directamente a la misma actividad cultural y no tienen necesariamente otros objetivos más distantes.

En muchos estudios se han formulado diferencias entre las formas institucionalizadas de aprendizaje y otras (Scribner y Cole, 1973; Greenfield y Lave, 1982; Tapia Uribe, LeVine y LeVine, 1994).¹⁹ El aprendizaje institucionalizado se asocia principalmente con:

- Medios verbales u otros medios simbólicos de transmisión.
- El aprendizaje de conceptos, herramientas y valores de carácter general.
- El aprendizaje de habilidades, herramientas y valores fuera del contexto en los que se han de aplicar.

Algunos autores sostienen que por esto el aprendizaje escolarizado está “descontextualizado” en el sentido de que se crean contextos simbólicos para el aprendizaje. Por ejemplo, a un niño que aprende a leer en la escuela se le da una explicación del principio sonido–signo cuya aplicación práctica será evidente hasta después. Otras formas de aprendizaje (es decir, formas no institucionalizadas) se asocian principalmente con:

¹⁹ Aparte de sus características en sí, muchos estudios han reportado sobre los efectos de la escolaridad en el desarrollo cognitivo. Para una vista general, véase Nunes, Dias Schliemann y Carraher, 1993.

- Aprendizaje observacional como el principal medio de transmisión.
- El aprendizaje de habilidades, herramientas, valores y conceptos cuyo significado es intrínseco al contexto en el que se aprenden.
- Metas de aprendizaje que tienen un beneficio inmediato para el aprendiz y también para los demás compañeros sociales involucrados.

Por ejemplo, una niña que aprende a sembrar maíz participando con su familia en actividades de siembra con su familia cuenta con amplias oportunidades para observar. Puede comprender la función del arado por su uso en la misma actividad y sabe que su participación contribuye al beneficio directo de la comunidad y a su propia capacidad de participar en esa actividad.

Se han revisado, sin embargo, muchas de las características que supuestamente distinguían entre los ámbitos formales y no formales. El estudio y el interés por los ámbitos no institucionalizados de aprendizaje inclusive inspiraron una reformulación de conceptos de aprendizaje que anteriormente se habían fundamentado en contextos institucionalizados de aprendizaje (véanse Lave 1990; Lave y Wenger, 1991). Con esta reformulación se interpretaron de otro modo las distinciones entre el aprendizaje institucionalizado y otras formas de aprendizaje. Se ha cuestionado a menudo la caracterización del aprendizaje escolarizado como “descontextualizado” señalando que las mismas escuelas son contextos altamente específicos con sus propias reglas, normas y particularidades (véase Brown, Collins y Dugid, 1989). El estudio de las prácticas (no institucionalizadas) de aprendizaje en sociedades no occidentales ha revelado que también en estos contextos se dan formas generalizadas, “abstractas” de aprendizaje en las que se enseñan conceptos generales. Por ejemplo, Watson–Gegeo y Gegeo (1992: 13) reportan que a los niños Kwara’ae (Islas Salomón) se les ofrece a partir de la edad de 18 meses una especie de educación “formal” en retórica llamada *fa’amanata’anga* (formación de la mente). Incluye “discusión abstracta y la enseñanza de habilidades de razonamiento a través de pares de preguntas–respuestas, preguntas retóricas, secuencias rigurosamente argumentadas de ideas y premisas, comparación–contraste y argumentación causal (condición–consecuencia)” (1992: 13). Las lecciones de *fa’amanata’anga* constituyen el principal contexto para la consideración profunda e intercambio de conocimientos culturales (1992: 14). Otro ejemplo es la investigación realizada por Nunes, Dias Schliemann y Carraher (1993) que compara las matemáticas callejeras y las matemáticas escolares en Brasil. Su investigación demuestra que tanto las matemáticas callejeras como las matemáticas escolares implican el manejo de modelos generales. Además, se reporta en muchos estudios la enseñanza a través de refranes y cuentos tradicionales; véase, por ejemplo, Nsamenang y Lamb (1994). De modo que estos estudios demuestran que cuando menos dos de los criterios mencionados no pueden distinguir principalmente entre las formas institucionalizadas y no institucionalizadas del aprendizaje de manera exclusiva ya que 1) las herramientas simbólicas y los conceptos generales son a la vez medio y objeto del aprendizaje en los ámbitos institucionalizados y también en los no institucionalizados, y 2) el aprendizaje en los ámbitos institucionalizados también tiene características contextualmente específicas. Sigue siendo una distinción importante, sin embargo, entre las dos formas de aprendizaje el hecho de que en el aprendizaje escolar el uso directo y práctico de las habilidades enseñadas es menos obvio que en el aprendizaje fuera de la escuela. En cierto sentido, esto se refiere una vez más a la idea de que en las escuelas, los contextos “auténticos” tienen que reemplazarse por otros contextos basados en las características de la escuela como comunidad o práctica cultural.

Estudios más recientes, para señalar la naturaleza específica del aprendizaje institucionalizado, se han enfocado en el microcontexto del aprendizaje institucionalizado y en las estrategias didácticas utilizadas en esos contextos. En el estudio realizado por Wertsch, Minick y Arns (1984) que ya se mencionó, esto queda ilustrado y explicado de manera eficaz mediante el uso del concepto de *actividad* propuesto por Leont'ev para precisar la naturaleza específica del aprendizaje institucionalizado. Según Leont'ev (citado en Wertsch, Minick y Arns, 1984: 154), la noción de una *actividad* se refiere a una unidad de vida real, identificable, no aditiva, a diferencia de una noción genérica de la actividad humana. “La función verdadera de esta unidad es orientar al sujeto en el mundo de los objetos (...) (es) un sistema con su propia estructura, sus propias transformaciones internas, y su propio desarrollo”. Se mencionan como ejemplos de actividades el juego, la educación formal, y el trabajo. Lo que está en juego aquí es la educación como actividad (independiente) versus otras actividades. Wertsch, Minick y Arns (1984: 155) sostienen que el aprendizaje institucionalizado se organiza de tal manera que el aprendizaje es el “motivo” primordial. En las formas no institucionalizadas de aprendizaje, el aprendizaje puede ser una meta importante pero no forma un sistema independiente de actividad-motivo. En esos casos, la actividad del aprendizaje tiene un vínculo estrecho con la actividad productiva (1984: 169). Como ejemplo de esto se cita el estudio realizado por Lave (véase Greenfield y Lave, 1982) sobre el oficio de la sastrería en Liberia. Se afirma que si bien maestro y aprendiz están conscientes de la importancia crítica de que el aprendiz aprenda, esto no *estructura* la organización del proceso de aprendizaje.

Los sastres forman un gremio y el currículum, en el nivel más alto, puede verse como un resumen conciso de la articulación del gremio como institución social con dimensiones importantes de la organización de la sociedad liberiana. Otra fuente importante de organización para el aprendizaje proviene del trabajo que realizan los sastres. Los procesos de producción implican una lógica y un orden, y éstos configuran las actividades de aprendizaje del aprendiz. Las cuestiones económicas también imponen orden en el proceso de aprendizaje: resulta más costoso cometer un error en el corte de la tela que en la costura. Los aprendices siempre aprenden a coser prendas antes de aprender a cortarlas (1982: 168).

Así, según Wertsch, este ejemplo de aprendizaje no institucionalizado demuestra que la actividad productiva define la organización del aprendizaje. En las formas institucionalizadas del aprendizaje, por el contrario, el proceso *mismo* de aprendizaje define la estructura de la actividad. Según Wertsch *et al*, esto implica que se espera de los estudiantes en un contexto de aprendizaje institucionalizado que tomen responsabilidad por tareas que aún no han dominado del todo. En vez de hacer hincapié en un desempeño impecable, se resalta el funcionamiento independiente del estudiante (denominado a veces el principio del Niño Como Actor, NCA). Esto significa necesariamente que los errores son esperados y permitidos. En las actividades de trabajo, se hace hincapié en el desempeño libre de errores y el motivo principal es la continuidad sin tropiezos de la actividad así como la calidad del producto final. Se vigila de cerca el aprendizaje en estas actividades (para prevenir errores) y se pospone el funcionamiento independiente del estudiante hasta que adquiera la competencia plena.

Otros, básicamente a partir de estudios empíricos, han hecho afirmaciones similares sobre las diferencias microdidácticas entre el aprendizaje institucionalizado y el no institucionalizado (o entre

los padres escolarizados y los no escolarizados) (Hess y Shipman, 1965; Brophy, 1970; Laosa, 1980; Tapia Uribe, LeVine y LeVine, 1994) (o entre maestras y otras profesionistas) (Nilholm y Säljö, 1996).

Para resumir estas afirmaciones (incluyendo las de Wertsch *et al.*), se puede decir lo siguiente: en el aprendizaje institucionalizado se alienta el desempeño de la niña, aun en tareas que ésta todavía no domina (el principio NCA); los errores son una consecuencia “natural” de esta posición y a veces hasta son fomentados; le toca al adulto vigilar y supervisar el desempeño de la niña sin “adueñarse” del desempeño (por ejemplo, aplicando una regla de contingencia, véase la sección 1; o el uso de la alabanza). En el aprendizaje no institucionalizado se alienta el desempeño de la niña sólo cuando haya dominado la tarea; se prefiere evitar los errores mediante una estrecha vigilancia, y el modelado es una estrategia importante.

Aunque encuentro básicamente acertada la descripción de las diferencias en los diseños microdidácticos entre el aprendizaje institucionalizado y el aprendizaje como consecuencia “natural” de las actividades culturales, no las explico como consecuencia de la “independencia” del aprendizaje en el aprendizaje institucionalizado (como ya se aseveró en la sección 2). Las escuelas y otras instituciones educativas son prácticas culturales al igual que cualquier otra. Como tales cuentan con estructuras, aplican ciertas reglas, utilizan determinadas herramientas y tienen funciones sociales, al igual que cualquier otra práctica. Por ejemplo, tal vez lo que define gran parte de las reglas de participación y el sistema de premios no sea el hecho de que se crean expresamente para el aprendizaje sino su función selectiva. El hecho de que se espera de los niños que se desempeñen individualmente y tomen responsabilidad por tareas no completamente dominadas bajo la supervisión de un maestro profesional, tiene una estrecha relación con esta función selectiva y normativa (compárese Foucault, 1973). Aparte de señalar cómo los patrones de interacción en los ámbitos escolares se explican por referencia a su función social más amplia (una discusión que va más allá del alcance de este estudio; para un estudio sobre este tema, véase Rockwell, 1999), quiero afirmar aquí que cada actividad cultural (incluyendo la educación escolarizada) tiene que resolver el problema de cómo reestructurar y reorganizar la actividad en aras del aprendizaje. Esto ya se dijo en la sección 1 bajo el encabezado “Desde la perspectiva ‘¿qué es el aprendizaje?’”. Aquí, haciendo referencia al estudio de Wertsch, Minick y Arns, se puede formular el argumento con más claridad. En las escuelas el aprendizaje no forma un sistema de motivación “independiente”; el aprendizaje en ámbitos “fuera de la escuela” tampoco depende totalmente de cómo se estructure la *actividad* (aunque hay diferencias en la medida en que se reestructuren las actividades en aras del aprendizaje). En otras actividades culturales (es decir, en el aprendizaje no institucionalizado) también se crean estructuras específicas en aras del aprendizaje. Por ejemplo, se pueden crear oportunidades de observación, se puede desacelerar el ritmo de producción o se puede invertir el orden de producción para facilitar el aprendizaje. Además, el aprendizaje puede ser un motivo claramente definido de estas actividades, aunque se realice simultáneamente con otros motivos (compárese también Renshaw y Gardner, 1990). En la siguiente subsección se estudia la participación de niños en una variedad de actividades culturales. La pregunta central aquí será cómo se reestructuran estas actividades en aras del aprendizaje y qué tipo de posibilidades de aprendizaje se ofrecen con estas actividades.

Variedad cultural en la organización del aprendizaje

El aprendizaje que ocurre en medio de la actividad de la vida social normal parece ser la forma más significativa del aprendizaje, tanto en términos de su impacto en el desarrollo como en términos de su

abundancia (Lave y Wenger, 1991). Se le denomina aprendizaje no formal, no institucionalizado; aprendizaje al estilo maestro-aprendiz; participación guiada (Rogoff, 1990a) o participación periférica legítima (Lave y Wenger, 1991). Aquí me gustaría examinar más a fondo la organización del aprendizaje que surge de la participación “auténtica” o “natural” de los niños en las prácticas culturales (y no el aprendizaje institucionalizado), ya que pienso que no se le ha prestado suficiente atención, especialmente cuando se teoriza acerca de la naturaleza fundamental del aprendizaje y la instrucción.

Como ya afirmé en la sección 1, la variedad cultural de la organización del aprendizaje se relaciona con la (estructura de la) actividad o práctica social en la que el aprendizaje se desarrolla. La actividad define no sólo el contenido y las herramientas del aprendizaje sino también los aspectos organizacionales relacionados con las oportunidades para la participación de la aprendiz y con las formas con las que ésta puede potenciar su competencia. Por ejemplo, las posibilidades para la observación, para el trabajo con modelos, para la exploración privada, para formas de tutoría y diferentes formas de participación para la aprendiz, todas dependen de cómo se embonen o interfieran con el curso “normal” de la actividad. Las diferentes posibilidades o formas de organizar el aprendizaje de las niñas pueden existir en un hogar, un negocio industrial, una práctica agrícola o en el comercio callejero. A continuación se describirán varios estudios sobre oportunidades de aprendizaje en prácticas culturales “auténticas” y se evaluarán con respecto a las oportunidades que se ofrecen o se crean para la potenciación de la competencia de la aprendiz. Esto se hará también examinando los diferentes aspectos relacionados con el manejo del riesgo que se asume al involucrar a aprendizas.

Comercio callejero entre niños nigerianos

Oloko (1994) reporta sobre la organización del comercio callejero para niños nigerianos en las grandes ciudades. El comercio callejero implica el intercambio de bienes y servicios en las carreteras y calles desde puestos móviles o fijos (1994: 199) por parte de niños hasta la edad de 15 años. Los niños en este estudio (eran 1,200) se dedicaban a vender cosas, bolear zapatos, lavar y cuidar coches, mendigar y cargar artículos para los clientes de los mercados. El comercio callejero por parte de adultos y niños es una tradición arraigada en Nigeria y se ve facilitado por la ubicación abierta e indiferenciada de los mercados. Los niños están muy conscientes de la importancia de sus actividades comerciales para el bienestar de su familia y saben que incide directamente en su propia alimentación. La mayoría cuenta además con un pequeño ingreso particular proveniente de su trabajo. La mayor parte de los niños participan diariamente en las actividades comerciales (aunque aproximadamente la mitad también va a la escuela). Aunque los niños trabajan principalmente para sus padres, con quienes suelen vivir, su trabajo en la calle se desarrolla entre grupos de pares de la misma edad y género, con relativa independencia de sus padres. Se exponen a riesgos de consideración debido a una serie de circunstancias: andan en áreas de tráfico pesado en las grandes ciudades, la mayoría de las situaciones comerciales es ilegal y corren el riesgo de involucrarse con delincuentes y clientes fraudulentos. En esta situación vulnerable aprenden a crear una gran variedad de formas cooperativas y competitivas de aprendizaje con base en interacciones niño a niño. Esta organización que es cooperativa y competitiva a la vez, les permite aprender una gran variedad de habilidades de tipo social y técnico. Ejemplos de tales habilidades sociales incluyen: asegurarse de posiciones negociadoras ventajosas en un medio competitivo; acercarse a clientes y persuadirlos a comprar; distinguir entre clientes de buena fe y fraudulentos; protegerse de delincuentes; protegerse de los guardianes de la ley. Ejemplos de habilidades más técnicas son competencias comerciales (como acumular un

pequeño capital, estimar el valor de los bienes) y habilidades de cálculo. Aparte de la creación de formas cooperativas de aprendizaje, la falta de la vigilancia de sus padres les permite escaparse de su control moral y social, lo que les da la oportunidad de involucrarse en actividades de juego que se les prohibirían en su hogar y de formar lazos sociales al margen de la familia (por ejemplo, sociedades callejeras, Oloko, 1994: 222). Aunque este estudio no reporta en detalle sobre las posibilidades de observación o situación de tutoría, es interesante por su descripción de los arreglos que los niños crean por cuenta propia cuando están despegados de sus padres en ámbitos económicamente precarios que a veces ponen en peligro su vida. Los niños mismos manejan los riesgos implicados en esta situación laboral mediante la organización de grupos de pares. Aprenden habilidades importantes creando formas cooperativas y competitivas de aprendizaje entre pares prácticamente sin la supervisión de adultos (compárese también Nunes, Dias Schliemann y Carraher, 1993, para un estudio sobre el aprendizaje de las matemáticas en el comercio callejero en Brasil).

El tejido zinacanteco en Chiapas

En un estudio sobre las niñas zinacantecas (Chiapas, México) y cómo aprenden a tejer, estudio realizado por Childs y Greenfield (1980), se observan diferentes etapas de participación. Primero, las niñas zinacantecas tienen amplias oportunidades para observar a tejedoras competentes antes de ponerse a tejer ellas mismas. Esta forma de aprendizaje parece ser singularmente eficaz ya que las tejedoras novatas resultan ser notablemente hábiles una vez que empiezan a tejer y todas las niñas zinacantecas aprenden estas habilidades complejas. La observación sigue siendo importante durante el tiempo en que empiezan a tejer en la compañía de una tejedora experimentada. En esta situación de tutoría, la niña participa y observa, y conforme se va haciendo más habilidosa, se disminuye la observación y se incrementa la participación. Además, se desarrolla la cooperación entre la tejedora adulta y la niña conforme ésta va adquiriendo competencia. En las etapas tempranas, por ejemplo en la primera tela, la tejedora adulta se encarga de algunas partes de la tarea para la niña. En las etapas posteriores, este tipo de intervención se vuelve menos frecuente y ocurren más intervenciones cooperativas. Finalmente, la adulta se abstiene de toda intervención y la niña trabaja de manera independiente. El tipo de intervenciones verbales también evoluciona a lo largo de los ciclos de aprendizaje. Entre los tipos de intervenciones verbales que Childs y Greenfield distinguieron (órdenes positivas y negativas, afirmaciones, preguntas, explicaciones y afirmaciones reforzadoras), las preguntas, explicaciones y afirmaciones reforzadoras casi no se dieron. En los pocos casos en que se dieron afirmaciones reforzadoras, eran de carácter negativo (“no sabes cómo”). Las órdenes eran frecuentes en las primeras etapas y menos frecuentes en las etapas posteriores. Por otro lado, las órdenes eran casi siempre positivas (haz esto, haz aquello). La niña tiene pocas intervenciones verbales en comparación con la adulta (se utilizaron las mismas categorías) y estas intervenciones no se desarrollan más allá del hecho de que las niñas más experimentadas hacen relativamente más preguntas. Aparte de la secuencia relacionada con el tipo de tutoría y las oportunidades para la observación, hubo secuenciación en cuanto al tipo de tarea. Se les daban a las novatas primero artículos pequeños (por ejemplo, bolsas o prendas para bebés) para tejer y luego artículos más grandes (faldas, ponchos). Sin embargo, todos los artículos tenían valor práctico y realmente se utilizaban en el hogar. En esta manera de organizar el aprendizaje, se busca de varias formas la potenciación de la competencia. Se coordinan cuidadosamente las oportunidades para la observación y la participación, volviéndose más frecuente la participación conforme se van desarrollando las habilidades de la niña.

Además, el tipo de intervenciones verbales por parte de la maestra, así como las dificultades de la tarea, siguen la ruta de desarrollo trazada para la aprendiz. Se manejan los riesgos de la participación mediante una vigilancia cercana (que al mismo tiempo sirve para cubrir las necesidades de aprendizaje de la niña), de tal modo que el fracaso (o el aprendizaje por ensayo y error) prácticamente no se dan y todos los productos tejidos efectivamente se utilizan.²⁰

Sastres liberianos

En un estudio realizado por Lave (Greenfield y Lave, 1982; Lave, 1990) se observó una organización de aprendizaje un tanto diferente para los sastres Vai y Gola en Monrovia, Liberia (ya mencionada bajo “Institucionalización del aprendizaje”). Aunque el mismo proceso de producción incidió fuertemente en su proceso de aprendizaje, hubo tres maneras en que se organizó su aprendizaje. En las tres se tomaron en cuenta los riesgos implícitos en la participación de principiantes incompetentes, al igual que la potenciación de su habilidad. *Primero*, se divide el proceso de aprendizaje de los aprendices en i) una fase en la que simplemente observan al maestro o a los aprendices más experimentados; ii) una fase en la que intentan hacer su primera prenda (después de la hora del cierre del taller); y iii) una fase en la que van adquiriendo práctica y rapidez en la confección de una prenda o un segmento específico. Esto finalmente los lleva a la última fase en la que pueden confeccionar un producto completo. *Segundo*, el proceso de aprendizaje de una prenda específica siguió el orden inverso del proceso normal de producción de cortar, coser y acabar. Esto se hizo para minimizar los riesgos de los errores. Se consideraba que el acabado de la prenda implicaba menos riesgo de echar a perder la tela que el corte: los errores de coser son más fáciles de deshacer que los errores de cortar. Sin embargo, la inversión de las etapas de producción también permite a los aprendices observar la lógica de cada etapa en relación con el producto terminado y cómo las etapas previas aportan a la actual. Al terminar la prenda pegándole botones, por ejemplo, los aprendices tienen la oportunidad de examinar la confección total de la prenda. Al coser un pedazo de la prenda, se fijan en la lógica con la que se unen los diferentes pedazos y la forma en que se cortan, lo que los prepara para la última etapa de cortar el pedazo (para una organización similar del aprendizaje, véase Stairs, 1991: 282). *Tercero*, los aprendices primero aprenden a hacer prendas sencillas, informales e íntimas, como ropa interior para niños, y acaban haciendo artículos externos más formales como trajes y vestidos. Al igual que en el caso de las tejedoras zinacantecas, no había exámenes formales para ir eliminando a aprendices. Se espera que todos los aprendices aprendan a coser y la mayoría se convierte en “maestros” sastres. Por otro lado, se les alaba y se les regaña poco. Los aprendices descubren por su cuenta el valor de su trabajo cuando se encuentran con clientes que quieren comprar sus productos.

Estas tres formas de organizar el aprendizaje tienen aspectos en común y también diferencias.²¹ De acuerdo con lo que se ha señalado acerca del aprendizaje no institucionalizado (véase la primera parte de esta sección), el aprendizaje ocurre a través de una confrontación con retos de la vida real y

20 Para un relato similar sobre una temporada larga de observación a principiantes mayas en una fábrica de tejido, véase Nash (1958). Este estudio también muestra que las principiantes no hacen preguntas y demuestran gran habilidad la primera vez que manejan la tejedora.

21 Para más ejemplos de formas de organizar el aprendizaje fuera de las escuelas, véanse: Lave y Wenger (1991); Kulah, citado por LCHC (1983); Cazden y John (1971); Greenfield y Lave (1982); Watson-Gegeo y Gegeo (1992); Suina y Smolkin (1994); Nsamenang y Lamb (1994); Whiting y Whiting (1975); Whiting y Edwards (1988).

el hecho de resolverlos se relaciona directamente con el beneficio del aprendiz y la comunidad (lo que no necesariamente significa que no se desperdicie ningún producto). Aunque ciertamente hay aspectos competitivos que forman parte de la organización del aprendizaje, no suelen implicar la exclusión de aprendizas: todas las aprendizas acaban aprendiendo la habilidad en cuestión. Por otro lado, la ausencia de reforzamiento (positivo) y los altos niveles de atención por parte de las aprendizas (lo que probablemente sea resultado de lo primero) es otro aspecto en común. Sin embargo, hay diferencias en la forma en que las aprendizas se introducen (paulatinamente) en el proceso de producción y se manejan los riesgos implícitos en esta participación. En otras palabras, estas actividades *se reestructuran* o se reorganizan de diferentes formas para hacer posible el aprendizaje. Las formas de organizar el aprendizaje que se mencionaron difieren particularmente en la manera en que se equilibra la vigilancia de los adultos con las oportunidades para la exploración libre o el aprendizaje por ensayo y error. Esta diferencia se relaciona con (las oportunidades que existen para) la aceptación de pérdida o peligro: una baja aceptación de pérdida se relacionaba con un alto nivel de vigilancia adulta y viceversa. Por ejemplo, entre los niños nigerianos había poca vigilancia adulta y una alta “aceptación” de riesgos. Esta situación de alto riesgo y la falta de vigilancia adulta eran “compensadas” por la autocapacitación en grupos de coetáneos. Entre las tejedoras zinacantecas se encontraban un alto nivel de vigilancia adulta y poca aceptación de riesgos. Por otro lado, diferentes actividades productivas brindan diferentes oportunidades para reducir los riesgos. En el caso de las tejedoras, por ejemplo, los procesos de producción son reversibles; en la sastrería hay aspectos importantes, como el corte, que no son reversibles. La oportunidad de reducir los riesgos incidirá en la medida en que sea posible el aprendizaje por ensayo y error. Las formas de organización difieren además en complejidad y la posibilidad de secuenciar distintas etapas para los aprendices. En el caso de los sastres liberianos, había cuando menos tres procesos distintos de secuenciación: 1) de la observación se pasa a la participación marginal y de ahí a la participación plena, 2) se empieza con la última etapa de la producción y se termina con la primera, y 3) van aumentando el tamaño y la complejidad de las piezas. En el caso de las tejedoras zinacantecas no se dio el segundo tipo de secuenciación (el primero y tercero sí) debido a la naturaleza del proceso del tejido. Así que la secuenciación del proceso de aprendizaje varía con la naturaleza y complejidad de la actividad (por ejemplo, posibilidades de rapidez variable, tamaño de productos, la posibilidad de trabajar en segmentos relativamente aislados, etc.) Así que podemos concluir de estos estudios que los medios por los que se *reestructuran* o se transforman las prácticas culturales en *formas de organizar el aprendizaje* varían en función de la naturaleza de estas actividades y la posibilidad de involucrar (paulatinamente) a las aprendizas, y en función también de cómo se equilibra la participación de las niñas con el nivel de riesgo que se considere aceptable para permitir esta participación.

3.2 El dilema de la asimetría: formas de disponer la comunicación

Esta sección se enfoca en las diferencias culturales en las formas de disponer la *comunicación* que permiten a los niños interactuar con otros seres sociales. Las formas de disponer la comunicación son esenciales para el acceso de los niños a los conocimientos y habilidades que otros seres sociales poseen. Definen las posibilidades que existen para que los niños y los adultos que los cuidan compartan y negocien conocimientos y habilidades importantes. Por ejemplo, indican si los niños pueden hacer preguntas o si han de inferir conocimientos a partir de lo que otros dicen y hacen; o si los cuidadores hablan con niños tomando la perspectiva de los niños o si los niños tienen que adoptar la perspectiva

del adulto. Las culturas o comunidades difieren en las formas de disponer la comunicación para los niños. Pueden partir de diferentes supuestos de lo que es la comunicación apropiada y de diferentes expectativas acerca de los roles comunicativos que los adultos y los niños deben asumir. En otras palabras, pueden tener diferentes ideas acerca de cómo se ha de lograr la *intersubjetividad* y acerca de las *identidades* de niños y adultos como comunicadores. Por lo tanto, las diferentes formas en que los niños interactúan con sus cuidadores al aprender nuevas habilidades o al adoptar nuevas identidades, se plantean aquí como diferentes formas de establecer la intersubjetividad. Se ve la intersubjetividad como un *proceso* dinámico de alcanzar la comprensión mutua *entre* las personas que puede tomar diferentes formas según la forma en que esté arraigada en las prácticas socioculturales (véase Matusov, 1996: 41; compárese también Rogoff, 1990a: 67). Como se comentó en la sección 2, un aspecto común a todo aprendizaje es que (aparte de un cierto nivel de intersubjetividad) se requiere una forma de asimetría²² (es decir, un nivel diferencial de competencia basado en experiencia, edad o estatus). En esta sección, se examina la asimetría en las situaciones de aprendizaje considerando las diversas formas en que las culturas plantean la asimetría entre los aprendices y los miembros más experimentados de la comunidad por medio de diferentes patrones de roles comunicativos (o diferentes estrategias para alcanzar la intersubjetividad).

Como ya se indicó, la organización de los patrones de roles comunicativos está en estrecha relación con la organización del aprendizaje; por consiguiente, ya se han tratado los roles comunicativos en una sección anterior también. Sin embargo, en esta sección se examina la comunicación de manera más explícita, especialmente con respecto al dilema de cómo manejar la asimetría entre adultos y niños en las formas de disponer la comunicación.

Me referiré a dos líneas de investigación que ilustran esto. 1) *Primero*, la investigación sobre los patrones de interacción, las divisiones de roles comunicativos y las formas de organización social que se relacionan con ellas, realizada por Paradise (mazahuas, México); Phillips (Reserva Indígena Warm Springs) y Scollon y Scollon (atabascos, Alaska). Estas investigaciones se enfocan en las diferencias culturales en cuanto a cómo la gente organiza sus actos comunicativos y las consecuencias para el aprendizaje de las niñas. Apuntan hacia las diferentes formas en que las culturas pueden manejar la asimetría entre adultos y niñas por medio de divisiones específicas de roles. 2) *Segundo*, investigaciones sobre diferencias culturales en las formas en que las niñas se introducen en la comunidad (del habla) de los adultos, realizadas por Ochs (Samoa Occidental), Schieffelin (los kaluli, Papúa Nueva Guinea) y Heath (clase trabajadora afroamericana, Carolina del Sur). Estas investigaciones son especialmente interesantes con respecto a cómo las brechas entre las diferencias iniciales en estatus o experiencia se salvan de diferentes formas en diferentes comunidades. Para cada línea de investigación se reflexiona sobre las consecuencias para el aprendizaje de las niñas.

1) Patrones interaccionales, divisiones de roles comunicativos

Diferentes aspectos de patrones interaccionales y divisiones de roles

Paradise (1987, 1994a y 1996) demuestra cómo se socializan los niños mazahuas en un patrón no intervencionista de roles y cómo este patrón afecta la naturaleza de la socialización de los niños. Por

²² Se podría argumentar que la asimetría forma parte de los procesos de comunicación o interacción en general (véase por ejemplo, Giddens, 1984).

ejemplo, señala cómo se organiza el enfoque comunicativo: no por medio de una organización jerárquica y secuencial de atención sino por medio de un principio más cooperativo y simultáneo. Para los mazahuas, la coordinación no implica una dependencia jerárquica entre los participantes (esto sería el caso cuando una participante tiene que interrumpir sus acciones para dirigirse al otro participante), sino más bien el respeto por el curso de acción de cada participante. Ella denomina este estilo interaccional “separados pero juntos”, lo que expresa tanto la autonomía (relativa) como la naturaleza coordinada del comportamiento de los participantes. Cada uno de los participantes coordina sus acciones con la otra persona sin tener que interrumpir sus propias acciones. Por ejemplo, una madre no divide sus atenciones entre su bebé y otras actividades, sino que atiende a ambas cosas al mismo tiempo. Madre e hijo están juntos pero cada uno está al mismo tiempo metido en su propia actividad. Esto no implica una falta de cooperación entre los participantes o un nivel bajo de interacción; de hecho, las acciones de la madre y el hijo se coordinan continuamente. Además, cuando las madres dirigen su atención al niño, por ejemplo, para darle de comer, parecen fijarse más en la actividad misma que en el niño como persona. “[la madre] no pretende acaparar la atención del niño para que interactúe de modo intenso e individual con él” (Paradise, 1987: 83). Si el niño exige la atención indivisa de su madre, se le corrige, por ejemplo, volteándolo para no que esté mirando hacia su madre. El mismo principio aplica a la organización y planeación de las actividades sociales. Se logra la coordinación de acción “por consenso, no por una organización explícita ni por la imposición de orden” (1987: 10). Los niños parecen apropiarse este patrón desde temprana edad. “Aprenden a comportarse según patrones que producen un alto grado de coordinación, cooperación e integración aparentemente no planeadas, sin embargo, cada niño individual sigue su propio camino sin ser ‘organizado’ por nadie más” (1987: 206; en el original). Al parecer, se excluyen de esta coordinación la dominación y el control, o la restricción forzosa. Este punto se relaciona estrechamente con el estilo generalizado de comunicación entre los mazahuas, que se describe como no agresiva, sutil, suave, indirecta y apacible “sin confrontar ojos ni movimientos” (1987: 207–208). Este patrón de coordinación, denominada *colaboración tácita* (Paradise, 1996), permite la realización de una relativa autonomía de ambas partes; produce la relativa independencia de ambas partes en vez de la dependencia (forzada) de una de ellas. La autonomía o la independencia no se entienden como individualidad en el sentido de un individuo separado de los demás. Se trata de otro tipo de organización social menos explícita. Este estilo comunicativo es clave para la forma en que se plantea la relación, en principio asimétrica, entre adultos y niños. Fomenta una relación entre adultos y niños en la que el niño puede ganarse una posición relativamente autónoma en la que se ve con buenos ojos la toma de iniciativa (en vez de que el niño sea guiado directamente por el adulto).

Phillips (1972 y 1983) encontró relaciones similares entre patrones de roles y organización social en la comunidad de indios Warm Springs. Lo que caracteriza a ambas organizaciones sociales, así como a sus formas de disponer la comunicación, es un “estilo” que desde nuestra perspectiva es relativamente no intervencionista, donde los hablantes o actores ejercen menos control sobre los demás. Esto se refleja en una división de roles que son menos diferenciados (en comparación con los anglos) y no jerárquicos, en el sentido de que no se distingue claramente entre ejecutores y observadores “pasivos” (que son sometidos a la actividad). Por otro lado, los eventos sociales se organizan de manera más colectiva, y menos por la división de tareas y responsabilidades. No hay una dirección o un control central de las actividades que recaiga en un individuo. Las actividades sociales suelen organizarse mediante un procedimiento o ritual fijo, o grupos de personas estructuran una

actividad de manera complementaria. En las celebraciones, por ejemplo, no hay solistas, sino que un grupo de artistas inicia una actividad y se le unen los demás, en vez de que un artista tome su turno. Todos los que asisten a una actividad pueden participar en ella. No hay necesariamente un solo centro de atención sino que las actividades pueden desarrollarse simultáneamente. De igual forma, parece que en su estructura conversacional hay más “libertad” de expresión en el sentido de que los que hablan (o escuchan) no tratan de definir los turnos ni la conducta semántica del interlocutor, de modo que el mismo “desdibujamiento” entre artista y público aplica también a la estructura conversacional. Se refleja pues una orientación colectiva donde a los que hablan o escuchan no se les obliga a unirse o retirarse, ni a seguir semánticamente ciertas pistas. Esto se manifiesta en los medios que utilizan para procurar y comunicar la atención y la toma de turnos, así como en el control semántico de su comunicación verbal. La gente de Warm Springs no designa a un determinado interlocutor que esté obligado a ser el próximo en hablar. Dividen su atención de manera más equitativa entre varias personas cuando dirigen la palabra o cuando indican su reconocimiento del que va a tomar la palabra. Además, al tomar su turno en la conversación, las personas de Warm Springs parecen dar menos indicios de que están poniendo atención. Hay largas pausas entre las intervenciones de los hablantes (hay que esperar más para recibir una respuesta que indique que el otro te está poniendo atención), lo que sugiere que el que escucha tiene más libertad para responder.²³ Las personas de Warm Springs también crean una relativa libertad en cuanto a las restricciones de tema y sintaxis que el hablante actual imponga en el siguiente. No hay necesidad de referirse directamente a otro hablante por medios sintácticos (por ejemplo, *aquel* problema legal que mencionaste) ni nominativos (por ejemplo, el problema abordado por el Sr. X debe tratarse de otro modo). Es decir, la secuenciación de los temas se maneja de otro modo: si una persona dice algo, otra persona puede reaccionar mucho después con un comentario sobre el mismo tema. No se responde inmediatamente a todas las preguntas. De esta forma, los conflictos parecen callarse o taparse. Para la relación asimétrica entre adultos y niños, este patrón de roles comunicativos significa que, además de la naturaleza no intervencionista de estos roles, en esta relación son menos explícitos, y la individualidad es menos marcada. Los roles de observadores y actores, por ejemplo, son menos explícitos, y no se suele controlar las acciones de los niños mediante la asignación de roles específicos que se distingan de los de los adultos.

En un estudio realizado por Scollon y Scollon (1981) sobre los atabascos, un grupo indígena de Alaska, se abordaron cuestiones similares con respecto a la forma en que los hablantes se presentan ante un público y la medida en que deben subrayar su individualidad en la comunicación con los demás. Scollon y Scollon comparan a los atabascos con los angloparlantes canadienses y encuentran que muchos de los estereotipos por ambos lados se nutren claramente de sus diferentes estilos de expresión.²⁴ Relacionan esta cuestión con el hecho de que los dos grupos tienen una interpretación distinta de las esferas pública y privada. Los atabascos sienten que el silencio es la forma apropiada de manejar una situación en que se encuentran con un forastero (particularmente en el ámbito público). Si hablan, podrían verse amenazadas las identidades de ambos, pues podría surgir un

23 Se observaron también pausas más largas para los hablantes atabascos que para los angloparlantes en la investigación de Scollon y Scollon (1981). Los angloparlantes por lo tanto piensan que pueden seguir su conversación o interrumpir la conversación de una atabasca mientras ella está en una pausa y con deseos de continuar.

24 Scollon y Scollon distinguen entre cuatro puntos de interés: 1) la presentación del yo, 2) la distribución del habla, 3) la estructura de la información y 4) la organización del contenido. Aquí mencionaré 1) y 2).

desacuerdo. Los angloparlantes, en cambio, sienten que la conversación es la vía principal para resolver las incertidumbres, lograr el acuerdo y entablar una relación. De ahí surgen los estereotipos: los atabascos piensan que los angloparlantes hablan demasiado y se presentan demasiado en este tipo de situaciones, mientras que los angloparlantes piensan que los atabascos son demasiado callados y, por tanto, pasivos.

Otro aspecto relacionado con las divisiones de roles y su relación con la asimetría en las relaciones de poder es la cuestión “¿a quién le toca observar a quién?”. En las sociedades occidentales, las niñas son observadas constantemente por los adultos que están al cuidado de ellas. Los cuidadores occidentales por lo general asumen la responsabilidad de vigilar a sus niñas para guiarlas y protegerlas de los peligros. Foucault (1973), en sus descripciones de la disciplina, muestra cómo la observación da poder a las maestras y facilita el control que ejercen sobre las niñas en los ámbitos educativos. En la educación formal (occidental), se utiliza todo tipo de registro de la conducta de las alumnas a fin de ejercer el poder. Se utilizan la observación y el registro para asegurar la obediencia de las alumnas, para que se ajusten a lo que se considera como conducta normativa. En el mismo estudio, Scollon y Scollon (1981) encontraron que la división de los roles espectador y actor con respecto a cómo expresar las relaciones de poder, se interpretaba de manera distinta entre atabascos y angloparlantes (y esto se ha descubierto para otros grupos de indígenas americanos también). Para los atabascos, la persona que está en la posición superordinada es la actora y la persona que está en la posición subordinada es la observadora. Para los americanos angloparlantes,²⁵ es exactamente al revés. Esto implica que en las relaciones entre adultos y niños atabascos, los niños deben observar cuidadosamente a los adultos y no “exhibirse” (véase también Tafoya, 1982).

A partir de estos estudios queda claro que hay diferencias culturales en la forma en que la gente organiza sus actos comunicativos en divisiones de roles. La estructura conversacional de las culturas indígenas se describe como menos jerárquica y menos explícita en cuanto a la división entre actor y no actor, o entre el que habla y el que escucha. Las culturas difieren en cuanto al posicionamiento de actores y observadores, los que hablan y los que escuchan, los que saben y los que no saben. Difieren también en cuanto al grado de autonomía²⁶ que se atribuye a los comunicadores, y en qué medida el enfoque está en la individualidad de cada interlocutor y la jerarquía entre ellos. Se puede hacer una distinción un tanto difusa entre los patrones comunicativos en los que los roles sociales son muy explícitos con base en la individualidad, y los patrones en los que se prefieren los roles menos explícitos y las divisiones de roles tienen una orientación más colectiva. Por otro lado, aunque se expliciten claramente los aspectos complementarios en las divisiones de roles, los roles opuestos pueden tener significados diferentes.

25 Los canadienses no difieren de los atabascos en la misma medida que los estadounidenses.

26 A primera vista parece haber una contradicción entre la autonomía por un lado y la cooperación, coordinación y colectividad por otro. Se podría afirmar que de alguna manera se tiene que ejercer control sobre el comportamiento del otro porque la “libertad” o autonomía de un participante conlleva automáticamente una libertad limitada para el otro. Pero en lo que se hace hincapié aquí es que parece haber una falta de control o dominio enérgico como forma de “coordinación” social. Es probable que el sentido de colectividad dé pie a un control social más equilibrado donde los individuos no pueden “destacar” a expensas de otros. Al mismo tiempo, los individuos son menos dependientes del comportamiento de otros. Supuestamente en las culturas mesoamericanas, la libertad o el espacio ocupado por un participante no automáticamente implica falta de espacio para el otro, como se vio en lo que Paradise describe sobre el estilo interaccional de los mazahuas (“separados pero juntos”). Chrisholm (1996) apoya esta idea al afirmar que el hecho de que haya tensión entre la autonomía y la cooperación es evidentemente determinado por la cultura, pues para los navajos la única forma de cooperar y ser social es siendo autónomo.

Las consecuencias para la socialización

Como ya se indicó, estas divisiones de roles comunicativos marcan claramente la relación principalmente asimétrica entre adultos y niñas. Tienen consecuencias para los patrones de socialización de las niñas, y para la capacidad de las niñas para adaptarse a otras formas de socialización como las que se encuentran generalmente en los ámbitos de educación formal escolarizada. Por ejemplo, Paradise (1987 y 1994a) observa que el estilo aparentemente “laxo” de interacción y coordinación entre las niñas mazahuas y sus cuidadoras se refleja en la organización del aprendizaje de las niñas mazahuas. Los adultos no organizan explícitamente las experiencias de aprendizaje de las niñas y confían mucho en la capacidad de sus niñas a tomar iniciativas y asumir roles de adultos. A las niñas se les otorga amplia libertad y confianza y no se restringen sus actividades a menos que haya un peligro patente. Phillips (1983) también afirma que la estructura social–conversacional de los indios de Warm Springs incide en la organización del aprendizaje de sus niños, quienes están acostumbrados a funcionar dentro de relaciones sociales no jerárquicas de orientación colectiva. Se puede observar la naturaleza no intervencionista de sus comunicaciones en el hecho de que los adultos prefieren no intervenir en las experiencias de aprendizaje del niño (ni siquiera para prevenir las consecuencias negativas de las acciones del niño) (1983: 68). Su división de roles de orientación colectiva se manifiesta en la forma en que se disciplina a los niños y se ejerce la autoridad. Por ejemplo, en caso de mala conducta, los adultos no echaban la culpa a un solo niño, sino que disciplinaban a los niños en conjunto. Por otro lado, los niños no conocen una relación de autoridad con una sola persona porque su crianza corre a cargo de hermanos mayores y varios parientes más. El estudio de Scollon y Scollon también demostró que la relación asimétrica entre adultos y niñas se manifiesta en que se les dan a las niñas roles de observadoras (en vez de actoras) y que se espera de las niñas que aprovechen este rol para acumular conocimientos observando a los adultos.

Muchos estudios consideran las consecuencias de estas formas de interacción y organización sociales para los aprendices indígenas en situaciones de educación escolarizada formal, por ejemplo, Phillips (1983), Boggs (1972), Dumont (1972), Swisher y Deyhle (1989). Se asevera que no están acostumbrados a las estructuras comunicativas autoritarias y jerárquicas que se dan en la educación escolarizada y prefieren formas más cooperativas de aprendizaje. Se niegan además a actuar individualmente en público, particularmente en situaciones en que se valora el ensayo y error como vía de aprendizaje. Los niños también esperan asumir roles de observadores en el salón de clases en vez de actores (Scollon y Scollon, 1981). Estas diferencias, sin embargo, no deben interpretarse necesariamente en términos de discontinuidad entre la educación escolarizada formal y las prácticas indígenas de socialización; véanse, por ejemplo, Rizzo–Tolk y Varenne (1992); Paradise (1994b), Au y Mason (1981); Cazden (1988); Lipka (1991); McCarty *et al.* (1991).

Para resumir, la asimetría entre adultos y niñas se expresa en distintos modelos de división de roles, particularmente con respecto a los medios creados por estas divisiones de roles para controlar la acción de la niña. Esto tiene consecuencias importantes para la organización de su aprendizaje. En las divisiones de roles menos explícitos de orientación más colectiva, hay más libertad para que la niña tome la iniciativa. El control sobre la niña individual es menos “directo” ya que son menos marcados los roles de actor y observador, del que habla y el que escucha. Este tipo de división de roles se aleja de la actuación individual (y la acumulación de habilidades individuales) y se inclina hacia el desempeño en conjunto, permitiendo un concepto de aprendizaje de orientación más comunitaria. En las divisiones de roles más explícitos el adulto puede ejercer más control sobre la niña. Al asignar

le a la niña el rol de la que escucha, de la que no sabe, de la actora guiada, el adulto puede dirigir el aprendizaje de la niña desde una posición distinta a la que la niña ocupa. Además, cuando se asignan roles diferentes a niñas y adultos, se crean medios para concebir el aprendizaje como un asunto más bien individual, enfocado en el desempeño individual de la niña.

2) Diferencias culturales en la forma en que los niños se introducen en, o se preparan para, las comunidades (adultas) de habla

La calidad interaccional de los niños: ¿quién ha de ajustar sus comunicaciones?

En las sociedades blancas de clase media, los adultos que cuidan a niños ajustan su habla de acuerdo con sus expectativas de la relativa incompetencia de los niños pequeños. En otras sociedades, como la sociedad tradicional de Samoa Occidental (Ochs, 1988) y la sociedad kaluli de Papúa Nueva Guinea (Schieffelin, en Ochs y Schieffelin, 1984) el habla no se simplifica en el mismo grado. Más precisamente, los cuidadores blancos de clase media consienten las tendencias egocéntricas de los niños mientras que los cuidadores samoanos y kaluli se resisten a ellas. Los cuidadores de clase media tienden a compensar por la incapacidad de los niños pequeños para satisfacer las necesidades informacionales de sus interlocutores completando la información faltante o interpretando el mensaje pretendido. En la sociedad samoana, los cuidadores orientan a los niños hacia los actos comunicativos de otros seres sociales. Se carga a los niños volteados hacia fuera, mirando a las personas que los rodean, y se les enseña a fijarse en el lenguaje de los demás. Se espera de ellos que repitan frases pronunciadas por los cuidadores que no compensan por el habla egocéntrica (aquí: habla que no satisface las necesidades informacionales del otro). Al niño se le exige que produzca un enunciado comunicativo completo. Esta actitud hacia el habla egocéntrica de los niños pequeños en la sociedad samoana (altamente estratificada) se relaciona con la idea de que el habla egocéntrica corresponde sólo a las personas de alto rango. De manera similar, en la sociedad kaluli los cuidadores impulsan al niño a integrarse en las interacciones que van ocurriendo sin importar si le interesan o no. Los cuidadores toman un rol directivo al enseñar a sus niños qué deben decir en vez de ajustar la situación a los intereses o habilidades del niño. En la sociedad kaluli es responsabilidad del hablante expresar claramente el significado, y los niños no están exentos de esta regla. Cuando los niños expresan enunciados ininteligibles, los cuidadores no ofrecen posibles interpretaciones, sino que les piden aclaraciones. De manera similar, otros han reportado que los que están aprendiendo rara vez hacen preguntas porque no va con su posición social.²⁷ Así, mientras que en las comunidades occidentales blancas de clase media las interacciones entre niños y cuidadores se dirigen mucho más hacia los intercambios diádicos en los que el cuidador toma la mayor parte de la responsabilidad para lograr la comprensión, en otras comunidades a los niños se les orienta hacia otros seres sociales y se les insta a ajustarse a las demandas comunicativas que dichas situaciones imponen.

²⁷ Para una vista general véanse Greenfield y Lave (1982: 187); Childs y Greenfield (1980: 298); Goody (1978).

Las niñas como interlocutoras:

¿cuándo y cómo se involucran las niñas en las conversaciones de adultos?

Por otro lado, las sociedades difieren en la medida y en el momento en que invitan a niñas pequeñas a participar activamente en conversaciones tratándolas como interlocutoras iguales (esta cuestión tiene por supuesto una relación estrecha con el estatus interaccional de las niñas). Las cuidadoras de clase media suelen enseñarles a las niñas a hablar involucrándolas en “protoconversaciones”: entablan una conversación con una niña en la que la niña no puede satisfacer las demandas comunicativas y luego asumen el papel de la niña. En la sociedad samoana, las cuidadoras no involucran a las niñas en la conversación de adultos. Al contrario, se les “protege” a las niñas pequeñas de los intercambios conversacionales hasta que se juzgue que son suficientemente maduras. Sin embargo, las expresiones de las niñas a menudo son aclaradas por sus cuidadoras para satisfacer las demandas de la comunicación adulta. En las etapas posteriores de la niñez, las niñas se dirigen a sus padres a través de cuidadoras de menor rango, como sus hermanos, y sus padres se dirigen a ellas por la misma vía. En la sociedad kaluli las niñas en brazos se involucran en las conversaciones adultas pero a diferencia de como ocurre en la sociedad occidental de clase media, se dirigen a otros seres sociales en vez de a sus cuidadoras. Se carga a las niñas volteados hacia los demás, y las cuidadoras entablan una conversación con otra persona, hablando por la niña en una voz aguda (Schieffelin, en prensa). Las niñas, sin embargo, no son tratadas como interlocutoras iguales en una conversación diádica, sino que se habla en su nombre sin que esta habla se vincule directamente a acciones iniciadas por las niñas. El balbuceo, por ejemplo, no cuenta como habla comunicativa. No obstante, las niñas kaluli se crían en un ambiente rico en lenguaje donde sus acciones provocan mucho comentario, especialmente por parte de los niños mayores (Ochs y Schieffelin, 1984).

En un estudio realizado por Heath (1983 y 1986) sobre la socialización lingüística en una comunidad afroamericana de clase obrera en Carolina del Sur (Trackton), se encontró que inicialmente los adultos no consideran a los bebés y niños pequeños como interlocutores, así que no se dirigen a ellos directamente. No se considera a los niños como “proveedores de información” pero se espera que *lleguen a ser* proveedores de información observando y participando en todo tipo de encuentros comunicativos. Por ejemplo, al igual que en la sociedad kaluli, el balbuceo no se toma como conducta significativa, sino como “ruido”. “La gente de Trackton cree que un bebé ‘crece’ en el habla; los adultos no hacen hablar a los niños. “Cuando un bebé tenga algo que decir, lo dirá” (Heath, 1983: 75). Sin embargo, aunque los adultos no los introducen “directamente” en su comunidad de habla, hay muchas formas en que el niño puede involucrarse en el habla de los adultos. Los niños se socializan en un ambiente colectivo de familiares y vecinos. A los niños varones especialmente se les expone a una extensa variedad de roles de habla, y se les reta a participar en ellos (rogando, burlando, mandando, acurrucando, reconfortando, discutiendo). Los adultos no les “median” estos roles en el sentido de decirles cuándo asumir cuál rol, cuándo decir qué. Se espera de ellos que aprendan estos roles mediante la exploración y la observación, y que respondan además a situaciones de prueba o juegos que se establecen para que los niños aprendan a defenderse (1983: 84–85). A las niñas no se las reta igual que a los niños, y no se las alienta a participar en conversaciones públicas. Aprenden más observando y escuchando, pero también mediante la instrucción que les dan sus hermanos mayores, quienes las toman aparte y les dan indicaciones (“di _____, dílo como lo digo yo”, 1983: 96). La naturaleza de sus roles de habla cambia paulatinamente pero siempre depende más de sus propios esfuer-

zos por acercarse al lenguaje de los adultos que de adultos que se acerquen a ellos para explicarles cosas. Por ejemplo, los bebés repiten el habla de los adultos (que no es dirigida a ellos) manipulando las frases y utilizándolas para su propio juego. Los niños más grandes tratan de meterse a la conversación de los adultos haciendo preguntas, introduciendo temas o pidiendo aclaración. Cuando los niños hablan, no se les corrige sino que se les desafía a corregir frases por su cuenta. Antes de ir a la escuela se les estimula a buscar analogías mediante preguntas que se refieren a su experiencia particular. Se les pide que cuenten historias y (especialmente a los niños varones) que respondan a acusaciones.

Consecuencias para la socialización

Así que la asimetría inicial entre adultos y niños se maneja de diferentes formas en diferentes comunidades. Inicialmente los adultos y niños tienen un estatus distinto con respecto al derecho y la habilidad de hablar, de saber, y de actuar u observar. Las culturas difieren en cuanto a los roles que se les asignan primero a los niños (como personas de estatus inferior) pero también en cuanto a la vía que se les ofrece para desarrollar roles de mayor igualdad. Estas diferencias tienen consecuencias importantes para sus patrones de socialización y responsabilidades en el aprendizaje. Los patrones comunicativos en los que los niños son tratados como actores, conocedores y hablantes desde un principio se pueden contrastar con otros en los que no se les conceden estos roles. Cuando se supone que los niños son actores, conocedores y hablantes (aunque no dominan efectivamente dichas habilidades y conocimiento), los adultos deben tomar la responsabilidad por llenarles las lagunas de sus conocimientos y competencias. Cuando *no* se ve a los niños como actores, conocedores y hablantes, se les reta a asumir paulatinamente esos roles e ir alcanzando las posiciones de mayor estatus. Por ejemplo, en el estudio ya mencionado, realizado por Dixon *et al.* (1984), se vio que las madres angloamericanas preestructuraban una tarea de aprendizaje mucho más que las madres *gusii* (kenianas). En ambos casos, se modelan los roles comunicativos y se les hacían accesibles. No obstante, hay una diferencia considerable en la medida en que se ajustan esos modelos a las situaciones comunicativas donde se encuentran los niños y por lo tanto, en el grado en que los mismos niños son responsables por inferir los roles comunicativos apropiados y por construir los medios comunicativos para participar en la comunidad de habla de los adultos.

Para resumir, de los estudios referidos hay por lo menos dos dimensiones que se aplican a las diferentes formas en que distintas culturas disponen la comunicación, es decir, a las diferentes formas de crear intersubjetividad y las correspondientes identidades de niñas y adultos como comunicadores. Primero, la *explicitación* de los roles comunicativos en general (y cómo se plantea la asimetría en esos roles) y segundo, la vía que se escoja para salvar la *asimetría* entre adultos y niñas como comunicadores. Sin embargo, esto representa apenas una fracción de las muchas formas distintas en que la intersubjetividad puede variar entre las comunidades o culturas. Por ejemplo, los modelos de intersubjetividad pueden diferir en la forma en que presuponen conocimiento común (o distinguen entre conocimiento común y privado); en la forma en que “movilizan” (ponen a discusión) conocimiento (común o privado); y en la medida en que superan las supuestas diferencias de conocimiento (véase también Matusov, 1996). Mi meta con estas ilustraciones ha sido señalar la “sensibilidad cultural” de las formas de disponer la comunicación y su importancia para las oportunidades que las niñas tienen para aprender de su participación en todo tipo de prácticas culturales distintas.

3.3. Diferentes teorías locales sobre el conocimiento y el aprendizaje

Esta sección trata de cómo se concibe y se representa la naturaleza del conocimiento y aprendizaje en diferentes culturas. Utilizaré el término *teorías locales* para referirme a las “justificaciones *discursivas* de las reglas sociales que gobiernan las prácticas de aprendizaje” (véase sección 2). Mediante la presentación de varios estudios que revelan diferentes perspectivas sobre qué es el conocimiento y cómo se ha de adquirir, se pretende en esta sección señalar la variación cultural en la teorización local. Aunque se supone que en toda cultura hay ciertas justificaciones discursivas acerca de “cómo se ha de lograr la socialización (o aprendizaje)” estas justificaciones no siempre tienen el mismo estatus o significado. Por ejemplo, en algunas culturas o comunidades, se afirma que las justificaciones discursivas (por ejemplo, referidas como “teoría”) tienen un carácter más “independiente” con respecto a otros ámbitos de la cultura que en otras. Por lo tanto, cuando utilizo el término “teoría local”, “teoría” no se refiere a un significado cultural en particular, sino al significado que tiene en la cultura o comunidad en cuestión.

Hay muchas formas concebibles en que la gente puede asumir diferentes puntos de vista acerca del conocimiento y la apropiación del conocimiento; evidencia de ello se encuentra en los muchos debates sobre esta cuestión en la filosofía. Aquí quisiera resaltar algunos aspectos de esta compleja cuestión basados principalmente en investigaciones antropológicas sobre las diferencias culturales con respecto a las filosofías de las personas sobre conocimiento y aprendizaje.²⁸ Entre las preguntas que se pueden plantear sobre la naturaleza del conocimiento y la apropiación del conocimiento y que resultaron relevantes para describir las diferencias culturales en las prácticas de aprendizaje, están las siguientes:²⁹

- Sobre la naturaleza del conocimiento: ¿Cuál es la naturaleza del conocimiento con respecto a la persona que conoce: el conocimiento es independiente de la conocedora, o se relaciona inherentemente con ella? ¿Se puede considerar el conocimiento como universal/general o particular/personal/contextualizado? ¿Cuál es el origen del conocimiento? ¿Cuál es el peso relativo de los datos sensoriales y la actividad mental en cuanto a su aportación al conocimiento? ¿En qué medida se descubre el conocimiento, y en qué medida se crea? ¿Dónde se ubica el conocimiento? ¿Cómo se prueba o se evalúa? ¿Qué lugar o estatus ocupa el conocimiento con respecto a la práctica u otros ámbitos de la cultura?
- Sobre la naturaleza de la apropiación del conocimiento: ¿Qué es conocible? ¿El propósito de la apropiación del conocimiento es el desarrollo de la comunidad o del individuo? ¿Cómo se apropia el conocimiento? ¿Se considera el desarrollo del conocimiento como una meta en sí o se entretiene con el “dominio” de otras esferas de desarrollo? ¿Y en qué medida cambia la persona que se apropia conocimiento? ¿Se ha de distribuir el conocimiento de manera pública y equitativa, o se trata de un asunto altamente personal entre el que sabe y el que aprende?

28 Las afirmaciones hechas por los autores sobre las epistemologías de las personas se infieren a veces de lo que las personas dicen, y a veces directamente de sus prácticas (de aprendizaje). Como la mayoría de los autores no son explícitos acerca de la fuente de las epistemologías que describen, no me referiré aquí a estas fuentes.

29 Estas preguntas se basaban en parte en una vista general elaborada por Cunningham y Fitzgerald (1996) en la que se resumieron las principales cuestiones filosóficas. Se escogieron aquellas preguntas que eran relevantes en la literatura sobre las diferencias culturales en las epistemologías.

Se describen a continuación varios estudios en los que se mencionan estos aspectos. En términos generales, una postura sobre una de estas cuestiones implica una postura sobre otra. Por tanto, estas preguntas no se tratan por separado sino en paquetes que incluyen historias similares. Cuando es relevante, se señalan conexiones a prácticas de aprendizaje, como son indicadas por los diferentes autores.

**Naturaleza del conocimiento como algo subjetivo,
determinado por el contexto vs. objetivo, independiente del contexto**

Pinxten (1991 y 1997) y Pinxten y Farrer (1994) reportan sobre la concepción del conocimiento que tienen los navajos y apaches y sus respectivos abordajes del aprendizaje. Primero, estos investigadores contrastan las ideas de la verdad en las prácticas educativas occidentales con las de las prácticas educativas indígenas. En las culturas derivadas de Europa occidental, se concibe la verdad como despegada de la experiencia personal, algo absoluto, independiente del contexto, impersonal y universal. Se considera que el conocimiento tiene un estado objetivado y se alcanza observando la realidad y tomándole distancia. Lo conocible se puede expresar en afirmaciones explícitas que explican y describen el mundo. Para los navajos y apaches no existe tal distinción entre “el conocedor” y “lo conocido”. Se concibe el conocimiento como “aquellos principios o creencias que se distribuyen de manera diferenciada por todo el universo” (Pinxten y Farrer, 1994: 172). Los seres humanos adquieren aspectos de esta verdad, cada individuo por el medio que escoja, por lo que cada individuo puede tener diferentes perspectivas sobre la realidad. Existe una clara jerarquía del conocimiento y el conocimiento “superior” sólo se alcanza por medios no discursivos como rituales y visiones. Por otro lado, en la filosofía occidental dominante del conocimiento, las verdades en conflicto o paradojas necesitan resolverse. Para los navajos y apaches, las “verdades” u opiniones que aparentemente están en conflicto pueden mantenerse en armonía. Por ejemplo, uno puede profesar la perspectiva del hombre blanco y del chamán simultáneamente, aunque al parecer se contradigan. Las verdades dependen del tiempo y del contexto, y uno puede mantener una posición en determinado tiempo y lugar, y otro en otro tiempo y lugar. Además, la justificación, almacenamiento y distribución del conocimiento difieren. En una filosofía del conocimiento de inspiración occidental, el conocimiento se sostiene y se “guarda” en ciertas fuentes escritas (textos) de carácter autorizante (canon). El conocimiento está ahí, para distribuirse de la manera más extensa posible. Para los navajos y apaches, las autoridades siempre son múltiples y dependen del contexto (tiempo, lugar, personas que interactúan). La transmisión del conocimiento es un asunto altamente personal y el conocimiento sólo debe darse a personas “maduras”. Estas concepciones distintas del conocimiento se reflejan en las prácticas de aprendizaje. En la educación escolarizada occidental, se espera que los alumnos adopten el conocimiento universal mediado por un maestro que representa el sistema de conocimiento objetivo. Se supone que el conocimiento es similar para cada alumno. En la cultura navajo, se estimula a los que están aprendiendo a observar la realidad cultural y a hacer sus propias representaciones de la realidad. Cada aprendiz posee una versión personalizada de la realidad y el conocimiento no es igual para todos. Véase también McCarty *et al.* (1991) sobre el aprendizaje navajo.

Falgout (1992) describe contrastes similares en una comparación de las teorías de conocimiento y las estrategias de aprendizaje de la población de Phonpei (Oceanía, Micronesia) con las de la educación escolarizada en Estados Unidos. Señala la democracia y el conocimiento objetivo como los principios rectores de la educación norteamericana, a diferencia del conocimiento determinado por

jerarquía y persona en la sociedad de Phonpei. Describe la filosofía educativa norteamericana como basada en la concepción del conocimiento como un “texto impersonal, estático y dado objetivamente, que pretende representar el mundo” (1992: 34). La enseñanza consiste en pasar conocimiento estático a alumnos que son considerados como receptores pasivos y “vasijas” vacías. Se surte el conocimiento a todos los individuos, sin importar si les interesa o no. En la sociedad tradicional de Phonpei, que es extremadamente jerárquica, se hace hincapié en el control y manipulación cuidadosos del conocimiento. El conocimiento se incorpora en personas, y (originalmente) se transmite por espíritus ancestrales. Diferentes personas pueden especializarse en diferentes tipos de conocimiento, y cada tipo de conocimiento tiene su propio valor. Este valor tiene una relación estrecha con la persona que posee el conocimiento, a quien se le atribuye poder y autoridad por su medio. Por otro lado, se ve el conocimiento como una fuerza vital que se esconde dentro de una persona. Regalar conocimiento puede comprometer gravemente la salud de una persona, y por tanto se maneja con sumo cuidado. Los expertos deben ser hábiles para ocultar información (por ejemplo, omitiendo detalles o insertando información falsa) para que preserven el conjunto principal del conocimiento para sí o para un iniciado especialmente escogido. Cuestionar públicamente el conocimiento, o someterlo a prueba, equivale a desafiar a la persona que lo posee. Así que en este caso se contrasta el conocimiento personal incorporado con el conocimiento impersonal objetivado. Se contrasta el conocimiento que pertenece al ámbito público, comunal, con el conocimiento que pertenece al ámbito privado, privilegiado. Además, el conocimiento como algo estático se contrasta con el conocimiento que tiene un impacto en el aprendiz, y que cambia su poder. Suina y Smolkin (1992) hicieron un reporte similar sobre el carácter secreto del conocimiento entre los indios pueblo.

Construcción de identidad y de comunidad vs construcción de conocimiento personal

En un estudio realizado por Stairs (1991) se encuentra el mismo contraste entre el conocimiento individual, determinado por una persona, y el conocimiento general, independiente del contexto. Se reporta, sin embargo, otra dimensión que se refiere al objeto del desarrollo. Stairs reporta que los inuit (Canadá) distinguen entre dos formas de adquirir conocimiento. En la primera, que se llama *isumaqsayuq*, las metas inmediatas del aprendizaje son la integración en la comunidad y la construcción de la identidad. La enseñanza no consiste en transmitir conocimientos sino en compartir experiencias personales. Los niños se encargan de su propio desarrollo y no son formados por otros. El aprendizaje se basa en la cohesión del grupo, la interdependencia y la aptitud social, más que en la aptitud individual. Por ejemplo, la retroalimentación y la selección se manifiestan en forma de la inclusión del niño (positiva), o la falta de respuesta o la burla (negativa). El conocimiento es un recurso compartido que se adquiere de manera cooperativa, no individual. En cambio la *ilisayuq*, que ellos asocian principalmente con la educación escolarizada formal, se aboca al aprendizaje individual y la adquisición de conocimiento general, abstracto. Se valida el conocimiento con base en la comprobación objetiva y la opinión experta. El conocimiento está ubicado en las categorías universales y los principios generales. Los aprendices se aíslan los unos de los otros y de sus maestros, y se sacan del contexto social de su aprendizaje. Aquí pues se contrasta un enfoque comunitario del aprendizaje con un enfoque individualista. En el primer enfoque, la meta es la inclusión del niño en la comunidad, así como el desarrollo de la comunidad misma, mientras que, en el segundo, el objetivo es el proceso de inclusión y exclusión de individuos y el desarrollo del individuo. (Compárese con lo

que se dijo acerca del concepto de tutoría en la sección 2 y cómo se relaciona con distintas formas de manejar el conocimiento y fomentar ese conocimiento.)

¿Qué es el conocimiento?

Hay diferencias entre las culturas en cuanto a lo que se considera conocible. Ochs (1988), basándose en los patrones discursivos de los samoanos, afirma que ellos, en comparación con los occidentales, tienen diferentes teorías acerca de cómo inferir conocimiento de los enunciados de las personas. Encontró, como ya se mencionó en la sección 3.2, que los samoanos que cuidan a los niños les atribuyen responsabilidad por sus enunciados ininteligibles. Esta actitud, sin embargo, refleja al mismo tiempo una aversión general hacia la necesidad de adivinar lo que otra persona podría estar pensando. Ochs encontró esta aversión en todas las interacciones sociales, pero parecía ser más fuerte cuando el receptor era de rango superior. En vez de tratar de hallarle sentido a un enunciado ininteligible, los samoanos le pedían al hablante que repitiera la parte del enunciado que no quedaba clara. Esto contrasta con lo que se ha observado en la sociedad blanca norteamericana de clase media, donde los receptores tratan de adivinar lo que podría significar un enunciado ininteligible. Ochs afirma que esta disposición a adivinar refleja una expectativa popular de que se puede saber lo que el hablante está pensando. La gente blanca de clase media demuestra una orientación filosófica congruente a lo largo de su discurso: “(los) estados psicológicos de los demás constituyen objetos apropiados de especulación” (1988: 29). En la cultura samoana, la orientación del discurso es hacia la causa inmediata de un agente y sus consecuencias, en vez de hacia las motivaciones o intenciones de los involucrados. Los samoanos prefieren no adivinar lo que la gente quería decir, sino pedir que se repitan los enunciados. Al mismo tiempo, no creen que se puedan conocer las intenciones de los demás en el mismo nivel en que esto se cree posible en las culturas blancas de clase media. Ochs (1988: 136) afirma que la preferencia samoana por aclarar pidiendo que se repita, se manifiesta de manera más general en situaciones de instrucción. Observa que los samoanos recurren al modelado repetido de la conducta deseada como vía de transmisión de habilidades y conocimientos. El camino al conocimiento (se considera que) pasa por la exposición repetida: se aprende escuchando y mirando una y otra vez, y no procesando información con la mente. Horton (1967) hizo un reporte similar (aunque se refería a otro ámbito): señala las diferencias en lo que se puede saber según africanos y occidentales. Para los africanos, el mundo físico no se consideraba tan conocible como el mundo social, mientras que para los occidentales era exactamente al revés.

Desarrollo cognoscitivo y conocimiento como entretnejidos con otras esferas de la cultura

Varios estudios señalan las diferencias en el lugar o el estatus que el conocimiento (o la apropiación del conocimiento) ocupa con respecto a la práctica u otros ámbitos de la cultura. Por ejemplo, Paradise (1987) observa que en la cultura mazahua, el conocimiento es de naturaleza experiencial y está “integrado” en los patrones de comportamiento, y comprendido y expresado por medio de esos patrones. El conocimiento depende de la experiencia directa del individuo con el mundo social cotidiano y no de la enseñanza explícita y formal. Por consiguiente, el conocimiento sólo se puede adquirir viviendo en la cultura y no aprendiendo *acerca* de ella. Por ejemplo, un valor cultural como el “respeto” se expresa en “la actitud general de no interferencia que los adultos demuestran hacia los niños,

evitando comportamiento de intenso ‘consumo’ cuando interactúan con ellas” (1987: 205; comillas en el original).

En otro ejemplo, se describen el estatus y el lugar del conocimiento como estrechamente asociados al ámbito moral. Watson–Gegeo y Gegeo (1992) en su reporte sobre la educación tradicional y los conceptos de conocimiento de los kwara’ae (Islas Salomón, Océano Pacífico) observan que en la sociedad kwara’ae, el conocimiento y el comportamiento moral están vinculados. Afirman que “para los kwara’ae, una persona ‘completa’ es conocedora y sabia, capaz de reflexionar sobre lo que sabe y expresarlo, y de razonar ‘en forma recta’, es decir, sistemática y lógicamente. Los kwara’ae creen que el pensamiento ‘recto’ lleva al comportamiento ‘correcto’, que es ético, socialmente apropiado, y sensato” (1992: 12; comillas en el original). En Pels (1998) y Hermans (1994) se observan en la cultura marroquí relaciones similares entre la esfera cognoscitiva y la moral. Las metas del desarrollo no se expresan en términos de aprendizaje individual (cognoscitivo) sino en términos de disciplina, control de las pasiones y adaptación al orden social. Ho (1994) hace un reporte similar de las culturas con legado confucionista. En esas culturas, las metas cognoscitivas del desarrollo se entretajan con metas morales.

Al resumir los diferentes enfoques epistemológicos, se encuentra un cierto agrupamiento de posiciones en los estudios referidos, sobre todo con respecto a algunas cuestiones (aunque éstas no pueden resumir las diferentes historias que se presentaron). Por ejemplo, las posiciones positivista–empíricas hacen hincapié en una concepción del conocimiento objetivado, estático, impersonal y general. Esta concepción se puede oponer a, o distinguir de, una concepción más subjetiva, contextualizada, particularista (véase también Cunningham y Fitzgerald, 1996). En la primera concepción, los aprendices quedan alejados del conocimiento, y tanto el aprendiz como el conocimiento mismo permanecen iguales durante o después del aprendizaje. En la segunda concepción, el conocimiento no existe sino incorporado en un aprendiz (o en un maestro). Tanto el conocimiento como la persona que aprende se ven transformados por el acto de aprender. Por otro lado, en la primera concepción, el conocimiento se ve principalmente como parte del ámbito público y comunal, mientras que en la segunda posición, pertenece al ámbito privado. Otra dimensión que se podría distinguir tiene que ver con qué o quién se ve cambiado por la apropiación del conocimiento. Aquí una posición más individualista se contrasta con otra más comunal. En la primera posición, la apropiación del conocimiento tiene una función selectiva y calificadora. El enfoque está en la posición del individuo con respecto a los otros que están aprendiendo. Esta posición se asocia principalmente con el deseo de tener recurso a conocimientos válidos y de privilegiar ciertos ámbitos del conocimiento. En la segunda posición, lo que ocupa el lugar central es la inclusión del niño en la comunidad o el desarrollo de la comunidad. El enfoque no está en el aprendiz individual versus los demás, sino más bien en el proceso de aprendizaje que todos comparten, en la identidad cambiante del aprendiz al hacerse un miembro más competente de la sociedad, y en los cambios en la repartición de roles. No se alega recurso privilegiado al conocimiento válido, el dominio está relativamente abierto y el “conocimiento” (en el sentido de lo que uno necesita saber o dominar) está relativamente integrado en las otras esferas de la cultura.

Como ya lo di a entender, no supongo que haya una relación directa entre las suposiciones epistemológicas y las prácticas enseñanza–aprendizaje en sí, ya que la traducción de las suposiciones a la práctica (y viceversa) siempre está sujeta a interpretaciones. Sin embargo, si se tiene presente esta limitación, y se recurre parcialmente a los estudios que se han reportado, se puede afirmar,

por ejemplo, que en las culturas donde la apropiación del conocimiento se ve como algo más colectivo y el aprendizaje se concibe como la adquisición de identidad dentro de la comunidad, se fomenta el aprendizaje estimulando la capacidad de la niña para participar en esa comunidad en vez de estimulando la competencia individual, independiente. O cuando la construcción del conocimiento se aborda como una cuestión altamente personal, es decir, diferente para cada aprendiz, es más probable que se estimule a las niñas a observar y deducir conocimiento a partir de sus observaciones y exploraciones en vez de impulsar su desarrollo a través de currículos estandarizados y unificados. O cuando se aborda el conocimiento como experiencial en vez de representar un ámbito cultural relativamente independiente, es más probable que a las niñas se les rete a adquirir dichos conocimientos mediante la experiencia de las prácticas culturales, en vez de por medio del contacto con declaraciones formales, alejadas de la práctica cultural.

4. Conclusión sobre las diferencias culturales en las prácticas de aprendizaje

Al inicio de este capítulo se planteó la pregunta de cómo se puede conceptualizar la relación entre el aprendizaje y el contexto cultural de modo que se reconozcan y esclarezcan las formas culturalmente específicas de configurar esas prácticas. La relación entre el aprendizaje y la cultura se describió como parte del mismo proceso dinámico en el que ambos constituyen al otro, por lo que el aprendizaje se describió como una consecuencia (en principio) “natural” de ser y llegar a ser miembro de (todas) las prácticas culturales (en vez de ser el efecto de esfuerzos explícitos de enseñanza). Cada práctica cultural, se sostuvo, crea sus propias formas de aprendizaje y sus reglas específicas de participación y divisiones de roles, y tiene posibilidades específicas para integrar a los principiantes a estas prácticas. Se afirmó que las justificaciones planteadas para esas prácticas de aprendizaje pueden variar de cultura en cultura y que no necesariamente tienen que corresponder a las prácticas reales. Aparte de las diferentes posibilidades que existen entre las prácticas culturales para integrar a los principiantes, y por lo tanto para aprender nuevas posibilidades, las culturas difieren en sus esfuerzos por hacer “aptas” las prácticas para el aprendizaje. Se señalaron dos dilemas distintos con respecto a este esfuerzo, dilemas que deben resolverse en cada situación de aprendizaje:

- El dilema de la estructuración: cómo organizar el aprendizaje dada la estructura de las prácticas culturales “regulares”, “normales”, es decir, ¿cómo y en qué medida se reestructuran las actividades en aras del aprendizaje?
- El dilema de la participación asimétrica: ¿cómo aprovechar la competencia diferencial entre un recién llegado y los miembros más experimentados para fomentar el aprendizaje (sin arriesgar la actividad)?

Se revisaron los estudios sobre la variación cultural en las prácticas de aprendizaje y se presentaron sus soluciones a estos dilemas. A partir de sus soluciones se formularon ciertos patrones y oposiciones que se resumirán a continuación. Sin embargo, por un lado quiero hacer hincapié en que no pretendo que estos patrones representen toda la variedad que existe en el mundo para resolver éstas y otras cuestiones de aprendizaje (esto aparte del modo particular en que las he conceptualizado). Por ejemplo, en la literatura que se presentó, las culturas indígenas de América están mejor representadas que las asiáticas. Por otro lado, el panorama representa una vista más amplia que la que se necesita para estudiar las prácticas de aprendizaje entre los mazahuas: si se abordó, fue con el fin de

hacer una afirmación general acerca de las variaciones culturales, y no para sustentar las preguntas específicas de mi análisis. No obstante, la comparación de diferentes estudios sobre las prácticas de aprendizaje y la búsqueda de sus dilemas comunes resultaron útiles para elucidar cuestiones específicas para el análisis de este estudio.

La estructuración y las consecuencias para el aprendizaje

Las culturas varían en cuanto a *cómo* y *en qué medida* reestructuran su práctica “normal” para tomar en cuenta al niño que aprende. Las culturas o comunidades trazan diferentes límites para proteger o separar su mundo del mundo del niño, y crean diferentes tipos de ámbitos en los que los niños pueden explorar y practicar. La solución más radical para crear dichas límites y ámbitos específicos es tal vez la educación escolarizada formal. Pero, como se demostró en los estudios, en otras actividades culturales se crean dichos límites y ámbitos también, y los crean tanto los niños como los adultos. Según el grado de riesgo que se juzgue aceptable en cuanto a poner en peligro el curso normal de acción, se idean diferentes formas de organizar el aprendizaje de los niños, tales como la creación de oportunidades de observación; una secuenciación específica que satisface las necesidades del aprendiz (como la inversión del orden normal de producción, o la asignación de tareas cada vez más complejas), y una participación que va aumentando mientras va disminuyendo la vigilancia. Estas formas de organización diferían claramente en función de la naturaleza de la actividad en cuestión. Lo que tienen en común es que atienden las necesidades del aprendiz pero al mismo tiempo los esfuerzos del aprendiz aportan a las actividades (productivas) de la comunidad. Se trata de una diferencia importante en comparación con la educación escolarizada y otras esferas separadas diseñadas especialmente para el aprendizaje. Cuando los niños se segregan de las actividades normales de los adultos, y su iniciación a estas actividades no tiene una relación estrecha con ellas, se crea un problema “pedagógico”. Es decir, los adultos necesitan crear medios “artificiales” para motivar a los niños, diseñarles currículos, asumir responsabilidades para organizar su aprendizaje o desarrollar rituales de transición o utilizar objetos de transición. Aunque este tipo de aprendizaje se ve a menudo como el prototipo en el que se basan muchas teorías del aprendizaje, en cierto sentido se trata de una forma bastante atípica del aprendizaje, diferente a las múltiples y variadas situaciones de aprendizaje que se crean para niños en diferentes culturas y comunidades. Sin embargo, decir que los adultos (o comunidades de adultos y pares más experimentados) no abordan explícitamente el aprendizaje como problema “pedagógico” fuera de la educación escolarizada, no quiere decir que se queden al margen del aprendizaje de los niños. De los estudios referidos resulta claro que su vigilancia es importante, particularmente en situaciones de alto riesgo, aunque aquí también existen diferentes soluciones. En algunas culturas se manejan las situaciones de alto riesgo mediante la vigilancia intensiva, en otras mediante la autoexploración y el aprendizaje cooperativo y competitivo entre pares. Este último punto se relaciona con el otro punto de análisis o dilema de aprendizaje que se señaló: ¿cómo aprovechan las culturas de manera eficaz la asimetría entre los miembros experimentados y los principiantes?

Asimetría y las consecuencias para el aprendizaje

Se describieron dos aspectos en los que las culturas varían en su solución a este dilema: la medida en que los roles comunicativos se expliciten (y cómo se enmarca la asimetría en estos roles) y la vía que

se escoja para puentear la asimetría entre adultos y niñas como comunicadores. Se señaló que estas soluciones tienen consecuencias importantes para el tipo de control que se utilice y el grado en que se monitoree a las niñas. 1) En los patrones de roles explícitos, los adultos asumen roles cualitativamente diferentes a los de las niñas, lo que les permite dedicar sus esfuerzos a guiar a la niña (por ejemplo, con la niña en el rol de actora y con el adulto de supervisor). En los patrones de roles menos explícitos, la identificación con el rol del adulto se vuelve más fácil y las posibilidades de control asumen otra naturaleza (por ejemplo, más desde la posición de un colaborador). 2) Con respecto a la vía que las comunidades ofrecen a las niñas para llegar a ser comunicadoras competentes, se observaron dos estrategias contrarias: una en la que el adulto involucraba a la niña en la comunidad de habla de los adultos desde un principio y otra en la que esto no sucedía y se ignoraba a las niñas como comunicadoras. En el primer caso los adultos “compensaban” por la incapacidad de la niña para satisfacer las necesidades comunicativas; en el segundo, las niñas tenían que aprender escuchando y observando a otros para adquirir información acerca de lo que sería o iba a ser su rol comunicativo adecuado.

Aunque estos dilemas y los diferentes contrastes y patrones nos esclarecen cómo las culturas varían y sobre cuáles ejes pueden variar, nunca pueden ser patrones *generales* en el sentido de que pudiéramos deducir información de un patrón para decir algo de otro (por ejemplo, si X entonces Y, o una práctica de aprendizaje es o X o Y). Como quedó claro en la presentación de la revisión de literatura, estos patrones forman parte de comunidades culturales específicas y su significado depende de cómo se interpreten y se utilicen en esas comunidades. Por ejemplo, del estudio realizado por Scollon y Scollon (1981) quedó claro que “actor” u “observador” no son términos culturalmente neutrales sino que dependen de cómo se asocien con las relaciones de poder. O el grado en que se expliciten los roles individuales puede depender del contexto (o sea, puede interpretarse de manera diferente para la esfera pública y privada). O el estatus interaccional del niño como comunicador no puede comprenderse desligado del significado de este estatus dentro de la jerarquía social general, como lo ha demostrado el estudio de los kaluli realizado por Schieffelin.

Sin embargo, al formular estos dilemas generales y señalar las formas culturalmente diferentes de manejarlos, espero haber dejado en claro que el aprendizaje no puede abordarse como un fenómeno universal para el que podamos formular leyes generales. Aun los dilemas generales que se formularon pueden tener diferentes significados en diferentes comunidades. El aprendizaje, por su arraigo principal en las prácticas culturales, asume las formas, las reglas y los rasgos de las actividades culturales *particulares* de las que se desprende.

Parte II

El estudio

Preguntas de investigación y cuestiones metodológicas generales

**Capítulo 2. La vida y el aprendizaje en una comunidad mazahua:
un panorama basado en la literatura y el trabajo de campo**

**Capítulo 3. Una perspectiva mazahua sobre el aprendizaje:
entrevistas con aldeanos mazahuas**

**Capítulo 4. Una mirada cercana a las prácticas mazahuas de aprendizaje:
patrones de interacción y entrevistas en un ámbito de tarea semiestructurada,
una perspectiva comparativa**

Preguntas de investigación y cuestiones metodológicas generales

De la teoría a la metodología

El aprendizaje como práctica cultural

Como ya se dijo, el objetivo de este estudio era hacer un aporte a una mejor comprensión de la naturaleza sociocultural de aprendizaje. En el capítulo teórico se ofreció una evaluación crítica de los estudios sobre aprendizaje e instrucción que no abordan los procesos de apropiación como procesos *culturales*. Se propuso una reformulación de la relación entre el aprendizaje y la cultura en la que ambos se reconstruyen en un proceso dinámico de prácticas reconfiguradoras. De esta reformulación se deriva una perspectiva sobre el aprendizaje en la que el aprendizaje es una consecuencia “natural” de participar en todas las prácticas culturales y no sólo en la educación escolarizada formal. Cada práctica cultural crea sus propias formas de aprendizaje y estas formas pueden diferir considerablemente de una práctica a otra. Aparte de estas prácticas “en sí” y las diferentes oportunidades que se les ofrecen a los principiantes para convertirse en participantes, las comunidades tienen diferentes ideas acerca de las vías más apropiadas en términos culturales para integrar a los principiantes. Las teorías sobre el aprendizaje y la instrucción no representan esta diversidad de prácticas de aprendizaje, sino que al contrario parecen referirse a ciertos modelos prototípicos de aprendizaje e instrucción basados en la educación escolarizada formal occidental.¹ Se sostuvo que los teóricos deberían formular dilemas generales de aprendizaje e investigar las respuestas culturalmente específicas a estos dilemas. Al final del capítulo teórico, a partir de una revisión de la literatura sobre prácticas de aprendizaje en diferentes partes del mundo, se hizo un intento por formular dichos dilemas. Se señaló que en cada cultura o comunidad se tienen que reformular o reestructurar de alguna manera las prácticas “normales” en aras del aprendizaje y que las comunidades difieren en las formas y en el grado en que aprovechan la competencia diferencial entre un principiante y los miembros más experimentados (también en la forma en que definen estos dilemas). Los teóricos necesitan enfocarse en cómo se encuentran respuestas específicas a estos dilemas y traducir estas respuestas en sus conceptos científicos sobre el aprendizaje. ¿Pero cómo aporta el presente estudio a la creación de tal perspectiva y cuáles medios metodológicos se crearon para lograrla?

Un estudio sobre el aprendizaje en una comunidad mazahua

Para formular dilemas más generales de aprendizaje y tomar distancia de los conceptos y teorías desarrollados principalmente desde una perspectiva fundamentada en las prácticas escolares occidentales, se realizó un estudio sobre las prácticas de aprendizaje en una comunidad mazahua, un

¹ Estoy consciente de que “prototípico” es un término relativo porque depende de lo que es prototípico, dominante, poderoso o normativo en un contexto social y tiempo *particulares*. Aquí se refiere a aquellas prácticas utilizadas como prototipos en teorías sobre el aprendizaje e instrucción, siendo en su mayoría prácticas occidentales de la clase media blanca, por ejemplo, las que se mencionan en la sección 1 del capítulo teórico.

grupo indígena de México. Se creyó que el estudio del aprendizaje en una cultura distinta a la mía sería un medio eficaz para crear distancia de los conceptos teóricamente familiares y revelar algo del carácter “autoevidente” de mi comprensión cuando observo prácticas aprendizaje que me son familiares. Me permitiría investigar en qué grado los conceptos prototípicos de orientación occidental correspondían a las prácticas de aprendizaje de esta comunidad mazahua. Sería una manera de “dar voz” a formulaciones alternativas de aprendizaje. Estas formulaciones, sin embargo, se expresarán en un lenguaje que haga sentido para una comunidad de investigadores (de orientación occidental) que se interesa en el estudio del aprendizaje. No obstante, se hace el intento por enriquecer este lenguaje científico mediante estas formulaciones alternativas y considerar una reformulación de los conceptos y lenguaje que ya existen. Así que el estudio de las prácticas mazahuas de aprendizaje no es una meta “independiente” de investigación, sino que se acomoda dentro de una inquietud general por las diferencias culturales en el aprendizaje y dentro de la pregunta de cómo estas diferencias se manifiestan en nuestras teorías del aprendizaje.

Apropiación, patrones interactivos y contexto cultural

Especificando aun más mi interés teórico, como lo planteé en la sección 1 del capítulo teórico, quisiera abordar en particular el lenguaje que se utiliza para expresar los conceptos de apropiación en la teoría sociocultural. Quiere decir que este estudio se enfoca principalmente en una caracterización de los mecanismos interaccionales y en cómo estos mecanismos se relacionan con los procesos de apropiación. Sin embargo, de acuerdo con el desarrollo indicado en el capítulo teórico, la intención es hacer esto tomando en cuenta la constitución sociocultural de esos patrones interaccionales.

Criterios metodológicos: ¿qué tipo de información hace falta?

De estos intereses teóricos se derivan varios criterios metodológicos. El estudio del aprendizaje mazahua debe poder aportar a una evaluación crítica de las teorías del aprendizaje. De esta inquietud se derivan dos metas principales de investigación: I. ¿Cómo se pueden describir las prácticas mazahuas de aprendizaje? y II. ¿Qué significan estas descripciones para nuestras teorías del aprendizaje y la instrucción? Para poder hacer la traducción de I a II, se debe crear de alguna forma una base de comparación entre las prácticas mazahuas y los conceptos de aprendizaje e instrucción en la teoría. Para poder satisfacer los intereses teóricos mencionados en la sección anterior, este estudio necesita información sobre los patrones de interacción y también sobre otros datos relevantes que puedan “explicar” esas prácticas en términos culturalmente relevantes. Esta información puede generarse a través de los relatos de los practicantes que participan en estas actividades, como se aseveró en el capítulo teórico, pero también a través de otra información local sobre la cultura estudiada y las particularidades de la actividad de los participantes en la tarea.

Preguntas de investigación

A partir de los criterios mencionados anteriormente, se formularon las siguientes preguntas de investigación. Se responde a ellas por medio de una serie de instrumentos diversos de investigación y cada instrumento aporta a estas preguntas de una manera específica que se indicará a continuación, así como en las introducciones metodológicas a estos instrumentos (capítulos 2, 3 y 4, respectivamente).

I. Prácticas mazahuas de aprendizaje y su contexto cultural

I.a. ¿Cómo se pueden describir las prácticas mazahuas de aprendizaje?

- i) ¿Cómo crean oportunidades de aprendizaje los padres y niños mazahuas? Es decir, ¿cómo reestructuran las actividades para hacer posible el aprendizaje? ¿Cómo aprovechan la asimetría de competencia entre adultos y niños? ¿Qué significan las respuestas a estas preguntas en términos de los patrones de interacción y las divisiones de roles?
- ii) ¿Cómo se relacionan estos patrones y prácticas con los puntos de vista mazahuas sobre aprendizaje e instrucción?

I.b. ¿Cómo se pueden explicar estas prácticas mazahuas en términos contextuales?

- i) ¿Qué tan variables o estables son esos patrones? ¿Qué tanto varían a consecuencia del contexto (de la tarea)?
- ii) ¿Cómo pueden expresarse las respuestas a 1 y 2 de tal modo que hagan sentido dentro de perspectivas y prácticas locales y culturalmente relevantes?

II. Prácticas mazahuas de aprendizaje vs modelos prototípicos de aprendizaje

II.a. ¿Cómo difieren las prácticas mazahuas de aprendizaje de los modelos prototípicos de aprendizaje e instrucción basados en la educación escolarizada formal?

II.b. ¿Qué significa la respuesta a la pregunta II.a para nuestra teorización sobre el aprendizaje y la instrucción?

Algunos puntos de partida metodológicos

La traducción de estas preguntas de investigación en decisiones metodológicas prácticas implicaba una serie de problemas: i) uno de los problemas fue cómo recolectar información sobre una cultura que no me es familiar para poder formular conceptos de aprendizaje que tomen en cuenta la perspectiva de los participantes de esa cultura; ii) otro problema fue cómo vincular los patrones interaccionales a otros datos culturalmente relevantes. A continuación se especifican algunos de los puntos de partida que reflejan mis intentos por resolver estos problemas.

i) Una perspectiva interactiva sobre el estudio de la cultura

“Dar voz” a formulaciones alternativas de las prácticas de aprendizaje en otra cultura no carece de problemas. Cómo formular una perspectiva de “*insider*” desde una posición de “*outsider*” es desde hace años una cuestión importante del campo de la etnografía. A pesar de los muchos aportes interesantes, el problema sigue presentando dificultades. Sin ahondarme demasiado en esta cuestión, quiero simplemente señalar que de acuerdo con Pinxten (1997), considero que el estudio de la cultura es un proceso dialéctico interactivo en el que la construcción de conocimiento etnográfico resulta de los procesos de comunicación entre el etnógrafo y los sujetos estudiados. En este proceso, las perspectivas (preestablecidas) de la etnografía y de los sujetos estudiados pueden formarse y reconfigurarse

mutuamente. Esto corresponde a lo que se dijo en la sección 2 del capítulo teórico sobre la naturaleza de la cultura como un proceso dinámico que se reconfigura constantemente en procesos interaccionales. Apunta hacia la presencia de perspectivas preestablecidas y observaciones impulsadas por valores de parte de la etnógrafa, y también a la posibilidad de ajustar esas perspectivas con base en procesos de comunicación y observación. Supera posiciones más problemáticas que se han formulado en el pasado como son la posición objetivista en la que las etnógrafas afirman poder “registrar lo que está ahí” o la posición subjetivista en la que se supone demasiado automáticamente que la etnógrafa puede asumir una perspectiva de *insider*.

En términos más prácticos (es decir, en la medida en que yo fuera capaz de reflexionar sobre mi propio proceso de formación de conocimiento), esto implicaba una lucha constante entre tratar de entender cómo era el aprendizaje para “ellos” y confrontar el conocimiento así formado contra mi propio legado cultural (conceptualmente y de otras maneras). Hay dos puntos metodológicos prácticos que deben mencionarse en este respecto. Primero, por vivir en una comunidad mazahua pude, de manera experiencial, tener idea de algunas de las prácticas, consideraciones y conductas de la “vida real” que eran significativas y vitales para vivir en esta comunidad. A partir de esa experiencia, y de mis intentos explícitos por recolectar información sobre el aprendizaje (aunque no se puedan separar estas dos cosas completamente) intenté diseñar mis instrumentos y desarrollar mis categorías de análisis lo más posible desde las perspectivas y prácticas locales *como yo las había venido conociendo* (no es posible, desde luego, ningún conocimiento “directo” de una cultura particular, sino que tal conocimiento siempre es mediado por perspectivas individuales y colectivas). Al mismo tiempo, mis propias inquietudes teóricas (y otras) desempeñaron un papel en cómo se diseñaron estos instrumentos y categorías. Durante el trabajo de campo, algunas de estas inquietudes llegaron a expresarse de otro modo o se reformularon a raíz de los datos recolectados en el campo (para un relato detallado de la experiencia del trabajo de campo, véase la última subsección). En segundo lugar, en el transcurso de este estudio he hecho esfuerzos explícitos por reformular las concepciones prototípicas del aprendizaje y la instrucción en términos más generales y dilemas más generales para que ya no quedaran excluidas prácticas no occidentales y no dominantes. Por ejemplo, en vez de utilizar nociones de andamiaje o distanciamiento, se podría hablar de procesos en los que adultos y niños buscan los medios semióticos para dar forma a procesos de inculturación en los que se captan formas culturalmente apropiadas de percibir, interpretar y actuar sobre el mundo. Mi experiencia con las prácticas mazahuas de aprendizaje se utilizó como un caso de prueba para la reformulación de esos conceptos, así como para la formulación específica de los conceptos mazahuas de aprendizaje. Al mismo tiempo, es evidente que estas formulaciones se plantean dentro de un lenguaje que es ajeno a la mayoría de los miembros de la comunidad mazahua, así que formaron parte de este proceso primero un posicionamiento previo y luego una serie de cambios a esas posiciones.

ii) Patrones de interacción y datos contextuales culturalmente relevantes

De acuerdo con lo que ya se dijo en la sección 2 del capítulo teórico acerca de cómo conceptualizar la cultura, yo quería estudiar el aprendizaje de dos maneras: observando las prácticas (interaccionales) y preguntando a miembros de la comunidad acerca de sus representaciones o justificaciones de esas prácticas. Esto implicaba que me serían útiles tanto entrevistas como observaciones como medios metodológicos importantes en el diseño del estudio. Entre ambas se pueden revelar diferentes perspectivas que se sostienen, se complementan y se inspiran mutuamente. Por otro lado, en el concepto

de contexto que se defendía en la misma sección, se tomó la posición de que los patrones de interacción no pueden estudiarse “por sí solos”, sino que se tienen que examinar a la luz de otra información culturalmente relevante. Por consiguiente, se “complementaba” el estudio de patrones (“micro”) de interacción (en un entorno particular) con otros tipos de datos como los que se generaban tomando apuntes etnográficos de campo, realizando entrevistas y videograbando. Estos datos podían dar una perspectiva más amplia (“macro”) y múltiple sobre los datos interactivos “micro” y elucidar estos datos desde una gama diversa de prácticas culturales y relatos de dichas prácticas.

Desde los puntos de partida hasta los instrumentos de investigación

A fin de responder a las preguntas de investigación y respetar los puntos de partida que se mencionaron, se recolectaron tres tipos distintos de datos.

1. Descripciones etnográficas y videograbaciones de situaciones más “naturales” de aprendizaje. Estos datos se generaron con base en lo que podría llamarse un enfoque de observación participante. Formaron parte de estos datos observaciones más “distantes”, conversaciones informales y descripciones de situaciones solicitadas de enseñanza (véase más en el capítulo 2).
2. Entrevistas semiestructuradas con padres de familia y miembros de la comunidad en las que se les pidió que expresaran sus puntos de vista acerca del aprendizaje y la instrucción (véase más en el capítulo 3).
3. Videograbaciones de patrones de interacción en un entorno semicontrolado de investigación en el que se variaban sistemáticamente los grupos (parejas de padre/madre-hijo y maestro-alumno) y las tareas (tareas más prácticas y de matemáticas). Se realizaron además entrevistas después de la tarea con todos los participantes (véase más en el capítulo 4).

El tercer conjunto de datos y su análisis forman el núcleo de este estudio ya que representan el estudio más detallado y preciso de las prácticas mazahuas de aprendizaje. Además, esta parte del estudio corresponde más, en términos metodológicos, a la tradición sociocultural del estudio del aprendizaje (una excepción importante a esta correspondencia son las descripciones etnográficas en las videograbaciones). Las entrevistas y las descripciones etnográficas pueden verse como intentos por contextualizar y explicar los resultados de este último conjunto de datos (aunque éstos también iluminan a aquéllas, si bien en menor medida) y por abrir una perspectiva sobre el aprendizaje que sea más amplia que aquélla que se genera en un entorno específico y parcialmente artificial donde se asigna una tarea. Se puede encontrar en sus respectivos capítulos más información específica sobre estos métodos de recolección de datos y su análisis. El resto de esta sección se dedicará a explicar cómo y por qué se combinaron estos métodos para responder a las preguntas planteadas.

Estas “técnicas” de recolección de datos, así como el tipo de análisis que se utiliza, tienen su origen en más de una tradición de investigación. Por ejemplo, en el análisis de las videograbaciones tomo prestados elementos de la tradición etnográfica (véase por ejemplo, Erickson, 1986), y también de tradiciones de análisis interaccional de orientación más psicológica en las que se representan los patrones de interacción mediante sistemas de categorías (generalmente cuantificadas) (para un análisis de estas dos tradiciones, véase Cazden, 1986). Algunos estudiosos afirman que se trata de dos tradiciones epistemológicamente distintas: la etnografía se basa en una perspectiva interpretativa mientras que la técnica de sistemas de categorías se basa en una perspectiva positivista, y que por lo

tanto, no tiene sentido combinarlas. Otros insisten en que sí tiene sentido (véase Erickson, 1986; Cazden, 1986). Yo sostendría que aunque estos métodos o técnicas tienen orígenes distintos, no son necesariamente determinados del todo por estos orígenes (aunque ciertamente llevan su sello). Desde mi perspectiva, ambos pueden verse como procesos interpretativos en los que los elementos deductivos e inductivos interactúan constantemente, y en ese sentido no necesariamente implican posiciones epistemológicas distintas. Sin embargo, representan diferentes métodos para convencer al lector con diferentes técnicas de reducción de datos, unidades de análisis, tipologías, medios de comparación, procedimientos para ir de lo particular a lo general, procedimientos de interpretación, etc. Por ejemplo, una diferencia típica entre ellos es el momento del proceso de investigación en que se permite la interpretación. En los sistemas de categorías, el momento interpretativo (supuestamente) se suspende en ciertas etapas, particularmente cuando se realiza la valoración. Durante esa etapa, las categorías designadas y reglas de aplicación garantizan el comportamiento “apropiado” del investigador. Sólo después de la valoración, o quizá hasta después del análisis estadístico, se permite la interpretación. En la etnografía también se da la interpretación pospuesta, particularmente cuando se toman los apuntes en el campo (por ejemplo, en la descripción “particular”, Erickson, 1986: 149), pero los etnógrafos generalmente reconocerían el carácter interpretativo de sus mismos apuntes de campo. No defenderé aquí la postura de que estas técnicas o enfoques metodológicos puedan “integrarse” sin tropiezos. Por ejemplo, yo sentí que los diferentes criterios para la recolección de datos no siempre embonaban. En el método etnográfico, la autenticidad del entorno de los datos es mucho más importante que la variación sistemática, las observaciones repetidas de eventos en circunstancias similares, etc., mientras que en el método psicológico la prioridad está invertida. Mi forma de manejar estos dilemas fue seguir las reglas de la tradición de las “técnicas” específicas de recolección de datos en la medida de lo posible (cuando menos se debía cumplir con sus condiciones mínimas). Por ejemplo, en el entorno semicontrolado, primero se aseguraba la variación sistemática mientras que en la toma de apuntes, se aseguraba primero la autenticidad. Sin embargo, se utilizaban también elementos de la otra tradición: por ejemplo, se diseñaban las tareas en el entorno semicontrolado para que se parecieran a actividades culturalmente relevantes, o se les daba bastante libertad a los participantes para realizar las tareas como quisieran. En el proceso de análisis, los diferentes conjuntos de datos se trabajaron de manera “independiente” en el sentido de que las conclusiones de cada instrumento se basaban en lo que se “revelaba” con ese instrumento en particular (aunque ambos procesos de análisis indudablemente han influido el uno en el otro, ya que se plantearon las mismas preguntas teóricas, por ejemplo; además la misma investigadora trabajó ambos conjuntos de datos, y los procesos de análisis tomaban inspiración el uno el otro). En las conclusiones generales y la discusión, los diferentes resultados se utilizan de manera complementaria y culminante para abordar las preguntas de investigación de este estudio. La ventaja de una combinación de instrumentos provenientes de diferentes tradiciones de investigación es que algunos de los problemas de una tradición se abordan más eficazmente que con la otra, y viceversa. Para dar un ejemplo, el análisis estadístico de los resultados de los sistemas de categorías me ayudó a abordar cuestiones de comparación sistemática. Además, un examen sistemático de los patrones de interacción a través de unidades más pequeñas y con los mismos criterios revela información que de otro modo no se nota. Las descripciones etnográficas de las videgrabaciones me ayudaron a describir el aprendizaje dentro de contextos de la vida real y a entender cómo se relaciona con “lo que está sucediendo” entre los participantes en términos de significados particulares y más generales. Como la descripción no se limita a las catego-

rías preestablecidas, se amplían las posibilidades de elucidar un determinado tema con base en detalles o situaciones relevantes. Una posible desventaja de esta combinación de métodos de investigación es que puede implicar algo de repetición, aunque al mismo tiempo se pueden formular diferentes perspectivas sobre el mismo fenómeno.

Algo de información sobre el trabajo de campo

El trabajo de campo se realizó en un poblado mazahua y comprendió dos periodos: de enero a abril de 1994 y de septiembre a diciembre de 1994.

Me presentó en el poblado Ruth Paradise del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional en México, quien ya había trabajado en la región. El poblado se consideraba apropiado para el trabajo de campo porque tenía un centro bien definido que se podía considerar como un lugar público, apto para que se hospedara ahí gente de fuera sin suscitar demasiados problemas. Además, los habitantes tenían experiencia con extranjeros porque había un hospital alemán cerca. Por otro lado, el poblado se consideraba una comunidad mazahua “auténtica” (véase el capítulo 2).

En el primer periodo se hicieron inicialmente visitas cortas (de tres a cuatro días), luego pasé tiempos más largos en la comunidad (dos semanas) con varios descansos cortos. En el primer periodo alquilé un cuarto en un viejo “rancho” que pertenecía a una familia mazahua y donde guardaban sus animales y hacían pulque. Luego me cambié a una casa en el centro que le alquilé a una familia mestiza. No era desconocido que los habitantes rentaran cuartos a maestros provenientes de otros pueblos. En el segundo periodo fui invitada a hospedarme en la casa de la directora (mestiza) de la escuela primaria, con quien había trabado amistad. Aunque el cambio de una familia mazahua a una familia mestiza no era exento de problemas, logré mantener mis lazos con la familia mazahua.

En el transcurso de mi estancia, aprendí a explicar de diferentes maneras mi trabajo y el propósito de mi visita a la comunidad. Empecé explicando mis metas lo más posible en lo que, para mí, eran términos “reales”. Por ejemplo, expliqué que tenía que hacer un estudio y descubrir cómo los niños aprendían matemáticas a fin de sacar mi título universitario. Pronto me di cuenta de que eso no tenía mucho sentido para la mayoría de los habitantes. Asentían con la cabeza, más bien por compromiso, pero luego me pedían que le explicara a su hijo que iba a la escuela qué eran las matemáticas. Después intenté diferentes versiones de esta historia (por ejemplo, tenía que escribir un libro sobre el aprendizaje, o necesitaba saber más acerca de cómo los niños aprendían en la comunidad). Como era de esperarse, ellos manejaban sus propias versiones del propósito de mi visita. Después de dos meses, por ejemplo, me preguntaban cuándo iba a empezar mi trabajo, o cuándo iba a empezar a enseñarles. En otras versiones yo era la nueva directora de la escuela, o la esposa del hermano de la directora de la escuela. Aunque me recibían de manera amable y hospitalaria, era evidente que me consideraban una *outsider* que debía aprender las costumbres de la comunidad. A veces me hacían saber que ignoraba ciertas cosas, como ciertos peligros o tabúes. Sin embargo, esto no significaba un estorbo importante a mi investigación (hasta donde yo veo) y en cierto sentido pude aprovechar mi posición. Como *outsider* me era más fácil hacer preguntas acerca de lo obvio (por ejemplo, en las entrevistas) pues yo no sabía “cómo eran las cosas” en su comunidad.

Capítulo 2

La vida y el aprendizaje en una comunidad mazahua: un panorama basado en la literatura y el trabajo de campo

Introducción

Este capítulo brinda una perspectiva más general sobre el pueblo mazahua, la comunidad estudiada y el tipo de experiencias de aprendizaje que los niños encuentran en la comunidad. Incluye una revisión de la literatura sobre la cultura mazahua (sección 1), información sobre el poblado estudiado (sección 2) y una presentación de apuntes etnográficos sobre el aprendizaje, tomados durante mi trabajo de campo. En la primera sección se describen aspectos generales como la economía, estructuras sociales y religiosas, el idioma y la educación, con datos tomados de la literatura. La segunda sección presenta una perspectiva más local con algunos datos sobre el poblado estudiado y las instituciones (ajenas) que han sido introducidas. Se presta especial atención a la educación escolarizada formal ya que la orientación hacia la educación escolarizada parece ser significativa para la interpretación de los datos en el capítulo 4. La tercera sección presenta una serie de reseñas de situaciones de aprendizaje en un pueblo mazahua como yo las observé durante mi trabajo de campo. Las reseñas que se presentan son más diversas que las del capítulo 4, y se examinan desde diferentes perspectivas. En este sentido, ofrecen una perspectiva más “amplia” mientras que en el capítulo 4 se presenta una reseña más “profunda” (más detallada y precisa). Los datos contextuales ofrecen un medio importante para situar los otros datos, aunque no se ven como “simplemente” el entorno, sino como algo que complementa y enriquece las otras partes de este estudio.

1. Sobre el pueblo mazahua: una perspectiva desde la literatura

Datos generales

La población mazahua está asentada en el oeste y norte del estado de México. Los seis municipios donde vive la mayor parte de la población son: San Felipe del Progreso, Atlacomulco, Ixtlahuaca, Temascalcingo, El Oro de Hidalgo y Jocotitlán (Medina Ortiz, 1986). El área total de la región mazahua mide aproximadamente 2,380 km² y la población total es de aproximadamente 130,000 habitantes. Los mazahuas se cuentan entre los casi 60 grupos indígenas que se reconocen oficialmente en México como grupos culturales distintos con sus propios idiomas y tradiciones culturales.

Los mazahuas pertenecen en términos lingüísticos a la familia otomí, junto con los otomíes, los matlazincas, los ocuiltecos, los pames del sur, los pames del norte y los chichimecas jonaz (Manrique Castañeda, 1969, citado por Paradise, 1987). Se considera que los otomíes y los matlatzincas están estrechamente emparentados con los mazahuas (Paradise, 1987; Soustelle, 1937, citado por Chodkiewicz, 1973). Los mazahuas viven en el Altiplano mexicano desde hace por lo menos 1,000

años según las fuentes lingüísticas y etnológicas (Paradise, 1987). El nombre mazahua es la versión castellanizada de “mázatl”, que quiere decir “venado”, vocablo con el que los aztecas identificaban el “Mazahuacán” (la provincia mazahua) (Sidonio López, 1986; Cortés Ruiz, 1972).

Sobre la identidad cultural: el cambio cultural como continuidad y resistencia

Los mazahuas se han caracterizado por su flexibilidad para adaptarse a las tradiciones “extranjeras” sin “perder” sus propias prácticas culturales (Paradise, 1987; Robles Valle, 1996; Iwńska, 1972). Paradise (1987) afirma que los mazahuas y los pueblos mesoamericanos en general cuentan con capacidades especiales para mantener una identidad tradicional a pesar de siglos de presión cultural derivada del contacto con las sociedades occidentales “modernas”. Su capacidad para vivir con la presión extranjera podría tener raíces aún más antiguas ya que los mazahuas fueron subordinados repetidas veces por otros grupos indígenas en los tiempos prehispánicos (Cortés Ruiz, 1986). Iwńska (1972: 197) en su estudio sobre una comunidad mazahua observa que si bien los mazahuas están abiertos a todo tipo de conocimiento nuevo y están dispuestos a aprender habilidades nuevas, los conocimientos y habilidades adquiridos no alteran fundamentalmente sus tradiciones. Las aseveraciones de Bonfil Batalla acerca del “México profundo” van en la misma línea: “Casi cinco siglos de dominación, de agresión brutal o sutil contra la cultura de los pueblos indios, no han logrado impedir la supervivencia histórica del núcleo fundamental del México profundo” (1989: 191). Esta capacidad no se asocia con una actitud de resistencia declarada sino con formas más sutiles, no aparentes, de rechazo en las que los elementos de la cultura extranjera se adoptan pero también se modifican. Estos procesos sutiles de cambio y adopción no son fáciles de reconocer, por lo menos no para el observador externo. Esto concuerda quizá con lo que algunos autores han dicho en el sentido de que no identifican fácilmente (los elementos propios de) la cultura del pueblo mazahua. Chodkiewicz (1973), por ejemplo, asevera que le cuesta trabajo reconocer el carácter indio de la cultura mazahua ya que parecen haber adoptado tantos elementos de otras culturas. Bonfil Batalla (1989) complejiza el proceso de resistencia y su naturaleza activa señalando que la resistencia contra la presión cultural se basa en un proceso activo de adopción de cambios indispensables con la meta última de poder continuar con su legado cultural en la sociedad actual. La resistencia cultural se ha de interpretar como un proceso activo de conservar la cultura “tradicional” mediante una apropiación selectiva de elementos culturales “extranjeros” que resultan ser eficaces para sobrevivir a la dominación. Esto da por resultado un proceso cultural innovador en el que se adoptan elementos extranjeros y se modifican de manera sutil como resistencia contra los intentos agresivos de sometimiento cultural (Bonfil Batalla, 1989: 200). Es evidente que sus procesos de transmisión cultural han sido bastante eficaces y relativamente “inmunes” a la presión externa. Paradise vincula esta capacidad con la naturaleza experiencial de los procesos de inculturación: tiene sus raíces en principios de acción más que en el producto de una transmisión explícita de conceptos e ideas.¹ Como se señaló en la sección 3.2 del capítulo teórico, Paradise ha descrito este principio de inculturación para el pueblo mazahua como “separados pero juntos”. Se refiere a un estilo de interacción entre padres e hijos en el que los niños aprenden a comportarse de manera autónoma a la vez que coordinan sus acciones con los demás. Esta forma sutil y tácita de comunicación —una organización social que se refleja en el típico estilo

¹ Compárese también el informe de Derde (1992) sobre la influencia de la cultura occidental en las formas africanas de representación y justificación.

mazahua de socializar a los niños— se vincula con su extraordinaria capacidad para vivir con la presión externa sin perder la identidad mazahua.

En mi descripción de algunos aspectos generales de la cultura mazahua que se encuentran en la literatura, aplicaré esta perspectiva de cambio y continuidad culturales sólo cuando resulte relevante y posible, en vista de la escasa información sobre la cultura mazahua que está disponible en la literatura. Esta perspectiva concuerda con lo que se ha dicho acerca de la naturaleza dinámica de la cultura en la sección teórica, y permite alejarnos de una interpretación más estática de la cultura (véase también discusión).

Idioma

En términos generales se puede afirmar que la mayoría de los mazahuas habla mazahua y español. Sin embargo, muchos estudios reportan la “desaparición” del idioma mazahua en las generaciones jóvenes, debido a una actitud negativa hacia su patrimonio cultural. Por ejemplo, en un estudio realizado por Morales Anduaga, Gallegos Deveze y Segundo Romero (1986), se entrevistó a 366 alumnos de quinto y sexto de primaria acerca de sus conocimientos de la lengua mazahua y los de sus padres y abuelos. Reportan que el porcentaje de hablantes del idioma mazahua disminuyó de más de 85% de los abuelos, a más de 75% de los padres, a sólo 37% de los alumnos de primaria. En el mismo estudio se reconoció que era muy difícil que los alumnos mazahuas confesaran públicamente sus conocimientos de la lengua mazahua, por lo que surgen serias dudas acerca de estas conclusiones. En mi propio trabajo de campo noté que la gente proveniente de comunidades remotas dominaba menos el español y hablaba más el mazahua, en comparación con la gente que vivía más cerca del centro. Además, García Collino (1986) reporta que el idioma utilizado depende del entorno cultural en el que se utiliza. El mazahua se habla más en contextos familiares y privados, mientras que el español se usa más en contextos públicos. Esto sugiere que la negación o la desaparición de la lengua mazahua no es un fenómeno “real” sino más bien una actitud hacia el mundo externo, público, y una forma de tratar con él, reflexión de la actitud generalizada de adaptación hacia la presión cultural mencionada anteriormente. En mi propio trabajo de campo me dijo la directora de la escuela que 90% de los alumnos hablaba mazahua. Aunque no se hablara mazahua en su casa, lo aprendían de sus compañeros a través de la interacción en el patio de la escuela.

Economía

Tradicionalmente, el cultivo de maíz, la crianza de animales domésticos y la producción de artesanías han sido las actividades fundamentales de la economía mazahua, aunque se ha generado una gran variedad de fuentes de ingreso en diferentes periodos. Los mazahuas han podido conservar sus prácticas tradicionales de cultivo de maíz pese a que sus actividades agrícolas se han visto interrumpidas por distintas razones (Paradise, 1987). Cuando se dio la reforma agraria a principios del siglo, se restauraron las prácticas de cultivo de maíz tras años de esclavitud en las haciendas, donde los mazahuas no podían cultivar sus propias tierras. Hoy en día, la necesidad de ganar dinero impulsa a los hombres en particular, pero también a las mujeres a buscar empleo en las grandes ciudades, donde participan en una variedad de trabajos. Estos trabajadores migrantes, sin embargo, sobre todo los hombres, regresan a sus pueblos en los momentos importantes del ciclo agrícola como la siembra y la cosecha. Diferentes actividades económicas adicionales han cobrado importancia a lo

largo de diferentes periodos históricos, y algunas siguen teniendo un impacto en la economía mazahua. Entre ellas están las artesanías y las actividades agroindustriales como la fabricación de canastas, el tejido con fibra de maguey, el procesamiento del zacatón, y la alfarería. Muchos hombres mazahuas están o han estado empleados en la minería o en diversas actividades industriales como la fabricación de papel, el tejido industrial y la industria metalúrgica, ubicadas dentro de la misma región mazahua (Medina Ortiz, 1986; Chodkiewicz, 1973). Otra fuente importante de ingresos es el trabajo asalariado en la construcción en las ciudades grandes como el Distrito Federal. En algunas épocas, sobre todo en la década de los setenta, muchos mazahuas se empleaban como trabajadores migrantes en Estados Unidos, principalmente en las actividades agrícolas. Además de estas actividades, el comercio local y regional ha creado fuentes adicionales de ingresos, desde la venta de productos agrícolas regionales hasta actividades comerciales más en forma, como tiendas de ropa, farmacias y tiendas de abarrotes. El aumento de otras fuentes de ingresos fuera de la agricultura ha conllevado cambios considerables en la estructura social y la división laboral (Chodkiewicz, 1973). Creó en algunas épocas una sociedad más estratificada, por ejemplo, a raíz de la compra-venta de tierras y la inversión en maquinaria agrícola. Por ejemplo, las familias más ricas tienen coches, televisores, videocaseteras y hornos eléctricos, mientras que las familias más pobres carecen de electricidad. Además, partes importantes del trabajo agrícola, tradicionalmente realizadas por hombres, las han tenido que asumir las mujeres o trabajadores contratados. Para concluir: si bien la adopción de otras actividades laborales ha tenido un impacto en la economía mazahua, el cultivo tradicional de maíz sigue existiendo, aunque implica esfuerzos considerables y un cambio en las divisiones de roles.

Religión

La convivencia e imbricación de las tradiciones católicas con las de origen prehispánica es otro campo en el que se manifiestan resistencia y continuación mediante la adopción parcial de tradiciones externas. Aunque la mayoría de los mazahuas se dice católica y participa en muchas prácticas católicas (un porcentaje pequeño se identifica con iglesias protestantes), están conscientes de que han *adoptado* esta religión y se identifican sólo parcialmente con ella. En mi propio trabajo de campo, me encontré con mazahuas que me insistían que no eran “católicos” sino “creyentes”. Los católicos son las personas que provienen de la iglesia católica, como el sacerdote, así me decían (no me quedaba claro qué significaba su concepto del católico “verdadero”). De esta manera expresaban un cierto respeto y aceptación pero al mismo tiempo distancia del catolicismo. Iwánska (1972) reporta que se realizaban rituales prehispánicos y católicos en la misma celebración, pero en diferentes lugares y a diferentes horas. Por ejemplo, en una cantina se realizaba un ritual prehispánico con máscaras y se definía como “nuestra religión”, y luego las festividades seguían en el templo católico y entonces se definían como “su religión”. En mi propio trabajo de campo noté procesos similares de convivencia pero también de divergencia entre los rituales prehispánicos y católicos en una festividad oficial de un santo católico en la capilla local. Antes del comienzo formal de la celebración católica y de la llegada de sacerdote, se realizaron danzas rituales en el fondo de la capilla, obviamente con la anuencia de la iglesia. El ritual era de naturaleza evidentemente diferente a cualquiera de los rituales católicos, pues incluía bailes intensos, música rítmica fuerte y el uso de máscaras. Mucha gente asistió y hasta hubo mucha fuera templo. Después del ritual, la mayoría de la gente que estaba en el fondo de la capilla quería salir. El sacerdote, que llegó en ese momento, empezó literalmente a empujar a la gente hacia dentro, extendiendo sus brazos para abarcar el mayor número de personas posible y diciéndolo-

les que no tenían permiso de salir porque el servicio ya iba a empezar. Aparte de estas formas de identificación “parcial” con la tradición católica, hay reportes sobre muchos paralelismos, formas de integración y maneras de completar los rituales católicos con rituales prehispánicos. Muchas de las tradiciones católicas introducidas por los misioneros en los tiempos coloniales se basaban en semejanzas con ritos y cultos indígenas. Las procesiones, las ceremonias y las imágenes de santos eran especialmente fáciles de adoptar ya que correspondían a prácticas ya existentes (Cortés Ruiz, 1972). Las prácticas católicas que ahora son comunes, como procesiones, peregrinajes y ceremonias de adoración, parecen tener muchos paralelismos con rituales prehispánicos en términos de su función, la temporada del año, los tipos de imágenes y símbolos (Ruiz Chávez, 1986). Un ejemplo de un ritual que superficialmente parece ser católico, pero que difiere claramente en cuanto a su función y ritual, es la adoración de los “oratorios”, pequeños altares familiares estudiados por Soustelle (1937) y Cortés Ruiz (1972). Ellos concluyeron que estos altares han de tener fuertes antecedentes prehispánicos que se manifiestan en, por ejemplo, su organización basada en la familia, los vínculos establecidos con los familiares muertos y los poderes mágicos atribuidos al altar.

Estructuras sociopolíticas y religiosas

Las comunidades mazahuas se caracterizan por varias estructuras sociales, políticas y religiosas que son complejas y que no pueden verse como independientes las unas de las otras. Aparte de las grandes redes sociales basadas en los lazos familiares, existe una red de parentescos ficticios: el sistema de “compadrazgo” en el que se enlazan los no parientes o parientes en torno al padrino. Luego está el tradicional sistema de “cargos” político-religiosos que gira en torno a la celebración de actividades religiosas. Existen además los oficiales estatales que forman un vínculo entre el estado mexicano y la comunidad. Finalmente está la junta, la institución de más prestigio que une las estructuras arriba mencionadas. Lo interesante es que estas estructuras parecen haberse adoptado en diferentes periodos y cada una tiene relaciones muy específicas con estructuras más “antiguas”.

El sistema de compadrazgo

El sistema de compadrazgo, estudiado a fondo por Chodkiewicz (1973), se basa en la asignación de lazos familiares (que en muchos casos perduran toda la vida) con motivo de rituales importantes. El sistema no se basa en lazos sanguíneos sino en lazos de naturaleza más espiritual, aunque tienen una evidente función económica también. El sistema de compadrazgo enlaza a las familias, crea tabúes de incesto, relaciones de respeto y la obligación de ayuda mutua. El sistema mazahua de compadrazgo tiene semejanzas importantes con el sistema católico de compadrazgo y se cree por lo tanto que se derivó de un proceso de adaptación y innovación del sistema de la elite española en la Colonia (Chodkiewicz, 1973). Según la tradición católica, surgen nuevos lazos de parentesco cuando se reciben ciertos sacramentos (bautismo, confirmación y matrimonio). Al niño se le asignan un padrino y una madrina, y su relación de parentesco es de naturaleza espiritual. Además, los padres del niño adquieren relaciones espirituales especiales con los padrinos de su hijo. Si bien todo esto corresponde básicamente al principio de compadrazgo en la cultura mazahua, hay indicios de que el sistema mazahua de compadrazgo tiene raíces prehispánicas y ha asumido formas basadas también en ritos prehispánicos. Primero, existe una terminología mazahua original para el sistema de compadrazgo que no incluye todos los elementos católicos. En mazahua, los padres del niño llaman “kumba”

y “ngune” (compadre y comadre) al padrino y madrina de su hijo (también a sus padres y hermanos). Recíprocamente, los padrinos usan los mismos vocablos para referirse a los padres de su ahijado. Además, los hijos de los padrinos y los de los padres del ahijado se llaman hermanos entre sí (“k’u” o “kwarma”). Sin embargo, no hay vocablos mazahuas para padrino y madrina, es decir, para nombrar la relación entre el niño y sus padrinos. Al ahijado se le llama “ci a k’im”. Segundo, los mazahuas distinguen entre compadrazgo de nacimiento, de bautismo, de confirmación, de matrimonio, “de evangelia”, y “de la cruz”. Esta última forma sólo se encuentra entre los mazahuas y otomíes (Cortés Ruiz, 1972). Uno se convierte en padrino “de la cruz” por herencia, es decir, tras la muerte de un pariente que es “compadre de la cruz” o por evento mágico-religioso (por ejemplo, un sueño en el que al dueño de la cruz se le dice que debe adoptar a un determinado padrino o madrina). Dicho compadrazgo no se puede negar una vez propuesto, porque caería la mala suerte o la enfermedad sobre la persona que se negara. Esta forma de compadrazgo parece tener, al igual que el culto al “oratorio”, rasgos evidentemente prehispánicos. Sea como fuere, el sistema de compadrazgo se embona bien en la estructura social basada tradicionalmente en la familia. Toma a la familia como su metáfora o prototipo principal y la extiende a otras relaciones. Esto quiere decir que los aspectos característicos de los lazos de la familia (nuclear), como la confianza, los cuidados y el respeto, se “extrapolan” a estructuras sociales más grandes. Por ejemplo, implica que se le enseña a un niño a respetar al padrino “como si fuera su padre”. O que los involucrados deben responder los unos por los otros como si fueran familia.

El sistema de cargos

El sistema de cargos religioso-políticos es una organización social a nivel de pueblo en el que el objetivo principal es la organización de celebraciones en honor a santos “católicos”. Aunque las celebraciones en sí están temporalmente limitadas (por ejemplo, uno o varios días), la organización social que se establece para organizar estas celebraciones puede durar todo un año. Se distingue entre varios puestos, distintos en cuanto a su estatus y organizados jerárquicamente, para desarrollar y sufragar los gastos de estas celebraciones.² Se han expresado diferentes opiniones acerca de la función y los efectos sociales del sistema de cargos. Consideraré sólo los estudios que se refieren a las comunidades mazahuas. Iwánska (1972) hace hincapié por un lado en la naturaleza colectiva del proceso de toma de decisiones. Señala que muchas personas participan en los procesos políticos o desempeñan funciones políticas en el sistema de cargos. En su estudio de 250 aldeanos adultos, 100 participaban en la toma de decisiones gubernamentales. Dentro de un periodo de cinco años, todos los adultos tomaron un turno en la toma de decisiones políticas. Señala que estos cargos no se asignan a un individuo, sino a toda una familia. Además, reporta que la toma de decisiones se basa en el consenso y no es “rastreadable” a uno o varios individuos, por lo que resulta sumamente difícil para un

2 El sistema de cargos se basa en un año natural de celebraciones mayores y menores que constituyen un ciclo. Los representantes de este sistema (“fiscales”, “mayordomos” y “topos”) son nominados por la junta y elegidos por la comunidad. Su tarea es organizar las celebraciones pero también sufragar los gastos. Los “fiscales” son los oficiales más altos de la organización religiosa. Tienen deberes administrativos y todos los demás oficiales les rinden cuentas. Los “mayordomos” deben organizar los rituales para ciertas festividades religiosas específicas pero también tienen que sufragar gran parte de los gastos, por ejemplo, velas, fuegos artificiales, comida, alcohol, flores. Los “topos”, quienes trabajan bajo el mando de un mayordomo, se encargan de tareas más prácticas. Cortés Ruiz (1972) también distingue: “rezanderos” (los que realizan los rezos) y “sacritanos” (los que proveen ciertos objetos para los servicios religiosos).

outsider percibir cómo se toman las decisiones. Además, los puestos políticos no se personalizan, por ejemplo, diciendo que una persona es apta para cumplir con un cierto cargo. Lo que confiere prestigio es el cargo mismo. Chodkiewicz (1973), por otro lado, ve como “débil” la organización social de la comunidad mazahua que él estudió. Señala los efectos estratificantes del sistema de cargos y la falta de oportunidades para corregir relaciones desiguales de poder. Aunque los autores hacen argumentos distintos, ambos subrayan las vías sutiles e implícitas de organización que no recurren a la fuerza, observación también hecha por Paradise (1987).

Otro aspecto de este sistema de cargos que se relaciona con la organización social de la comunidad es la función delimitadora, similar a la función del sistema de compadrazgo. El sistema de cargos tiene la función de mantener unidas a las comunidades, pues los diferentes puestos religiosos se mantienen “intactos” todo el año y funcionan como lazos familiares (Cortés Ruiz, 1972). A partir de un análisis histórico, Cortés Ruiz (1972) concluye que el sistema de cargos tiene rasgos importantes de las “congregaciones” españolas durante la Colonia. Se trataba de comunidades socialreligiosas que se organizaban en torno a la veneración de los santos católicos. Como en las comunidades mazahuas, la congregación pagaba estas fiestas y la organización de las celebraciones creaba lazos fuertes entre sus miembros. Tomado en conjunto, el sistema de cargos puede caracterizarse como una de las estructuras sociales más fuertes en las que participa toda la comunidad. El sistema depende fuertemente de la participación colectiva por medio de su sistema de rotación (aunque no se pueden negar sus efectos estratificantes). Las enormes inversiones económicas que hacen las familias individuales que participan en este sistema de rotación ponen de manifiesto lo vital que es formar parte del sistema. El estatus se gana siendo parte de una colectividad, cumpliendo con un rol con el que han cumplido otros en el pasado y con el que cumplirán “los que vienen”. Por otro lado, el hecho de que costosas celebraciones religiosas mantengan unida a la comunidad y que la gente adquiriera estatus tomando responsabilidad por ellas, subraya lo imbricados que están los poderes religioso, económico y político.

Estructuras estatales

Aparte de estas estructuras más “antiguas”, los representantes del estado desempeñan funciones importantes en las comunidades mazahuas. La función principal es la de delegado, quien es el representante oficial del municipio. Puede haber más de un delegado y varias personas pueden trabajar para un delegado. En todos los casos hay una jerarquía patente.³ El delegado representa al presidente municipal y se supone que pone en práctica las órdenes del presidente municipal a nivel de poblado y reporta al presidente sobre asuntos legales. En la práctica, funciona como un amortiguador entre la comunidad y el estado y reporta lo menos posible. Los representantes del estado procuran arreglar lo más que puedan a nivel local (Cortés Ruiz, 1986; Chodkiewicz, 1973) con base en procesos tradicionales de toma de decisiones. Por ejemplo, Chodkiewicz (1973) reporta que cuando se referían disputas al delegado, éste no la arreglaba sino que instaba a las partes a arreglarla en su presencia mediante el consenso. Finalmente, la autoridad última en la comunidad viene siendo la

³ Un delegado puede tener varios “jefes de seguridad” que trabajan bajo su mando, así como “topiles” u “oficiales”. Aparte de la jerarquía entre “delegados” y “jefes”, y entre “jefes” y “topiles”, dentro de cada rango hay un primer, segundo y tercer representante (primer jefe, segundo jefe, etc.). Donde hay más de un delegado, hay primer delegado, segundo, tercero, etc. (Iwńska, 1972; Chodkiewicz, 1973).

“junta” tradicional en la que están representados todos los ex delegados (representantes del estado) y fiscales (los representantes últimos del sistema de cargos).

Para concluir el tema de las estructuras sociales: en las diferentes estructuras sociales se advierten rasgos de otras estructuras más antiguas y tradicionales. En la mayoría de casos resulta difícil decir si estos sistemas se adoptaron a consecuencia de su parecido a sistemas más antiguos o si se fueron ajustando paulatinamente a los modos más tradicionales de proceder. El hecho de que sigan conviviendo y hasta se unan en la tradicional “junta”, demuestra una actitud flexible hacia las nuevas estructuras sociales impuestas por autoridades “foráneas” (el estado o la iglesia católica). Generalmente, las estructuras sociales se caracterizan por una semejanza a las estructuras familiares, la participación masiva en los sistemas políticos, una combinación de lazos jerárquicos y más verticales, los procesos colectivos de toma de decisiones, las vías sutiles e implícitas de organización que no recurren a la fuerza, y una fusión de las funciones sociales, políticas y religiosas.

2. Sobre el poblado y la educación escolarizada formal

El poblado

El poblado mazahua estudiado pertenece a un municipio que se reconoce como una de las comunidades mazahuas más tradicionales del estado de México, al noroeste de la ciudad de México. Se ubica en las tierras altas, en un valle rodeado de cerros. Aparte del “centro” donde se encuentran instituciones como la iglesia, varias escuelas, un “registro civil” y la mayoría de los comercios, las casas están dispersas. Las casas están rodeadas de milpas, pastizales y bosques escasos. Hileras de enormes magueyes dividen una parte de la tierra en parcelas. El “centro” es la parte más mestiza del poblado y desempeña una función local con respecto al mercado, la iglesia y la escuela. La mayoría de las casas aquí son de concreto o ladrillo, mientras que las casas tradicionales más antiguas fuera del centro son de adobe. El centro muchas veces está lleno de gente, especialmente los días de mercado, y se ve gente vestida con el atuendo tradicional (pies descalzos, varias capas de faldas coloridas, mandil, rebozo) al igual que jóvenes con ropa moderna (botas, pantalón de mezclilla, chamarra de piel y maquillaje). La mayor parte del tiempo, durante el día, radios de transistores tocan música fuerte y alegre en el mercado. Aunque la mayoría de la gente viaja a pie, los camiones van y vienen, pasan coches y algunas personas andan a caballo. Generalmente hay mucho movimiento comercial. El poblado cuenta con una panadería, varias tiendas de alimentos, tiendas de ropa, tres papelerías (principalmente para útiles escolares), algunos talleres mecánicos, un molino eléctrico (para moler maíz) y varios negocios que venden materiales de construcción. Me dijeron que el centro se construyó en los años sesenta y setenta cuando se fundaron la iglesia y la escuela primaria. La familia de los dos fundadores mestizos del “centro” aún vive ahí, junto con una familia mazahua grande. Tanto los mazahuas como los mestizos tienen sus propias “hileras” de casas y comercios y hay una tendencia de quedarse en su propia parte del poblado cuando es posible. La comercialización del centro cambió la economía local que antiguamente dependía principalmente de la agricultura. Además el trabajo asalariado (principalmente en la construcción para los hombres y trabajo doméstico con familias mestizas para las jóvenes) crea lazos con la economía de dinero.

La escuela

Aparte de la escuela primaria local, el poblado cuenta con una preparatoria (que prepara a los alumnos para la educación superior) y una secundaria. La primaria se fundó en los años setenta y según los datos regionales, grandes cantidades de niños han asistido desde entonces, de modo que la educación escolarizada en poco tiempo se ha convertido en parte normal de la comunidad.⁴ En el periodo en que se realizó este estudio (1994), esto significaba para la mayoría de la gente enormes diferencias entre las generaciones con respecto a su experiencia con la educación escolarizada. Para dar una idea en términos de números: según las estimaciones de la directora de la escuela y la supervisora, 60% de los niños de la región asiste a la escuela. Sin embargo, muchos desertan antes del sexto año de primaria. Según un estudio de la generación que asistió a la escuela del poblado de 1988/1989 a 1993/1994, los alumnos que entraron a primero y terminaron sexto sin repetir año representaron 34% del total. Quiere decir que esta escuela va relativamente bien en comparación con otras escuelas de la región.⁵ Las deserciones ocurren más en cuarto y quinto años (29% y 28%, respectivamente, de los alumnos que empiezan esos años). Hay diferencias considerables entre niños y niñas: de la generación 1988/1989 a 1993/1994, los niños representan 67% de los alumnos y las niñas, 33%. Sin embargo, una vez que las niñas asisten a la escuela, tienen la misma probabilidad de terminar sexto que los niños, pues las niñas representan 29% de los alumnos exitosos y los niños 71%. Pese a estas tasas de deserción, la mayoría de los niños adquiere habilidades básicas de lectoescritura durante su estancia en la escuela. Los padres analfabetas aprovechan estas habilidades siempre que pueden (por ejemplo, para verificar recibos o para leer certificados), de manera que las habilidades de lectoescritura se introducen al poblado principalmente a través de los jóvenes. Esto quiere decir que aunque la mayoría de la población puede considerarse como analfabeta (por lo menos con respecto a su capacidad de *aplicar* las habilidades de la lectoescritura), hay grandes diferencias entre las generaciones y entre grupos de personas.

3. Sobre el aprendizaje en un poblado mazahua: apuntes etnográficos

En esta sección presento algunos de los datos de mi trabajo de campo que se basa metodológicamente en un enfoque etnográfico. Sin embargo, los datos no se analizaron a fondo ni son lo suficientemente sustanciosos como para contemplarse independientemente de los demás datos recolectados. Pueden verse como “anécdotas” del trabajo de campo: versiones más o menos pulidas de mis apuntes de campo. Representan, sin embargo, una valiosa fuente adicional de información ya que muestran al lector algo de las actividades cotidianas y las oportunidades de aprendizaje para los niños del poblado. La diferencia principal entre estos datos y los demás datos que presento en otras partes del estudio, es que aquí los entornos que observo no son “montados” ni estructurados por mí, sino que son mucho más “naturales”. Por “natural” quiero decir que mi interferencia con las situaciones observadas se “limita” a la forma en que los participantes cambian sus patrones normales de acción a raíz

⁴ El mayor crecimiento en cuanto a número de escuelas ocurrió en la década de los setenta. En 1970 el número de estudiantes era de 738,000; en 1990 era de 1'716,000. En los años ochenta el crecimiento fue sensiblemente menor: en 1983–1984 el número de estudiantes en el estado de México llegó a su punto más alto y después disminuyó (Aguado López, 1991).

⁵ De los cien estudiantes que se inscriben en el primer año, sólo cinco terminan el sexto año en la región a la que pertenece San Felipe (Aguado López, 1991).

de mi presencia. Esto no es lo mismo que una situación en que la investigadora invite a los participantes a un entorno preestructurado en el que se predefinen muchas de las actividades y materiales. En el trabajo etnográfico, yo era una “transeúnte” a la que los lugareños invitaban a pasar; en el entorno más estructurado en el que yo recolectaba datos en video, yo los invitaba a ellos. Espero pues que en el trabajo etnográfico haya sido menor el riesgo de que los participantes hayan cambiado sus patrones normales de acción.

El objetivo que tenía en mente al tomar apuntes etnográficos era comprender y caracterizar las actividades de aprendizaje y los conceptos de aprendizaje en diferentes entornos de una comunidad mazahua. Los diversos medios que utilicé para construir una imagen de sus prácticas de aprendizaje eran: pedirle a la gente que me enseñara o me explicara acerca de sus actividades; hacer preguntas acerca de sus puntos de vista sobre el aprendizaje, y observar las interacciones adulto–niño en entornos “naturales”. También les preguntaba a los habitantes mestizos qué pensaban acerca del aprendizaje mazahua y cómo se distinguía de sus propias prácticas de aprendizaje. Las conversaciones o situaciones en las que me enseñaban cosas eran consignadas lo más pronto posible después de que ocurrían. Las observaciones de las interacciones se hacían en parte mediante apuntes y en parte mediante videograbaciones. Debido al uso de diferentes medios de recolección de datos,⁶ el tipo de datos variaba con respecto a la perspectiva que se tomaba sobre sus prácticas de aprendizaje. En mi presentación hago una distinción entre tres tipos de fuentes, de las que la última es la más extensa:

- Las enseñanzas de los mazahuas para una foránea (Sobre la explicación de oficios).
- Los puntos de vista de los mestizos sobre el aprendizaje mazahua (Una perspectiva mestiza sobre el aprendizaje mazahua).
- Observaciones “directas” de las interacciones adulto–niño (Retratos de las personas aprendiendo: mis propias observaciones).

Estas diferentes perspectivas arrojan una imagen diversa de las prácticas de aprendizaje y ayudan a evitar toda clase de “distorsiones” que pueden generarse cuando se observa desde una sola perspectiva. Los nombres de las personas que se utilizan en las descripciones no corresponden a los nombres verdaderos de las personas descritas.

Sobre la explicación de oficios

Uno de los medios que yo creía me daría información acerca de las situaciones de aprendizaje en una comunidad mazahua, era el de procurar una situación en la que las personas me enseñaran algo (véase también Henze, 1992). Al principio esto no era fácil, pues me decían que “no tenían conocimientos”. Me describían a mí como “una persona que tiene conocimientos” y con eso negaban que ellos tuvieran conocimientos. Cuando yo no aceptaba esa posición, reconocían que sí tenían conocimientos acerca de cómo vivir, cómo educar a sus hijos, cómo cultivar la tierra. Cuando veían que me interesaban esas cosas, explicaban con gran entusiasmo cómo eran las cosas en su comunidad. Cuando me explicaban sus costumbres, me sorprendía el grado en que nuestra comunicación se ajustaba a

⁶ Se utilizan aquí tres tipos de datos: registros (regis), videotranscripciones (vid) y entrevistas (int). Éstos se indican entre [] junto con la fecha de la grabación.

mis propias expectativas de cómo se explican cosas a un extranjero. De la literatura sobre las prácticas indígenas de aprendizaje en América, yo esperaba que establecieran una situación de aprendizaje que implicara más discontinuidad cultural para mí. Luego comprendí que hay un mundo de diferencia entre explicar o demostrar tu oficio a una extranjera y enseñar a tus hijos. La mayoría de las explicaciones que me daban se relacionaban con las actividades de la construcción, la agricultura y el aprendizaje del idioma mazahua (desgraciadamente yo no era buena alumna). He escogido tres ejemplos de esas explicaciones; cada uno demuestra de diferente manera que explicar y demostrar no es lo mismo que aprender.

1) Uno de mis primeros días en la comunidad, doña María, la mujer mazahua que me alquila un cuarto, me pregunta si me gustaría acompañarla a raspar maguey. Le emociona la idea porque sabe de mi ignorancia del negocio del maguey. Al dirigirnos al magueyal, donde crecen de 30 a 40 magueyes, me dice que será mejor que ella camine por delante, porque yo no tengo idea a dónde vamos. El comentario le da mucha risa. Cuando llegamos al magueyal, doña María empieza a explicarme la historia y el propósito de la plantación, y cuando llegamos al primer maguey, me dice que es un maguey. Explica que le saca el aguamiel para hacer pulque. Levanta una parte de la planta que tapa el corazón donde está el aguamiel, y me deja asomarme. Antes de que me dé cuenta, ya ha sacado toda el aguamiel a un bidón. Cuando se da cuenta de que no me estoy fijando en el procedimiento, lo repite, ahora lentamente y con mucha explicación. Luego la veo raspando el corazón del maguey. Cuando le pregunto por qué lo hace, me explica que es necesario para que la planta dé aguamiel. En algunas ocasiones debe treparse a las enormes plantas para rasparles el corazón. Cuando me río y le digo que se va a caer, me dice: “No se preocupe, sé qué estoy haciendo, no... Sabemos bien, yo y mi esposo, ya sabemos”, subrayando de nuevo mi inocencia. Le gustan mis miradas admiradoras al verla trepada en los magueyes sacando con destreza el aguamiel. En un momento ve a su esposo a unos cien metros de distancia y me dice que le dará mucho gusto que yo la haya acompañado a raspar maguey [regis2–2–94]. Luego cuando me pide que la acompañe una segunda vez, me dice, antes de sacar el aguamiel del primer maguey. “Bueno, ahora ya sabes”. Cuando expreso duda acerca de su afirmación, ella dice: “Sí, porque uno observa bien, graba bien, o sea, graba las cosas en la memoria, en la mente” [regis5–2.95].

2) En la primera semana de mi estancia me invitan a comer con una familia mazahua que vive a medio kilómetro del centro. Nos quedamos la mujer y yo de volvernos a ver la siguiente semana, y como no la encuentro en el centro, decido buscarla en su casa. No está, pero su esposo Giovanni y su suegra me reciben. El esposo empieza a darme mucha información acerca de los árboles que rodean la casa, y de la colmena que tienen. En cierto momento me pregunta si ya he empezado mi trabajo. Le explico que debo estudiar cómo los niños aprenden las matemáticas en la vida diaria y que por lo tanto me interesa saber cómo aprenden en la obra. Él, siendo albañil, ofrece explicarme cómo construir una casa para que yo pueda avanzar en mi estudio. Yo acepto, y espero la explicación. Él titubea, y luego me dice que lo puedo apuntar si quiero. Acepto con gusto su propuesta y saco mi cuaderno. Giovanni está sentado a varios metros de mí. Antes de empezar a dictar, señala un molde de madera en el que se secan los adobes. Comprendo que este objeto va a ser importante para el relato. Trato de apuntar sus palabras lo más literalmente posible; a veces le pido que repita una palabra, o que me explique el significado de una palabra. Empieza: “Primero se escarba la tierra, luego se remoja con agua, luego uno se mete, se remanga los pantalones, a pie descalzo, y de ahí se hace una mezcla de lodo”. Cuando le pregunto qué es el lodo, me explica: “La misma tierra”. Prosi-

gue: “Luego se extiende todo, lo que es adobe. Para secarse bien, son cuarenta y ocho horas. Para ponerlos se necesita lodo para que peguen. Ya después de terminado un nivel de tres metros de altura, y el otro de dos y cincuenta”. Aquí no entiendo su relato y le pregunto cuántas paredes tenemos ya. Me dice que ya hay cuatro paredes, “para que tengan doble techo”, agrega. Giovanni sigue dictando, señalando cómo se construye el techo y tomando una casa vecina como ejemplo. (No daré aquí el relato completo, pues sigue en el mismo tenor). Responde a todas mis preguntas con paciencia. Sólo una vez, cuando mi conocimiento de los términos adecuados parece limitado, pierde la paciencia por un momento. Pero aún así no deja de explicarme cosas. Finalmente concluye: “Es todo por último, terminada una casa”, y da por terminado su dictado. Yo le pregunto: “Y con esto yo puedo hacer una casa?” Él: “Eso depende de usted”, y con eso cerramos el tema por lo pronto [regis5–2.94].

3) Cuando me entero de que la familia de Pedro, un alumno de primaria, va a empezar a sembrar el siguiente fin de semana, pregunto si puedo ir a observar. Me dicen que sí, que vaya a su casa ese fin de semana. Un trabajador, la abuela y la madre del alumno son los que realmente están haciendo el trabajo. Los niños andan por ahí, mirando y jugando. Tras varias horas de observar su trabajo de siembra, de platicar con quien se me acerque y de jugar con los niños, veo que toman un descanso y les pido que me enseñen a sembrar.* Empiezan a explicar el número de semillas que se deben tomar en la mano a la vez, y me demuestran el movimiento de sembrar. Cuando siguen sembrando, camino junto a ellos esperando que me enseñen más cosas. Pero no pasa nada y me siento un poco estúpida, como si estuvieran ignorando mi deseo de aprender. En cierto momento les digo que quiero aprender a sembrar y utilizo el verbo “aprender”. Se detienen en sus actividades y la abuela ya me quiere dar su canasta de semillas. Dudo en aceptarla, porque no sé si la madre quiere que se dedique tiempo costoso a mi aprendizaje. (Ella le tiene que pagar al trabajador, y queda mucho trabajo por hacer). Empiezan a platicar en mazahua. Entiendo que la madre no quiere (¿o quizá mi titubeo la hace pensar que no estoy lista todavía?). Luego la madre sugiere que me ponga y hacer hoyos en las esquinas de la milpa donde el implemento de siembra no alcanza y meta semillas. Acepto, y acabo haciendo hoyos junto con los niños, pensando que esto podría ser parte del proceso de aprendizaje, acorde con mi estatus de miembro no experimentado de esta comunidad [vid16–4–94.1].

Estos tres ejemplos demuestran que hay una gran diferencia entre explicar tu oficio a alguien y organizar una situación de aprendizaje. Aunque suponían que yo aprendía de sus explicaciones y demostraciones, dichas explicaciones no tenían la intención de ayudarme a aprender su oficio. Doña María nunca me invitó a participar en la raspada del maguey. Giovanni dio a entender que realmente construir una casa no era lo mismo que saber cómo hacerlo (en teoría). Y la familia de Pedro estaba dispuesta a explicarme cómo sembrar semillas con un implemento, pero no a aceptarme como aprendiz, probablemente porque no había pasado por las etapas previas del proceso de aprendizaje. Otro aspecto interesante de estos ejemplos eran las indicaciones e introducciones verbales explícitas que me dieron. Nunca observé que la gente diera este tipo de introducciones a los niños. Esto, junto con el aspecto anterior, me hizo caer en la cuenta de que por más que procurara situaciones de aprendizaje en las que yo fuera la aprendiz, no iba a conseguir mucha información acerca de cómo los niños aprenden en la comunidad. Sin embargo, me demostró que la gente del pueblo dominaba una gran variedad de “registros” de enseñanza que utilizaban según el contexto y la identidad del “aprendiz”.

* N.T. La autora observa aquí que utiliza el verbo “enseñar”, que puede significar tanto *instruir* como *mostrar*.

Una perspectiva mestiza sobre el aprendizaje mazahua

Cuando hablo con uno de los habitantes mestizos sobre la educación, me dice que los mazahuas no se interesan por sus hijos. Simplemente los dejan, me dice, les son indiferentes. No juegan con ellos, ni hacen cosas con ellos, los dejan solos todo el día. De hecho, no los *educan*, dice [int15-4-94]. Una maestra mestiza que no vive en el poblado me confirma esta idea cuando me dice que “los padres (mazahuas) los dejan a, mm, a que ellos solitos hagan su propio conocimiento” [int13-4.94].

Cuando converso con una mestiza en su casa en el centro acerca de cómo aprenden los niños mazahuas, su abuelo y hermano interrumpen diciendo que los niños mazahuas son extremadamente inteligentes. “Son bien listos, aprenden”, afirman. Cuando les pregunto por qué aprenden rápido, me dicen que sus padres los obligan. Es por necesidad económica que obligan a sus hijos a trabajar. Si les pregunto *cómo* aprenden a trabajar, el abuelo parece irritarse, como si yo hubiera preguntado algo totalmente irrelevante. La mujer luego empieza a explicarme la relevancia de la observación, y el abuelo lo confirma. Dice que un padre o una madre nunca diría, “Ven, te voy a enseñar cómo se siembra”. El niño aprende observando. El abuelo luego dice que es irrelevante si a un niño se le enseña algo o no. Los niños aprenden solos. Opinan que esto es cierto tanto para mestizos como para mazahuas. Un niño mazahua, sin embargo, aprende más rápido. Para explicarme esto, el hermano hace una comparación entre su hermanita de 5 años, que está presente en la sala, vistiendo un vestido blanco, con encaje blanco en el pelo y sentada en un triciclo, y un niño mazahua de la misma edad que hemos visto en el jardín. Si yo le fuera a decir a la niña que cuide a un animal, dice el hermano, no tendría ni la menor idea de qué hacer, aunque se lo explicara. El niño mazahua entendería y lo haría [int21-4.94, página 5,6].

De estos relatos mestizos de cómo aprenden los niños mazahuas, queda claro que hacen una fuerte distinción entre las prácticas de aprendizaje entre mestizos y mazahuas. En contraste con los niños mestizos, a los niños mazahuas no se les enseña, ni se les educa, ni se les cuida, ni se les protege de la vida laboral de los adultos. Se espera de ellos que se involucren en el trabajo adulto desde temprana edad y a partir de estas exigencias desarrollan la capacidad de aprender rápido y hacerse responsables a menor edad, en comparación con los niños mestizos.

Retratos de las personas aprendiendo: mis propias observaciones

Durante mi trabajo de campo, uno de mis objetivos era observar las interacciones entre padres e hijos durante actividades laborales en situaciones cotidianas. No me limitaba a ciertas edades u oficios, aunque me interesaban especialmente las situaciones en las que los conocimientos matemáticos desempeñaran un papel. Traté de observar situaciones en las que un niño se involucraba por primera vez en una tarea. Las preguntas que guiaban mi observación y descripciones fueron: ¿Quién toma la iniciativa de involucrar al niño en la actividad? ¿Qué rol se le asigna al niño? ¿Cómo se manejan los posibles riesgos implicados en la participación del niño? Y ¿cómo cambian los padres su comportamiento “normal” en aras del aprendizaje del niño? De las descripciones de videograbaciones y apuntes de campo que resultaron de este objetivo, he escogido ocho “retratos” de niños involucrados en una situación de aprendizaje. Lo que tienen en común es que todos estos niños están involucrados en una situación relativamente nueva y que alguna persona más experimentada de alguna manera los ayuda. Además, las actividades en las que se están involucrando son, o serán, parte de su patrón normal de actividades. Por ejemplo, todas ocurren en el poblado o sus inmediaciones (el mercado, los

comercios del centro, los campos alrededor del centro); todas giran alrededor de situaciones culturalmente significativas y todas ocurren en entornos familiares. Están ordenados por edad, empezando con los bebés y terminando con un niño de 13 años. Varía el tipo de actividad descrita, pues los niños participan en diferentes actividades a diferentes edades. Aunque no puedo presentar estas actividades como representativas de “lo que hacen los niños” o cómo aprenden, estos retratos pueden tomarse como viñetas fidedignas de los diferentes tipos de desafíos con los que los niños se encuentran al crecer en una comunidad mazahua. Como el valor de las descripciones depende en parte del rol que tomé como observadora y participante, mencionaré los aspectos relevantes de mi rol en las diferentes observaciones.

1) Ponerles atención a los bebés

En una ocasión, después de estar varios meses en el pueblo, escucho a un bebé llorando fuerte y desesperadamente. De repente caigo en la cuenta de que hace tiempo que no escucho llorar a un bebé aunque he estado rodeada de bebés casi todos los días. Además, cuando llora un bebé, la reacción de la madre no es la misma compasión y lástima que espero desde mi propia perspectiva cultural. Al contrario, el llanto se ve como una debilidad, casi como algo indebido; en resumidas cuentas es problema del niño. Constituyen excepciones a la actitud de ignorar a los bebés que lloran (y en general a los niños que lloran) los casos en que un niño se ve desesperado y se considera justo que necesite ayuda. Por ejemplo, en uno de mis primeros encuentros con una familia mazahua, caminamos con tres adultos y un bebé de más o menos un año a través de campos arenosos. El bebé acaba de aprender a caminar pero no puede tomar más de unos cuantos pasos antes de caerse en la arena. Se cae y camina, se cae y vuelve a caminar. Los padres no hacen nada, más que disminuir el ritmo de su caminata para que el bebé no se rezague mucho, pero no están volteados hacia el bebé. (Hay que señalar que esto es posible porque no hay mucho peligro —ni tráfico, ni piso disparejo, ni obstáculos ni nada por el estilo). Me doy cuenta de que mi tentación de mirar al bebé se deriva de mi propia perspectiva cultural, pero no puedo dejar de voltearme a mirar al bebé de vez en cuando y sonreír. Los padres sonríen también, como por compromiso. Al mirar a su bebé, parecen encontrarlo gracioso pero desde mi punto de vista, se ven “distanciados”. Es evidente que el bebé está haciendo la lucha por seguirles el paso a los adultos. Su cara está llena de arena pero no pide ayuda. Luego se lastima al caerse y grita. El padre ahora responde explícita y directamente a su hijo: lo toma de la mano, lo levanta otra vez y le limpia la cara un poco como para consolarlo [regis2–2.94, página 7–8].

Lo que llama la atención aquí es que el bebé obviamente no es el centro de la atención (como los bebés lo son en los contextos occidentales de educar a los niños). Además, el niño aprende a caminar siguiendo a sus padres sin que éstos le presten una atención especial. Parece como si el aprendizaje del niño y sus esfuerzos por salir adelante en una situación relativamente nueva fueran prácticamente ignorados por sus padres. Luego se vio claramente que así no era, que por lo visto se trataba simplemente de límites distintos en cuanto a “qué tanta y qué tipo de atención prestar”, pero me di cuenta de esto sólo cuando los padres finalmente tomaron en cuenta al niño cuando se lastimó y empezó a llorar.

2) Jugar en la milpa: desafíos para bebés y niños pequeños

Una familia está sembrando su milpa detrás de su casa, utilizando dos caballos y un implemento de madera para sembrar. Tres miembros de la familia participan directamente en la siembra: el hombre más viejo, una mujer de 20 años, y una niña de 12 años. Otra mujer está preparando la semilla y los niños más pequeños andan por ahí. Conozco a la familia porque ya la he visitado en otras ocasiones, y me han invitado a venir a observar sus actividades de siembra. Estoy sentada en la orilla de la milpa con mi cámara, junto a Angelina, una niña de 11 años, sobrina de la familia, quien está haciendo muñecas de elotes secos. Un niño de 3 años, de nombre Salvador, está caminando en la milpa y le habla Angelina. El niño viene y se sienta junto a Angelina. Salvador mira atentamente lo que ella hace. Luego, Angelina le da la muñeca a Salvador, quien empieza a jugar con ella. Ella ahora empieza a tirar piedra con una resortera, cosa que el niño ahora observa atentamente. Ella le dice que busque piedras en la milpa que está enfrente, y el niño lo hace. Ella avienta piedras con destreza y sus piedras alcanzan unos 30 metros. El niño le grita con entusiasmo y quiere usar la resortera también. Acto seguido, Angelina le está demostrando cómo agarrar la resortera diciendo: “Esto por atrás y esto para adelante”, deteniéndola en el aire. Salvador se le queda viendo con cara seria. Angelina tira unas cuantas piedras, ahora con la intención clara de enseñarle al niño, empuñando la resortera para que el niño la pueda ver. Salvador se divierte viendo. Angelina le dice que se fije bien. Luego le da la resortera y le dice: “Ahora hazlo tú”. Salvador agarra la resortera y le pone una piedra en el lugar adecuado. Angelina lo alienta: “¡Tírale, fuerte!” Lo intenta, pero la piedra se cae. Ambos se ríen. Él sigue practicando mientras ella observa y le da todo tipo de indicaciones y aliento. Cuando él agarra la resortera volteada (lo que representa un posible peligro), ella interviene con firmeza, físicamente y gritando fuerte. Demuestra la técnica varias veces más. Resulta evidente que ya se acabó el lado del juego y que ella va en serio en sus intentos por enseñarle. Luego, después de varias demostraciones, el niño se va, poniendo fin al juego de la resortera. Angelina luego inventa una gran variedad de actividades que desafían al niño. Por ejemplo, avienta la resortera a la milpa y le dice que la busque; lo anima a saltar de una pequeña altura en la orilla de la milpa, y lo anima a subirse a un árbol. Además, le sigue o lo llama cuando se aleja, le prohíbe cosas y le advierte de peligros.

Momentos después, al otro lado de la milpa, la madre de Salvador baja a su hijo de un año, Jaime, a la milpa, volteado hacia Angelina y Salvador, y rápidamente se aleja diciendo “Córrele, papacito, córrele”. El bebé, para quien no es nada fácil atravesar este campo disparejo, empieza a caminar con entusiasmo hacia Angelina y Salvador, quienes están a unos 50 metros del bebé. La hermana de Angelina, Celestina, de 12 años, ahora empieza a gritarle al bebé, animándolo a atravesar la milpa. En cierto momento el bebé se detiene y se sienta en el suelo. Celestina corre hacia él. La madre y la abuela empiezan a gritarle a Celestina que no corra hacia el bebé: “Déjalo, déjalo”. Celestina luego toma al bebé de la mano y empieza a caminar con él hacia el otro lado de la milpa. Varios miembros de la familia ahora están involucrados y todos le dicen a Celestina que deje al bebé para que solito afronte el desafío. Parecen enojarse con Celestina, pero ella no les hace caso y sigue ayudando al bebé. Cuando la madre, ahora muy molesta, le vuelve a decir a Celestina que lo deje, Celestina deja al bebé y empieza a caminar varios metros por delante de él, alentándolo a caminar. Toda la familia ahora ha dejado sus actividades y contempla el espectáculo desde la orilla de la milpa, dando indicaciones y aliento. El bebé camina, valiente y entusiastamente, cayéndose de vez en cuando

y levantándose cada vez. La madre luego empieza a caminar unos diez metros atrás del bebé, al parecer para que Celestina no intervenga en esta experiencia de aprendizaje. Le cuesta trabajo a Celestina no intervenir, y cada vez que el bebé cae, ella corre hacia él y lo pone de pie. La madre le dice que no lo haga y se ve molesta. Cuando el bebé deja de caminar, toda la familia empieza a alentarlos gritando: “Córrele, vente”. Cuando casi llega al otro lado, aparentemente cansado, sus sobrinas lo levantan. Empieza a llorar, pero las niñas lo callan pronto. Lo ponen de pie, y lo alientan a caminar de nuevo, ahora por la orilla de la milpa. Y vuelve a empezar todo el espectáculo. Su hermano mayor, Salvador, empieza a pegarle al bebé con una paja como si azotara a un caballo que debe caminar más de prisa. La madre se lo prohíbe. El bebé obviamente se ha cansado y se cae tras haber tomado dos o tres pasos. La madre ahora siente lástima por el bebé y firmemente pone fin al evento tomando al bebé de la mano y callándolo: “Ay, papacito, papacito, vámonos”, como para señalar que el desafío se ha acabado. Sin embargo, todavía espera que camine a casa [vid7-53-57].

Estos dos ejemplos demuestran que el aprendizaje de los niños sí se toma en cuenta, pues frecuentemente se les arman desafíos a los niños. Angelina le organiza toda clase de situaciones a su sobrino para desafiarlo, y la madre de Jaime crea una situación desafiante para su bebé. A los niños se les alienta, se les dirige y se les corrige mucho. Desde nuestro punto de vista, estos desafíos son bastante duros y difíciles para los niños pequeños. En la organización de los desafíos, los niños son “dejados” más de lo que se nos ocurriría a los occidentales, lo que se nota en la molestia de la madre de Jaime cuando Celestina lo quiere ayudar.

3) Una niña de 2 años, escarbando en la milpa

Blanca, una mujer de unos 20 años, está escarbando en la milpa junto con su madre, preparando la tierra para sembrar. Su hija de 2 años, su hija bebé y el hijo de una vecina, también de 2 años, están presentes. Los niños están jugando con tierra, una pequeña cubeta, y material de desecho. Aún no nos conocemos cuando paso por su casa con mi cámara, y platicamos un poco antes de que yo le pregunte si puedo filmar la actividad. Ella acepta y sigue trabajando. Lo de escarbar consiste básicamente en arrancar el zacate y aflojar la tierra. Es trabajo pesado porque el suelo está duro y seco, y los picos pesados. Ambas mujeres sudan y de vez en cuando suspiran. Los niños están sentados a unos cuantos metros. Luego la niña de 2 años camina hacia su madre y levanta el pico que su abuela ha dejado en el suelo. Se pone a imitar los movimientos de la madre, quien mira por encima de su hombro pero no dice nada y sigue trabajando. Es obvio que la herramienta pesa demasiado para la niña, y para moverla debe agarrar lo que es el pico de fierro, en vez del mango. Luego la niña se pone a quitarle la tierra al zacate que su madre acaba de arrancar, haciendo exactamente el mismo movimiento que le ha observado a su madre. Su madre deja de escarbar y se le queda viendo. Cuando su madre quiere seguir trabajando, la niña le dice que espere porque quiere sacudir el zacate que está exactamente donde su madre quiere escarbar. La madre se lo permite y espera. Luego la madre se pone a escarbar estando la hija a medio metro de ella, y no le advierte a la niña del movimiento (peligroso) del pico. Cuando el pico pasa cerca de la niña, la niña se aleja rápidamente. La niña sigue juntando zacate y quitándole la tierra mientras la madre sigue escarbando. De hecho, la niña ahora se está encargando de esa parte del trabajo para que la madre pueda seguir trabajando sin tener que arrancar el zacate. Trabajan juntas unos cinco minutos. A la niña le gusta ser parte de la actividad. En cierto momento dice, apuntando hacia la esquinas de la milpa, “Mamá, ¿sabes cómo vamos a

hacer? La vuelta de aquí y la vuelta de allá”. Es obvio que está planeando la cantidad de trabajo que hay que hacer. La madre sonríe afectuosamente, con aspecto cansado. Cuando la niña ve a su madre quitándole la tierra al zacate (pues la niña se ha puesto a platicar), la niña protesta y exige que le devuelvan su tarea. La madre asienta. Luego la niña dice: “Vamos a acabar todo el pasto de aquí, ma”, ahora señalando un pedazo más pequeño que antes. La madre sigue trabajando sin levantar la vista. Luego la niña empieza a explicarle a su madre que sus zapatos están llenos de tierra. Se va y los lava en una cubeta grande de agua que está a unos cuantos metros, y luego parece olvidarse del trabajo y se pone a jugar con el agua [vid7-17-22].

Este ejemplo ilustra la misma “independencia” de los niños; la madre no protege a la niña cuando emprende esta tarea peligrosa (lo que queda de manifiesto en el ejemplo del pico). Se espera de la niña que ella sola maneje el riesgo. La madre, sin embargo, coordina sus actividades con las de la niña, y así apoya pasivamente su iniciativa. La otra cosa interesante (y tal vez típica de las situaciones de aprendizaje que he observado en la comunidad) es que a los niños se les permite “entrar y salir” de las actividades de los adultos, emprender tareas y luego dejarlas (aunque esto también dependía del tipo de tarea y la edad del niño). Por ejemplo, la madre le permite a la niña ponerse a hacer una tarea, pero no interviene cuando la niña la deja.

4) Un niño de 4 años, cuidando un puesto de mercado

Mientras camino por el mercado un día de poco movimiento, veo a un niño pequeño de 4 años cuidando él solo el puesto. Decido sentarme cerca para observarlo mientras tomo apuntes. En el puesto se venden artículos como de farmacia. Miro alrededor para ver si hay alguien responsable del niño, pero no veo a nadie. Al rato veo a una mujer que sale de una tienda. Comiendo un sandwich, mira hacia nosotros. Supongo que se trata de la madre. Pasan unos 15 minutos y todavía no viene nadie. El niño parece relajado y en control de la situación. Luego pasa un par de niñas de unos 12 años, evidentemente interesadas en los productos del puesto (listones para pelo, broches, collares). Caminan alrededor del puesto, señalando los artículos y tocándolos. Se ríen mucho y se susurran al oído. De vez en cuando se voltean, al parecer para ver si alguien las está viendo. Se han fijado en mí y parecen preocupadas por la dirección de mi mirada. Miro constantemente hacia ellas, ya que estoy convencida de que quieren llevarse cosas. No viene nadie todavía a ayudarle al niño. Luego le empiezan a preguntar precios. Él les dice que no sabe y corre hacia su madre que está en la tienda. La madre viene pronto al puesto y les dice los precios a las niñas. Se van sin comprar. La madre vuelve a dejar al niño. Quince minutos más tarde, cuando me acerco al puesto para preguntarle el precio de un cepillo para pelo, el niño vuelve a correr con su madre y le informa de mi pregunta. La madre viene al puesto y acordamos un precio de cuatro pesos. Como no tengo más que una moneda de 10 pesos, la madre le dice al niño que vaya por cambio a una tienda cercana. El niño le pregunta qué debe hacer exactamente. La madre, irritada, le dice que se dé prisa. El niño insiste y no quiere ir hasta que su madre le explique exactamente qué cambio debe traer. Enfadada le dice: “¡Uno de cinco y cinco de un peso, y córrele!”. Cuando el niño llega con dos monedas de a cinco pesos, ella mira las monedas, frunce el cejo y luego saca una de a peso de su delantal y me da los seis pesos de cambio. Le pregunto si el niño está listo para encargarse del puesto y si sabe manejar dinero. Me explica que apenas empiezan a enseñarle y que por eso lo han dejado ahí. Luego el niño con orgullo empieza a

demostrarme sus conocimientos de las monedas: “Ésta es una de quinientos (viejos pesos), ésa es de uno” [reg8–12.94].

Lo interesante de este ejemplo es que al niño lo dejan solo en una situación hasta cierto punto riesgosa, sin que tenga la competencia para manejarla (no sabe todos los precios, ni sabe dar cambio). La madre me dice que está dejando al niño en esta situación a propósito, que han empezado a enseñarle sus actividades. Parece que al colocar al niño en esta posición donde debe sortear las exigencias de la situación, ella le está despertando un interés en descubrir cómo funcionan las cosas. Así la madre no tiene que *instruir* a su hijo cómo cuidar el puesto sino que el niño tratará de conseguir por su cuenta la información y habilidades que necesita. Esto también se ilustra cuando el niño debe ir por cambio. Casi le ruega a su madre que le dé información más exacta. La renuencia de la madre a explicarle parece estar compensada por las ganas del niño de aprender.

5) Un niño de 8 años en la obra

Camino por el centro en busca de padres e hijos trabajando juntos, y una mujer de unos 35 años me saluda y me pregunta cómo va mi trabajo. Le digo que debo filmar a niños trabajando con sus padres pero que no veo niños. La mujer se sienta en un muro cerca de una obra de construcción y señala el lugar donde trabaja un hombre. Me dice que su hijo de 8 años está ayudando a su padre (el esposo de la mujer) a construir su casa y que volverá pronto. Han mandado al niño a comprar material. Me invita a quedarme y observar sus actividades. Cuando el niño vuelve, va con su padre, que está armando un castillo donde colarán concreto en una etapa posterior. La tarea del niño es hacer anillos de fierro alrededor del castillo usando unas pinzas pesadas. La tarea es difícil para él y necesita preguntarle frecuentemente a su padre ¿cómo? Tanto su padre como su madre le dan indicaciones como “dóblalo aquí”, “hazlo para acá”, “haz una U”, “no así, no”, etc. El padre, al lado del niño, le demuestra lo que debe hacer. El niño pide apoyo activamente y parece que tiene ganas de aprender. Cuando entiende las indicaciones que su padre le da, dice “ahhh” como si estuviera aliviado y en seguida quiere volver a practicar. Aun así, el niño no puede con la tarea y necesita ayuda. El padre se pone junto al niño mientras éste practica y le da indicaciones, lo que significa que tiene que dejar sus propias actividades. Después de intentarlo varias veces, concluyen que la tarea es demasiado difícil y la dejan. Luego el niño se pone a hacer otra tarea más fácil donde no necesita ayuda. Aun así, su madre le da indicaciones de vez en cuando. Durante el tiempo que estoy observando, el niño emprende varias tareas por iniciativa propia. Sus padres lo alientan o le dan indicaciones cuando no puede seguir. Luego, la madre me dice con orgullo que el niño tiene muchas ganas de aprender y que si ella lo dejara, pasaría todo el día con su padre en la obra [reg15–4.94].

En esta situación, a diferencia de la situación del mercado, los padres están dispuestos a ayudarle al hijo con toda clase de indicaciones. Sin embargo, hay que subrayar es el hijo quien emprende las tareas desafiantes por cuenta propia. Además, cuando el padre necesita descuidar su propio trabajo para dirigir al niño, les resulta claro que la tarea es demasiado difícil; aún necesita demasiadas indicaciones, y el niño mejor se pone a hacer una tarea menos retadora donde puede trabajar con más independencia.

6) Una discusión con un niño de 10 años acerca de su participación

La madre de un alumno de la primaria local, Pedro (10 años), me informa que su familia estará sembrando maíz el próximo sábado (véase también “Sobre la explicación de oficios”, ejemplo 3). Me dice que Pedro va a aprender a sembrar. Le pregunto si puedo ir a tomar video y me dice que sí. Cuando empiezan los preparativos para la siembra, están la madre de Pedro, su abuela, un trabajador y varios hermanos. Pedro está jugando con el implemento de siembra mientras los adultos hablan de cómo ponérselo a los bueyes. Luego Pedro parece discutir con su madre (no alcanzo a escuchar lo que dicen). Él se voltea y se sienta en el suelo a unos 10 metros. Luego su madre le pide que le ayude al trabajador a preparar el implemento para sembrar y lo hace. Deja en claro, sin embargo, que no va a hacer más. Después Pedro desaparece detrás de la casa y no vuelve en toda la tarde [vid2–32–33].

Este ejemplo demuestra que aunque un padre o una madre tengan un conflicto con el hijo sobre su participación, no obligan al niño a participar.

7) Un niño de 10 años, despachando en una papelería

Cuando entro a una de las papelerías, encuentro detrás del mostrador a uno de los alumnos (de 10 años) que conozco de la escuela. Parece que él, junto con sus hermanos, se encarga del negocio después de las horas de clase. Su madre y cuñada, sin embargo, se encuentran en la casa que está detrás de la tienda y se les puede consultar en caso necesario. Le pregunto a su madre si me puedo quedar a ver cómo los niños aprenden las matemáticas en las tiendas. Ella accede. Al alumno, Ismael, se le permite hacer ciertas tareas él solo, y lo apoyan con otras tareas cuando es necesario. Por ejemplo, mientras yo estoy ahí, una clienta pide unas hojas de papel. Ismael le pregunta qué tamaño necesita y cuenta las hojas. Las envuelve en papel, le dice cuánto cuestan y abre la caja. Cuando ve que no hay cambio, necesita la ayuda de su madre para conseguir cambio de alguna otra parte. Cuando por fin llega el cambio después de varios minutos de espera, él se lo da a la clienta y le pregunta si necesita algo más. Habla con confianza y parece perfectamente capaz de manejar esta situación. Luego entra otro cliente y pregunta por alguien (no escucho quién). Ismael asienta con la cabeza y llama a su cuñada. Su hermanita grita: “Ahh, tú no saaaabes”. La cuñada le saca una copia al cliente. Ismael le pregunta al cliente por qué no le dijo a él que sacara la copia. La respuesta: “Porque no sabes” [vid5–43–54]. En otras ocasiones, veía al mismo niño pedirle a su madre que calculara cantidades mayores de cambio o que se encargara de compras menos usuales. En general, el niño trataba de maximizar su responsabilidad y actuar con la mayor independencia posible. A veces, me dijo su madre después, ella intervenía para revisar el dinero cuando creía que se trataba de cantidades mayores. Esto no era muy difícil ya que desde la sala de la casa se escuchaba prácticamente todo lo de la tienda.

Esta situación demuestra una vez más que los niños (y padres) procuran “maximizar” la responsabilidad del niño. Al niño se le hace ver los límites de su conocimiento mediante burlas. Los límites de las responsabilidades del niño parecen relacionarse con el riesgo que corre la madre cuando involucra al niño en la tarea. Maneja este riesgo dándole permiso al niño de hacer tareas más sencillas, y estando a la mano y revisando a distancia las acciones del niño (e interviniendo en caso necesario).

8) Un niño de 13 años en la herrería

En la calle donde trabajo está una herrería donde, en parte al aire libre, se fabrica y se repara toda clase de herramientas. Cuando hablo con el dueño y le pregunto si hay niños que aprenden su oficio, me dice que su sobrino de 13 años vendrá uno de estos días y que le tendrá que enseñar un poco. Me invita a ver y a filmar sus actividades, y a cambio prometo regalarles unas fotos. Cuando llego, el niño de 13 años y el herrero están trabajando en tareas distintas. De vez en cuando vienen clientes y regatean precios o negocian acerca de cómo quieren las cosas. Al niño se le dan diferentes tareas que el herrero introduce con órdenes cortas y algunas instrucciones más específicas. El niño le pide explicaciones a su tío cuando las necesita, pero trabaja independientemente por periodos de unos diez a 20 minutos. Un cliente que vive en la esquina de la misma calle se queda a ver la construcción de una alacena que ha encargado. El cliente hace muchos comentarios dirigiéndose tanto al herrero como al niño. A veces expresa su inconformidad con el trabajo del niño o lo revisa. Otras veces el herrero asume tareas originalmente asignadas al niño (como cortar una barra de fierro). En cierto momento resulta evidente que el niño cortó mal la barra. El herrero llama al niño y le enseña que la barra no cabe en el lugar donde va. Parece ser una falta de comunicación: el niño entendió mal la medida (en términos de centímetros). El niño se pone a medir otra barra con la cinta métrica. Verifica con el herrero: ¿95 centímetros? Pero el herrero quiere que confronte la medida con la alacena para no correr el riesgo de otro mal corte. Tiempo después, cuando el niño está cortando una barra de fierro y el herrero está empezando una nueva parte de la alacena, el cliente le dice al niño: “¿No estás viendo este trabajo, mai?”* El niño responde: “Estoy trabajando” [vid3–00–59, vid4–0–23].

Aquí se trata de una situación laboral más seria que implica bastante riesgo, y al niño se le hace ver frecuentemente su incompetencia mediante burlas y las exigencias de la misma situación de trabajo. No se le excusa por principiante; al contrario, se le insta a procurar el conocimiento faltante lo más pronto posible (por ejemplo, cuando el cliente le recomienda que observe el trabajo del herrero).

Comparación de retratos

Estos retratos son de índole tan diversa que se deben comparar con cuidado. Sin embargo, queda claro que los niños son colocados en situaciones desafiantes desde temprana edad y que tanto los niños como los padres toman la iniciativa disponiendo situaciones de aprendizaje. Lo que caracteriza toda la gama de retratos parece ser la confrontación con situaciones exigentes de la “vida real” sin colocar al niño en una posición específica. Por ejemplo, el niño en el campo arenoso debía caminar al ritmo de sus padres, el niño de 4 años en el mercado debía aprender el trabajo atendiendo las preguntas de los clientes, y el niño de 13 años debía aprender de las evaluaciones que los clientes hacían de su trabajo. De alguna manera, a los niños no se les protegía tanto como yo lo hubiera esperado desde mi propia perspectiva cultural. No se les trataba como principiantes sino como participantes plenos. Por ejemplo, se burlaban de ellos o se les criticaba cuando no podían cumplir con las exigencias de un participante pleno. Se esperaba de ellos que sortearan por su cuenta situaciones difíciles hasta donde les fuera posible. Por otro lado, en todos los casos se consideraba esencial las ganas del

* N.T. En la versión original del libro, publicado en inglés, este diálogo aparece en español. El comentario del cliente está reproducido como “¿No te vas viendo este trabajo, mai?” El contexto, sin embargo, sugiere que el cliente ha de haber dicho lo que aparece aquí en el texto principal.

niño de participar. Cuando un potencial aprendiz no quiere participar, no se le obliga, como se ve en el caso de Pedro. Esto no quiere decir que nunca se “disponen” situaciones en aras del aprendizaje, como se ve en el caso del niño que camina a través de la milpa o del niño de 4 años que queda solo en el puesto del mercado. Sin embargo, estas situaciones siempre sirven otros fines también (el bebé tenía que atravesar la milpa de todas maneras, y se tenía que atender el puesto). En este sentido, el aprendizaje siempre se vincula a otras actividades significativas. Pero a la vez esas actividades se ven afectadas de varias maneras. Primero, los adultos responsables de los niños no siempre podían proseguir con sus actividades cuando andaba el niño por ahí. A veces se detenía toda actividad momentáneamente (como cuando el niño atravesaba la milpa), otras veces los adultos podían atender su propia actividad y también la del niño (como en el caso de escarbar en la milpa). Segundo, tenían que manejar los riesgos que implicaba la participación de un niño que aprendía. Se puede deducir de los retratos toda una serie de estrategias para manejar estos riesgos: aceptar pérdidas (como en el mercado); vigilar a distancia (como en la papelería); vigilar de cerca (en la obra) y hacerle ver al niño sus errores (como en la herrería). Sin embargo, en todas las situaciones se recurre a situaciones de la vida real (productos reales, exigencias reales) para “corregir” lo que sale mal (o para prevenir la pérdida o el peligro).

Para resumir, estos apuntes etnográficos han señalado varias características de prácticas mazahuas de aprendizaje y enseñanza, desde varias perspectivas. Las diferentes perspectivas utilizadas para caracterizar el aprendizaje ponían de manifiesto que existía una diversidad de “registros de enseñanza” en la comunidad, según “a quién se le tenga que enseñar y por qué” y según la identidad cultural de la aprendiz y del maestro. El hallazgo principal, sin embargo, es que las situaciones “tradicionales” del aprendizaje mazahua difieren en varios aspectos importantes de las que se asocian con los modelos prototípicos de aprendizaje que conozco de las teorías de aprendizaje e instrucción. Estos aspectos parecen relacionarse con el tipo de rol que se le asigna al aprendiz y con el tipo de desafíos que éste debe afrontar al involucrarse en la actividad. En el próximo capítulo, se abordan estas cuestiones de manera más extensa desde los puntos de vista que los mazahuas expresaron acerca del aprendizaje y la instrucción.

Capítulo 3

Una perspectiva mazahua acerca del aprendizaje: entrevistas con aldeanos mazahuas

Introducción.

Propósito de las entrevistas y algunas cuestiones metodológicas

Metas y puntos de partida

Las entrevistas se realizaron con miembros de la comunidad mazahua (padres y madres de familia y otros miembros) para obtener información acerca de sus puntos de vista sobre el aprendizaje de los niños y cómo se da el aprendizaje. Los datos de las entrevistas se consideran un complemento valioso y una extensión de los datos recolectados en las videograbaciones (que se presentarán en el siguiente capítulo) ya que, desde una perspectiva distinta, dan acceso a las prácticas de aprendizaje de los mazahuas. Los datos de las entrevistas necesitan verse como complementos de aquellos resultados y no como otro estudio “independiente”, aunque en términos metodológicos, ambos conjuntos de datos constituyen su propia exploración de la misma cuestión: ¿cómo son las prácticas mazahuas de aprendizaje? Las entrevistas se abordan como una fuente que puede validar los datos de observación, ya que este estudio se enfoca principalmente en el análisis de patrones de interacción y, por ende, en los datos de observación¹ (véase también la sección metodológica general). Por otro lado, las entrevistas se han utilizado poco como medio para explorar los conceptos indígenas de la enseñanza y el aprendizaje, y podría tratarse pues de una aportación valiosa a la investigación en esta área. Como se sostendrá más adelante, el uso limitado de las entrevistas podría relacionarse con la idea de que en estas culturas, las nociones del aprendizaje y la enseñanza parecen ser, por lo menos a primera vista, relativamente menos explícitas en comparación con las nociones occidentales o prototípicas de la enseñanza.

La selección de los temas

El tema general que se abordó en las entrevistas fue con qué óptica los entrevistados ven el aprendizaje de las niñas o su punto de vista acerca de *cómo* el aprendizaje se da. Es decir, cómo se puede intencionar, por qué ocurre o a veces no ocurre, y cómo se puede determinar si algo se ha aprendido. La cuestión de quién es responsable del aprendizaje y cómo se puede plantear esta responsabilidad, fue otro tema principal de las entrevistas. Se prestó especial atención a la forma en que los adultos señalaban su rol con respecto al aprendizaje de las niñas. Estas cuestiones del aprendizaje estaba insertas en preguntas sobre las actividades de las niñas, y cómo las niñas se desarrollan en general. Éstas se consideraban “entradas” indirectas y relevantes al problema del aprendizaje, sobre todo porque los mazahuas no suelen hablar del aprendizaje como un fenómeno aislado. A los entrevistados se les pidió que contrastaran sus ideas sobre el aprendizaje (tradicional) en la comunidad con su concepción del aprendizaje escolarizado, a fin de identificar sus puntos de vista desde una perspectiva comparativa. Además, se les pidió que reflexionaran acerca de la naturaleza del conocimiento (por

¹ Desde luego, en principio lo contrario también es cierto, pero aquí se presta menos atención a esta relación.

ejemplo, de dónde viene, cómo se almacena) porque se creía que esto podría ayudar a interpretar sus puntos de vista acerca de cómo el conocimiento se apropia. Para información detallada sobre los temas tratados, véanse los lineamientos para la entrevista en el apéndice 3.1.

La selección de los participantes / representatividad

Se entrevistó a 19 miembros de la comunidad. En tres casos, dos entrevistados participan en la misma entrevista y en un caso, se entrevistó a un participante cuatro veces. Por lo tanto, el reporte de los resultados da cuenta de 16 entrevistas (y transcripciones); las entrevistas con el mismo participante están numerados tr.x.1 a tr.x.4 (para una lista de los participantes, véase el apéndice 3.2). Se contactó a los participantes a través de la escuela local (en la mayoría de los casos eran padres y madres de niños que participaban en el estudio de las videograbaciones), y también por los contactos hechos en las tiendas y el mercado del centro del pueblo. No había criterios formales a priori para seleccionar a los participantes. Los criterios de selección fueron simplemente disponibilidad y disposición para ser entrevistado. El único criterio que se cuidó era su origen mazahua, verificado por atuendo, lugar de nacimiento y conocimiento de la lengua mazahua. La razón por este número relativamente pequeño de entrevistas (así como la imposibilidad de tomar una muestra estratificada) fue el tiempo que se debía “invertir” en el contacto con los participantes. No obstante, la imagen que emergió de estas entrevistas fue suficientemente congruente para suponer que también a partir de este número de entrevistas se podía construir una historia representativa. Por otro lado, no había razones específicas para suponer que el grupo entrevistado se desviaba del promedio de la población local, por ejemplo, con respecto a su profesión o su escolaridad. Se verificó este último aspecto posteriormente. La gran mayoría de los participantes no había asistido a la escuela (11), dos participantes habían asistido tres años a la escuela, tres participantes habían recibido educación secundaria o más. Falta esta información para tres participantes. De ahí que la población entrevistada pueda tomarse como representativa de la población de adultos del pueblo con respecto a este criterio, pues generalmente tiene escolaridad escasa o nula. El poblado estudiado además se considera un pueblo mazahua auténtico ubicado dentro del más tradicional de los municipios mazahuas. Aunque hubiera sido interesante ver si los puntos de vista de los participantes variaban según otros factores (profesión, escolaridad), el número limitado de participantes y la variación en esos factores no permitían ese tipo de análisis. La historia congruente que emergió de la muestra seleccionada, sin embargo, no dio motivo para creer que hubiera mucha variación. Una excepción a esta regla es la diferencia expresada por algunos participantes entre la educación “tradicional” de los hijos y la educación más “moderna” en cuanto al rol que los padres deben desempeñar en disponer situaciones que estimulen el desarrollo (N.B. Este punto de vista no se relacionaba sistemáticamente con la escolaridad y el participante que expresó este punto de vista de manera más amplia tenía puntos de vista “tradicionales” acerca de otras cuestiones.) He tratado estas nociones en otra sección (sección 4) para que los datos presentados en otras secciones puedan tomarse como representativos de las ideas más “tradicionales” acerca del aprendizaje y la educación de los hijos.

El formato de la entrevista: presentar y mantener una “modalidad de entrevista”

Ya que la entrevista como técnica de investigación era relativamente desconocida por la mayoría de los participantes, se hicieron ciertas adaptaciones al formato “clásico” de la entrevista. La primera

adaptación tuvo que ver con presentar la entrevista y pedir la participación de los entrevistados. Por un lado, no me acerqué a los participantes sino hasta después de conocerlos algún tiempo para que la entrevista fuera parte del contacto normal que ya teníamos. Por otro lado, di a conocer mis metas de investigación a los participantes de la mejor manera posible y les pedí su permiso para tratar ciertas cuestiones de manera más formal y extensiva. La segunda adaptación se relacionaba con mantener la modalidad de la entrevista como estructura conversacional, es decir, una conversación donde hubiera cierta asimetría en la que la entrevistadora hacía preguntas y la entrevistada las respondía. Por un lado, esta asimetría ya estaba presente en mis conversaciones con los miembros de la comunidad por ser yo *outsider* a quien era necesario explicar las cosas (yo desde luego estimulaba esta asimetría preguntando acerca de “lo obvio”). Por otro lado, acepté la necesidad del entrevistado de tener reciprocidad en la conversación y respondía a sus preguntas también. Estas estrategias en general daban resultado en el sentido de que se mantenía y se profundizaba el contacto establecido y los entrevistados exponían ampliamente sus conocimientos sobre ciertos puntos; inclusive tomaban responsabilidad por que yo comprendiera sus relatos, explicando algo, por ejemplo, por iniciativa propia o dando definiciones o ejemplos sin que yo se los pidiera.

Preguntas según el contexto

Para todas las entrevistas se utilizó una lista de preguntas guía (véase el apéndice 3.1). Se buscó un equilibrio, sin embargo, entre seguir estrictamente esas preguntas y mantener la estructura de la conversación “como se fuera dando”, así como aprovechar el contexto (conversacional) en el que nos encontrábamos. 1) Por un lado, se reformularon las preguntas según el lenguaje o los conceptos que la entrevistada usaba, el conocimiento que expresaba o la situación en la que se encontraba. Por ejemplo, cuando me acercaba a una entrevistada que estaba realizando alguna artesanía, le preguntaba cómo los niños pequeños aprenderían esas habilidades o cómo ella había aprendido esa habilidad en particular. Yo trataba además de no intervenir en la historia de la entrevistada cuando hablaba acerca de temas relevantes. También trataba de abordar los temas mediante preguntas sencillas y claras, por ejemplo, “¿cómo crees que aprenden los niños?” para que las entrevistadas pudieran hablar en sus propios términos del aprendizaje (aunque, desde luego, la situación de entrevista debió tener un impacto en sus respuestas). 2) Por otro lado, hubo intervenciones para reformular las respuestas de la entrevistada, presentar las consecuencias de la postura tomada, resumir la información dada y pedirle a la entrevistada que reaccionara a estas formulaciones. A veces se abordaban temas desde otro ángulo cuando las preguntas no llevaban a la información deseada o cuando hacía falta una confirmación de la información dada. Como resultado del primer método, la información recolectada es relativamente específica a un contexto, por lo que las entrevistas individuales no pueden compararse sin ver este contexto. El segundo método, sin embargo, garantizaba que en todas las entrevistas se abordaran los mismos temas para que se creara una base para la comparación.

Dificultades con las entrevistas sobre instrucción y aprendizaje

Aparte de las dificultades ya mencionadas con respecto al formato de la entrevista, cabe señalar que no era muy fácil entrevistar a los participantes sobre el aprendizaje y la instrucción, pues parecía que no existían puntos de vista nítidos y explícitos, especialmente a primera vista y en particular para una *outsider* proveniente de una cultura donde se plantea el aprendizaje en otros términos

(véase también la primera sección). Esto significaba que las preguntas sobre el aprendizaje y la instrucción tenían que replantearse, por ejemplo, preguntando acerca de las actividades de los niños y los roles que los padres tomaban en esas actividades. Esta situación también significaba que yo tenía que ejercer cuidado para no imponer mis propias ideas acerca del aprendizaje y la instrucción (aunque hasta cierto punto eso no se podía evitar) y para reformular lo que los participantes habían expresado sin traducirlo en algo diferente.

Procedimientos de grabación y transcripción

La entrevista se grababa y se transcribía. Las transcripciones las hizo una estudiante que habla el español como lengua materna. Las reglas de transcripción se encuentran en el apéndice 4.5.

Análisis y presentación de datos

Los siguientes tres principios se consideraron importantes para el proceso de análisis:

1) La interpretación se considera un proceso interactivo en el que tienen su impacto tanto los datos de las entrevistas “en sí” como las presuposiciones, expectativas y metas de investigación de la investigadora. Por otro lado, la misma entrevista ya es el producto de una negociación entre los intereses de los participantes y la investigadora (véase Kvale, 1996: 50).

2) Se prestó atención explícita al rol de la entrevistadora a la hora de interpretar; por ejemplo, se dio más peso a la información que se originó en una situación relativamente espontánea que a la que se originó a partir de preguntas más capciosas o, por ejemplo, la comunicación mal entendida se tomaba como una fuente valiosa de información.

3) Cada entrevista se consideraba una narrativa más o menos íntegra que se tenía que interpretar según el contexto de la entrevista. Para crear una idea general de las entrevistas, la comparación de estas narrativas desempeña un papel más importante que una comparación basada en unidades aisladas de distintas entrevistas, ya que estas unidades evidentemente dependían del contexto de la entrevista (véase también arriba). La razón de esto era que las respuestas de las participantes no se tomaban como textos aislados que se pudieran interpretar independientemente, sino como un todo más o menos coherente al que las respuestas individuales contribuían. Este enfoque en la narrativa se consideraba especialmente relevante en situaciones interculturales, pues es menos evidente la información contextual.

En el análisis se tomaron posteriormente los siguientes pasos:

a. Identificar y asignar palabras clave. Se hizo una lista de las palabras clave después de que las entrevistas se leyeron a fondo. Luego se asignaron estas palabras clave a unidades relativamente separadas en los textos para identificar las cuestiones que se trataron en las entrevistas. A algunas palabras clave se les daban subcategorías.

b. Agregar enunciados cortos por palabra clave. Por palabra clave, se resumía el relato de la participante. Así, si una palabra clave es “enseñar en la escuela vs. enseñar en la casa”, un ejemplo de un enunciado corto sería: “los maestros deben ser más como los padres y no tratar mal a los alumnos”.

c. Hacer narrativas por caso. De las palabras clave y enunciados cortos, se hizo una narrativa por caso en la que los enunciados individuales se integraron en un todo significativo, es decir, se resumieron los puntos principales hechos por la entrevistada y a partir de las interrelaciones entre

dichos puntos se construyó un argumento general. Se volvió a revisar la transcripción para ver si este argumento más general “cubría” los relatos más específicos que se hicieron.

d. Comparar narrativas. Se compraron las narrativas individuales y se volvieron a revisar especialmente los aspectos aparentemente contradictorios en las transcripciones originales. A partir de esta imagen más general que surgió de esta comparación, se armó un esquema en el que distintas preguntas teóricas desempeñaron un papel más explícito (por ejemplo, “¿Cómo adaptan los participantes sus acciones en aras del aprendizaje?” o “¿Cuáles medidas toman los participantes para potenciar las habilidades del niño?”). Se volvió a leer cada transcripción con este esquema en mente y se marcaron las citas relevantes.

e. Presentación del análisis. Finalmente, este esquema formó la base de la presentación del análisis. Para hacer ciertas observaciones, se eligieron citas representativas para la presentación. Por “representativas” quiero decir que cubrían todas las citas que tocaban un cierto tema o cuestión, pero también que expresaban la idea de manera clara y comprensible. Esto significaba que se citaba a algunos participantes más que a otros porque en general, por lo menos a mi manera de ver, se daban a entender mejor. (Se verificó que estos entrevistados fueran representativos de la muestra en términos de escolaridad. Parecía que en cuestión de número, las citas representaban a la muestra con respecto a esta característica).² Se mostraban además, cuando era relevante, la variación y las contradicciones (aparentes) en las respuestas en torno a ciertas cuestiones, presentando citas o expresando puntos de vista que complementaban o enriquecían una perspectiva general o presentando citas que apuntaban en direcciones opuestas. Las más de las veces era difícil reportar cuántos entrevistados habían hecho una determinada observación porque las cuestiones que surgían eran parte de una “red” más grande de significados. Por ejemplo, todos los participantes dijeron algo acerca de la importancia de la observación, pero algunos lo hicieron insistiendo en la importancia de la observación por encima de la instrucción, mientras que otros lo hicieron aseverando que la observación abarca todos los sentidos. En la presentación se hace un intento por mostrar esta diversidad cuando resulta relevante, pero al mismo tiempo se hacen argumentos a favor de una narrativa común que está “detrás” de estas aparentes excepciones o variaciones mostrando sus similitudes y las afirmaciones generales sobre el aprendizaje que fundamentan estos relatos más particulares. Por otro lado, los resultados de las secciones 4 y 5 no se presentan de la misma manera que las primeras tres secciones porque los resultados de estas últimas secciones se basan en una parte menos sustancial de los datos. Estos datos, por lo tanto, se resumieron para indicar que tienen un estatus distinto con respecto a los de las primeras tres secciones. Cuando se citan partes de la entrevista, se utilizan las siguientes abreviaturas:

M – madre mazahua.

P – padre mazahua.

H – hombre mazahua.

Mu – mujer mazahua (Mu1, Mu2 indican diferentes mujeres que participaron en la entrevista).

I – entrevistadora.

² Es decir, el número total de citas provenientes, por ejemplo, de entrevistados no escolarizados era congruente con el porcentaje de entrevistados no escolarizados en la muestra.

Por otro lado, se mencionan el número de la entrevista y el número de la página de las transcripciones originales, por ejemplo, “tr.16, p. 3” significa la transcripción de la entrevista número 16, página 3.

1. Cómo hablar del aprendizaje y la enseñanza: ¿una “negación”?

Cuando empecé a preguntarles a los mazahuas acerca de sus prácticas de enseñanza y aprendizaje, me llamó la atención lo que, a primera vista, me parecía como una ausencia de la enseñanza y el aprendizaje como actividades conscientes e intencionales. (Esto quiere decir, a diferencia de mis propios puntos de vista, que dependen tal vez más de una enseñanza y aprendizaje conscientes, voluntarios.) Esta observación se deriva de las diferentes reformulaciones que los entrevistados utilizaron cuando respondían a mis preguntas acerca del aprendizaje (y las aparentes diferencias conceptuales que se ocultaban detrás de esas reformulaciones), como mostraré en las siguientes citas de las entrevistas.

Durante una de mis primeras entrevistas con una madre mazahua, le pregunto cómo enseña a sus hijos. La entrevista se desarrolla en el patio delante de su casa, que se encuentra a media hora caminando del centro del pueblo. A la madre obviamente le parecen raras mis preguntas, y nos cuesta trabajo entendernos:

M: Pero... nadie... le enseñamos, para que aprenda, sí.

I: ¿Y cómo se enseña una cosa que un niño no sabe? ¿Cómo se enseña? (*largo silencio*)

I: ¿Cómo se... lo que el niño no sabe, no, que quiere que sí sepa, no? Si quiere enseñar...

M: Sí.

I: Usted va a enseñar, pero ¿cómo, entonces, va a enseñar?

M: (*se ríe, le parece muy rara la pregunta*) Es que yo no sé, la verdad, no sé.

Cuando insisto en que estoy segura que sabe cómo enseñarle a su hijo, se le ocurre la siguiente sugerencia:

M: Para hacer de qué, de trabajar o de...

I: Sí, vamos a hablar de un ejemplo, no, qué cosas él aprendió de usted, qué cosas usted enseñó, usted a él de hacer.

M: Yo a él... (*silencio*).

I: Son muchas, me imagino. A ver, ¿él sabe cocer el agua?

M: Él, sí.

I: ¿Quién le enseñó a él?

M: Ah, ya lo entendí.

I: Ah, ¿a ver? (*se ríen ambas*) ¿Entonces cómo?

M: Pues yo digo que va a cocer el agua, así, así se coza (*se ríe*), así [Tr. 1, p. 2].

Lo que llama la atención en esta entrevista es que obviamente cuesta trabajo hablar acerca del aprendizaje o del “enseñar cómo” desde una perspectiva compartida, como lo muestran las largas pausas y sus indicaciones de que no entiende qué es lo que yo quiero que diga. Un ejemplo concreto (cocer agua) nos ayuda a ponernos en la misma línea de razonamiento. Además, al parecer se le hace raro hablar de “enseñar” en general, o sin referencia a actividades concretas. Hablar de “trabajar” y

“enseñar a cocer agua” parece hacer la diferencia aquí, lo que podría indicar que están relacionados el aprendizaje y esas actividades. Por otro lado, podría ser que la idea de la enseñanza como yo la expreso (aprendes algo *de* otra persona) la confunda (vea el renglón: “yo a él...”) (ya que, desde su punto de vista, probablemente no se presupongan relaciones directas de este tipo). Finalmente, su descripción del aprendizaje y la enseñanza se reduce a involucrar al niño en una actividad dándole indicaciones y enseñándole cómo. Es notable la relación “directa” en su descripción entre el aprendizaje y el decirle a un niño que *haga* algo.

En otras situaciones de entrevista, experimenté el mismo desfase entre mis propios puntos de vista acerca del aprendizaje y la enseñanza, y las respuestas de mis entrevistados. Era típico en esta situación, como en la primera cita, que los entrevistados cambiaran la palabra “aprender” que yo utilizaba en mi pregunta, por la palabra “hacer”:

En la siguiente entrevista, le pregunto a una madre si cree que sus hijos aprenden de la misma manera en que ella y su esposo han aprendido. En su respuesta, la madre cambia la palabra “aprender” por “hacer”:

I: ¿(...) y usted cree que los niños *aprenden* de la misma forma como ustedes aprendieron las cosas que saben?

M: Algunas cosas sí, hay otras que, pues las van a *hacer* un poquito diferente pero van imitando lo que nosotros hacemos [Tr. 3, p. 22].

Se ve que esta entrevistada no capta mi preocupación original por la *naturaleza* específica del proceso de aprendizaje, y la interpreta como una pregunta por la forma en que los niños *hacen* cosas. En la siguiente entrevista se hace la misma reformulación o traducción. Durante la entrevista le pregunto a una mujer qué deben hacer los padres si un niño no quiere aprender. Le sugiero la situación de que a las jóvenes hoy en día ya no les interesa el bordado (cosa que le había escuchado a otra mujer). Le pregunto cómo un adulto debe enseñarle a un niño en esta situación. Ella responde como sigue:

M: Poco a poquito se les enseña.

I: ¿Pero si el niño no aprende?

M: Pues ellos mismos tienen que llamarse la atención de *aprender*.

I: Hmm, ¿y las niñas?

M: Ellas mismas (...)

I: Hmm.

M: Ellos solitos *aprenden*. Yo casi aquí nunca he visto que nos dé trabajo enseñar a un niño a que *trabaje*.

I: ¿No?

M: No, no casi.

I: Ellos tienen, sí, la voluntad.

M: Ellos mismos tienen la voluntad de *hacer* sus quehaceres.

I: Hmm.

En esta cita la entrevistada cambia *aprender* por *trabajar* o *hacer* como si se refirieran a lo mismo. Por otro lado, la cita es interesante porque expresa una idea de “enseñar” como un proceso que

implica relativamente poco esfuerzo (no cuesta mucho trabajo involucrar a un niño en el trabajo). Se le da más peso a la voluntad del niño para participar, a su motivación para aprender que a los esfuerzos de los padres por involucrarla (véase también a continuación). Lo que estas tres entrevistas ilustran, sin embargo, es que no se habla del aprendizaje y la enseñanza como actividades “independientes” sino como si fueran partes del trabajo, o parte de las actividades en general. Por otro lado, y esto se relaciona con la observación anterior y fue representativo de casi todas las descripciones del aprendizaje y la enseñanza, no se habla del aprendizaje y la enseñanza como si implicaran mucho esfuerzo, como algo que deba lograrse, o como algo que esté “en proceso”. Desde un enfoque en el aprendizaje que se orienta más hacia el proceso, parece ser que se “niegan” el aprendizaje y la enseñanza. Por ejemplo, no se habló del aprendizaje como un proceso paulatino de dominio (aunque sí se hablaba del dominio paulatino, mas no en términos de *aprendizaje*). En aquellos casos en que se hablaba de algo que se relacionaba con los esfuerzos de los niños por aprender, por lo general se hablaba de “grabar”. Estas referencias normalmente querían dar a entender que el niño podía aplicar la habilidad de la misma forma en la siguiente ocasión. Pero, también en estas ocasiones, nunca se insinuaba que el aprendizaje costara mucho trabajo. Una excepción a esta regla eran aquellos casos (muy poco usuales) en que la niña no manifiesta ningún interés en aprender. Se veía el aprendizaje como una cosa autoevidente que caracteriza al niño normal y sano. La falta de interés (de algunos niños en el aprendizaje) casi siempre se veía como la razón principal por la que el aprendizaje no ocurría. La siguiente cita es un buen ejemplo de esta postura:

M: (...) los niños, les dicen, con una sola vez que les dicen, “mira, esto se hace así y así” y ya, para la próxima vez ya no preguntan. Sí, ¿no?, ellos se grabaron cómo van a hacerlo. Ya lo hacen bien. Y hay unos que no porque, a lo mejor porque no les gusta ese trabajo, como que no le, no le tomaron importancia. No les gusta hacer de ese tipo de trabajo. Entonces ellos no lo aprenden [Tr. 11, p. 10].

De manera similar, nunca se presentó “enseñar” como un proceso paulatino, ni como un esfuerzo consciente. En la mayoría de los casos, se presentó como subordinado a la propia voluntad del niño para involucrarse, a su entusiasmo por aprender, lo que quedó de manifiesto en la cita anterior [tr. 4, p. 10] y se ilustra en la siguiente cita:

Cuando le pregunto a una mujer mazahua cómo su hija de 8 años aprendió a calcular el cambio para poder atender a los clientes en su tienda de ropa, me responde como sigue:

I: ¿Pero ella aprendió solita eso?

M: Solita, solita. Yo no le enseño porque, imagínese de que le voy a estar diciendo, “si te van a dar uno [un billete] de cincuenta...” “si te van a dar veinte...”, “si te van a dar un de, o veinticinco...”

I: Ahá.

M: “¿Si te dan quince”, para que le explique necesitará todo, tres o dos semanas (*riéndose, ambas se ríen*) se va a aburrir (...) Ella solita, solita sin que le diga uno nada, ella solita aprendió [Tr. 7, p. 2].

La madre me explica que sería sumamente ineficaz enseñarle (mostrarle) a su hija todo su conocimiento acerca de “cómo darle cambio a un cliente”. Plantea una perspectiva en la que el aprendizaje

a través de la observación resulta ser una estrategia mucho más eficaz (enseñarle a la niña hasta tendría un impacto negativo en su motivación para aprender). Aquí, la madre parece referirse a una orientación más explícita que ella piensa no tiene mucho sentido aquí, y no al “enseñar cómo” que se utilizó, por ejemplo, en la primera cita [tr.1, p. 2].

En el próximo ejemplo, en el que hablo con varias mujeres mazahuas en el mercado, también se niega que haya “enseñanza”. Cuando les pregunto que si me pueden decir cómo aprende un niño, su respuesta es como sigue:

Mu1: Nosotros no enseñamos nada.

I: Nada.

Mu1: Que crezca, sí, vamos, ya grande, ya, dirigimos, se van a trabajar (...)

I: Ya grande.

Mu2: Trabajar en el campo.

Mu1: Ya grande, sí.

I: Ahá.

Mu2: Trabajar en el campo, por, por ejemplo, sí.

Mu1: Sí, lo llevamos a cosechar.

Mu2: O cortar rastrojos, o vamos a cosechar o van a barbechar, no más eso, porque no sabemos nada [Tr. 13, p. 7].

En esta cita la negación de que “enseñen” se ve más fuerte, además de que parece tener otro significado. Primero, “reemplazan” el término “enseñar” por el de “dirigir a trabajar” (como en la primera cita). Pero hacen hincapié en que esto es apropiado sólo para los niños más grandes. Además, su negación parece relacionarse con lo que dicen acerca de no tener conocimiento. Como en el caso de las otras entrevistas, se refieren a no tener conocimientos de escuela y es probable que su negación de que “enseñen” se relacione más bien con la estrategia escolarizada de la enseñanza. De cualquier forma es significativo que *su* versión de “enseñar” se presente como “dirigir a trabajar” o “llevar a trabajar”.

En resumidas cuentas, estos datos demuestran que las entrevistadas utilizaron los vocablos “aprender” y “enseñar” de una manera distinta a una perspectiva en que el aprendizaje y la enseñanza se ven como actividades orientadas a un proceso, conscientes, voluntarias e “independientes”. Es decir, como algo que se puede abordar aislado de otras actividades, como el trabajo. “Aprender” y “enseñar” se presentaron como procesos que requieren de relativamente poco esfuerzo y que pertenecen a otras actividades, o que se relacionan propiamente con ellas. “Enseñar” especialmente se presentó como autoevidente y subordinado al aprendizaje. En la próxima sección presentaré datos de entrevista que esclarecen más la forma en que los participantes abordaron los conceptos de “aprender” y “enseñar” durante las entrevistas, ya que estos términos ciertamente parecen relacionarse con prácticas importantes y significativas para ellos.

2. Organización del aprendizaje

En esta sección se plantea la pregunta de cómo los padres y madres y los miembros de la comunidad hablan acerca del aprendizaje de sus hijos en vista de la noción de que el aprendizaje y la enseñanza no se presentaron como actividades “independientes” sino como entretnejidas con otras actividades

culturales y como consecuencias aparentemente autoevidentes de (involucrar a los niños en) esas actividades. La sección empieza con la pregunta de si los participantes estructuran la participación de los niños en estas actividades y, en caso afirmativo, cómo lo hacen. Luego se plantea la pregunta de cómo esta participación de los niños se relaciona con el aprendizaje del niño o con las oportunidades que se le brindan para potenciar sus habilidades. En otras palabras, ¿los padres hacen cosas específicas para atender el aprendizaje de sus hijos aparte de “simplemente” involucrar al hijo en sus actividades? Se prestará especial atención a la pregunta de si los entrevistados piensan que los adultos tienen la responsabilidad de fomentar el aprendizaje del niño o de intervenir cuando un hijo no aprende (o no quiere aprender). Y si tienen tal responsabilidad, ¿toman en cuenta al niño como una persona que aprende y que tiene características específicas (por ejemplo, otro nivel de conocimiento)? Y si toman en cuenta el aprendizaje del niño, ¿cómo logran atender sus demás responsabilidades como las de evitar la pérdida de producto y tiempo valiosos? ¿Intervienen, por ejemplo, cuando algo sale mal o cómo tratan de evitar que las cosas salgan mal? En la presentación de los datos, el enfoque se irá haciendo más específico: se empezará con una pregunta general acerca de cómo se estructura el ambiente de los niños, luego se pasará a preguntas más específicas acerca de estrategias particulares de “control”. La pregunta general que está detrás de esta sección es: dado que el aprendizaje se entreteje con otras actividades culturales, ¿cómo toman en cuenta los mazahuas al niño que está aprendiendo? En otras palabras, ¿formulan de alguna manera una estrategia “didáctica” o “pedagógica”? Se utilizan aquí los términos “didáctico” o “pedagógico” para señalar que se formulan principios acerca de cómo se fomenta o se inhibe el aprendizaje. En esta sección se presentan las observaciones generales de los entrevistados sobre esta cuestión. En la siguiente sección, sin embargo, se señalará que las medidas tomadas por los padres varían según el sexo y edad de los niños (véase la sección 3).

La participación de los niños en las actividades de los adultos: estrategias de control

En sus respuestas a mi pregunta acerca de cómo aprenden los niños, la mayoría de los entrevistados se refería a la temprana participación de los niños en sus actividades. Los niños asumen y reciben responsabilidades que hacen “verdaderas” aportaciones a las actividades de la familia o de la comunidad. Unos ejemplos: los niños varones de 7 años participan en tareas como las de traer agua, recolectar leña, cuidar el ganado, echar una mano en la construcción o ayudar a sus padres con los trabajos agrícolas. Las niñas de la misma edad participan, por ejemplo, en las tareas de lavar, planchar, cocinar y limpiar aunque también pueden participar en algunas de las tareas que se mencionaron para los niños y viceversa (véase también a continuación). Además, tanto los niños como las niñas participan a menudo en actividades económicamente críticas como las de vender y comprar. Pero aun antes de esa edad los niños se involucran en esas y otras actividades y sus aportaciones se toman en serio, no como “simple” juego. Dada esta situación se puede plantear la pregunta de si la participación de los niños en las actividades de los adultos, o su acceso a ellas, se da “por hecho” o de manera ilimitada, o si bien se somete a ciertas reglas o principios. Aunque no se trazaron límites absolutos para la participación de los niños, por ejemplo, en el sentido de negarles a los niños acceso a ciertas actividades, en sus relatos los entrevistados a veces expresaron su preocupación por la seguridad del niño o por la capacidad del niño para realizar ciertas tareas. La siguiente cita es un ejemplo de cómo una madre define el ambiente de su hijo para protegerlo del peligro:

M: Porque por ejemplo, si yo veo a mi niño que se va a subir ahí y yo sé que ahí hay peligro, se puede caer.

I: Hmm.

M: Entonces yo le digo, “No, no te subas ahí”.

I: Hmm.

M: “Que te puedes caer”, o que agarre algo que se va a comer pues también le digo “no”, porque está sucio o depende dónde lo alzó o algo [Tr. 11, p. 6].

En otras ocasiones, los padres me dijeron que definen las tareas en las que el niño puede o no participar según los riesgos implicados para el niño o el padre/madre. Por ejemplo, me dijo una mujer que no les permite a los niños pequeños hacer el trabajo sucio y pesado. Otra mujer dijo que invita a los niños a ayudarla según lo que puedan hacer. A los niños pequeños no se les dan las mismas tareas que a los más grandes, pues los más grandes pueden con más. Esto indica que hay una cierta secuenciación de las tareas en las que los niños participan: a los niños se les da acceso primero a las tareas más fáciles, y después a las más difíciles o complicadas.

De ahí se concluye que la participación de los niños en una amplia gama de actividades de adultos no significa que tengan un acceso ilimitado ni que queden libres de ciertas reglas. En la siguiente sección se plantea la pregunta de cuáles otros medios se crean para “moldear” de alguna manera la participación del niño en las actividades de adultos y cómo esto puede facilitar de alguna forma el aprendizaje del niño.

La observación como una forma de “involucración”

Cuando se les preguntó a los entrevistados cómo aprenden los niños, aparte de la participación directa de los niños en las actividades de adultos, se mencionó la observación como un medio importante para el aprendizaje. Para descubrir la importancia que los entrevistados daban a la observación, contrasté la observación con el dar indicaciones a los niños y les pregunté cuál de los dos les parecía más importante. (Sin embargo, esto se hizo sólo después de que los entrevistados habían opinado acerca de cuáles eran los medios eficaces de aprendizaje.) Algunos entrevistados mencionaron que la observación es una vía más directa y esencial para transmitir conocimiento que el dar indicaciones a un niño en una situación de trabajo, como queda de manifiesto en el siguiente ejemplo:

M: Mmm, yo siento que aprenden más cuando uno los está, este, cuando uno lo está haciendo y él está observando.

I: Hmm.

M: Porque a veces uno les explica..., les explica pero yo siento que ellos tienen otra, otra imaginación, ...de las cosas que uno les está diciendo..., y por eso, cuando ya uno les dice pues “a ver, hazlo tú” y ya ellos lo hacen, pero ellos lo hacen como ellos se imaginaron que, que, a las cosas que uno les explicó y no, y como uno les está explicando otra cosa, o sea no, no es lo mismo y si uno les, les enseña y ellos están observando, yo siento que es más, más mejor que, este, que aprendan así más rápido [Tr. 2, p. 19].

Dijeron pues que el niño puede interpretar las indicaciones de una manera distinta a lo que el adulto pensaba pero que en el caso de la observación no puede darse tal malentendido. Algunos entrevista-

dos por tanto afirmaron que la observación es más trascendente que el dar indicaciones, aún más cuando se trata de habilidades y conocimientos complejos. Otros, sin embargo, afirmaron lo contrario, alegando que hace falta dar indicaciones para “moldear” la versión que el niño ha inferido de la tarea o actividad a partir de sus observaciones. Así que aquí parece que hay posiciones encontradas. En cualquier caso, sin embargo, se habló de la observación en relación estrecha con otras formas en las que un niño puede involucrarse en las actividades de los adultos, y se señala la observación como parte del proceso global de socialización. Por ejemplo, hacían hincapié en que la observación debía “completarse” con las indicaciones explícitas, o que no podía prescindir de ellas, aunque esto dependía del niño o de la tarea (véase abajo sobre la forma en que los entrevistados reportan el “dar indicaciones”). A veces los entrevistados ni siquiera mencionaban la observación, sino que “sólo” se referían a que su niño *había estado ahí*, como en la siguiente entrevista.

Le pregunto a una madre si su hijo de 10 años sabe sembrar y cómo ha aprendido esta habilidad:

I: ¿(...) Por ejemplo..., sembrar, ¿(él) sabe?

M: Sembrar, sí.

I: ¿Y cómo lo aprendió?

M: *(en voz baja)* Con un señor.

I: ¿Y cómo? *(Tanto la madre como su hija, quien también está presente, se ríen; es obvio que mi pregunta les parece rara.)*

M: Lo dijo así, vas a sembrar tú.

I: Así no más.

M: Sí.

I: ¿Pero, él luego empezó a sembrar?

M: Sí.

I: ¿? Usted dice, bueno, vaya a sembrar.

M: Sí.

I: ¿Y él nunca lo había hecho, antes, digamos no?

M: No.

I: ¿Y cómo... para la primera vez, es difícil hacer, y cómo...?

M: Sí, pues, como nosotros, también sembramos, no más... tiempo de la siembra ya... la cosecha, sembramos... [Tr. 1, p. 2, 3].

En esta cita, la madre primero se refiere a que su hijo aprendió a sembrar “con alguien”. Cuando le pido que dé información más precisa, se refiere a las órdenes que le dieron al niño para que se pusiera a *realizar* la tarea. Al parecer se le hace raro que esto para mí no sea suficiente explicación, como lo parece indicar su risa. Cuando me refiero explícitamente a la posibilidad de que pueda ser difícil iniciar una tarea, se refiere a que su hijo ya conocía la siembra (si bien no había participado). Para explicar las habilidades del niño, le parece suficiente decir que él es parte de las actividades de la familia, lo que parece formar parte del proceso de adquirir una habilidad. O sea, ser “parte de” estas actividades parece ser un aspecto importante de la adquisición de una habilidad. De manera similar, otros entrevistados dejaron en claro que no se trata tanto de “ver” o de algún otro sentido aislado, como de “estar ahí” y experimentar la actividad en su totalidad. En la siguiente cita se hace

hincapié en la importancia de la experiencia total cuando se habla de la observación y su importancia para el aprendizaje.

P: No se puede separar ningún sentido, porque si no, el conocimiento no sería completo, sería cortado [Tr. 14, p. 4].

Este padre asoció la observación no con un sentido aislado sino con la experiencia de lo que sucede sin estar “cortado” (o separado) de ello. Este mismo entrevistado añadió que “la observación es clave para cualquier tipo de aprendizaje”. De modo que la observación no parece ser un *medio* específico para el aprendizaje que se señale o se elija para facilitar el aprendizaje; parece referirse más bien a la experiencia de estar ahí. En otros relatos, la observación era mencionada junto con el desarrollo de la voluntad para participar. Cuando le pregunto a una madre cómo aprenden los niños, me da el siguiente ejemplo:

M: Yo por ejemplo a mis hijas, me ven ahí que estoy bordando y cuando las veo ya están agarrando el trapo, aunque no sepan cómo se borda, pero ya están agarrándolo y yo pienso que desde ahí están ya, este, ellas agarrando su voluntad para aprender [Tr. 4, p. 10].

Esta madre indica que para sus hijas, verla bordar viene siendo un motivo por agarrar la actividad espontáneamente, sin siquiera saber bordar. Parecen estar en relación estrecha “la voluntad para involucrarse en la actividad de su madre” y “verla”. Esta madre indica que no organiza explícitamente esta oportunidad para la observación y la participación, pues dice que sucede mientras ella se dedica aparentemente a otra cosa. En otros relatos, los padres me dijeron que *sí* organizan oportunidades para la observación o están conscientes de su rol en la observación:

Cuando le pregunto a un padre cómo explica cosas a su hijo, me responde como sigue:

P: Si hay que ir al campo.

I: Hmm.

P: Mi hijo así se sienta en una hamaca en el maíz.

I: Hmm.

P: Así lo dejamos ver.

I: ¿Entonces el hijo va con usted?

P: Y que haya interés en él en ¿?, o si es necesario llevarlo.

I: Ahá [Tr. 9, p. 3].

Este padre afirma que “así lo dejamos ver”, lo que indica que crean una oportunidad de observación para el niño, aunque queda claro que esta oportunidad también depende de consideraciones prácticas: “si es necesario llevarlo”, o del interés del niño: “que haya interés en él”.

En la siguiente cita, se mencionan aspectos similares en el contexto de padres que de manera deliberada crean oportunidades de observación. La madre responde a mi pregunta acerca de lo que puede hacer para lograr que un niño aprenda:

I: A ver, ¿y qué puede usted hacer, si... para que el niño aprendiera, cómo, de qué forma se enseña de que va a aprender?

M: ¿Para que haga las cosas?

I: Sí.

M: Como por ejemplo, el trabajo de campo, o...

I: Hmm.

M: No, pues si, este, para que el niño aprenda, pues este, yo lo primero que hago es hacerlo.

I: Hmm.

M: O sea, por decir, voy a sembrar maíz.

I: Hmm.

M: Yo primero preparo el, por ejemplo, aquí en el ¿?, primero preparo el terreno, y aquí ya está, este, siembro una parte, por decir, una parte, o sea pero ahí traigo al niño, ahí traigo al niño así, pues a un lado de mí.

I: Hmm.

M: Traigo al niño, pues él ya ve cómo lo hice y después ya otra vez otra partita y le digo, “así le vamos a hacer”, y luego ya él con las intenciones dice, “¿te ayudo?”, pues ya me ayuda, digo, “así le vas a hacer”.

I: Hmm.

M: Pero ya hice un buen pedazo para que él vea cómo se hace y él ya ve cómo se hace, ya le dan, este, ya tiene intenciones de ayudar, ya le, ya se, tiene ánimos de ayudar, de decir, “yo también hago lo mismo” a ver si, por decir, pues si sabe, ¿no?

I: Hmm [Tr. 2, p. 16].

En esta cita se ve una vez más, como en las citas de la primera sección, que “aprender” no se entiende como algo que se haga de manera independiente, sino como algo relacionado con *realizar* alguna actividad. Cuando le pregunto a una madre cómo hace *aprender* a su hijo, cambia lo de aprender por *hacer*. Luego, después de verificar si he entendido esta interpretación, se pone a explicar una estrategia bien motivada encaminada a despertarle al niño la voluntad de participar. Dice que deliberadamente se lleva al niño (aunque podría habérselo llevado de todos modos). Dice además que primero se pone a trabajar y luego le presenta la actividad al niño diciendo “así le vamos a hacer” pero sin invitar explícitamente al niño a participar. Sólo después de que el niño expresa interés, “¿te ayudo?”, ella le demuestra la actividad más directamente diciendo, “así le vas a hacer”. Hace hincapié en que el niño ya ha adquirido algo de habilidad observando, pues ella ya ha hecho una parte considerable: “pero ya hice un buen pedazo para que él vea cómo se hace”. En su último comentario parece articular la demostración que ella hizo, la voluntad del niño para participar y su preparación para empezar a participar.

Para concluir esta sección sobre la forma en que los entrevistados hablaron de la observación, cabe mencionar que ésta no se presenta como un *medio* aislado para facilitar el aprendizaje, sino como algo que se relaciona con *ser parte* de la actividad, *experimentarla* y *desarrollar la voluntad y la capacidad para involucrarse* en la actividad de manera más directa, es decir, asumiendo responsabilidades o explorando de otras maneras significativas.

Dar y asumir responsabilidad: la voluntad de participar

La observación, como se concluyó en la sección anterior, parece ser un medio para desarrollar en el niño la voluntad y el interés para participar. En esta sección se examina más este aspecto, pues fue mencionado en muchas entrevistas como aspecto importante y trascendente del aprendizaje. El tema salía principalmente cuando les preguntaba a los entrevistados qué podían hacer cuando un niño no aprendía, o no quería aprender. Como el aprendizaje del niño tiene una relación estrecha con su rol en las actividades de los adultos, cobra importancia que el niño “se involucre” en estas actividades, así como los medios que existen para lograrlo. Ante la pregunta de quién es responsable de involucrar al niño, los entrevistados dan ejemplos de *niños* que “espontáneamente” toman la iniciativa de participar y asumir responsabilidades, y también de *padres* que procuran crear situaciones en las que se fomente dicha iniciativa (véanse también los ejemplos anteriores sobre observación). Por ejemplo, en la siguiente cita una madre me cuenta (con orgullo) acerca de su hija de 8 años que asume responsabilidades en la tienda donde venden ropa. Me dice que no le dijo a su hija cómo vender, aunque sí la corrige, y que la niña aprendió todo por su cuenta. Me da el siguiente ejemplo:

M: Eh, yo me pongo a, a despachar a otros (...) que pregunta ella, “¿qué buscaba?”.

I: Hmm.

M: O “¿qué le podemos enseñar?”, “¿se lo bajamos? si quiere” (...)

M: (...) y luego, luego pues vende. Y que le digan, ella solita, pero, y no hay cambio, “vamos a cambiar” [Tr. 7, p. 3].

Esta madre me dice que su hija de 8 años empieza a atender a los clientes por iniciativa propia, es decir, mientras su madre está ocupada con otras ventas. Además, parece que le interesa la cantidad de dinero en efectivo que necesita para vender y toma iniciativa para tenerlo a la mano. En este caso, la niña está asumiendo responsabilidades (o cuando menos explorándolas) que nadie le ha dado explícitamente. En otros ejemplos, los padres parecen tener un rol diferente en la organización de las responsabilidades de sus hijos. En el siguiente ejemplo, una madre me dice cómo les enseña a sus hijos a vender:

M: (...) entonces si no hay un tiempcito de ir a vender o que por ejemplo nosotros estamos vendiendo, y que no puedan ayudar, pues sí nos pueden ayudar. Yo los enseñé que me pueden ayudar (...)

M: (...) ya le enseñé (*refiriéndose al hijo de 7 años*), que cómo vendemos ahí, que despache. Él ya despacha, ya, ya le enseñé pues si te dan tanto, cobras tanto y regresas el cambio o cuánto te tienen que dar y eso (...) [Tr. 2, p. 14].

En este caso, la madre dice que *enseña* a sus hijos que le pueden ayudar y utiliza la misma palabra “enseñar” para referirse a la acción de indicar ciertos principios del comercio, sobre todo los que tienen que ver con dinero. Estos ejemplos quizá representen posiciones encontradas con respecto a la pregunta “¿quién es responsable del aprendizaje?”, por lo menos a primera vista. Cabe hacer varios comentarios, sin embargo, para contextualizar más estos dos ejemplos. Primero, como se señaló en la sección “La observación como una forma de ‘involucración’”, los padres disponen ciertas situaciones que pueden hacer surgir una toma de iniciativa “espontánea” por parte del niño. En ambas situacio-

nes, los niños se encuentran con las actividades de venta de sus padres, y se les da la oportunidad de participar. Segundo, ambas madres hablan de “enseñarles a sus hijos cómo” y los hacen ver sus propias prácticas como medio importante de aprendizaje. De cualquier forma, en el segundo caso, parece que la madre está haciendo un esfuerzo más explícito por orientar al niño que en el primer caso (véase también la sección 3, Variaciones de organización). En ambos casos, sin embargo, se trata más de una invitación a participar que de una obligación impuesta por los padres, aunque no es fácil separar las dos cosas. Esto resultó claro en otros ejemplos en los que se abordó el problema de qué pueden hacer los padres cuando un niño no quiere aprender, es decir, participar. En la siguiente cita una madre me dice que no es responsabilidad únicamente de la niña cuando no quiere aprender:

M: No, pues este, es diferente porque depende del niño cómo uno lo eduque, cómo decirle, porque hay niños que le dice el papá: “¿Sabes qué? Vamos a trabajar”. Ya él empieza a responder.

I: Hmm.

M: “No, que yo no, que” o así hay muchos niños que ya ahorita en este tiempo ya, antes dicen que había más educación, como que estaban, respetaban más.

I: Hmm.

M: Antes. Y ahorita hay niños que a sus papás pues le responden.

I: Hmm.

M: “¿Y si no quiero?” o así otras groserías.

I: Hmm.

M: Le pueden contestar al papá. Entonces eso depende de cómo los eduque uno desde niños, como le dije [Tr. 11, p. 15].

La entrevistada dice que los padres necesitan educar a sus hijos a respetar. Aunque parece hacer más hincapié en el lado moral de este proceso y ubica su comentario a la luz de una nueva moral en la que los niños no respetan a sus padres, lo que quiere decir es que (el desarrollo de) la voluntad de un niño para participar en las actividades de sus padres es un proceso bilateral en el que tienen su rol tanto padres como hijos. Si los niños *no* han desarrollado la actitud adecuada, le queda poco qué hacer al padre, como lo indican también las siguientes citas. En las siguientes citas, los padres comparan a sus dos hijos. Su hijo de 7 años se niega a participar espontáneamente en sus actividades mientras que su hijo de 3 años manifiesta un interés fuerte en sus actividades. Primero hablan de la falta de disposición de su hijo mayor a cooperar. Nótese que se considera indeseable obligar al niño:

P: (...) supongamos aún, si ve que yo estoy trabajando y me hace falta algo, no se arrima hasta que yo le grite.

I: Hmm.

P: Entonces allí si ya le estoy gritando y lo estoy haciendo a él...

I: Hmm.

P: ...casi a fuerzas que me ayude a hacerlo.

I: Hmm.

M: Probablemente sea por flojera también que no quiera hacerlo [Tr. 3, p. 6].

Según este padre, lo normal sería que su hijo de 7 años estuviera atento a sus actividades y a la mano cuando hiciera falta. Se ve como problemático y anormal el hecho de que su hijo no sea así. Describen en seguida su falta de ganas de participar:

P: Como le falta ánimos, le faltan fuerzas de, de por sí mismo. De que diga, “yo voy a hacerlo” porque, pues ahora, supongamos que estamos aquí platicando, si le hace falta algo por ahí afuera que hacer o lo que yo estaba haciendo, él lo debía de estar haciendo porque yo estoy aquí, sentado. Pero no, no, no, no lo alcanza a hacer [Tr. 3, p. 8].

Los padres esperan de su hijo no sólo que esté atento a sus actividades, sino que se ponga a hacer el trabajo de su padre cuando éste debe atender otro asunto.

Contrastan este comportamiento con la actitud de su hijo de 3 años, quien se involucra espontáneamente en sus actividades:

P: Pero él (*el hijo de 3 años*) yo lo veo muy entendido.

I: Sí.

P: Porque, este, le digo que en cosas que yo estoy haciendo, de trabajo, allá afuera, perfectamente lo hace.

I: Lo hace.

M: O sea que imita, imita lo que yo.

I: Ah, explícame eso bien porque eso es muy interesante.

M: Ahá, sí, le digo que imita lo que su papá está haciendo, él, él va viendo cómo lo va haciendo su papá, entonces él lo va haciendo.

I: Hmm.

M: Por ejemplo, si le digo que hay que revolver mezcla, él también agarra una cucharita chiquita y se pone hasta a revolver la mezcla.

M: (...) Sí, que todo lo que ve a que el papá, él, él lo va imitando.

P: Él lo va haciendo exactamente como yo, haga falta que yo se lo estuviera diciendo.

I: Hmm.

P: Pero no se lo digo.

I: No.

P: Él no más lo ve.

I: Lo ve.

P: Lo ve y lo va haciendo [Tr. 3, p. 5, 6].

Para concluir, lo “normal”, pero en cierto sentido se trata de lo ejemplar, es que el *niño* esté atento a las actividades de sus padres y desarrolle la voluntad de participar y empiece a tomar iniciativas. Cuando un niño no desarrolla esta actitud, los padres no cuentan con los medios suficientes para “reparar” esta situación. Se consideran sumamente incorrectas las medidas disciplinarias para obligar al niño a participar y una madre me comentó que no garantizan el éxito.

Así que no es cosa autoevidente que el niño se involucre en las actividades de los adultos; no se da “automáticamente”. Se trata de un complejo patrón de expectativas, roles y actitudes en el que el respeto desempeña un papel importante y debe cumplirse para permitir el aprendizaje. En este me-

canismo hay un lado que corresponde a los padres y otro que corresponde al niño, y ambos lados deben esforzarse para que el mecanismo efectivamente funcione.

Cómo fomentar el aprendizaje: ¿hay una “pedagogía”?

En esta subsección se analizan los relatos de los entrevistados que se relacionan con su rol de intervención. Se centrará en la pregunta de si las acciones que los padres y madres dirigen a sus hijos reflejan principios pedagógicos y qué representan esos principios. Por principios pedagógicos, como aseveré en la introducción a esta sección, entiendo las ideas, reglas o divisiones de roles que toman en cuenta el aprendizaje de los niños. En este sentido, ¿comentan los entrevistados que se hacen o se dejan de hacer ciertas cosas para fomentar o facilitar el aprendizaje? En las secciones anteriores ya quedó de manifiesto que los entrevistados creen que les corresponde tomar medidas para fomentar y regular la participación del niño. Esta sección se enfoca más en aquellas situaciones en las que el niño ya está involucrado en una actividad y se crean posibilidades de “moldear” estas situaciones y convertirlas en oportunidades de aprendizaje.

Antes de reportar sobre los relatos que hacen las entrevistadas acerca de sus propios roles, quiero señalar que las entrevistadas estaban perfectamente conscientes de que ciertas formas de involucrar a los niños tenían ciertos efectos en su aprendizaje. Esto queda claro no sólo en la responsabilidad que los padres tomaban por disponer oportunidades de observación o en los esfuerzos por ocasionar la participación del niño, sino también en los comentarios de los padres acerca del efecto del *tipo* de actividad en la que el niño esté involucrado. Por ejemplo, me dijo una madre que estaba pensando en volver a hacer sus propias tortillas (las estaba comprando) a fin de darle a su hija la oportunidad de aprender a hacer tortillas (ya que “tortear” se considera una de las habilidades básicas que las jóvenes deben aprender antes de casarse). Otra madre me dijo que una hija debía pedirle a otro miembro de la comunidad que le enseñara habilidades que la niña quería aprender y que sus padres no realizaban. Así que se ve una vez más que los padres parecen buscar estrategias para fomentar la participación de los hijos (en actividades *específicas*) como algo esencial de lo que es el aprendizaje.

Yo les preguntaba pues a los entrevistados exactamente *qué* deben hacer para lograr que un niño aprenda; les preguntaba, por ejemplo, si no sería mejor que el niño aprendiera solo (para enfocar la conversación más explícitamente en las responsabilidades de los adultos). Respondían las más de las veces diciendo que daban indicaciones al niño, como se ve en las siguientes citas.

Cuando le pregunto a una madre qué le toca hacer cuando un niño no aprende solo, responde:

M: (...) tiene uno que enseñarle, estarle diciendo cómo, “esto se hace así y así y esto va así”, o explicarle uno cómo lo va a hacer para que el niño ma..., así lo aprenda mejor [Tr. 11, p. 11].

Aunque la madre utiliza la palabra “explicar” (que puede entenderse también en el sentido de “ilustrar”) queda claro que sus “explicaciones” son indicaciones explícitas de lo que el niño debe hacer, y que lo más probable es que estas indicaciones “sólo” acompañen sus acciones. Se expresa el mismo tipo de “estrategia” en el siguiente ejemplo cuando le pregunto a una madre qué puede hacer para lograr que un niño *aprenda*. Me pregunta si me refiero a lo que puede hacer para lograr que *trabaje*. Me explica que una vez que el niño haya demostrado interés en su trabajo, se pondrían a trabajar juntos:

M: Lo vamos haciendo entre los dos. Digo no, pues a veces él agarra, echa por decir muchos maicitos.

I: Hmm.

M: Digo “no se sacan tantos, mas son estos poquitos”.

I: Hmm.

M: Y así le vamos enseñando y sí, sí aprende el niño, bueno, ése es mi modo de, de enseñar [Tr. 2, p. 16].

La madre hace hincapié en la importancia de las indicaciones a la hora de que el niño esté involucrado en el trabajo y parece hablar más de una especie de “retroalimentación” en vez de una orientación antes de ponerse a trabajar. Para entender la naturaleza de estas indicaciones, les pregunté a los entrevistados si “instruían”, o para decirlo en los términos de ellos, si daban diferentes indicaciones a diferentes niños. Por ejemplo, si tomaban en cuenta la edad de niño o su nivel de conocimiento o si daban indicaciones diferentes a un niño que a un adulto. Las siguientes tres citas ilustran la reacción del entrevistado a esta pregunta.

Hablo con un padre acerca de la forma en que enseña a su hijo, y me dice que le enseña lo que piensa (“lo que traemos en mente”) y que no necesita libros para enseñarle a un niño. Explica que lo que sabe es conocimiento experimentado en el sentido de que viene de su propia experiencia. Me da el ejemplo de cómo plantar un árbol y me dice cómo él y su esposa experimentan con diferentes formas de plantar un árbol y hablan de la mejor forma de hacerlo. Luego prosigue:

P: Como nosotros lo dijimos, se los dijimos a ellos.

I: A, a los ell..., a los hijos. ¿No hay una manera como, diferente, para el niño no es diferente?

P: Pues no.

I: No, ¿eh?

P: No, porque, este, si les decimos diferente, ya no sale como nosotros lo pensamos.

I: Hmm, sí.

P: Entonces ha de ser exactamente como nosotros, este, lo pensamos.

I: Sí.

P: Para que ellos lo hagan [Tr. 3, p. 21].

Lo interesante de esta cita es que el padre se refiere en su respuesta al producto: cuando uno da a los niños indicaciones distintas, el producto sale distinto. En otras palabras, no considera la posibilidad de que para lograr que un niño cumpla con la “norma del adulto”, necesite indicaciones distintas. Además, en esta cita no se hacen traducciones importantes entre “cómo piensan los padres”, “cómo hablan” y “cómo trabajan”. Por ejemplo, el padre piensa que es importante que le dé a su hijo exactamente las mismas indicaciones que orientan su propio pensamiento y la plática que tiene con su esposa acerca del trabajo. En la siguiente cita se nota la misma relación “directa” entre “enseñar” y el desempeño del niño. Le pregunto a una madre si le permite al hijo sacar sus propias conclusiones de lo que ella le está demostrando, y me responde:

M: No, porque depende de cómo uno se lo enseñó.

I: Hmm.

M: Porque por ejemplo (*vamos a hablar*) en, en que le enseñaran a éste, a barbechar, como le digo.

I: Hmm.

M: Entonces él tiene que, ahí es un trabajo que lo tiene que hacer como si lo hiciera un adulto.

I: Hmm.

M: Porque es algo que, pues si él va a meter los surcos, como sean todos así (*indicando algo que no es una línea derecha*).

I: Sí.

M: Pues no.

I: No.

M: Entonces tienen que ir derechos. Entonces eso lo tiene que aprender tal como, como ello..., como él le va a enseñar (*refiriéndose probablemente al padre*) [Tr. 11, p. 12].

En esta cita la madre hace hincapié en que al niño no se le permite *hacer* las cosas de otro modo, pues hay que cumplir con ciertas normas. El niño debe hacer las cosas tal y como se las demuestran. La siguiente cita es otro ejemplo de esta relación directa entre la necesidad de que el niño haga algo según una norma general y las indicaciones que un padre le da. Estoy hablando con un padre acerca de cómo construye una casa y concretamente en cómo hacer la mezcla cuando le hago la siguiente pregunta:

I: ¿Usted explica esto a S. (*su hijo*) de igual forma como usted lo está explicando a mí?

P: Sí, lo explico igual, porque si no, no lo hacen. Ellos todavía no están capacitados para esto. Se explica uno y ya con el tiempo ellos aprenden y lo pueden hacer también.

I: Entonces, ¿usted les tiene que explicar?

P: Sí.

I: ¿Y si usted no lo explica?

P: No lo hacen aunque lo quieran hacer, no lo saben porque uno no explica. Todas las cosas tienen su chiste.

I: ¿Hay una diferencia entre la manera cómo se enseña a un hijo grande y a un pequeño?

P: ¿Ellos? (*señalando a sus dos hijos*) Ellos no lo pueden hacer.

I: No, es que pregunto si hay una diferencia en la manera cómo usted les explica.

P: No hay diferencia porque él es 10 y el otro es 11.

I: Pero, ¿si usted hubiera tenido un hijo de 10 y de 14?

P: En este tipo de trabajo no porque tiene que ser el mismo trabajo. Porque es el mismo trabajo [Tr. 16, p. 2].

En esta cita el padre expresa la importancia de las indicaciones como medio para que el niño *realice* el trabajo. Sin sus indicaciones, sus hijos no pueden aprender el trabajo (“todas las cosas tienen su chiste”). Por otro lado, según él no tiene sentido variar sus indicaciones de acuerdo con, por ejemplo, el nivel de desarrollo (edad) del niño, pues el trabajo es el mismo. Así que una vez más, se considera que las indicaciones tienen un impacto “directo” en cómo se irá a hacer el trabajo, y el nivel de conocimiento del niño no cambia esto.

Por consiguiente, estos relatos sobre el rol de los padres demuestran que dar indicaciones, es decir, corregir al niño mientras está involucrado en alguna actividad, es una responsabilidad importante de los padres para fomentar el aprendizaje del niño o para lograr que haga las cosas bien. El lenguaje instructivo no se distingue del lenguaje de trabajo, ni se dan indicaciones especiales a niños individuales, ni se les trata diferente que a los adultos. Sus indicaciones o instrucciones tienen una relación estrecha con que las cosas salgan bien o con lograr que los niños “hagan las cosas bien”. Sus indicaciones no están en función del aprendizaje del niño en sí. Es evidente, sin embargo, que los principiantes o los niños tienen habilidades distintas a las de los adultos o miembros más competentes de la comunidad. De ahí que se pueda plantear la pregunta de cómo los entrevistados manejan esta diferencia (o el dilema de la asimetría, como se designó en el capítulo teórico). A continuación los entrevistados relatan sus soluciones a este dilema. En la siguiente cita le pregunto explícitamente a una madre si debe quedarse cuando un niño está aprendiendo o si le permite explorar. Me dice que se queda por ahí cuando les ha enseñado algo a sus hijos:

M: Pues ahí tengo que estar con ellos, porque si los dejo, cuando regresas ya, no, ya no lo hicieron bien.

I: Hmm.

M: Ya hicieron, ya lo sembraron mal.

I: Hmm.

M: Ya sembraron muchos, muchos maicitos, muchos granitos.

I: Hmm.

M: Este, muchas semillas, por decir, ya los, ya los sembraron, echaron muchísimas en un solo lugar o se fueron des..., desviados.

I: Hmm.

M: Y así, por eso cuando yo les enseño algo tengo que estar ahí, o sea, yo los dejo que hagan ellos sol..., los hagan solitos.

I: Hmm.

M: Pero ahí estoy, este, con ellos.

I: ¿Observando?

M: Ahá, nada más. Ya por ejemplo, si yo veo que los niños, este, se están pasando, le digo, no sé, “es más, es más para acá” o “son menos en, son pocas semillas”.

I: Hmm.

M: Si yo veo que él está echando muchas semillas, le digo “no, son poquitas semillas”.

I: Hmm.

M: Y así ya le voy, o sea corrigiendo lo que veo que lo hacen mal.

I: Hmm.

M: Y hasta que aprende el niño. Por eso yo le digo, bueno yo nunca los he dejado solitos, y cuando les enseño una cosa nunca los he dejado solos que lo hagan, no más hacen esto y dejarlos ahí, no, yo hasta que aprendan y luego ya cuando ya aprendieron pues entonces sí ya porque ya aprendieron [Tr 2, p. 18].

Así, esta madre me está explicando que aunque dejara a sus hijos realizar la tarea, ella estaría ahí, lista para intervenir cuando fuera necesario “hasta que aprendan”. Los padres pues están consien-

tes del riesgo que corren cuando involucran a niños o principiantes. En la siguiente cita una madre me platicó cómo intervino en el trabajo de venta de su hija cuando ésta cometió un error grave. Esta madre me acababa de decir que en una ocasión su hija de 8 años había vendido una prenda a un precio demasiado bajo y que ella no había podido intervenir porque el cliente ya se había ido:

M: Pero cuando uno puede remediar, pues le digo, “vete y dile al señor que si te lo regresa”, y sí va y se lo dice y ¿?

I: Pero imagínese si usted está en la tienda y la niña alza, está atendiendo el, el clie..., la clie..., la, el, bueno, la persona que está comprando y si ella comete un error, ¿qué pasa?

M: No, porque luego le dice al señor, me dice, “deme ese” y le digo yo, “pues le vale tanto”, “pero si la niña me dijo”, “pues eso la niña no sabe” [Tr. 7, p. 2].

Al dejar sola a su hija, esta madre está corriendo un riesgo de que venda productos valiosos a un precio bajo. Aunque su relato dejó en claro que se trataba de una situación indeseable, el riesgo se asumía como un costo de “educar a los hijos”. Cuando le pregunto qué habría hecho si hubiera estado ahí, me dice que habría impedido la transacción ya que al parecer tiene el control general del negocio cuando está presente. Se combinan pues de alguna forma la toma (y la aceptación) de riesgos por un lado y el control por el otro, cuando se involucra a un principiante. Esto queda aún más evidente en las siguientes citas. Cuando hablo con una madre acerca del grado de libertad que dejaría a sus hijas, me explica que debe estar “encima” de ellas para que se vistan y se peinen, pues de otra forma jugarían todo el tiempo. Luego le pregunto qué haría si una hija suya demostrara interés en algo que no dominaba aún:

I: Pero, por ejemplo, en el caso que usted está haciendo sus tortillas y una chiquita ya quiere aprender, ya, empieza jugando (...)

M: Ahá.

I: Pero ahí usted no va regañando, ¿no? (*Ya me había platicado en otra parte de la entrevista.*)

M: No.

I: ¿Si no lo hacen bien?

M: Sí, cuando uno tiene prisa, que uno está ocupada, que le urge a uno las tortillas.

I: Hmm.

M: Que hay alguna fiesta que uno quiere las cosas bien, pues hay que quitarlos, ¿no?, a un lado para, para que no echen a perder las cosas.

I: Sí.

M: Pero si uno tiene tiempo, que ellas pueden hacerlo, pues hay que dejarlos que estén jugando.

I: Ahá.

M: Para que aprendan a hacer, porque si no, nunca van a aprender [Tr. 4, p. 12].

Esta cita demuestra que el grado de libertad o la oportunidad de explorar no son absolutos sino que dependen del valor del producto y el tiempo que los padres tengan disponible. Por un lado, esta madre expresa la necesidad de permitir que sus hijas exploren y está consciente de que su aprendizaje depende de las oportunidades que ella les dé para explorar. Por otro lado, sabe que el aprendizaje es una empresa riesgosa que puede implicar pérdidas de material y de tiempo. Esto queda de

manifiesto también en su actitud diferenciada ante tareas ya dominadas y nuevas tareas que deben aprenderse. En el segundo caso, se muestra dispuesta a brindar oportunidades para explorar; en el primero, se pone en un plan de regañar y controlar. Surgió este mismo dilema en otra entrevista cuando le pregunté a una madre si permitiría que sus hijos cometieran errores:

I: Pero, ¿pueden ellos hacer errores? ¿O tienen que hacerlo bien, tienen que ver primero y luego no pueden hacer errores? ¿O tienen, pueden?

M: No, sí, sí, sí pueden., sí lo pueden hacer porque, o sea, el niño apenas está empezando.

I: Hmm [Tr. 2, p. 17].

Me sigue contando que los niños se equivocan antes de que ella les “enseñe” el trabajo porque lo hacen a su manera. Distingue entre las versiones iniciales de los niños y las que resultan después de las correcciones de parte de sus padres. Su enseñanza se aboca a corregir aquellas versiones iniciales que no cumplen con la norma de los padres. Así aprenden. En la siguiente cita se vuelve a plantear el mismo dilema de un modo ligeramente diferente:

I: ¿Usted les deja hacer sus errores?

M: Pues, sí, porque hay veces que ellos hacen sus errores sin querer, y uno va y los regaña, pues ahí es donde ellos tienen miedo, y dicen no, porque mi mamá me regañó y yo ya no vuelvo a tocar esto.

I: Hmm.

M: Y así nunca aprenden a hacer las cosas.

I: Hmm.

M: Porque uno les evita a que lo hagan, entonces hay que mejorar, este, ayudarles. Si por ejemplo están haciendo una tortilla y le quedó mal, en vez de regañarlas o de quitarlas, hay que volverlas a hacerlo a que lo hagan bien, a enseñarlas cómo se hace para que les quede bien.

I: Hmm.

M: Y así van aprendiendo poco a poquito.

I: Hmm, ¿entonces no importa si hacen errores?

M: No importa (...) [Tr. 4, p. 13].

Aquí la madre se preocupa por las ganas de los hijos de participar y el efecto que sus indicaciones o comportamiento correctivo pueden tener en esas ganas. Lo interesante es que vincula esto directamente con el aprendizaje del niño. De hecho, está formulando aquí un principio “pedagógico”: no hay que intervenir demasiado con correcciones negativas ni concentrarse en los errores. Es más, reformula este principio en una versión positiva: hay que ofrecerle al niño una nueva oportunidad. La misma actitud de no concentrarse en los errores sino brindar una nueva oportunidad estaba presente en la siguiente cita en la que una mujer me dice lo que haría si una niña le enseñara una pieza mal bordada:

Mu: Ya, después terminada, es decir, ya me viene a dejar, “ah, pues... está bien”.

I: ¿Y si no está bien?

Mu: Hmm, hmm, “¿Quieres otra?”

I: Ahh, quiere otra.

Mu: “Ahora hágame este dibujo”. Ya hice el dibujo y tal. Y los colores, que no se traviesa el hilo, entonces, “ahh, está bien” [Tr. 10, p. 5].

La entrevistada está reconstruyendo una situación en la que demuestra a una niña cómo bordar. Su reacción a mi pregunta “¿y si no está bien?” es darle a la niña otro pedazo de tela. No dice nada de “explicar” el error ni de regañar a la niña.

Para resumir la cuestión de los roles de los padres y lo que los padres hacen para fomentar el aprendizaje, se puede decir que el “darle indicaciones al niño” se ve como un medio importante para orientarlo y ayudarlo a aprender. Estas indicaciones no pueden llamarse instrucciones en el sentido de algo abocado únicamente al proceso de *aprendizaje* del niño. Además, estas indicaciones son las mismas que se utilizan en situaciones normales de trabajo y con adultos. Pero estas indicaciones constituyen a la vez un medio importante para introducir al niño en la versión adulta de una actividad o producto y, por lo tanto, son esenciales para potenciar la capacidad del niño. Los padres conocen los riesgos que corren al involucrar a un principiante en estas actividades. Manejan esos riesgos vigilando de cerca, corrigiendo situaciones o simplemente aceptándolos. Como quedó de manifiesto en los relatos de los entrevistados, hay que encontrar un equilibrio entre brindarle al niño la oportunidad de explorar, de aprender, y por otro lado ser responsable de, por ejemplo, productos, dinero y tiempo. Si volvemos a la pregunta inicial de esta sección: “¿hay una pedagogía?”, se podría decir por un lado que no se diseñan medidas pedagógicas exclusivas, pues los padres utilizan el lenguaje normal de trabajo para dirigir las acciones del niño. Por otro lado, las situaciones normales de trabajo se “moldean” temporalmente para permitir situaciones pedagógicas, es decir, situaciones en las que se sacrifican ciertos productos en aras del aprendizaje. Por consiguiente, aunque estas medidas no se diseñan exclusivamente para el aprendizaje, siguen ciertas reglas pedagógicas. Es decir, las herramientas y actividades normales se moldean para dar lugar a una situación “pedagógica” o “didáctica”. Se formularon ciertos principios “didácticos” en los que se toma en cuenta el proceso de aprendizaje del niño. Por ejemplo, entre los principios clave están los de ofrecer oportunidades para tomar iniciativa o participar, y no concentrarse en los errores. Otro es el de ofrecer nuevas oportunidades después de que algo ha salido mal. Además, se considera que les toca a los padres dirigir y corregir al niño una vez que esté involucrado en la actividad, a fin de hacerla aprender. Este aspecto parece ser crucial, especialmente en las etapas posteriores del aprendizaje, como lo demuestra el siguiente comentario: “pero ya que vayan aprendiendo, sí ya les vamos enseñando” [tr. 2, p. 15].

Conclusiones generales de esta sección: aunque se hablaba de “enseñar” y “aprender” como procesos relativamente fáciles, esto no implica que no se sometan a ciertos principios, reglas y patrones de roles. Los entrevistados no expresaron una teoría explícita acerca del aprendizaje como tal, pero sí expresaron puntos de vista claros acerca de cómo estimulan y orientan la participación de un niño en sus actividades. Un examen más minucioso revela que “involucrarse” no es tan autoevidente como podría parecer. Los padres estructuran el entorno de su niño para estimular su participación en ciertas actividades y para impedir su participación en otras. Los padres también toman todo tipo de medidas (indirectas) para estimular la voluntad del niño para participar, aunque nunca lo obligarían. Se crea toda suerte de oportunidades de observación y oportunidades para participar, aunque no exclusivamente con fines de aprendizaje, para que el niño pueda asumir ciertas tareas y participar en sus actividades. Estas oportunidades se crean temporalmente y dependen de la posibilidad y

las ganas de que se sacrifiquen ciertos productos o se invierta tiempo. Una vez que el niño esté involucrado, las indicaciones normales de trabajo se convierten en un medio importante para que los padres lo orienten hacia versiones más competentes de las actividades en las que se ha involucrado.

Aunque no cuentan con una terminología *especial* ni herramientas específicas para orientar al niño que está aprendiendo (las indicaciones son las mismas que se utilizan con adultos y no se hacen distinciones entre diferentes aprendices), las herramientas se utilizan de acuerdo con ciertos principios pedagógicos. Los padres *sí* toman en cuenta el nivel de conocimiento del niño cuando utilizan indicaciones de trabajo y *sí* toman en cuenta la motivación del niño mediante su utilización de las indicaciones de trabajo y la presentación de oportunidades de participación. Saben que esto les puede costar algo de su valioso tiempo y producto, pero también saben que sólo así aprenden los niños. El hecho de que no haya un ámbito específico donde el aprendizaje sea el enfoque central, y no haya herramientas especialmente diseñadas para el aprendizaje, no quiere decir que no existan o no se apliquen principios pedagógicos. Los entrevistados formularon indirectamente este tipo de principios al señalar cómo sus medidas y estrategias se relacionaban con las oportunidades que el niño tuviera para observar, con su voluntad para participar, y con la calidad del producto en el que estuviera trabajando. Por lo tanto, el hecho de que el aprendizaje no pertenezca a un entorno específico no quiere decir que no se considere importante o que no se puedan formular principios de aprendizaje. Se podría decir que a fin de fomentar el aprendizaje, se crean nichos temporales en los que ciertos principios “pedagógicos” (como el de darles a los principiantes espacio para explorar) toman prioridad sobre las normas productivas. En estos “nichos”, los padres se sirven de las mismas herramientas que utilizan en las situaciones normales de trabajo, solo que se ajustan momentáneamente a las necesidades del aprendizaje. Los padres utilizan esas herramientas de tal manera que se fomente el aprendizaje, y no se frustre. Así, aunque los entrevistados hablan del aprendizaje como una cosa que no requiere de esfuerzos especiales y que forma parte de las actividades cotidianas, esto no significa que no se hagan ajustes conscientes a estas actividades en aras del aprendizaje.

3. Variaciones de organización: no todo el aprendizaje se ve igual

Como ya quedó claro en la sección anterior, las formas de organizar el aprendizaje no son entornos estables y establecidos, sino ocasiones creadas momentáneamente que dependen de toda suerte de motivaciones que los niños y los padres pueden tener. Además, pueden diferir en función del tipo de actividad en la que los niños se involucren, como lo indicaron algunos entrevistados. Hubo, sin embargo, dos factores que los entrevistados mencionaron y que apuntan hacia una variación más sistemática en la organización del aprendizaje: formas específicas a cada sexo y formas específicas a estatus o edad.

Formas específicas según el sexo

Los entrevistados indicaron que la socialización en general es altamente específica para cada sexo. Generalmente se espera que las niñas anden con sus madres y los niños con sus padres (aunque existen excepciones a estas reglas ya que muchos padres trabajan en profesiones especializadas y andan fuera de la casa). Por lo tanto, como hay división de roles entre los sexos, los niños y las niñas participan en diferentes actividades. Por otro lado, se orienta de diferente forma a los niños y a las niñas, como lo indicaron varios entrevistados. Se dice que las mujeres hablan menos que los hombres

durante la instrucción. Además, se corrige más a los niños que a las niñas, quienes suelen aprender mediante la autocorrección. Los padres tienen que estar más al pendiente de los niños, como me lo platica un entrevistado:

P: Se ve más la comunicación, se ve más... está más sobre la persona, ¿no? [Tr. 15.1, p. 4].

Sigue explicando que los niños necesitan ser corregidos cada vez que se equivocan. Con las niñas, la cosa es distinta:

P: (...) la corrección es más suave, sí. Si hoy no estuvo bien, mañana lo hago, ¿no? (...) que lo hago, lo hago mejor. Como es la maternidad, la razón de madre-hija, ¿no?

P: (...) No, está... es tan severo la situación, no se ve tan rígido, ¿no? En cambio nosotros hombres sí, se llega al maltrato incluso [Tr. 15.1, p. 5].

Los hombres dan un trato distinto a sus hijos que las madres a sus hijas. Básicamente se dice que las mujeres son más indirectas y no están tan encima de la niña. Además, es más dura la educación del niño, con más consecuencias directas por el mal desempeño.

Formas específicas según el estatus o sexo

Otro indicador importante para la formas de aprendizaje que se cree para el niño es su edad y (por consiguiente) su estatus como miembro de la comunidad.

Los entrevistados generalmente mencionaban tres hitos importantes en el desarrollo del niño: la transición de la etapa preverbal a la etapa verbal (2 años de edad), la transición a la participación en actividades más serias como la agricultura (alrededor de los 7 años, según la tarea) y finalmente la transición a la etapa adulta. Estas etapas se pueden relacionar con su participación en las actividades de los adultos. Cuando los niños pueden hablar y escuchar, son capaces de entender órdenes y, por lo tanto, pueden emplearse en una gran variedad de tareas pequeñas. Cuando los niños adquieren más fuerza y han desarrollado la actitud adecuada, participan (pueden participar) en actividades más serias, como la siembra o el barbecho, pero siempre bajo la supervisión de un adulto. Este periodo generalmente empieza a los 7 años y “termina” cuando se considera que los niños son capaces de realizar estas tareas de manera independiente. Abordaré estos hitos un poco más a fondo, aprovechando lo que los entrevistados me han platicado.

Infantes (de 0 a 2 años)

Generalmente se ve este periodo como relativamente separado de la vida adulta ya que los niños no pueden participar en las actividades (laborales) de los adultos. Sin embargo, se respeta a los infantes y ya se les toma en serio como interlocutores. Pueden comunicar sus necesidades, por ejemplo, pedir alimentos o en cierto sentido defenderse. Los entrevistados mencionaron como metas importantes de desarrollo en esta etapa el desarrollo de habilidades motoras y el aprender a hablar. Otro valor importante del desarrollo durante este periodo (y durante otros periodos también) que varios entrevistados mencionaron es el de perderles el miedo a las cosas:

M: (...) para que así no tengan miedo, porque hay muchos, muchos niños que hasta para jugar les da miedo y yo siento que es algo, algo, algo importante para ellos, ¿no?, de que no deben de, de tenerle miedo a nada [Tr. 2, p. 11].

Los niños entre las edades de 2 y 7 años aproximadamente

El niño se toma más en serio como interlocutor social cuando empieza a entender lo que el adulto está haciendo y pide involucrarse en estas actividades. Por lo general se trata del momento en que entienden y producen lenguaje hablado. Además, es el momento en que se les puede decir que hagan cosas—seguir órdenes, como se ilustra en la siguiente cita:

M: (...) hasta ellos ya de 2 años ya caminan, ya cuando uno va a lavar ellos también ya quieren venir.

I: Ellos mismos quieren, ¿no?

M: Sí, ya empiezan a, como ya empiezan a hablar, ya empiezan a pedir también que, que le van a ayudar a uno a lo que está haciendo. Desde entonces ya.

Le pregunto si el niño hace esto por iniciativa propia, y ella afirma:

M: Ahá, sí. Sin que uno les diga. Sí, no, ellos también ya se, por ellos mismos se ocupan en el hogar.

I: Hmm.

M: Pero es como a los 2 años. Porque yo ahorita veo a la niña de mi hermana que tiene 2 años y ella ya cuando va a lavar o está trapeando ella también le quita la jerga y va a, la, empieza a lavar [Tr. 11, p. 5, 6].

Otro hito en el desarrollo es cuando los niños participan en actividades más serias como el trabajo en el campo. Generalmente se considera que la edad de 7 años es la apropiada para que se involucren en estas actividades. Antes de este periodo, los niños se involucran en las actividades de los adultos, pero los padres no suelen tomar la molestia de corregirlos, como me lo explicaron los padres en la siguiente transcripción. Hablan de su hijo de 3 años:

P: Porque él (*el hijo de 3 años*) (...) como está muy chiquito, él es muy difícil que entienda y que, que él lo haga como.

M: Uno quiera.

P: Como uno quiera.

I: Hmm.

P: Él nada más ve y lo hace [Tr. 3, p. 7].

La diferencia entre la participación de los niños en las actividades de adultos antes y después de este hito radica en el esfuerzo que el adulto haga por corregir su conducta. Cuando los niños pueden realizar estas actividades de manera independiente, sin necesidad de corrección, pueden considerarse adultos (aunque esto puede depender del tipo de actividad también). Además, en algunos casos, se menciona la carrera escolar del niño como la meta última del desarrollo. Otros hitos que se menciona-

ron fueron: cuando tienen sus experiencias; cuando se casan; cuando se portan bien; cuando ya nada les pasa o cuando pueden valerse por sí mismos sin necesidad de corrección, como lo dice este padre:

P: Sí, o sea puede asegurarse, dice “ahorita mi hijo lo voy a mandar a algún mandado”, pero ya... con experiencia [Tr. 10, p. 15].

Se considera que el niño es independiente cuando se le puede encargar un mandado y uno no tiene que preocuparse si lo hará bien. Es independiente cuando tiene experiencia. Aunque estas etapas ahora se presentan en función de la edad, las distintas fases de participación pueden variar según la naturaleza de la actividad. Por ejemplo, los niños pueden cuidar al ganado de manera independiente a partir de los 7 u 8 años, mientras que siembran por su cuenta a partir de los 16 años (participan en la siembra a partir de los 7 años pero bajo supervisión). Así, aunque las diferentes formas de participación en las actividades de adultos varían con la edad —es decir, las oportunidades para la observación se crean generalmente para los niños pequeños y las oportunidades de participación dirigida para los niños más grandes— no se trata de una regla estricta y depende de la naturaleza de la actividad y del nivel de importancia para la comunidad.

4. Formas “tradicionales”³ contra otras formas de socialización

En esta sección los relatos de los entrevistados sobre sus prácticas de socialización se contrastan con otras prácticas de socialización que conocen. Es decir, en esta sección se reporta sobre el contraste hecho por las participantes entre sus formas de socialización y otras formas introducidas más recientemente (educación “moderna” de los hijos; educación escolarizada), así como formas excepcionales (profesiones especializadas en la comunidad mazahua). Estos contrastes pueden servir para entender mejor las características específicas de su práctica “tradicional” de socialización. En el caso de la “educación escolarizada” y las “profesiones especializadas” se les pidió explícitamente que dijeran algo acerca de las diferencias; en el caso de la “educación ‘moderna’ de los hijos”, varias entrevistadas abordaron espontáneamente el tema.

Profesiones especializadas dentro de la comunidad mazahua

En la comunidad mazahua, hay profesiones especializadas para las que aplican reglas específicas en cuanto a su socialización. Para llegar a ser “curandero” o líder religioso, se requiere un entrenamiento especial.⁴ Esta formación constituye una excepción a la regla general de que el aprendizaje empieza con la práctica. En estos casos excepcionales hay una larga etapa de preparación para un grupo selecto de discípulos. Se considera que su educación es un proceso paulatino, y se concibe el conocimiento que resulta como algo altamente especializado y teórico. Para llegar a ser curandero, un niño de aproximadamente 8 años puede ser elegido cuando tiene unos sueños especiales que representan

³ “Tradicional” aquí significa más de acuerdo con las formas de vida mazahuas “originales” y menos con influencias más recientes como la educación escolarizada moderna u otras prácticas occidentales. Sin embargo, como ya se afirmó en “Vida y aprendizaje”, esta forma de vida es en sí un “producto” de todo tipo de convivencias y procesos de asimilación y acomodo.

⁴ Esta información se basa en una entrevista con el coordinador del Centro Ceremonial Mazahua (CCM).

poderes sobrenaturales. Su preparación es teórica en el sentido de que (aún) no se les permite ejercer (curar) sino que tienen que aprender los nombres y funciones de las plantas medicinales. La selección no es algo que ocurra en un determinado momento, sino que se trata de un proceso largo en el que se entrena a varios jóvenes. Sólo a la edad de entre 25 y 30 años empieza el curandero a ejercer. Hay tres tipos de curanderos⁵ ordenados jerárquicamente según el nivel de especialización, el número de años de preparación y el nivel teórico de sus conocimientos. Entre más especializados, más años de preparación tienen y más teóricos son sus conocimientos y su formación. Para la formación de los líderes religiosos (conocidos como “líderes naturales”) aplica un proceso similar. Reciben una formación especializada que les confiere el derecho de llevar a cabo actividades que nadie más en la comunidad puede realizar. La selección es un proceso largo en el que los que están en formación no pueden ejercer sus conocimientos. Al “líder natural” lo elige el consejo de ancianos. Sólo hay un líder natural que puede realizar las ceremonias religiosas, pero hay muchos ayudantes.⁶ Así que en estas dos esferas, en las que se limita el acceso al conocimiento y se aplica una selección rigurosa, el correspondiente proceso de formación es distinto a la socialización “tradicional”. Esta formación especializada incluye más “teoría” en el sentido de que se pospone la práctica hasta que se alcancen el dominio y la selección.

Educación escolarizada

La educación escolarizada es otra forma significativa de la socialización que forma parte de la comunidad mazahua desde hace varias décadas (véase también el capítulo 2). Se hablaba de la escuela generalmente con respeto y los entrevistados muchas veces hacían hincapié en la importancia de la escuela. Por ejemplo, para algunos entrevistados la escuela era algo que te abre los ojos al mundo que te rodea, y te da conciencia de ti mismo. Otros señalaron la importancia de la escuela para “saber cómo comportarte” en el mundo exterior. Muchos entrevistados recalcaron el valor práctico de los conocimientos escolares para la vida comunitaria. Por ejemplo, se habló del valor de la lectura para leer documentos oficiales, y de las matemáticas para fines comerciales. En otro nivel se ve una carrera escolar como un camino para escaparse de una vida dura y del trabajo sucio. Significa un boleto para un empleo en el que no valga únicamente la fuerza física. No obstante, muchos entrevistados también expresaron su crítica hacia el valor de la educación escolarizada, particularmente cuando los niños no podían aplicar sus conocimientos escolares. Los entrevistados también señalaron diferencias entre la forma en que se aprenden los conocimientos escolares y la forma en que se aprende en la casa. Por lo general presentaban el aprendizaje en casa como más “natural” y acorde con la voluntad, mientras que el aprendizaje escolarizado es más obligatorio y forzado. Esto se expresaba particularmente en torno al rol que los padres asumían ante sus hijos en comparación con el rol que un maestro asume ante sus alumnos. Hacían hincapié en que su relación con sus hijos se basaba en la confianza y que esto era esencial para el aprendizaje del niño (para crear el espacio donde pueda tomar iniciativas). En la escuela, la relación con el maestro se basa en la autoridad y esto puede inhibir el aprendizaje. Por otro lado, en la casa, como me lo platicó un padre, el niño se involucra en

⁵ Según uno de los participantes hay tres tipos de “curanderos”: 1) el “curandero de casa” que atiende enfermedades pequeñas, naturales, como la gripa o el dolor de estómago; 2) el “curandero de limpias” que cura “aires de campo”, como las pesadillas, las alucinaciones, y 3) el “curandero especializado” que atiende las enfermedades causadas por brujería.

⁶ El entrevistado mismo es “ayudante”.

el trabajo del adulto, pero en la escuela es no sucede. Y otro padre me dijo que el aprendizaje escolar se basa en la repetición y en el control sobre el conocimiento del niño mientras que en la casa los niños aprenden cosas “de un solo golpe” y no hacen falta exámenes, pues es evidente cuando el niño ha aprendido algo.

La educación “moderna” de los hijos

Los entrevistados a veces se referían a diferencias dentro de la comunidad en cuanto a las prácticas para educar a los hijos, señalando que algunos padres descuidaban a sus hijos y no los educaban. Con una entrevistada, una madre mazahua con tres años de escolaridad, se comentó la idea más a fondo (ella sacó el tema cuando hablábamos de la educación de los hijos). Explicó que algunas madres no educaban a sus hijos y dejaban que ellos decidieran si les interesaba aprender. Luego dijo que así eran las cosas antes y que así la había educado su propia madre. Ella (al igual que su madre) critica este tipo de educación alegando que hay que ofrecerle ayuda al niño y estimular su desarrollo. Si se les ayuda, aprenden y se hacen independientes más pronto. Antes la gente no les dedicaba tiempo a sus hijos y se los llevaban a donde tuvieran que ir sin importar el interés ni la salud del niño. Los niños estaban mucho más involucrados en las actividades de los adultos, aunque fueran a la escuela. Debían trabajar antes y después de clases. Ahora hay gente que pasa más tiempo con sus hijos, juega con ellos y atiende sus necesidades (aunque eso implique desatender su trabajo). Por ejemplo, antes la gente dejaba llorar a los niños y seguía trabajando, ahora revisa primero al niño y luego sigue trabajando. Esto lo relaciona con que ha disminuido la carga de trabajo de padres e hijos. Los niños pueden dedicarle más tiempo al juego, a sus tareas escolares, (en algunos casos) a ver la televisión, y se involucran menos en las actividades de los adultos. Más que antes, los padres y los hijos tienen sus actividades en ámbitos distintos: el niño debe dedicarle tiempo a la escuela y las tareas, el padre a su profesión (aunque se crea un mundo “conjunto” mediante el juego). Antes los niños tenían que ajustarse a las necesidades de sus padres; ahora los padres están más al pendiente de las necesidades del niño y prestan atención a su desarrollo. Esto aplica, sin embargo, sólo a un grupo privilegiado, dice la entrevistada. En el caso de otro grupo, menos acomodado económicamente, los niños siguen involucrándose más en las actividades de los adultos y se estimula menos su desarrollo.

¿Qué significan estos contrastes para la concepción de la socialización “tradicional”?

A partir de estos contrastes se puede decir que el aprendizaje “tradicional” se describe (o puede describirse) como una forma de socialización en la que los niños aprenden involucrándose en las actividades de adultos desde temprana edad (aunque no participen “directamente”). El aprendizaje de los niños se da cuando adultos y niños están involucrados en las mismas actividades y los niños aprenden haciéndose partícipes en esas actividades desde un principio. El aprendizaje no se basa en un esfuerzo consciente (forzado) por *aprender* y *enseñar* sino en una *participación que nace de la libre voluntad*. Una relación de confianza entre el niño y el adulto o algún miembro más competente de la comunidad, y (de ahí) la posibilidad de tomar iniciativas, se consideran elementos esenciales para el aprendizaje. No son los padres los encargados o responsables del aprendizaje del niño, sino el niño mismo. Si no se da el aprendizaje, no les toca a los padres estimular al niño de ninguna forma

directa. Los padres no se involucran en las actividades de los niños, pero los niños sí se involucran en las actividades de sus padres. Por otro lado, los procesos de selección (y la idea de una jerarquía de conocimientos, que va de la mano con los procesos de selección) no forman parte de la socialización “tradicional”. La enseñanza sin práctica ni orientación antes de que comience la práctica son parte del aprendizaje tradicional, en el que primero ocurre el involucrarse y después el ser instruido (o corregido). O sea, se puede decir que estos contrastes confirman parcialmente lo que ya se había concluido con base en las otras afirmaciones que los entrevistados dieron acerca de la socialización tradicional. Parece, sin embargo, que suelen subrayar sobre todo la naturaleza no forzada y la participación por voluntad propia y no se concentran aquí en los esfuerzos que realizan por “enseñar” y “dirigir”.

5. Sobre los relatos de los entrevistados acerca del conocimiento

Esta sección presenta los relatos de los entrevistados acerca de la naturaleza del conocimiento. Hubo dos aspectos interrelacionados que podían distinguirse cuando se analizaban estos relatos.

El conocimiento como experiencia personal

Los entrevistados a menudo afirmaban que el conocimiento se guardaba o se ubicaba en la mente y el corazón del individuo (o en “las costumbres”, como lo indicó una entrevistada). Como ya quedó claro de la sección 2, los entrevistados no consideraban que el conocimiento almacenado o el conocimiento grabado fuera diferente del conocimiento “aplicado”. En general, parecen mínimas las barreras entre grabar conocimiento, tenerlo, transmitirlo y aplicarlo. Por otro lado, los entrevistados parecen comulgar con una visión del conocimiento en la que el conocimiento tiene un vínculo fuerte con el conocedor. Es decir, tiene un vínculo fuerte con la experiencia personal, basada en lo que la persona ha observado con sus propios sentidos. Hacen una distinción rigurosa entre el conocimiento recibido de los demás y el conocimiento adquirido por uno mismo. Este último conocimiento es mucho más confiable y se valora más; ante el primero hay desconfianza. Por ejemplo, me dijo una madre que ella no adopta las ideas de otras mujeres, sino que observa su comportamiento y aprende de sus errores. Otra entrevistada me dijo que no es valiosa la información que te da la otra gente ya que te dicen una cosa hoy y otra mañana. Los entrevistados generalmente expresaban desconfianza ante los conocimientos provenientes de los libros, pues son escritos por otros y no se puede confirmar este tipo de conocimiento. No son *tus propios* conocimientos, sino los de otra persona. Se prefieren los conocimientos basados en la experiencia personal. La misma noción de un conocimiento inseparable de la persona que conoce surgió en una plática acerca de los orígenes del conocimiento. Los entrevistados generalmente afirmaban que los conocimientos eran *inventados* por alguien, aunque otros afirmaban que esto no se podía saber o que el conocimiento tenía un origen religioso. La naturaleza inventada del conocimiento, así me dijeron, aplica también al conocimiento práctico (y no solamente al conocimiento, por ejemplo, que la iglesia católica predica). Además, el cultivo de maíz, por ejemplo, incluye todo un conjunto de conocimientos que alguien debe haberles enseñado: “¿de otra forma cómo habríamos sabido y sobrevivido?”

El conocimiento como práctica

Además, y este aspecto tiene una relación estrecha con lo anterior, los entrevistados parecen cumular con un punto de vista en el que el conocimiento no existe aislado sino que se relaciona con la práctica social. Cuando las prácticas dejan de existir, el correspondiente conocimiento desaparece, así me dijeron. Antes la gente sabía otras cosas y enseñaba cosas diferentes a las que enseñan ahora. Cuando la gente deja de enseñar estas cosas, estas prácticas dejarán de existir.⁷ De manera similar, se inventan nuevos conocimientos por medio de nuevas prácticas.

Se puede defender la misma posición a partir de la actitud relativista que los entrevistados tomaban ante afirmaciones verbales acerca del mundo y las “verdades” que estas afirmaciones reivindicaban. A los entrevistados no les parecía importar tanto “quién tiene la razón” *en sí*, pero “quién tiene la razón” tenía mucho que ver con la forma en que las reivindicaciones de la verdad afectarían su vida tradicional y con los beneficios que estas verdades traerían. Al parecer, las reivindicaciones (contradictorias) de verdad no son amenazadoras en sí (no parecían desconcertar demasiado a los entrevistados); sólo las implicaciones prácticas de esas reivindicaciones parecían importarles. Parece que no existe una “verdad última”. Más bien la “verdad última” se interpretaba como la mejor forma (la forma más próspera) de vivir y las formas de vivir van de la mano con formas de creer o con “costumbres”.

Ambos aspectos: el conocimiento como experiencia (personal) y el conocimiento como práctica, desde luego están en estrecha relación. El primero apunta hacia la apropiación individual, el segundo hacia la forma en que se percibe el conocimiento colectivo. Lo que tienen en común es que el conocimiento no parece tener un estatus “independiente” aparte de la práctica o la experiencia. No se puede hablar de él como tal sin hablar de las consecuencias prácticas. En otras palabras, el conocimiento no parece tener un estatus “monumental” (véase Foucault, 1976, quien sostiene que ésta es una característica típica de las sociedades alfabetizadas) sino que forma parte integral de la práctica social. Las ideas que los entrevistados expresaban acerca del conocimiento parecían contrastarse con sus ideas acerca del conocimiento escolar, pues el conocimiento escolar se describía como conocimiento verbal y más exacto que se “ubica” en reglas y procedimientos exactos que no tienen una aplicación directa.

6. Conclusiones sobre las entrevistas

Hablando metodológicamente: ¿cómo inducir un punto de vista acerca del aprendizaje?

Pese a las dificultades iniciales de encontrar un terreno común para hablar acerca de la instrucción y el aprendizaje con los entrevistados, los resultados de este capítulo demuestran que sí se pudo formular principios o un punto de vista del pueblo mazahua acerca del aprendizaje. El hecho de que esto no haya sido fácil tiene mucho que ver con que en la socialización tradicional, el aprendizaje en sí no es una preocupación y que la terminología y los conceptos que existen para abordar las cuestio-

⁷ Aunque en algunos casos la gente hacía un esfuerzo por conservar las prácticas enseñándolas a propósito; véase el ejemplo de hacer tortillas en la sección 2, Formas de organizar el aprendizaje, subsección “Cómo fomentar el aprendizaje: ¿hay una ‘pedagogía’?”.

nes del aprendizaje, son relativamente escasos. Cuando les preguntaba a los entrevistados cómo *aprendían* los niños o lo que ellos podían hacer para lograr que los niños *aprendieran*, me preguntaban, por ejemplo, si me refería a lo que podían hacer para involucrar al niño en el *trabajo*. Cuando les preguntaba qué podían hacer cuando una niña no aprendía, me decían que le darían indicaciones. Sólo preguntando por la naturaleza de las medidas que tomaban para involucrar a un niño en situaciones de trabajo, preguntando por la naturaleza de las indicaciones que daban e invitándolos a reaccionar ante situaciones específicas (cuando un niño se equivoca, por ejemplo) pude entender su punto de vista acerca del aprendizaje. La pedagogía mazahua “implícita” que se formuló, por ejemplo, al final de la sección 2 sobre “organización del aprendizaje”, se expresó lo más posible en términos de lo que la gente decía que *hacía*. Por lo tanto, habla de la creación de oportunidades de observación o de cómo y cuándo la gente corregía a los niños. Se le llamó “pedagogía” porque los comentarios de los entrevistados dejaron en claro que *sí* tomaban en cuenta el aprendizaje de los niños. Tomaban medidas específicas para garantizar su motivación o interés en cierta actividad; se crearon oportunidades para que siguieran participando, y se les brindaban oportunidades para potenciar su capacidad. Como estas medidas se tomaban en aras del aprendizaje, representan un punto de vista de cómo se fomenta o se puede fomentar el aprendizaje.

Una narrativa común acerca del aprendizaje y la enseñanza: ¿existe un motivo del aprendizaje?

Aunque diferentes entrevistados presentaban diferentes historias acerca del aprendizaje, es decir, utilizaban diferentes ejemplos, hacían diferentes argumentos o a veces recalcaban diferentes aspectos, se pudo formular una “narrativa” o punto de vista acerca del aprendizaje (tradicional). La variedad que se encontró no se relacionaba sistemáticamente con características generales como la escolaridad y además, en otro nivel la variedad se pudo explicar como perteneciente a los mismos principios fundamentales. El punto de vista que así se expresa ayuda a esclarecer la idea descrita en la literatura de que las culturas indígenas de América se fijan más en el aprendizaje que en la enseñanza. Los padres mazahuas me dijeron que para fomentar el aprendizaje, hacen todo tipo de ajustes a sus actividades normales. Aunque su principio último es que le toca al *niño* tomar la iniciativa para participar y que los padres nunca deben obligar a un niño a aprender (o, en su terminología, a trabajar), los padres (re)acomodan sus actividades de muchas formas para que esto suceda. Ponen límites a las acciones de los niños, procuran oportunidades de observación, crean toda suerte de situaciones (sutiles) diseñadas para inducir la voluntad del niño para participar. Además, una vez que un niño esté involucrado en sus actividades, los padres asumen un rol activo corrigiendo sus versiones iniciales a fin de moldearlas hacia versiones adultas más aceptables.

Los entrevistados difieren en cuanto al grado en que subrayan la importancia y el poder de las diferentes etapas de este proceso. Algunos afirman que el dar indicaciones no es tan directo como la observación porque las indicaciones se pueden interpretar de una manera distinta a la intención del que las dio. La observación se considera una forma más directa de transmitir conocimiento, especialmente cuando se trata de conocimientos complejos. Otros afirman que las indicaciones son necesarias para “explicar” la naturaleza exacta del trabajo y que las indicaciones pueden “refinar” las versiones iniciales del niño basadas en la observación. Queda claro, sin embargo, que tanto la etapa de observación como la etapa de indicaciones cuando el niño está involucrado en una tarea, son esenciales y no puede prescindir la una de la otra. Además, en ambas se trata básicamente de involucrar a un

principiante. La observación es simplemente el lado más “pasivo” o quizá preparatorio del proceso, ya que la observación es un medio para *experimentar* la actividad y para que uno *se haga* parte de ella. Los entrevistados también expresaron diferentes estrategias para manejar el riesgo implicado en involucrar a un principiante. Estas estrategias iban desde aceptar la pérdida de tiempo y producto (a fin de fomentar el aprendizaje) hasta la vigilancia cercana mientras el niño está trabajando. Explicaban que sus estrategias podían variar según la actividad o la situación. Esto corresponde al hecho de que el aprendizaje no constituye un ámbito independiente en la cultura mazahua, sino que forma parte de otras actividades culturales. El aprendizaje está integrado en esas actividades y la forma que toma puede variar en función de esas actividades. Lo común, independientemente de las estrategias para reducir el riesgo, es que los niños afrontan situaciones retadoras en las que fácilmente pueden asumir nuevas responsabilidades (aunque no se les obliga a asumirlas). Los padres procuran que estas experiencias tengan éxito y tratan de evitarle la frustración al niño.

Tomado en conjunto, se formuló un rol activo para los adultos en el que crean un entorno donde un niño pueda explorar nuevas habilidades y corrigen las primeras versiones que el niño realice de una actividad. Aún así, este rol no corresponde a lo que desde una perspectiva occidental de orientación escolar llamaría *enseñanza*, es decir, un esfuerzo deliberado por orientar al niño independientemente de la práctica. Lo que los padres hacen y los principios que se formularon, todos están encaminados a guiar al niño hacia la *práctica* y a asegurar que sea o llegue a ser una practicante competente. Las indicaciones de los padres nunca se apartan de este proceso. Así que, en ese sentido, parece acertada la observación de que el enfoque no está en la enseñanza. Pero esto no quiere decir que los adultos no tomen ninguna medida para fomentar el aprendizaje del niño ni que esto no se haga según principios específicos que reflejan un punto de vista acerca de cómo fomentar el aprendizaje. Los resultados han demostrado que los adultos pueden ser considerados instructores activos, pues reestructuran el entorno de aprendizaje de sus hijos y los hacen ver sus versiones imperfectas, apuntándolos hacia versiones más perfectas. Los resultados por lo tanto se oponen a los puntos de vista que describen las prácticas informales, de tendencia no occidental, como encaminadas a la producción o la eficacia (véase el capítulo teórico, secciones 1 y 2), o cuando menos los iluminan con otra luz. Aunque el aprendizaje se entreteje con otras actividades, se organiza según ciertos principios que toman en cuenta al aprendiz. Aunque el aprendizaje no es un motivo independiente (como se supone que es en la educación escolarizada formal), ciertamente *es* un motivo, como lo han demostrado los datos. El principio de que no hay que afrontar a un niño con sus errores sino que hay que brindarle otra oportunidad es un ejemplo que apunta hacia tal motivo.

La diversidad en el aprendizaje: ¿cómo “explicar” el aprendizaje tradicional?

Las secciones 3 y 4 dejaron en claro que los entrevistados conocían una variedad de modelos de socialización. Algunos eran (se consideraban) más cercanos a la práctica mazahua tradicional de socialización que otros. No obstante, la existencia de una amplia variedad de formas de introducir a un niño en las prácticas, y el conocimiento que los padres tenían de estas formas, hablan de que no hay un modelo único y común acerca de cómo se fomenta el aprendizaje. Sin embargo, el hecho de que se identificaran claramente como “otros” modelos significa que el modelo tradicional podía identificarse con facilidad. Al señalarse en la sección 5 un concepto de conocimiento relacionado con la

práctica, se hizo un intento por contextualizar este modelo tradicional del aprendizaje (es decir, “explicarlo” en otros términos). Se sacó una relación entre la función no monumentalizada del conocimiento y la estrategia de involucrar a los niños en este conocimiento a través de la práctica. Ahora quiero hacer hincapié en que esto es sólo uno de los factores generales que pueden explicar cómo es el aprendizaje mazahua (generales en el sentido de que aplicarían a otras comunidades con esas características). El hecho de que el poblado sea una comunidad relativamente homogénea podría ser otra explicación más general. Pienso que estos factores más generales no pueden separarse de otros factores culturalmente más específicos como la naturaleza no intervencionista de las relaciones sociales o un valor cultural como el “respeto” (véase Paradise 1987). Por ejemplo, el hecho de que los mazahuas expresen un punto de vista acerca del aprendizaje en el que el conocimiento no es directamente “enseñable” se relaciona con un concepto del conocimiento como inseparable de la práctica, pero también con un punto de vista acerca de las relaciones sociales en las que el conocimiento no se le impone por la fuerza a otra persona. Como se afirmará más adelante en el capítulo de discusión, estas explicaciones generales no son suficientemente específicas, pues no toman en cuenta los modos culturalmente específicos del aprendizaje ni los puntos de vista (implícitos) que hay atrás. En este capítulo, se da un ejemplo de cómo son estos puntos de vista implícitos. En el capítulo de discusión, este punto de vista se comparará con los de modelos prototípicos de aprendizaje y se señalarán las diferencias entre estos dos modelos.

Capítulo 4

Una mirada más cercana a las prácticas mazahuas de aprendizaje: patrones de interacción y entrevistas en el contexto de una tarea semicontrolada. Una perspectiva comparativa

Introducción

Esta parte del estudio se basa en las interacciones videograbadas de parejas mazahuas —padre/madre-hijo y maestro-alumno— en el contexto de una tarea semicontrolada. Se les pedía a los padres, madres y maestros que le enseñaran al niño una tarea de matemáticas y una tarea más práctica. También se tuvieron entrevistas posttarea con todos los participantes en las que se les pedía que reflexionaran sobre sus acciones. De los planteamientos hechos en el capítulo teórico y en la sección sobre metodología general, se formulan los puntos metodológicos de partida para esta parte del estudio. Luego se reporta sobre decisiones metodológicas más prácticas. Finalmente se da una vista general de los puntos que orientan el análisis de los datos recolectados, seguida de una revisión general de los diferentes instrumentos de investigación que abordan esos puntos.

De las cuestiones teóricas a las metodológicas: puntos generales de partida

En la sección “Preguntas de investigación y cuestiones metodológicas generales” se mencionaron varias inquietudes teóricas que dieron pie al enfoque metodológico que se eligió y las preguntas de investigación que se plantearon. Esta parte del estudio se diseñó para enfocarse específicamente en cómo se pueden describir las prácticas mazahuas de aprendizaje en términos de procesos *interaccionales*, de una manera detallada y sistemática. La intención básica es responder a la pregunta de cómo los padres y niños mazahuas organizan sus actividades para crear oportunidades de aprendizaje y cómo su comportamiento se traduce en patrones interaccionales y roles (comunicativos) (pregunta de investigación I.a.i.). Se pretende también relacionar los puntos de vista de las personas sobre el aprendizaje con sus prácticas y así abordar la pregunta de investigación I.a.ii. Para poder decir algo acerca del grado de estabilidad o variabilidad de las prácticas mazahuas de enseñanza y aprendizaje que se observaron y cómo se relacionarían con los modelos prototípicos de aprendizaje e instrucción, se “integraron” dos contrastes en el diseño metodológico: comparación entre grupos (para responder a la pregunta de investigación II.a) y comparación entre tareas (para responder a la pregunta de investigación I.b.ii) (véanse los párrafos siguientes).

Comparación entre grupos

Se compararon las estrategias de las parejas mazahuas de madre/padre-hijo para crear oportunidades de aprendizaje con las de las parejas maestro-alumno, para poder ver ambas estrategias como

soluciones *particulares* al mismo “dilema”. Con esta comparación se pretendía ayudar a definir tanto su exclusividad como su interrelación. Mediante la introducción de una perspectiva comparativa (pregunta de investigación II.a), los patrones encontrados para las parejas mazahuas de padre/madre-hijo pueden compararse con patrones de enseñanza-aprendizaje que se espera sean similares a modelos prototípicos basados en los modelos institucionalizados. En el capítulo teórico se sostuvo que cada práctica cultural crea sus propios dispositivos de aprendizaje o produce su propia forma de crear oportunidades de aprendizaje. Tomando esta perspectiva, este estudio espera descubrir vías alternativas con las que los participantes (particularmente los padres mazahuas) puedan crear oportunidades de aprendizaje (diferentes a los modelos prototípicos basados en el aprendizaje institucional).

Comparación entre tareas

Se sostuvo que las formas de aprendizaje llevan la huella de la actividad en la que se aprende. Aunque las actividades (específicas), vistas desde una perspectiva general podrían considerarse como “parte de” su contexto cultural o institucional (y como tal llevan su huella), las oportunidades de aprendizaje pueden variar en función de las actividades culturales específicas. Esto quiere decir que las diferencias entre las parejas de madre/padre-hijo y maestra-alumno pueden depender de las tareas realizadas. El problema se quiso obviar pidiéndoles a ambos tipos de parejas, las de madre/padre-hijo y las de maestra-alumno, que realicen dos tareas distintas (es decir, a todas las parejas se les pidió que realizaran las mismas dos tareas); así se podrían estudiar tanto las diferencias entre grupos como las diferencias entre tareas. De esa forma, los efectos de grupo y los efectos de tarea podrían estudiarse “independientemente” (en términos estadísticos). Se eligieron una tarea de construcción y una de matemáticas, ya que ambas podrían evocar diferentes tipos de enseñanza y aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje basadas en la observación que se dicen típicas del aprendizaje indígena de América, por ejemplo, pueden ser más difíciles de aplicar a una tarea de matemáticas. O las estrategias verbales basadas en el control, que son características del aprendizaje escolarizado, tienen menos sentido en el contexto de una tarea práctica. De esta manera se podría decir algo acerca del grado de estabilidad o variabilidad de los patrones observados (pregunta de investigación I.b.ii).

Contexto semicontrolado—enfoque culturalmente sensible

Se dispuso una situación de tarea para poder estudiar las prácticas mazahuas de aprendizaje de manera más sistemática en el sentido de que yo pudiera estudiar el mismo tipo de situación repetidamente. Así se podría crear más certeza de que ciertos patrones o conductas eran representativos de ciertas situaciones o tareas. Además, la comparación entre grupos y tareas sería más fácil en un contexto controlado, pues se podría hacer de manera más sistemática. Esto implicaba que tenía que invitar a las personas a participar en una situación “artificial” de enseñanza-aprendizaje que pudiera evocar conductas “no naturales” que se apartaran de sus actividades cotidianas de enseñanza y aprendizaje. Para prevenir o compensar por este efecto, aunque fuera en parte, se eligieron un contexto y tareas que no les fueran ajenos a las parejas de maestro-alumno y padre/madre-hijo (véase a continuación para más detalles).

1 Esto no quiere decir que los resultados del análisis estadístico justifiquen afirmaciones independientes del contexto.

Datos observados y relatos de participantes

Aparte de ver patrones de interacción, se tuvieron entrevistas postarea en las que se entrevistó a los participantes acerca de sus motivos y estrategias. La perspectiva que surge de estas entrevistas resulta útil para interpretar sus patrones de interacción (por ejemplo, si justificaban sus acciones en términos de aprendizaje y enseñanza, y cómo lo hacían). Dicho método es particularmente provechoso en vista de otros estudios (por ejemplo, el de Wertsch, Minick y Arns, 1984) en los que los investigadores tenían que inferir el “motivo” de los participantes a partir de sus acciones. La perspectiva planteada por los participantes enriquece el proceso de interpretar los datos observados y permite presentar un abordaje del aprendizaje más amplio que el que se podría lograr únicamente con la observación o la representación verbal. Por otro lado, los datos de las entrevistas (junto con otros datos) permiten crear categorías analíticas que tomen en cuenta perspectivas locales, contextuales, por lo que se supera la interpretación “idealista” para lograr interpretaciones más fundadas en el contexto (pregunta de investigación I.b.i). Además, los datos de las entrevistas pueden ayudar a evaluar el grado en que los participantes sentían que sus acciones “se desviaban” de sus actividades cotidianas y qué tipo de interpretaciones daban al contexto de la investigación.

De las cuestiones metodológicas a las decisiones prácticas

Elección de tareas

Para contrarrestar lo más posible los efectos “distorsionantes” de estudiar una situación “no natural” para ambos grupos, se eligieron las tareas para que representaran las actividades de enseñanza-aprendizaje de ambos grupos con la mayor fidelidad posible. Todas las tareas se relacionaban con el comercio, oficio mazahua reconocido como “tradicional” (Paradise, 1987). El comercio es interesante como ámbito de conocimiento ya que abarca una variedad de habilidades prácticas y matemáticas,² desde la construcción del puesto hasta los cálculos de precios y ganancias. Se consideraba que estas habilidades (en particular las matemáticas) pertenecían a un ámbito de conocimiento que hacía sentido tanto a las parejas de padre/madre-hijo como a las de maestra-alumno. Para asegurarme de que las tareas correspondieran a situaciones más o menos “naturales”, se tomaban apuntes etnográficos en el aula y en el mercado local. Se diseñaron (y realizaron) tres tareas, pero se analizaron sólo dos, pues los resultados de dos de ellas se parecían. La primera tarea era ponerle techo a un puesto ya establecido en el mercado donde se vendían grabadoras de juguete (denominada en lo sucesivo “tarea de construcción”); la segunda tarea era definir las medidas y el número de tablas necesarias para construir un puesto de mercado para un determinado número de productos (pizarrones de juguete) con determinadas medidas (denominada en lo sucesivo “tarea de matemáticas”) (véase la

2 Las matemáticas se definieron como una actividad en la que se forman e interpretan modelos. Para formar modelos hay que a) aislar las dimensiones de un objeto, b) elegir una unidad para aislar el objeto y c) generalizar la relación con la que se representa el objeto o varios objetos. En las tareas de matemáticas que se escogieron, los participantes tenían que aislar el tamaño de las cajas; necesitaban hallar una forma de representarlas y de relacionar esta representación con el tamaño de las tablas. Por ejemplo, 16 cajas equivaldrían a 16 veces 25 centímetros por 25 centímetros, lo que forma un metro cuadrado. Esta tarea de matemáticas invita a representar las cajas, o sea, expresarlas en una unidad de medición. Aunque utilicen la caja misma como unidad (en vez de usar centímetros), sienten la tentación de representar la caja dibujándola o indicando su tamaño en la tabla.

descripción de tareas en el siguiente párrafo). Las tareas se realizaron en el patio de la escuela, considerado un espacio con el que tanto los padres como las maestras podrían identificarse (se consideraba una especie de “terreno de encuentro” entre la escuela y la comunidad).

Descripción de tareas

La tarea de construcción: se le pide a una pareja que construya un pequeño cobijo que proteja el puesto del sol o la lluvia. Se les proporciona:

- Un puesto descobijado de grabadoras de juguete.
- Tres lonas de nailon de diferentes tamaños.
- Tres juegos de cuatro palos de diferentes tamaños.
- Tres juegos de cuatro hilos de diferentes tamaños.
- Cuatro piedras.

La tarea de matemáticas: se le pide a la pareja que extienda un puesto a medio construir a un mínimo de tres tamaños diferentes, tomando en cuenta un determinado número de productos y el tamaño del producto. Se les pide que armen el puesto de tal manera que las cajas cubran todo el espacio disponible del puesto. Se les proporcionan los siguientes materiales:

- Un puesto a medio construir que consta de dos cajones de madera, con una tabla de 25 x 10 cm encima, y colocados encima de la tabla, 4 pizarrones de juguete en cajas de cartón que miden 25 x 25 cm.
- Una tabla extra de 25 x 100 cm, 4 tablas extras de 50 x 100 cm.
- Seis cajones extras.
- Una cinta métrica (opcional).
- Papel y lápiz (opcional).
- Un pedazo de hilo (opcional).
- Un pedazo de gis (opcional).

Se les pide que construyan un puesto para 8 cajas, para 12 cajas y para 16 cajas. Pueden seguir hasta 40 si quieren (dado el número de pizarrones disponibles). Se les pide no sólo que calculen los tamaños sino que construyan el mismo puesto para los diferentes números de cajas. Esta tarea consta pues de problemas de matemáticas y de construcción.

La tercera tarea (que no se analizó) también se describirá aquí porque se menciona a veces en las entrevistas postarea. Se le pide a la pareja que calcule la ganancia que sacaría vendiendo grabadoras de juguete colocadas en el puesto utilizado para la primera tarea.

Se le proporciona a la pareja:

- Un puesto que consta de cajones de madera, 2 tablas de tamaño suficiente para 45 grabadoras de juguete.
- Cuarenta y cinco grabadoras de juguete.
- Papel y lápiz (opcional).

Se les dice que las grabadoras se compraron a 5 pesos y se van a vender a 10 pesos. Se les pide que calculen las ganancias de 3 números de ventas. Por ejemplo, las ganancias en caso de vender 10 grabadoras, 20 grabadoras o todas las 45 grabadoras. Los números variaban según las habilidades matemáticas del adulto. Las tareas podían resolverse de diferentes formas y no se presentaba una como la correcta, por ejemplo, para resolver la tarea de matemáticas, la pareja podía utilizar varias (combinaciones de) unidades de medición, como una caja, una tabla, o una cinta métrica y relacionarlas de diferentes modos. Para la tarea de construcción, algunas parejas usaron piedras para apoyar los palos sin hilos (en ese caso juntaban más piedras), otras amarraron los hilos a los palos, la lona y las piedras.

Selección de participantes

Las parejas de madre/padre-hijo fueron elegidas de la población total de niños (y sus padres) que asistían a la escuela primaria del poblado estudiado. Los criterios de selección para la participación fueron: 1) el padre o la madre tenía que estar involucrado en algún tipo de actividad comercial (por ejemplo, tener un puesto en el mercado local o una tienda en su casa) para asegurar su conocimiento de las matemáticas y 2) sus hijos tenían que asistir al 2o, 3o o 4o año de primaria para asegurar la comparabilidad de edad y experiencia educativa. Mi plan inicial era escoger a 20 padres/madres (y 20 maestros). Sin embargo, después de observar a varios padres y madres, me quedó claro que sus estilos de enseñanza eran tan diversos que los padres no podían considerarse como un grupo homogéneo. Un grupo parecía comportarse mucho más como maestros que el otro. Se comentó largamente acerca de las características de los padres con la directora de la escuela, quien sugirió que su comportamiento probablemente se relacionara con su escolaridad y con el contexto social en el que se desarrollaran. Se decidió ampliar el número de padres a 30 y reducir el número de maestros a 15. Así se podría dar cuenta de la diversidad dentro del grupo de los padres. Por lo tanto, la escolaridad se convirtió en otro criterio de selección en el sentido de que se buscaba constituir dos grupos distintos: uno de poca o nula escolaridad, y otro con varios años de instrucción escolar. Después de un tiempo empecé a sospechar que la escolaridad no era el único indicador relevante. Una de las primeras madres que participaron, por ejemplo, sólo había asistido tres años a la escuela, pero su estilo de enseñanza se parecía mucho al de una maestra, cosa que yo no esperaba en vista de su escolaridad. En la conversación que tuvimos después de la tarea, me comentó lo importante que eran para ella los estudios de su hija, y cómo intentaba todo con tal de ayudarla con su tarea. Decidí agregar la pregunta “¿Usted le ayuda a su hijo con su tarea escolar?” a mi lista de preguntas y procuré la misma información de los padres que ya habían participado para que esta información pudiera considerarse en el análisis. Todos los maestros trabajaban en la escuela local (13). Para alcanzar una muestra de 15, se invitó a otros dos maestros de la zona que estaban dispuestos a participar. Los grupos se conformaron adicionalmente según el sexo del niño y su grado escolar. Aparte de estos criterios, la selección fue al azar. A los padres y madres se les pidió que enseñaran a su propio hijo. Sin embargo, la madre casi nunca estaba sola, pues traía a otros hijos también. A los maestros se les pidió que enseñaran a un niño de la escuela local, quien en algunos casos era su propio alumno y en otros no, pero en la mayoría de los casos se conocían.

La presentación del estudio a los participantes

La meta del estudio se presentó al adulto como la necesidad de saber más acerca de la educación en los contextos informales de la casa en comparación con los entornos escolares. Con los padres en particular yo hacía hincapié en la falta de conocimiento de la instrucción en casa (aunque la mayoría de los padres no interpretaba la situación como una de investigación; véanse entrevistas postarea). La mayoría de las veces platicábamos informalmente de diversos temas antes de empezar (especialmente con los padres/madres). Luego se explicaron las diferentes tareas al adulto (sin la presencia del niño) y se le pidió al adulto que enseñara las tareas de tal forma que el niño aprendiera. Al mismo tiempo, en el caso del padre/madre, se estimaban sus habilidades matemáticas y se adaptaba la tarea de matemáticas de acuerdo con estos conocimientos de matemáticas. Cuando el adulto indicaba que ya entendía lo que había que hacer, se invitaba al niño a participar. Antes de que comenzaran la tarea, yo le decía a la pareja que me interesaba ver qué haría el adulto para lograr que el niño aprendiera estas tareas (en el sentido de que el niño luego pudiera realizar estas tareas de manera independiente) y lo que el niño haría para aprenderlas. Se hizo hincapié en que no importaba si la hacían bien o mal, y que ellos se consideraran a sí mismos como los expertos. Les pedí que dentro de lo posible se condujeran como normalmente lo harían al enseñar a su hijo/alumno.

Pilotaje

Se llevó a cabo un pilotaje con cuatro parejas de madre/padre-hijo a fin de probar la organización inicial de las tareas, la presentación y los resultados. El pilotaje mostró que había varios puntos críticos que necesitaban más atención: la presentación dada a los padres y cómo influiría en su comportamiento; la concepción que tenían de mi rol y la dificultad de las tareas. En el estudio definitivo se extendió la presentación: se tomó más cuidado de evitar formulaciones que podrían despertar expectativas específicas de cómo los adultos deberían enseñar, y se dedicó más tiempo a presentar las tareas a los padres para que se sintieran más seguros de cómo realizar la tarea. Además aprendí a dejar en claro que mi rol iba a ser el de observadora “pasiva” y no de instructora que sabía cómo se deberían hacer las cosas. Por otro lado, se ajustó la dificultad de las tareas. Estos cambios produjeron una actitud de mayor confianza en ellos mismos por parte de los padres y una mejor comunicación entre los padres y yo.

Recolección de datos

Se audiogrababa la presentación porque las conversaciones a veces incluían información acerca de cómo la madre/padre o maestro concebía la situación o cuáles malentendidos tenían que manejarse (véanse las entrevistas postarea en este capítulo). Cuando la pareja se ponía a realizar la tarea, comenzaba la videograbación. Completada la tarea, se audiogrababa la entrevista postarea. Se recolectaban también algunos datos personales: para todos los participantes: la relación entre los participantes (por ejemplo, madre-hijo); para los padres/madres: su profesión, el número de años de educación escolarizada, si ayudaban a su hijo con sus tareas escolares, su edad, sus antecedentes culturales (mazahua o no), el número de hijos; para los maestros: el número de años de experiencia en la educación, la región donde trabajaban y sus antecedentes culturales (mazahua o no); para los niños: su edad y su grado escolar.

Análisis

Al desarrollar los marcos de análisis para el material videograbado, se aprovechó el marco analítico desarrollado en el capítulo teórico. Este marco se diseñó para poder abordar una variedad de prácticas de aprendizaje y enseñanza, tanto formales como informales. Se ajustó este marco para este análisis en particular, aprovechando los datos de las entrevistas y una comparación inicial entre los grupos para asegurarme de que se pudieran incluir aspectos relevantes. Por ejemplo, en las entrevistas con los padres mazahuas se hacía hincapié en que los mismos niños toman iniciativa para participar y crear sus propias oportunidades de aprendizaje. Para incluir este principio (y otros) en el análisis y para investigar al mismo tiempo qué significaban las iniciativas de los niños en las parejas de maestra–alumno, se reformuló y se refinó el dilema de la asimetría. Los marcos se formularon en dilemas generales para que fueran aplicables tanto a las parejas de padre/madre–hijo como a las de maestra–alumno sin adentrarse en sus soluciones específicas.

I. El dilema de la estructuración: cómo organizar el aprendizaje

¿Cómo se organizan las oportunidades de aprendizaje dentro del “flujo” normal de las actividades? ¿En qué medida se modifican, se reformulan, o se organizan de otro modo estas actividades? ¿Qué implica la organización del aprendizaje para la estructura de la actividad en cuestión (en este caso, una tarea que se realiza)? ¿Cómo es que el aprendizaje determina la actividad? ¿Cómo se crean o se negocian los espacios disponibles para el aprendizaje?

II. El dilema de la asimetría: la brecha entre la competencia y la incompetencia

El dilema de la asimetría consta de dos lados. Primero, se debe asegurar la participación del niño de tal manera que se potencie su nivel inicial de competencia (II.1. el dilema de competencia). Segundo, se debe manejar de alguna manera la incompetencia inicial del niño para proteger la actividad o al niño (II.2 el dilema de la incompetencia).

- II 1. El dilema de la competencia: ¿cómo asegurar la participación del niño en actividades culturales de tal modo que se vaya volviendo más competente de acuerdo con normas y valores culturalmente aceptables de “cómo deben hacerse las cosas”? ¿Qué tipo de roles se les asignan a las niñas (y qué estatus tienen estos roles con respecto al adulto) a fin de crear esta creciente competencia?
- II 2. El dilema de la incompetencia: ¿cómo manejar la asimetría en la competencia entre el niño y otros miembros de la cultura (o participantes de una actividad)? En otras palabras: ¿cómo controlar el hecho de que un miembro incompetente emprenda actividades importantes para las que no es totalmente capaz? Puede surgir todo tipo de problemas de esta situación: por ejemplo, cómo evitar una pérdida de eficiencia o producto, cómo controlar el nivel de frustración del niño cuando está involucrado en tareas difíciles, cómo reaccionar ante los errores, qué significa la incompetencia “comprobada” para el rol del niño, etcétera.

Los dilemas mencionados bajo I y II no son independientes, desde luego, y sólo se distinguen con fines de análisis. Por ejemplo, la organización de las oportunidades de aprendizaje implica una cierta forma de manejar los errores: cuando el aprendizaje se organiza dentro de la continuidad de la

actividad de la tarea, es probable que no se alienten los errores porque amenazan la continuidad. Sin embargo, cuando se ven esas cuestiones por separado, posiblemente se revele más sobre las estrategias de los participantes que cuando se ven como una sola estrategia.

Para aplicar esos marcos de análisis al material videograbado, se desarrollaron dos tipos de instrumentos: uno basado en el análisis cuantitativo de patrones mediante el diseño de categorías “discretas” y otro basado en métodos etnográficos de análisis de datos. Básicamente se utilizaron los mismos puntos de análisis para ambos tipos de instrumentos (véanse preguntas adicionales de investigación y cuestiones metodológicas generales). Por otro lado, con respecto al análisis de patrones, se combinaron perspectivas de interacción global con microanálisis en el que se escogían pequeñas unidades de análisis (por ejemplo, una unidad de subtarea). Esto se hizo para verificar doblemente ciertos resultados desde diferentes perspectivas para que los resultados pudieran complementarse. Algunos instrumentos cubren todos los tres puntos (dilemas), otros se enfocan en un dilema en particular (como el análisis de errores). Véase a continuación una vista general de todos los instrumentos utilizados para analizar los datos videograbados.

Análisis del dilema de la estructuración y de la asimetría desde una perspectiva de interacción global

Descripciones etnográficas y análisis de patrones

En este análisis se abordan los dilemas de “cómo se organiza el aprendizaje” y “cómo se le da forma a la participación del niño dada la asimetría entre adultos y niños” (dilemas I y II). El análisis pretende esclarecer la manera en que estos aspectos están interrelacionados y cómo constituyen un todo significativo. Este análisis se realiza mediante descripciones etnográficas detalladas, así como el análisis de patrones inicialmente cuantificado. Ambos análisis toman la interacción global como unidad de análisis.

Análisis del dilema de la asimetría desde una perspectiva micro

Este tipo de análisis se basa en el microanálisis que implica un análisis detallado de unidades de tarea. Consta de tres instrumentos distintos:

a) Secuencias de participación y control: a partir de las observaciones iniciales quedó claro que los diferentes grupos manejaban el dilema de la asimetría de diferente manera. Esto fue especialmente evidente en la forma en que la toma de iniciativa y el control sobre la actividad se dividían entre los dos participantes. Ambos grupos parecían tener diferentes formas de controlar el comportamiento del niño y para crear oportunidades en las que el niño pudiera tomar iniciativas. Para estudiar este fenómeno con más detalle, se realizó un análisis de la aportación relativa del adulto y del niño a la toma y dirección de iniciativas, al desempeño en la tarea y a la vigilancia del comportamiento del otro participante. Se determinó para cada subtarea quién tomaba la iniciativa para esa tarea, a quién se dirigía la iniciativa (esto se consideraba una oportunidad para observar). Las diferentes combinaciones de secuencias posibles mostraban diferentes formas de manejar el dilema de la asimetría. Por ejemplo, las secuencias dirigidas por el adulto y realizadas por el niño pueden contrastarse con otras secuencias en las que tanto el adulto como el niño son responsables de sus propias acciones

y en las que el control sobre el otro se ejercía más indirectamente. Del trabajo etnográfico de Paradise se sabe que los padres mazahuas utilizan frecuentemente este último tipo de vigilancia (véase la sección 3.2 del capítulo teórico).

b) Análisis de las iniciativas de los niños. Como hubo una variación considerable por pareja en el número de iniciativas tomadas por el niño, así como en la función que estas iniciativas parecían tener en la colaboración entre adulto y niño, se realizó un análisis más detallado de las iniciativas de los niños. Se categorizaron diferentes tipos de iniciativas y se describieron en términos de su función innovadora y en términos del significado de la iniciativa para el rol del niño con respecto al rol del adulto.

c) Análisis de errores. Como hubo una variación considerable por pareja (y entre los grupos) en el número de errores atribuidos al niño, así como en la función que parecían tener en la actividad total, se realizó un análisis más detallado de los errores, con un enfoque particular en la forma en que se atribuían los errores. Se analizó asimismo el tipo de reparación en términos de cómo incidía en la estructura de la tarea.

Se hicieron transcripciones de todas las videgrabaciones. Véase el apéndice 4.5 para detalles.

Algunos antecedentes de los participantes³

Datos personales de los maestros

La mayoría de los maestros contaba con uno o dos años de experiencia laboral. Todos decían que su experiencia había sido en la región mazahua. Casi todos los maestros se consideran mestizos; sólo dos se identifican como mazahuas. Siete eran mujeres; ocho, hombres.

Datos personales de los padres

Aunque se eligió a los padres por su experiencia con las actividades comerciales (esta información fue proporcionada por los maestros, la directora de la escuela y los niños), sólo 63% se identificó como “comerciante”, mientras que 37% se identificó como otra cosa. En promedio los padres contaban con tres años de educación escolarizada, pero había mucha variación (Desviación Estándar, SD: 3.9. Véase la tabla 4.1).

La edad de los padres variaba bastante (SD: 8.3). El promedio era de 33, y las edades iban de 21 a 59 (véase la tabla T.4.2).

Casi todos los padres (90%) eran identificados como mazahuas (se les preguntaba su conocimiento de la lengua mazahua, o el de sus padres); sólo dos padres (20%) indicaban que habían inmigrado desde otras regiones cercanas.

En promedio, los padres tenían cinco hijos (medio 4.7; SD 2.5). La mayoría de los padres (79%) tenía entre dos y seis hijos.

En el análisis el grupo de padres se dividía en padres que ayudaban a su hijo con sus tareas escolares y los que no ayudaban. Para tener una idea de otros indicadores en que se distinguen estos grupos entre sí, se proporcionan aquí algunos datos adicionales. 40% de los padres indicaba que ayudaba a su hijo con sus tareas escolares, y 60% dice que no lo hace (aunque éstos a veces le dicen

³ A veces la suma de los porcentajes no da 100% debido al redondeo.

Tabla T.4.1 Escolaridad de los padres⁴

Número de años de educación escolarizada	%
Nada de educación escolarizada	30
0 o 1	20
2 a 5	13
6 a 12	37
Total	100

N=30

Tabla T.4.2 Edad de padres

Edad	%
21 a 28	35
29 a 34	31
35 a 59	43
Total	100

N=30

al hijo que se ponga a hacer la tarea). El grupo de “no tarea” difería del grupo “tarea” con respecto a su escolaridad y número de hijos. El grupo “tarea” tenía un promedio de 7.3 años de educación escolarizada (mín. 3, máx. 12, SD 3.2), mientras que el grupo “no tarea” tenía un promedio de 1.1 años de educación escolarizada (mín. 0, máx. 5, SD 1.4). Los padres “tarea” tenían un promedio de 3.6 hijos (mín. 1, máx. 7, SD 1.9) mientras que el grupo “no tarea” tenía un promedio de 5.4 hijos (mín. 3, máx. 10, SD 2.5). Sus edades no diferían mucho: los padres “tarea” tenían una edad media de 32.5 años (mín. 24, máx. 42, SD 5.6) y los padres “no tarea” tenían una edad media de 33.6 años (mín. 21, máx. 59, SD 9.5). El hecho de que los dos grupos no difieran en edad pone en entredicho la posible explicación de que su comportamiento divergente se deba a una diferencia generacional. Los datos mencionados aquí pueden apoyar la idea de que la actitud diferente hacia la escolaridad de su hijo se relaciona con el número de hijos: asociándose menos hijos con mayores inversiones (por hijo) hechas por los padres.

Datos personales de los niños

Los niños participantes, 23 niñas y 22 niños, tenían en promedio 9 años (SD 1; mín 7 años y máx. 11). Iban a 2o, 3o o 4o año de primaria (véase la tabla T.4.3).

1. Descripciones etnográficas

1.1 Metas y justificación metodológica

Justificación y meta central de este análisis

El análisis etnográfico se enfoca en cómo las parejas de maestra–alumno y las parejas mazahuas de padre/madre–hija manejan de diferentes maneras los dos dilemas principales mencionados en la introducción (el dilema de la estructuración y el dilema de la asimetría). El uso de “estilos” etnográficos de análisis y reportaje⁵ permite describir las respuestas a esos dilemas como “unidades de actividad” significativas en las que la información y la variación contextuales desempeñan un rol esencial.

⁴ Los números de la tabla que se señalan con “T” son los que se presentan en el texto; los señalados con “A” son los que se presentan en los apéndices. El primer número de la tabla corresponde al número del capítulo.

⁵ Utilizaré aquí el término descripciones etnográficas aunque estoy consciente de que la configuración de esta parte del estudio no es exactamente parte del “método etnográfico”.

Tabla T.4.3 Grado escolar de los niños

Grado	Frecuencia	%
2	16	35.6
3	23	51.1
4	6	13.3
Total	45	100.0

N=45

Estas descripciones contrarrestan los sistemas más abstractos de categorías, pues éstos “extraen” esta información cotidiana y la asignan a categorías estandarizadas preestablecidas, perdiéndose variación y “sutilezas”.

Metodología

La justificación teórica de la metodología utilizada para hacer descripciones etnográficas se basa principalmente en las nociones de la visión interpretativa de Geertz de la etnografía (Geertz, 1973). Esto quiere decir que se reconoce el carácter interpretativo de tomar apuntes de campo, hacer descripciones o inclusive de registrar datos. La etnografía, según Geertz, es inevitablemente un medio de representación; los relatos de lo que los etnógrafos aprenden estudiando a otros son, en palabras de Geertz, “nuestras propias construcciones de las construcciones de otras personas de lo que ellos y sus compatriotas andan haciendo” (1973: 9). En especial en las descripciones iniciales, sin embargo, se intenta alejarse lo menos posible de actos, eventos y citas en sus secuencias “naturales” de acontecimiento en el tiempo y el espacio reales (Erickson, 1986: 149–150). Pero en el acto de describir, claro está, interactúan constantemente elementos más deductivos y otros más inductivos. En cuanto al lado “deductivo” de este proceso, me refiero a las preguntas que se formularon de manera explícita con fines analíticos (véase en seguida) aunque estoy consciente de que no pueden cubrir en su totalidad este lado del proceso (ya que intervienen también muchas perspectivas de las que yo tal vez no esté consciente). Técnicamente, estas preguntas generales formuladas en seguida, así como las preguntas más específicas formuladas en los apéndices 4.1, 4.3 y 4.4,⁶ se utilizaron como guía para las descripciones iniciales (estas descripciones pueden considerarse como tipos especiales de apuntes de “campo”). Se hicieron las descripciones utilizando la videograbación y consultando las transcripciones. Esto se hizo para todas las parejas, aunque se hizo en una forma más abreviada cuando se observaban los mismos patrones. Para reportar, se hizo una selección de las descripciones más típicas de ciertos patrones, prestando atención a la vez a la variación de las formas que estos patrones podían asumir. Cuando resultaba relevante, se dieron contraejemplos o se reportó sobre la diversidad de estrategias. Para reportar, se usaron citas de las transcripciones de las videograbaciones. Además, una selección de las partes relevantes de la videograbación se describió con más detalle en una etapa posterior cuando resultó necesario ilustrar con mayor precisión ciertos puntos.

Aunque se distinguió entre tres grupos diferentes en el análisis estadístico (maestros, padres “tarea” y padres “no tarea”), en estas descripciones se describió a sólo dos: el modelo de los padres y el

⁶ Estas preguntas en específico se utilizaron como guías en el sistema de categorías y también en las descripciones etnográficas.

modelo de los maestros. El modelo de los padres se basa en los padres “no tarea”, pues este grupo diferiría más del grupo de los maestros y se pudo señalar contrastes con mayor facilidad. Además, como los padres “tarea” parecían tomar tanto del modelo de los maestros como del modelo de los demás padres, las descripciones repetirían demasiada información si se incluyeran. En la mayoría de los casos, se dan ejemplos tanto de la tarea de construcción como de la de matemáticas. Se hace una comparación entre las tareas, junto con una discusión sobre las diferencias entre los grupos, en la última sección de este capítulo: Conclusiones generales sobre el estudio de las videograbaciones. Se incluye al final de esta sección una comparación entre los dos grupos con base en las descripciones etnográficas.

Después de las descripciones, entre [] se da el número de caso y el tipo de tarea: C para la tarea de construcción y M para la de matemáticas, por ejemplo [36, M]. En las transcripciones se utilizan las siguientes abreviaturas:

Para las parejas padre/madre–hijo:

M - madre mazahua.
 P - padre mazahua.
 H - hijo.
 H1, H2 etc. - hermanos.
 N - hija.
 N1, N2 etc. - hermanas.

Para las parejas maestro–alumno:

T - maestro.*
 S - alumno.

Descripción de las preguntas generales que formaron la base del análisis

Tanto para las parejas de madre/padre–hijo como para las parejas maestra–alumno, las siguientes preguntas sirvieron como guía para hacer las descripciones iniciales, así como para reportar sobre esas descripciones. Se basan en los puntos generales de análisis para el estudio de las videograbaciones, como se indica en la introducción a este capítulo.

I. El dilema de la estructuración: cómo organizar el aprendizaje

Como ya se señaló, el problema planteado aquí es cómo las parejas cambiaban la estructura de una determinada actividad para permitir el aprendizaje. Como a todos los participantes en el estudio se les pidió que interpretaran la tarea como una situación de aprendizaje (y según las entrevistas postarea, lo hicieron), la pregunta es cómo organizaban las tareas para crear oportunidades de aprendizaje y qué significaba esto para la estructura de la tarea. Así que, ¿las parejas reestructuran las tareas para permitir el aprendizaje? Y si lo hacen, ¿cómo? Por ejemplo, ¿crean etapas distintas en la

* N. del T. Se utilizarán las letras T (*teacher*) para maestro y S (*student*) para alumno, para evitar confusión con la M de mujer, utilizada en otras entrevistas.

actividad? ¿Se repiten o se dilatan las subtareas? ¿Hay introducciones o evaluaciones específicas relacionadas con el aprendizaje? ¿Crean un “plano” distinto de actividad en la que el aprendizaje del niño es el enfoque central? Si no, ¿cómo se integra el aprendizaje en la actividad de la tarea? ¿Hasta qué punto es aceptable que el aprendizaje ocasione pérdida de eficiencia, tiempo y producto?

II. El dilema de la asimetría: la brecha entre competencia e incompetencia

El dilema de potenciar la competencia

El segundo punto de análisis, que se relaciona con el primero, es la cuestión de cómo se organiza la participación del niño. Más específicamente, la pregunta es: ¿cómo se hace esto mientras se potencia la *habilidad* del niño? Por ejemplo, ¿qué rol se le asigna al niño, o qué rol toma el niño con respecto al adulto? ¿Qué tipo de responsabilidades se le permite tomar al niño? ¿Cómo se dividen las responsabilidades entre adulto y niño? ¿Qué tipo de posibilidades se crean para que el niño avance de la realización de tareas ya dominadas a la realización de las no dominadas? ¿Qué tipo de medios se le ofrecen al niño para aprovechar la competencia del adulto?

El dilema de cómo manejar la incompetencia

El otro lado del dilema de la participación se relaciona con los riesgos que se derivan de la participación de un miembro incompetente en una actividad que debe realizarse con éxito. Aquí se plantea la pregunta de cómo las parejas manejan este problema. ¿Cómo se maneja la incompetencia del niño? ¿Cuáles estrategias utiliza el adulto para evitar los errores? ¿El adulto, por ejemplo, crea ciertos límites para el niño? ¿Se le dan ciertas orientaciones al niño? ¿El adulto utiliza la vigilancia (cerca-na)? ¿Cuánto riesgo es aceptable? (Por ejemplo, ¿a la niña se le permite explorar tareas que evidentemente le resultan demasiado difíciles todavía?) Y cuando se cometen errores, ¿cómo reaccionan los adultos y niños?

1.2 Resultados

Parejas mazahuas de madre/padre-hijo

Estructuración: ¿cómo organizar el aprendizaje?

Con el fin de decir algo acerca de cómo se utilizó o se adaptó la actividad de la tarea para el aprendizaje, se prestará atención primero a cómo se iniciaba y se concluía la tarea. Luego, se prestará atención a cómo el aprendizaje define o modifica la estructura de la actividad en general.

Cómo se iniciaba y se concluía la tarea

Los padres generalmente iniciaban la tarea emprendiendo una acción y al mismo tiempo activando al niño. Poco a poco se volvía evidente o se explicaba cómo el niño había de interpretar la situación, mientras se realizaba la primera parte de la tarea. Por ejemplo, un padre iniciaba la tarea de matemáticas colocando un cajón en su lugar y diciendo “vamos a agarrar esto” [06, M]. O en otro caso, el adulto presentaba la tarea de construcción al niño diciéndole “agarra el nailon” [09, C]. Los padres no presentaban la actividad como actividad de aprendizaje ni definían el rol del niño como el de aprender, y los niños no asumían ese rol. Parecía que los niños no necesitaban una presentación

explícita para motivarse a participar. Por un lado, los niños parecían estar acostumbrados a ir captando poco a poco el significado total de lo que sucedía, conforme se desarrollaba la actividad, y por otro lado, actuaban y eran tratados como si ya fueran parte de la experiencia desde un principio. Esto se ilustra con la siguiente descripción de cómo se inició una tarea de construcción:

Aparte de la madre y Vivi, su hija de 7 años, también está presente su hija de 14 años. Cuando les digo que estoy lista, la madre le dice algo en voz baja a la hermana mayor. Parecen sentirse apenadas y se dicen cosas en voz baja al parecer acerca de lo que hay que hacer. Vivi no es parte de esta discusión pero la madre le comunica su pena mirándole y sonriéndole. La madre, sonriéndole a Vivi, mueve hacia delante su cabeza y hombros, baja un poco la cabeza para ocultarme su sonrisa. Parece decirle a Vivi que esto es un lío en el que están las dos juntas, y que aún no queda claro qué hay que hacer. La madre empieza a reírse y le da la espalda a la cámara cuando le pido que hable un poco más fuerte. La niña y su hermana mayor sonríen también, mirando a su madre. Luego la hermana mayor parece controlar su risa y le dice en voz baja a la madre lo que debe hacer. Parece explicar que la madre debe utilizar los palos y la lona de nailon. La madre, ahora más seria, le pregunta si se trata de construir un “paraguas”; la hija mayor confirma esto. Esto parece ser un momento decisivo, pues en seguida la madre elige los palos y se encamina hacia el puesto. Le dice a Vivi: “...a ver, arregla los (¿palos?), hija, dalé”. La niña sonríe tímidamente y no emprende ninguna acción. Luego la madre le da otra tarea a la niña: “...hija, ándale, tráete la cuerda”. La niña no reacciona y parece estar muy apenada. La madre le da uno de los palos y le dice; “a ver, agárrale”, y la niña lo agarra [42, C].

Este ejemplo demuestra que Vivi no es tomada por *outsider* al que hay que informarle lo que está pasando. Cuando mucho se le tiene que estimular para que supere su timidez. Se le puede indicar que emprenda una acción sin explicarle de qué se trata. No hay un momento concreto en que la madre la *haga* partícipe: Vivi fue parte de la experiencia todo el tiempo. La madre le habló como si supiera qué hacer (“a ver, arregla los ¿? hija, dalé”, e “hija, ándale, tráete la cuerda”). No es necesario “seducir” a la niña para que se involucre; es “natural” que esté ahí e involucrada en cualquier momento.

En otros casos, particularmente con la tarea de matemáticas, se daba orientación más explícita a los niños, como en este ejemplo en el que la misma pareja inicia la tarea de matemáticas:

La madre se coloca cerca del puesto mientras la niña se queda a un metro de ella, un poco más lejos. La madre señala el puesto con su brazo y volteándose de espalda mira a la niña diciendo: M: Ahora, aquí vas a ver que vamos a meter otra... otro... puestecito.

La madre se ríe inclinando un poco la cabeza y mirando aún a la niña. La niña no se mueve y sonríe tímidamente, pareciendo un poco insegura. Riéndose y mirando un poco de reojo, dice:

M: ¿Sabes vender?

La niña no responde.

M: ¿Sí? Sí, hija.

La madre se acerca más al puesto y se pone a acomodar las cajas que están en el puesto, diciendo:

M: Vente.... vente.

La niña toma un paso tímidamente, luego otro hacia el puesto, y luego junta los pies y se coloca ambas manos en la espalda, mirando de reojo. Mientras tanto la madre mueve los cajones y prepara los otros cajones para llevarlos al puesto. Mientras hace esto, dice:

M: Mira, aquí vamos a aumentarle cajas, ¿eh?

M: *(en un tono amable que se supone es para convencer al niño)* ¿Sí? Para que veas que, vamos a arreglar tu puesto.

Luego la madre empieza a sacar los cajones de la bodega y los lleva al puesto, diciéndole a la niña que le ayude. Ya que han traído los cajones y tablas que hacen falta para el puesto, y la madre está acomodando los cajones, dice:

M: Entonces aquí vamos a poner este.... y vas a vender tú aquí, tú vas, ibas a vender esos libros.

M: *(mirándole y sonriéndole a la niña)* ¿Eh? [42, M].

Aquí se le informa a la niña acerca de la meta de la actividad y se le indica que su capacidad para vender tiene alguna relevancia (“¿sabes vender?”). Pero al igual que en el otro ejemplo, la tarea ya está iniciada y no se distingue de manera tajante entre *presentar* y *realizar*. Ya han colocado los cajones y han traído las tablas y están a punto de acomodarlos en el puesto antes de que se le informe a la niña que va a vender. Aunque se le orienta a la niña al inicio de la tarea, esta orientación se da cuando ya están emprendiendo acciones. Así que no se crea un plano separado de actividad para orientar a la niña.

Lo mismo se puede decir de la conclusión de la tarea. Se consideraba concluido todo el evento cuando se concluía la última subtarea. No había un momento específico en el que se evaluara la tarea. A veces esto se confirmaba con un “ya” dirigido al otro participante (padre o hijo), a veces los padres me dirigían un “ya” a mí sin involucrar al hijo, ni siquiera mirándole. En algunos casos la madre le preguntaba al hijo “¿entendistes?”, pero en la mayoría de las parejas esto no sucedía.

El aprendizaje integrado en la actividad de la tarea

Aunque no había presentaciones claras que se refirieran a la actividad como una situación de aprendizaje, esto se volvía obvio de muchas maneras conforme avanzaba la actividad. A continuación un ejemplo de cómo los adultos recordaban al niño la “necesidad de adquirir habilidad” durante la interacción.

Dos hermanas, una de 21 años, Elizabeth⁷ y una de 10, Irma, están trabajando juntas en la tarea de construcción. La hermana mayor está amarrando un extremo de la lona de nailon a un palo mientras la hermana menor detiene otro de los palos para mantener el equilibrio. La hermana menor no ve claramente a su hermana mayor porque la lona está colgando sobre el puesto y le tapa la vista. Para ver a su hermana, Irma necesita mover su cuerpo hacia un lado sin dejar de detener el palo en posición vertical.

N1: ¿Irma?

N2: *(mueve su cabeza hacia un lado)* ¿Qué?

N1: *(levantando un hilo y disponiéndose a amarrárselo al palo)* Mira, fíjate cómo, mira, fíjate cómo, mira, fíjate cómo está amarrado, mira cómo lo voy a amarrar. ¿Irma?

N2: ¿Qué?

N1: *(amarrándole el hilo al palo)* Fíjate cómo está amarrado, cómo lo voy a amarrar aquí, ¡mira!

N2: *(mirando hacia abajo, sin poder ver a su hermana)* ¡Sí!

⁷ Todos los nombres utilizados en este capítulo son ficticios.

N1: ¿Viste?

N2: ¡Sí!

N1: ¿Ya te fijaste cómo le estoy amarrando?

N2: (*equilibrando su cuerpo en posición horizontal*) ¡Sí!

N1: (*habiendo terminado de amarrar el nudo y continuando con el siguiente*) Mira para la otra vez cuando te diga la maestra tienes que hacerle [36, C].

Irma no parece quedar muy impresionada por esto y no reacciona. Unos minutos más tarde cuando todavía están amarrando los palos a la lona, la hermana mayor le vuelve a recordar a Irma su obligación de mirar con cuidado y le explica a Irma que luego tendrá que realizar la tarea ella sola.

N1: (*amarrando un hilo a la lona y el palo*) Mira, para la próxima vez que no pueda venir nadie..., nadie..., nadie..., este.. ¿te fijaste cómo le amarré? Luego, al rato vas a ir a poner otra vez allá [36, C].

En plena tarea se le recordó a la niña su responsabilidad de aprovechar la situación observando para que pudiera luego desempeñarse de manera independiente. La forma de interpretar la situación se resolvió no al inicio sino cuando ocurrió un evento relevante.

Aunque el aprendizaje era claramente una meta importante, no parecía *definir* la actividad en conjunto, sino que el aprendizaje parecía ser parte inherente de ella. Esto quedó claro, por ejemplo, en la presentación “realista” de la situación que una madre le brindó a la niña. A veces parecía que no había distinción (al menos para los niños) entre la venta fingida (para el aprendizaje) y la venta real:

Sentadas madre e hija en el suelo, amarrando un hilo a una piedra, la hija dice:

N: ¿Qué van a vender?

La madre se ríe y dice:

M: Vamos a ver [37, C].

Tampoco se hicieron mayores adaptaciones con respecto a la estructura de la tarea para organizar el aprendizaje. Los padres generalmente se preocupaban por la “fluidez” del desempeño en conjunto y a los niños se les instaba con frecuencia a trabajar más de prisa, como en este ejemplo en el que una madre expresó su molestia por tener que esperar a su hija:

La madre y su hija de 9 años trabajan en la misma tarea: amarrar un hilo a un punto de la lona, pero en diferentes esquinas del puesto. Están volteadas la una hacia la otra y la lona cuelga en medio de ellas. Cuando la madre termina su tarea y la niña aún no termina, la madre quiere que se apure y le dice con irritación:

M: Yaaa, nada más échele un nudo, nada más uno [40, C].

Sin embargo, dentro de esta fluidez o acción constante, los padres lograban organizarles oportunidades de aprendizaje a los niños, como se ve en el siguiente ejemplo:

Una madre y su hija de 7 años están volteadas la una hacia la otra mientras la hija le pasa la lona a la madre a petición de ésta. Un palo se inclina hacia el cuerpo de la madre y ella tiene un

hilo en la mano, lista para amarrarle el palo a la lona con el hilo. La madre le dice a la niña que detenga un lado de la lona mientras ella amarra el otro lado al palo. Estando la madre ocupada con esta tarea, el aire mueve la lona y ella dice:

M: ¿Le vas a agarrar bien ehh?

Mientras tanto la madre sigue amarrando el hilo. La niña está justo en frente de su madre, y la madre está trabajando a la altura de sus ojos, así que la niña tiene una vista perfecta de la actividad. La madre termina de hacer el nudo y lo mueve un poco hacia la niña antes de colocarlo en una de las esquinas del puesto diciendo:

M: ...así lo vas a amarrar, así, ¿sí? [42, C].

La madre “organiza” oportunidades de observación a la niña sin interrumpir la tarea. Es decir, todo lo que hace se relaciona con terminar la tarea.

En el siguiente ejemplo de la tarea de matemáticas se expresa la misma consideración por la continuidad y quizá eficiencia cuando la madre verifica si la niña sabría dar la respuesta pero la da ella cuando la niña no puede:

La madre le ha pedido a su hija de 7 años que le ayude a colocar una tabla en el puesto para que se puedan acomodar 8 cajas. Luego quiere que la niña defina el tamaño de la siguiente tabla (que es para 6 cajas). Dice:

M: Entonces para que ya te quepan los 8 libros (cajas) y si te, quieres que te quepan 16, si vas a vender 16, ¿cuál tablita vamos a ocupar, la grande o la chiquita?

La niña le mira sonriendo y se mete el dedo en la boca, balanceándose en un pie. La madre no espera ni tres segundos antes de decirle a la niña que le traiga la tabla grande:

M: (*un poco irritada*) ¿Eh? Pues dame la grande... ayyy niña.

M: A ver, aquí, ¿cuántos libros nos van a caber, ¿eh?

La madre mira a la niña, la niña no responde, la madre espera cinco segundos y añade:

M: Para 16 tienes 4 y aquí quepan 8...

Espera a que la niña reaccione pero la niña no responde, la madre vuelve a esperar unos cinco segundos, sonriendo y mirando a la niña:

M: Pues, nos falta otra tablita, ¿no? Tráetela la, la chiquita.

La niña recoge la tabla y la madre la coloca en el puesto.

M: Así, mira [42, M].

Aunque la tarea de matemáticas induce diferentes estructuras de participación, por ejemplo, la niña parece estar obligada a responder a preguntas sin tener mucha oportunidad de tomar iniciativas, la misma preocupación por la continuidad resulta evidente. Las diferentes preguntas y soluciones se siguen directamente sin interrupción, y no importa quién dé las soluciones. El hecho de que la niña no supiera la respuesta no era motivo para repetir la pregunta o para presentarla de otra forma para procurar que la niña diera la respuesta. No parece ser esencial que la niña dé las respuestas; da lo mismo que las dé la madre. Cosa interesante, la madre no deja a la niña en la posición de “no saber la respuesta” por más de cinco segundos. Parece ser que las preguntas, tomadas probablemente del modelo de orientación escolar, tienen otra función completamente distinta aquí. Parecen tener la función de activar información (de cualquiera de las participantes) y no tanto de cuestionar o exami-

nar el conocimiento de la niña. Poner la información “sobre la mesa” parece ser cosa de modelado más que otra cosa. Es decir, al realizar la tarea ella misma, la madre crea una oportunidad para la observación. Se ve un caso similar en el siguiente ejemplo en el que la madre resuelve toda la tarea de matemáticas “enseñando cómo”. Aquí no se utilizan preguntas pero se le proporcionan soluciones al niño, siendo su tarea la de memorizar y observar intensivamente:

La madre, parada delante del puesto, atrae la atención de su hijo de 9 años, quien juega con su hermanita a unos cuantos metros, diciéndole:

M: A ver, mi hijo, ven para acá.

El niño corre hacia ella y se detiene junto a ella, con las manos metidas en los bolsillos; mira con atención hacia el puesto. La madre carraspea fuertemente:

M: Vamos a trabajar en esto... ¿sí? Falta una tabla.

M: Entonces aquí vamos a ocupar...

La madre se detiene como si quisiera recordar.

M: 8, 8 de éstas entonces, ¿vamos a poner..? Este...

Mientras tanto la madre pone otra tabla de 25 x 100 junto a la de 25 x 100 que ya está ahí.

M: ...Entonces aquí vamos a poner 8, son 8 para que te quepan...

Señala con sus dedos las cajas respectivas. Mira al niño como si esperara una respuesta.

H: Hmm, hmm.

M: 8 de estas cajas.

H: Sí.

M: Entonces vamos a hacer 8 de estas cajitas, son 8.

M: Entonces, para que te quepan 12...

La madre quita la tabla de 25 x 100 que estaba deteniendo. Se queda pensando y se mete el dedo en la boca, como si pensara mucho.

M: Va a ser ésta, mira.

La madre escoge la tabla de 50 x 100 y la lleva al puesto.

M: Entonces ésta, mira, aquí.

Pone la tabla de 50 x 100 junto a la de 25 x 100 que ya está ahí.

M: Aquí, vamos a agregarle ésta. Entonces te van a caber... 12 de esas cajitas.

Toca la tabla varias veces con sus manos.

H: Sí.

M: ¿Sí? Entonces aquí vas a hacer tu puestecito. Vas a poner... 4, aquí son 4. Entonces te van a caber...

La madre señala los lugares respectivos donde irían las cajas imaginarias. Mira con expectación hacia el niño.

M: ...12

H: Sí.

El niño asienta insistentemente con la cabeza como si expresara su entendimiento.

M: *(En tono evaluativo)* Bueno [14, M].

Aunque la madre no se desvía de la estructura “normal” de resolución de problemas, sí cambia el ritmo y la velocidad del proceso para verificar la comprensión del niño. En ambos casos de matemá-

ticas, se toma en cuenta el aprendizaje del niño sin suspender ni repetir aspectos del proceso de resolución de problema.

Para resumir y concluir sobre la estructuración de la actividad de tarea con fines del aprendizaje: no se modificaba gran cosa de la estructura de la tarea para permitir el aprendizaje. Esto quedó de manifiesto en la forma en que se iniciaba y se concluía la acción: no se utilizaban presentaciones ni evaluaciones que definieran la actividad como situación de aprendizaje. No se persuadía ni se motivaba a los niños a aprender con entusiasmo: se suponía que eran parte de la actividad todo el tiempo. Sin embargo, mientras se desarrollaba la actividad, se le recordaba con frecuencia al niño su responsabilidad de adquirir habilidad mediante la participación, principalmente mediante la advertencia de observar con cuidado. Aun así, no se reestructuraba gran cosa de la actividad para llegar a esta meta. Tanto en las situaciones de modelado en las que el adulto es el protagonista como en situaciones en las que el niño está actuando, toda la actividad va en función de terminar la tarea. Esto no quiere decir que no se haga ninguna adaptación para organizar oportunidades de aprendizaje. La actividad se dilata repetidas veces, las acciones se organizan de tal modo que sean observables para el niño, y se toman riesgos “innecesarios” con fines de aprendizaje, dejando al niño realizar tareas relativamente difíciles. Pero en vez de crear otro plano de actividad en el que el aprendizaje sea el enfoque principal, el aprendizaje se entreteje en la actividad agregando un hilo y estirando el tejido un poco, en vez de recortarla en pedazos y reorganizarla.

Asimetría: potenciar la competencia

Lo que llamaba la atención de la división de responsabilidades entre padre e hijo era que los padres no “abandonaban” su rol de realizador para permitir la participación del niño o para crear oportunidades de aprendizaje.⁸ Esto no implica que los padres no vigilaran la actividad de sus hijos, sino que, al igual que no ponían “de cabeza” la estructura de la actividad para adaptarla a las necesidades de aprendizaje del niño, tampoco soltaban su propio papel de realizador. Se observaron varias estrategias para crearle estructuras de participación al niño, es decir, diferentes estrategias para potenciar sus habilidades. Lo que todas comparten es que el niño es considerado un realizador “genuinamente” responsable que contribuye al resultado final de la actividad. Las estrategias difieren en la medida en que apoyen la actividad del adulto o puedan considerarse actividades más “independientes”. A continuación se describe una variedad de formas de participación. Se incluyen ejemplos que muestran como se transforman roles más “dependientes” en roles más “independientes”.

Participación marginal y observación

En una de las formas de participación, a los niños se les asignaban tareas como traer materiales (piedras, palos, hilos) o detener materiales para que la madre pudiera trabajar en él (por ejemplo, detener un palo o la lona). Estas tareas, sin embargo, se consideraban significativas para la actividad total y se les regañaba a los niños cuando no realizaban bien estas tareas. Los niños solían tomar

⁸ Como por ejemplo el clásico moldeo Niño Como Actor (CAP, por sus siglas en inglés), en el que la actuación del niño es considerada el principal medio del aprendizaje.

muy en serio estas tareas y se involucraban mucho en estas tareas relativamente “marginales”. La siguiente descripción da una impresión del tipo de actividades que los niños emprenden o que se les dice que emprendan. En este ejemplo queda claro que un niño de 8 años apoya activamente las actividades del adulto. Este fragmento también ilustra cómo los niños tratan de entender la situación a través de esta forma de participación. Al involucrarse de cerca con la actividad de su madre y seguir sus actividades, el niño va descubriendo lo que la madre está haciendo:

Tanto la madre como el niño han estado atareados en amarrar los cuatro hilos en cada esquina de la lona en seguida del puesto. La madre también ha amarrado un hilo a una piedra y el niño está tratando de hacer lo mismo pero sin dejar suficiente hilo para meter el palo por debajo de la lona. La madre levanta la lona, la jala un poco al parecer para ver cuánto espacio queda para meter los palos por debajo de la lona que ahora está amarrada a dos de las piedras. El niño levanta su parte de la lona también, y parece que no sabe qué hacer con ella. La madre dice:

M: (*señalando los palos*) Con estos eh... palos.

La madre jala la lona un poco hacia el puesto y el niño le sigue, dudando un poco. Luego el niño dice, como si estuviera descubriendo algo:

H: Ah, esto (la lona) va a parar aquí.

La madre luego le dice al niño que traiga los palos (*señalando los palos con la cabeza*):

M: Trae esos palos.

El niño corre con entusiasmo hacia la bodega de materiales para recogerlos y se los da a la madre, quien empieza a meter uno por debajo de la lona, amarrándolo con un hilo. El niño agarra otro palo y trata de hacer lo mismo, diciendo:

H: Pero, ¿cómo?

La madre no responde, sino que sigue trabajando con su palo mientras el niño sigue queriendo hacer lo mismo. Medio minuto después el niño exclama como si cayera en la cuenta de repente:

H: Ah, éstos (*refiriéndose a los palos*) vamos a amarrar [8, C].

En este fragmento la madre “se sirve” del niño como una mano extra (para detenerle la lona, para ayudarlo a moverla, para recoger los palos para que los pueda amarrar a la lona, etc.). No le parece interesar que el niño comprenda la tarea y sólo le informa en una ocasión, es decir, después de que tantea mal el largo de los hilos. La madre es la que inicia nuevas actividades, y el niño le sigue de cerca, listo para hacer lo que ella haga o para ayudar o apoyar su actividad. En este proceso va descubriendo lo que ella está haciendo. Es la actitud de un niño que está ahí, atento, presto para apoyar la actividad del adulto, lo cual es típico de esta forma de participación. En este ejemplo, el niño toma todo tipo de iniciativas también en las que continúa la actividad de la madre. No todos los niños eran tan activos como el de este ejemplo, pero la actitud atenta, esmerada y solícita era típica de la gran mayoría de los casos.

Se esperaba de los niños que desempeñaran estos roles de apoyo *a la vez* que prestaran atención a la actividad de los padres. Esto se ilustra en el siguiente ejemplo:

Una niña de 7 años, su madre y su hermana mayor, quien está cargando a otra hermana (bebé) en un rebozo, están participando en apuntalar el techo que ya está colocado sobre el puesto pero que aún no se amarra a las piedras. Inicialmente ambas hermanas estaban deteniendo los palos

mientras la madre le amarraba uno de los palos a una piedra. Cuando la madre pide más piedras, ambas hermanas corren a traer, después de haber colocado sus palos con cuidado contra el puesto para que no se caigan ya que no los están deteniendo. La hermana menor va caminando cuidadosamente por su lado del puesto para colocar la pesada piedra que está cargando, cuando el palo que había estado deteniendo casi se cae. La madre, desde el otro lado del puesto, le grita:

M: *(en tono de advertencia)* Agárrale ahí.

Luego se cae el palo. La madre grita agitada desde el otro lado del puesto:

M: Agarra lo que vas a ocupar, niña.

Se cae otro palo a consecuencia del primero.

M: *(en tono de reproche, señalando el segundo palo caído)* Mira... [42, C].

El tono de reproche de la madre y los regaños que profiere dejan en claro que la niña es totalmente responsable de lo que hace y que afecta a la tarea en conjunto con su actitud de descuido. En otras ocasiones, la misma madre regaña mucho a la niña por no prestar atención cuando ella está trabajando:

Ambas hermanas siguen deteniendo los palos mientras la madre le amarra un hilo a una piedra. La hermana menor evidentemente se siente atraída por lo que está pasando en otra parte del patio de la escuela. Sus compañeros están ensayando un bailable a unos 200 metros de lugar donde están trabajando. La madre, cuando voltea a tantear el equilibrio del puesto, ve esto y se enoja diciendo:

M: Deja de estar mirando a los que están allá [42, C].

Luego, la madre repite su regaño varias veces. Le vuelve a recordar a la niña su deber de trabajar bien y de observar:

La madre parece estar preocupada por el equilibrio del puesto y decide agregar más palos horizontales que se conectarán a los palos verticales. Mientras ella trata de conectarlos, se mueve el puesto. Les echa la culpa a las dos niñas por descuidar el equilibrio al detener los palos, y le dice a la menor:

M: *(un poco irritada)* Agárralo *(refiriéndose al palo que la niña está deteniendo)* deja de estar mirando allá, ándale [42, C].

Un minuto después la madre necesita recordarle otra vez a su hija que debe estar observando. Mientras habla, sigue trabajando con sus palos, caminado de ida y vuelta al puesto:

M: Te digo que no estés mirando para allá, niña, fíjate aquí lo que estamos haciendo, deja de estar ver y ver para allá.... ¿qué ves allá?... ¿después te vas? *(en tono de reproche, señalando un palo que se cae)* Mira [42, C].

Generalmente no hacía falta motivar tanto a los niños a que prestaran atención a los adultos. Al contrario, era notable su capacidad de atender e inferir de las acciones de los adultos lo que iba a suceder o cuándo tenían que prestar más atención a algo específico. Por ejemplo, los niños sabían exactamente cuándo podían darse un tiempo para jugar o hacer otra cosa (por ejemplo, tomar de la lata de refresco que se les ofreció al inicio de la actividad) y cuándo era importante que prestaran

atención a la actividad de la madre. Por ejemplo, cuando la madre iniciaba un nuevo aspecto de la tarea, inmediatamente se acercaban o prestaban más atención para no perderse de nada.

La realización y la observación no son consideradas como opuestas sino estrechamente relacionadas. El límite entre ellas parece estar difusa en el sentido de que son intercambiables de una manera flexible. Por ejemplo, cuando los padres animaban a un niño a realizar una tarea, no insistían una y otra vez en que el niño hiciera la tarea, sino que preferían meterse y realizar la tarea por el niño para que éste pudiera observar. Esto se demuestra claramente en la siguiente descripción:

La madre y su hijo de 8 años están cerca del puesto. La madre detiene la lona, amarrándole el primer hilo. El niño observa atentamente y detiene otro palo que se conectará a la lona. Luego la madre pasa al hijo un cabo del hilo que acaba de amarrar, ofreciéndole al parecer la oportunidad de amarrárselo al palo que está deteniendo. El niño toma el hilo, lo detiene cerca del palo, baja el palo a la altura que necesita para trabajar. Casi parece listo para amarrarle el hilo al palo. Luego parece dudar un momento y esperar indicaciones. Momento después la madre agarra el palo. Dice “amarra” mientras le amarra el palo a la lona [27, C].

Lo interesante aquí es que la madre le dice al niño que lo haga, y luego lo hace ella. La oportunidad de realizar la tarea se ofreció de manera sumamente sutil, casi imperceptible al observador ajeno. Además, la oportunidad de realizar se transformó hábilmente en una oportunidad de observar la realización por parte de otra persona. Parece no importar quién realice la actividad, con tal que ambos estén involucrados en ella. Por otro lado, cuando el niño está esperando algo (ayuda, indicaciones), se aprovecha la oportunidad para modelar y no para decirle al niño cómo realizar la tarea. Desde una perspectiva de la orientación escolar, ésta se vería como una oportunidad perdida de fomentar la realización por parte del niño. Desde la perspectiva de la madre, se trata de darle una orientación clara acerca de lo que hay que hacer. Este fragmento muestra además que nunca se empuja al que está aprendiendo a una situación en la que no se sienta seguro. Cuando los aprendices no insisten en sus ganas de realizar, a menudo no se les anima.

La realización nunca se fuerza

Este último aspecto queda aún más claro en la siguiente descripción en la que una madre trata de animar a su hija a tomar un rol más activo.

La madre y sus dos hijas están trabajando en el equilibrio del techo; cada una detiene uno o dos palos. La madre mueve el palo que está deteniendo, que está en frente de donde la niña menor detiene el suyo. La madre le dice a la niña que amarre el palo a la piedra, que ya está colocada cerca del palo. Se trata de una tarea de más responsabilidad que la que estaba realizando hasta ese momento.

M: Amárrale a la piedra, ¿eh?

La niña inmediatamente se hace para atrás, busca el lugar exacto de la piedra, agarra el hilo y lo detiene como si estuviera a punto de bajarlo al suelo donde está la piedra. Dobla sus rodillas a la mitad, mantiene la espalda erguida y baja el hilo por detrás de su espalda, mirando hacia su madre como si se sintiera insegura de qué hacer, pero es evidente que está dispuesta a realizar la tarea. La madre no espera ni un segundo antes de decir:

M: Agárrale aquí esto (*refiriéndose al palo que ella está deteniendo*).

La niña intercambia lugares con la madre, luego la madre se pone a realizar la tarea [18, C].

En este ejemplo, la madre le ofrece a la niña roles de mayor responsabilidad, pero no insiste: no espera ni un segundo antes de encargarse de la tarea cuando la niña no muestra ganas o seguridad en la realización. En la misma pareja ocurren varias situaciones similares. La madre le ofrece la oportunidad a la niña, pero cuando ésta no acepta, la madre no insiste. Esto demuestra que se acepta que los niños asuman roles activos pero también que asuman roles pasivos, siempre y cuando se responsabilicen de lo que hacen (compárese con el ejemplo de 8C). Lo que a todas luces no se tolera es la distracción. Los niños deben involucrarse con un rol genuino y responsable, sin importar el estatus de ese rol.

Tomar iniciativas para tomar mayores responsabilidades

Se observó que nunca se forzaba la participación del niño y que la madre retiraba sus órdenes o sugerencias si el niño no demostraba interés o ganas de realizar la tarea. Aunque los padres de vez en cuando desafiaban al niño a asumir más responsabilidad, nunca insistían. Sin embargo, cuando los padres no lo desafiaban, el niño tenía que luchar por hacerles entender o convencerlos de que le interesaba asumir roles que implicaran más iniciativa e importancia, como se ve en la siguiente descripción:

La madre y su hijo de 8 años, Tomás, están trabajando en el equilibrio del techo. La lona ya se ha amarrado a los palos. La madre detiene un palo por un lado del puesto y está amarrando otra vez el nudo que enlaza el primer palo a la lona. El niño detiene un palo por el otro lado y, por iniciativa propia, ha empezado a amarrar un segundo palo a una piedra. Cuando su madre termina de hacer su nudo, quiere que el niño le ayude trayendo una piedra:

M: (*mirando hacia el niño*) A ver, trae otra piedra.

El niño no da ninguna indicación de que vaya a seguir su orden, pues está demasiado atareado con su propio trabajo. Mueve un poco el palo como para demostrarle a la madre que si lo suelta, se caerá.

M: (*desde atrás de su parte del puesto*) A ver, sácalo, recárgalo.

La madre quiere que el niño deje el palo recargado en el puesto para que pueda ayudarlo.

H: Ay... así... ¿para qué?

El niño parece renuente a aceptar esta idea y no quiere abandonar su tarea autoasignada. Mueve el hilo, como buscando algún punto que pueda aprovechar para sujetarlo. Luego, la madre parece cambiar de parecer y empieza a apoyar lo que el niño está haciendo.

M: ¡Apachurra la cuerda!

H: ¡Pues aquí está apachurrada!

La madre acaba avalando el plan original del niño: amarrarle el hilo a la piedra.

M: Pues ahora amárraselas..., amárrale..., mete la cuerda debajo de la piedra..., ahora amarra con la misma cuerda..., con una mano detienes..., y con la otra le amarras.

El niño sigue sus indicaciones y le amarra el hilo a la piedra [27, C].

Aunque la madre no apoyó originalmente la iniciativa del niño, la apoya después de que el niño demuestra que tiene ganas y persistencia para terminar la tarea que se ha asignado. El niño tuvo que convencer a su madre de que es capaz de tomar iniciativas y terminirlas debidamente. Sólo así la madre estaba dispuesta a apoyar sus actividades. O sea, si bien se garantizan la participación y la responsabilidad “genuina” durante toda la interacción, el niño debe hacer un esfuerzo concertado para subir su nivel de participación en términos de responsabilidad y estatus. Este mayor nivel de participación se refiere, por ejemplo, a realizar tareas que sean relativamente nuevas para el niño, actuar de manera más “independiente” de la madre e incidir más en la definición de la tarea.

Las iniciativas empiezan al margen

Las condiciones para un rol más activo para el niño se inician generalmente al margen de la actividad central que hasta entonces ha sido dominio del adulto. La siguiente descripción de una pareja involucrada en la tarea de construcción es un ejemplo de cómo un niño intenta crear más espacio al margen sin lograrlo.

Una madre y su hijo Ricardo, de 9 años, están amarrando la lona, cada uno a un palo distinto, por ambos lados del puesto. Al niño le ha dicho su madre que lo haga. También está presente la hermanita del niño, de 2 años, queriendo imitar a su hermano mayor. Cuando la madre termina con su palo, le pide al niño que venga a detener el suyo (el que ya está amarrado) para que no se caiga; el niño lo hace. El lado del niño aún no está terminado y debe abandonar su tarea para obedecer a su madre. Momentos después se cae el palo que quedó a medias, pues la hermanita ha jalado la lona. El niño se pone a idear un plan para evitar que el palo vuelva a caer: reacomoda la piedras que rodean el palo, y encaja éste más en el suelo. Estando él en esto, la madre le pide desde el otro lado del puesto:

M: Eh..., trae dos piedras, tú, Ricardo.

El niño está agachado trabajando afanosamente para evitar que se caiga el palo. Parece estar irritado ante la necesidad de dejar su tarea.

H: *(en tono agitado)* ¡Es que no quiere pararse aquí!

Su madre estira la cabeza para ver qué está haciendo el niño, pero no parece compartir su inquietud.

M: *(en tono decisivo)* Déjalo, ahorita o voy a parar yo... vete a este... traer las piedras... ¡tráelas rápido, rápido!

El niño, desganado, deja el palo en el suelo y se pone a apoyar la actividad de su madre llevándole piedras [06, C].

En este ejemplo, la madre *no* reconoce la necesidad del niño de terminar su tarea autoasignada. Otros ejemplos similares con la misma pareja dejan en claro que ella considera que sus actividades son el asunto principal y que la actividad del niño se subordina a la suya. Él tiene que estar dispuesto a ayudarla a ella. Sus iniciativas se toleran siempre y cuando no interfieran con las suyas. El niño aprovecha los momentos en que su madre no le está pidiendo apoyo explícitamente para emprender acciones más independientes. En cierto sentido, actúa al margen de la actividad de la madre y utiliza este espacio para prepararse para roles más centrales. No parece estar satisfecho con su posición

subordinada, pues no se le permite dar seguimiento a sus iniciativas, y trata de cambiarla mediante alegatas.

Este fragmento demuestra que los padres no siempre están abiertos de pronto a las iniciativas de sus hijos y que el niño tiene que hacer un esfuerzo por “romper” la división establecida de roles. En este caso particular, el niño acaba por rendirse y se somete al rol que le asigna su madre. Sigue tomando iniciativas pero sólo cuando no interfieren con la actividad de la madre.

Apoyar iniciativas “pasivamente”

En el siguiente fragmento se describe otro ejemplo de un niño que toma iniciativa, pero en este caso, la madre no desalienta al niño:

La madre toma una de las lonas de nailon y algunos hilos. Se va con este material al puesto, dándole la espalda a su hijo de 8 años que le sigue y parece estar esperando sus indicaciones. La madre desdobra la lona y empieza a amarrarle un hilo a un punto. El niño inmediatamente levanta la lona, buscándole otro punto. Dice: “¿a ver?” y parece preguntar dónde están los hilos. Luego junta un hilo del suelo. La madre sigue trabajando sin prestarle mucha atención a su hijo. Cuando el niño está listo para amarrar su punto, la madre ya ha acabado el suyo. Voltea la lona de tal manera que ambos estén frente a un nuevo punto (aquí ella está colaborando con la iniciativa de su hijo). El niño actúa como si estuviera totalmente consciente de lo que hay que hacer. Se pone a amarrarle el hilo a la lona y de vez en cuando lanza una mirada seria, entusiasta hacia donde su madre está trabajando. Cuando termina, rápidamente empieza a hacer el último punto, al parecer feliz de poder ser el que termina la tarea [08, C].

Lo interesante aquí es que el niño está tomando iniciativas casi paralelas a las acciones de su madre y puede utilizar sus acciones como modelo. Queda claro que la madre no induce activamente las iniciativas del niño (no le da el hilo, por ejemplo) y las apoya volteando la lona de tal manera que ambos puedan trabajar en ella.

Conquistar un rol

El siguiente caso ilustra cómo el mismo niño mencionado en el ejemplo anterior asume un rol cada vez más activo y central hasta que su madre acaba retirándose. Como se ilustró en el ejemplo anterior, el niño ha demostrado un interés activo en la tarea, ganas de desarrollar iniciativas, y está haciendo un intento por descubrir lo que su madre hace. A continuación hay varios ejemplos en los que resulta claro que el niño está cobrando más confianza. Particularmente significativa es su actitud hacia su hermanita de aproximadamente 3 años y su hermanito de 2, quienes también están presentes.

Cuando la madre y el hijo llegan a la conclusión de que la lona, ya amarrada, está demasiado floja, el niño sugiere algo (*lo que representa un cambio respecto a la actitud de “seguidor” que ha tenido hasta ese punto*):

H: A ver, un palo que le ponemos (*bajo la lona*)... tiene que estar aquí (*levantando un poco la lona*).

En otras ocasiones contradice a su madre:

Cuando la madre le dice que traiga palos medianos, trae todos los cuatro. La madre le quita dos palos y los deja en una esquina. El niño al parecer piensa que ella va a usar dos palos en una esquina, y empieza a alegar que debe haber un palo en cada esquina:

H: *(en tono de reproche)* Uno, uno mamá, no *(señala cada una de las esquinas con los palos que aún trae en sus manos)* para que uno ahí, otro allá, otro allá, otro allá.

Su hermanito está golpeteando con ambas manos el puesto, tocando las grabadoras de juguete que están almacenados en el puesto.

H: *(a su hermanito)* Espérate, Mario, los vas a tirar...

Aquí es evidente que el niño quiere incidir más en la estrategia de la tarea. También está dirigiendo la conducta de su hermanito. Su madre, sin embargo, le sigue dando órdenes. Por ejemplo, quiere que detenga un lado de la lona, cosa que hace.

Momentos después el niño está cuestionando la estrategia de su madre para la tarea e interfiriendo con ella, involucrando a la vez a su hermanita. Ya que la madre y el hijo han amarrado un palo cada uno a la lona, la madre quiere amarrar los otros dos palos. Mueve la lona hacia el lugar donde tendrán que estar esos dos palos. El niño advierte:

H: ...es que falta amarrarlo ahí.

Aquí el niño está indicando que lo que su madre quiere hacer todavía no se puede, o que se le ha olvidado algo importante.

La madre reacciona con un “Mmm, mmm” y sigue trabajando. El niño colabora pero empieza a involucrar a su hermanita para que ella vea lo que él ha identificado como una tarea importante. Como el niño y la madre tienen agarrado un palo cada uno que de otra forma se caería, es esencial la participación de los niños pequeños. El hermanito de 2 años parece haber reconocido el problema ya, pues anda amarrando uno de los hilos a una piedra. Esta iniciativa no es reconocida por el niño:

H. *(a su hermanito que está tratando de amarrarle un hilo a una piedra)* A ver, quítate, Mario.

Pero su hermanita de 3 años es considerada una trabajadora suficientemente competente, como queda de manifiesto en la siguiente intervención:

H. *(a su hermanita)* A ver, vete a amarrarle, vete a amarrarle.

La hermanita, tomando de su lata de refresco, toma un hilo que está amarrado a un punto de la lona y empieza a jalar.

H: *(a su hermanita)* ¿No queda? Pero sí tiene que quedar.

H: *(a su hermanita mientras ella detiene el hilo y lo jala)* Pero no le jales tan fuerte.

La madre al parecer le halla gracia a la situación y se ríe un poco, pero el niño la toma muy en serio. El niño sigue vigilando el comportamiento de su hermanita mientras la madre sigue bajando en su esquina del puesto.

H: (*a su hermanita*) Así, espérate, no le jales tan fuerte.

H: (*a su hermanita*) Ahí amárralo así, ahí amárralo....

Luego su madre parece reconocer los esfuerzos del niño. Amarrando uno de los palos a una piedra, dice sin levantar la mirada:

M: Ya aprendiste este.

H: (*en voz muy baja pero con confianza*) ¡Ya! [08, C].

Resulta interesante que sea en este punto que la madre afirma que el niño ha aprendido la tarea. Obviamente, su comportamiento vigilante hacia su hermanita con indicaciones exactas de cómo se debe hacer la tarea, junto con su preocupación por terminar la tarea —“*tiene* que quedar”— le ha demostrado que él puede ya encargarse de la tarea. Quizá sea significativo que en los siguientes momentos, la madre dirija sus órdenes a la hermanita y no al niño.

Luego, en cierto momento, cuando la tarea está casi terminada, la madre dice: “Hazlo tú solo” mientras se retira con su hijo de 2 años que está enojado y llorando. Consuela al niño abrazándolo y llevándoselo a cierta distancia del puesto. El niño no deja de llorar. La madre se sienta en el suelo dando la espalda a la cámara y deteniendo uno de los palos. Como el niño sigue llorando después de que la madre le dice varias veces que deje de llorar, ella toma su rebozo y se cubre la mitad del cuerpo. Con unos cuantos movimientos rápidos le da pecho al niño. El niño mayor sigue atareado. Después de un tiempo la madre la da más indicaciones, lo que demuestra que el cambio de roles no fue definitivo en el sentido el que la madre haya dejado de encargarse.

Al parecer, la madre puede abandonar su rol de observadora en cualquier momento y asumir un rol de mayor protagonismo cuando lo considera necesario. Su actitud relajada y divertida mientras observa a su hijo parece indicar que se ha retirado a propósito para darle la oportunidad de desempeñar un rol más central. Generalmente, cuando los niños asumían roles de mayor responsabilidad después de un tiempo, pasaban por una etapa en la que ignoraban las órdenes de los adultos, discutían las opciones que los adultos proponían y se involucraban cada vez más con la tarea en conjunto, en vez de nada más con sus propias tareas. Como se ha visto, los adultos reaccionaban de diferente manera a dichas estrategias y los niños no siempre lograban el protagonismo que este niño logró.⁹

Los niños como miembros competentes

Sin importar la participación o el nivel de responsabilidad del niño, éste es visto como capaz de participar y contribuir en el nivel que corresponde a sus habilidades. Aun cuando los niños tienen un rol de observadores y realizan tareas marginales, se les puede consultar o pedir consejos. Obviamente, su aportación tiene mayor impacto cuando realizan tareas más centrales. La siguiente descripción ofrece un ejemplo de cómo un niño es considerado miembro pleno del equipo y sus consejos tienen un impacto sustancial en el desarrollo de la actividad:

La madre y su hijo de 7 años, Cándido (H1) tienen tiempo trabajando en la tarea de construcción. Su hermano menor Antonio también está presente y echa una mano donde haga falta. Aunque la madre evidentemente está a cargo, puesto que le da órdenes al niño, Cándido está

⁹ Para el grupo de padres en conjunto, nueve niños lograron ganarse un estatus más independiente en comparación con su rol inicial; tres de ellos eran niñas y seis eran niños.

involucrado activamente desde un principio. Le da consejos a su madre y de vez en cuando consulta conmigo también desde atrás de la cámara. Hacia el final de la tarea, cuando todos los palos están amarrados a la lona y están trabajando en equilibrar los palos, la madre dice, tratando de estabilizar un palo:

M: (*refiriéndose al palo que está deteniendo*) No queda.

H1: (*refiriéndose a la posición del palo que su madre está deteniendo*) Ahora éste recórrelo más para allá.

M: ¿Cuál?

H1: El palo más para allá.

M: ¿Así?

M: ¿Y luego?

H1: Quién sabe.

M: (*refiriéndose al cambio de posición que el niño ha propuesto*) No, no queda.

H1: (*refiriéndose a las piedras que deben sostener el palo*) Falto uno, dos, yo lo pongo junto a la piedra.

M: No lo jales mucho, Cándido, a ver, deténlo aquí, Antonio (*al hijo menor*) aquí, aquí, agárralo aquí.

H1: Otro aquí ma, mami, otro aquí [25, C].

En este pequeño fragmento la madre reconoce que no controla totalmente la situación e invita al niño a hacer sugerencias. Lo hace. Es evidente que ambos pueden movilizar sus conocimientos y en diferentes momentos desempeñan diferentes roles. En un momento, la madre recibe consejos; en otro momento, los da. Lo mismo se puede decir del niño. Así que no se define “quién es competente” dentro de un patrón estático de roles sino que se construye en el momento y está abierto a todos los participantes. Además, cuando los niños asumen roles más pasivos, por ejemplo, cuando detienen los palos y traen material, se consideran comiembros y se les consulta en plan de “iguales”. Por ejemplo, aun en los casos en que se desalentaban las iniciativas del niño por asumir tareas más centrales (y la madre marcaba una clara diferencia de estatus entre él y la niña), la madre no se presenta como poseedora de todo el conocimiento o habilidad, como en el siguiente ejemplo:

Trabajando en la tarea de construcción, a la madre se le acaban las piedras que utiliza para estabilizar los palos. La madre expresa claramente que no tiene la situación bajo su control y comparte sus preocupaciones con su hijo al preguntarle:

M: Pero ahora, ¿qué cosa le vamos a hacer? [06, C].

Así que vemos que los niños son considerados, y se consideran a sí mismos, capaces de aportar conocimientos y habilidades. Sin embargo, esto sucede de manera momentánea.

Participación como acción colectiva: la participación de los hermanos menores

En muchos casos venían junto con la madre hermanos menores o familiares mayores. Estos familiares se involucraban en la tarea en la mayoría de los casos, a veces porque ellos solos tomaban la iniciativa (hermanos menores entre uno y 5 años de edad) y a veces porque la madre necesitaba ayuda y les pedía que participaran (hermanos mayores). Los hermanitos generalmente se esfuerza-

ban por poder participar, aunque los padres o en particular su hermano mayor a veces los desalentaban. En la siguiente descripción se ve cómo una niña pequeña trata de involucrarse en la tarea de construcción.

La niña jala la lona cuando la están desdoblando. También quiere llevar palos al puesto pero no se lo permiten. Luego quiere detener los palos pero su madre no la deja. Finalmente la madre le da una tarea (*quizá porque ve que no puede encauzar su comportamiento de otro modo*) y le dice:

M: Trae una piedrita, hija, que ya aguantas tú.

En algunos casos había un proceso de negociación entre los hermanitos y el niño participante o a veces entre la madre y un hermanito en el que el hermanito insistía en participar. El hermanito solía ser muy listo para darse cuenta de lo que había que hacer. Por ejemplo, traían el material que la pareja estaba utilizando (por ejemplo, piedras o palos) o anticipaban las tareas que había que hacer jalando los materiales. Al principio los hermanitos eran ignorados o hasta desalentados, pero finalmente se les daban tareas. En otros casos los hermanitos se involucran de la misma manera “llana” en que se involucra el niño participante. Esta participación “llana” de los hermanitos confirma la idea de que el aprendizaje no se ve como algo que una persona sola emprenda.¹⁰ El aprendizaje es algo del que no se puede excluir a la gente. Esto quiere decir que los hermanitos menos competentes no pueden quedar excluidos, y también que no se puede negar el apoyo de los más competentes.

Para resumir y concluir sobre la potenciación de la competencia: en las parejas mazahuas tradicionales de padre-hijo se “organiza” la participación del niño creando un rol adicional de realizador junto al rol del adulto. El adulto coordina las actividades del niño con las suyas propias (al igual que la niña, que coordina sus actividades con el adulto) mientras está “en el trabajo”. Se espera del niño que apoye las actividades del adulto y desarrolle actividades que apoyen la tarea en general. Las actividades de los niños se consideran aportaciones “genuinas” a la tarea y parte de la actividad en conjunto. Generalmente se le pide al niño que empiece con tareas que pueda realizar más o menos de forma independiente. Al mismo tiempo se espera del niño que esté atento a la actividad del adulto como vía para potenciar su propio nivel de competencia. Por otro lado, se les permite a los niños asumir roles de mayor responsabilidad después de haber convenido al adulto de que pueden con ellos. A veces el niño tiene que forzar esta “conquista de roles” en un periodo de “lucha” con la madre, involucrándose en la estrategia global de la tarea, tomando más iniciativas para tareas individuales, y a veces contradiciendo a la madre. En otras ocasiones, la madre alentaba al hijo a tomar un rol de mayor responsabilidad. Sin embargo, cuando el niño demostraba un nivel mínimo de duda, los padres retiran sus sugerencias y le ofrecen al niño otra tarea menos retadora. En todo caso, el compromiso responsable del niño y su participación en la tarea en conjunto se consideran cruciales (pero al mismo tiempo autoevidentes). Así que se observaron dos estrategias diferentes pero relacionadas para potenciar la competencia del niño: una basada en la observación de la actividad del adulto estando en contacto estre-

¹⁰ Aunque a veces sentían que eso se esperaba de ellos; a fin de cuentas yo les había pedido que enseñaran a una niña en particular. Supongo que a esto se debe que la niña participante a veces rechazara la participación de sus hermanitos.

cho con él y otra basada en un cambio de estatus y una creciente responsabilidad del niño a partir de su propia iniciativa. Ambas se basan en un modelo flexible de división de roles en el que sólo se define de manera momentánea quién es “el que sabe” y quién es “el que realiza”, y los roles están abiertos a todos los participantes. Por otro lado, la participación de los hermanitos en las tareas dejó en claro que el aprendizaje no se veía como algo dirigido a una sola persona sino que se relaciona con las actividades de la familia o de la comunidad en general: del aprendizaje no se excluye a nadie.

Asimetría: manejar la incompetencia

Como los niños tienen una responsabilidad “genuina” de contribuir a la realización de la tarea, se tienen que manejar de alguna forma los riesgos implícitos en la participación del niño como miembro menos competente del equipo. Aquí se abordan las diferentes estrategias que los padres mazahuas utilizan para manejar este dilema, así como sus reacciones a los errores cometidos por el niño.

Estrategias para evitar los riesgos: orientación y vigilancia

Generalmente se consideraba que los niños eran competentes para realizar tareas hasta que se demostrara lo contrario e hiciera falta orientación adicional. Esto quedaba claro por el tipo de órdenes que recibían. Los adultos se dirigían a los niños como si ya estuvieran competentes para las tareas que les asignaban:

Dos hermanas, una de 21 años y otra de 10 años, están iniciando la tarea de construcción. La hermana mayor le informa a su hermana menor como sigue. Primero le dice:

N1: Vete a traer esos... (*refiriéndose a los hilos*), que están allá.

Cuando la niña agarra todos los hilos al mismo tiempo, le dice:

N1: No, nada más uno [6, C].

Es decir, la hermana mayor le da información más específica sólo mientras su hermana menor está realizando la tarea. En el siguiente ejemplo se sigue una estrategia ad hoc similar:

Una madre le dice a la niña que escoja una de las tres lonas de nailon.

M: ...Este a ver... tráete el nailon para amarrarle de una vez aquí, tráete el nailon.

Sólo cuando la niña está buscando entre las lonas le dice:

M: Tráetelo, agarra de ahí, ese chiquito mejor, el de arriba, hija, el de arriba, el de arriba, niña [42, C].

O sea, la madre no le informa a la niña del tamaño de la lona antes de enviarla, ni le pide a la niña que considere el tamaño antes de escogerla. Vigila el comportamiento de la niña mientras la niña ya está realizando la tarea. A veces es el niño quien pide información adicional, como en el siguiente ejemplo:

M: Ahí está la piedra. Tráela y la amarramos.

H. ¿La amarramos con los hilos?

M: Mmm, mmm (...)

H: Ah, este... ¿pero largo el hilo? (...)

M. ¿Qué?

H: ¿Largo el hilo? [06, C].

Cuando los padres orientan al niño, le dan indicaciones que contienen información sobre “cómo proceder” en términos de acciones que pueden aplicarse “de inmediato”, como en el siguiente ejemplo de la tarea de matemáticas.

Al niño se le preguntó cuántas cajas cabrían en dos tablas de 50 x 100 cm. No sabe de pronto la respuesta. El adulto orienta al niño de la siguiente manera:

M: Cuénteles entonces dos grandes, ¿cuánto?

Cuando no responde, le ayuda diciendo:

M: 8 y 8, dile [27, M].

La madre le dice al niño qué acción tomar para resolver el problema. No le da orientación de tipo “si se pueden poner 4 cajas en 25 x 100 cm ¿cuántas cajas caben en una tabla de 50 x 100?” o “recuerda que la tabla de 50 x 100 es el doble del tamaño de la tabla de 25 x 100”. Le dice al niño que *haga* algo, es decir, que cuente. Así que se les orienta a los niños con indicaciones inmediatas en el punto preciso en que las necesitan. Esta orientación y vigilancia se refieren a acciones y práctica, y no, por ejemplo, a reglas y teoría. Su orientación parece estar encaminada a ayudar al niño resolver el problema inmediato. Además, desde el lado de los niños, se notó que rara vez piden explicaciones que no sean indicaciones acerca de cómo proceder. Cuando los niños daban la impresión de no estar informados acerca de lo que sucedía, no pedían explicaciones sino que preferían observar y esperar a que esta información se les fuera quedando clara. En términos de estrategias para evitar riesgos, este suministro inmediato, ad hoc, de información complementa las habilidades o los conocimientos del niño y lo protege contra las equivocaciones. Como se considera que la participación del niño se relaciona con el desempeño del equipo en conjunto en vez de únicamente con su propio desempeño individual (véase arriba), se vale que otro le “llene las lagunas” derivadas de su incompetencia.

Estrategias para evitar los riesgos: límites y barreras

Aunque adultos y niños tienen roles similares como realizadores, hay una clara diferencia de estatus entre el adulto como miembro más competente del equipo y el niño como miembro menos competente (si bien se reconoce la competencia del niño aunque no tenga el mismo nivel de competencia). Los adultos definen la tarea, establecen la división de roles y organizan la actividad (véanse los ejemplos en la sección sobre la potenciación de la competencia). A los niños se les dan tareas que implican menos riesgo y que corresponden a su nivel de habilidad. En cierto sentido, esto ya se puede ver como estrategia para evitar riesgos, pues significa que se crean límites a la participación del niño. Así se reduce el riesgo de que el niño cometa errores serios. No obstante, como ya se ha ilustrado en los ejemplos anteriores, los límites no se deciden de manera permanente y no son rígidos, sino momentáneos y flexibles. Esto no quiere decir que los límites se abandonen fácilmente. Como se ilustró bajo el encabezado de “conquista de roles”, los niños tenían que esforzarse bastante para romper los límites.

Pero el rompimiento de estos límites no implica que la actividad se haya redefinido o se deba interpretar de otro modo.

Errores: responsabilidad del niño

La atribución de los errores se relaciona con el tipo de división de roles entre adulto y niño que se describió antes. En el modelo mazahua, ambos participantes pueden cometer errores (aunque es más probable que los niños los cometan). Por otro lado, se considera que los errores afectan a la misma tarea o al equipo en conjunto y no tanto al niño (aprendiz) individual. No obstante, se considera que el niño es totalmente responsable cuando comete un error. Por lo tanto, aunque los errores afectan a todo el equipo, se atribuye responsabilidad al *niño* por poner en riesgo al equipo. Se encontraron ambos aspectos, la plena responsabilidad del niño y el hecho de que un error se refiere no sólo a la persona que lo cometió sino a toda la colectividad, en las reacciones de los adultos ante los errores de los niños.

Los padres dicen claramente a sus hijos que deben ser buenos realizadores, y a veces reaccionan con irritación cuando los niños parecen no contar con ciertas habilidades, como en el siguiente ejemplo:

Una madre y su hijo José, de 11 años, están trabajando en la tarea de construcción. La madre está cargando a un bebé en el rebozo. Madre e hijo están colocados por ambos lados del puesto, cada uno con un palo en la mano. Ya han amarrado dos palos a la lona cuando la madre le dice al niño que amarre uno de los palos a una piedra.

M: A ver, tráete una piedra, que amarras abajo.

El niño deja su palo junto al puesto y trae una piedra y empieza a amarrarla al hilo que ya está amarrado al palo. La madre observa, presta para intervenir con todo tipo de indicaciones en caso de que algo salga mal. Cuando se cae el palo en el que está trabajando el niño, la madre frunce el cejo y dice irritada:

M: Hagalo... No, no lo recargues ahí..., ahí en la piedra, tú, amárrele bien.

El niño se hinca, sigue trabajando y no levanta la mirada; es evidente que está haciendo su mejor esfuerzo. La madre sigue irritada.

M: Rápido, hijo...

Luego el niño se pone de pie, mueve el palo un poco como para probar qué tan macizo está. La madre se ve agitada y está evaluando el trabajo desde el otro lado del puesto. Mueve su palo, que es obviamente una señal para que el niño se acerque a detenerlo. La madre va al palo donde estaba trabajando el niño, y dice:

M: ¿Qué de veras no sabes?

La madre se hinca y vuelve a amarrar el nudo. Cuando empieza a trabajar, dice:

M: Lo iba a hacer así [39, C].

Este fragmento pone de manifiesto que la madre le echa la culpa al niño por no ser hábil. No muestra consideración por el hecho de que “apenas está aprendiendo”. Al contrario, deja bien claro que él debe saber lo que está haciendo.

La siguiente descripción tiene otro tono emocional, pero se expresa la misma actitud de que el niño responde por sus acciones.

Tanto la madre como el niño están amarrando un hilo a una piedra en diferentes esquinas del puesto. La niña apenas si alcanza la punta del palo que la madre quiere que detenga en posición vertical. La niña se queja mucho mientras la madre la apura. Luego la niña jala hacia abajo el hilo que está deteniendo, y se hinca para amarrárselo a una piedra. Al jalar el hilo, se cae el palo y con él se cae una caja del puesto. La madre reacciona como sigue desde el otro lado del puesto:

M: Mira qué fue ahí... *(riéndose)* jále más para allá...

N: *(colocando el palo en su lugar)* ¡Ya...!

La madre al parecer se divierte, pues sonríe mucho. Sigue trabajado en los demás palos mientras su hija sigue trabajando en los mismos. Cuando casi se cae otra vez el palo en que la niña está trabajando, la madre dice:

M: *(riéndose)* No vas a poder hacer nada, hija.

La niña no parece molestarse y sigue trabajando con actitud seria [40, C].

Errores: atribución y reparación de errores a la luz de la colectividad

Los errores no siempre se atribuían a la persona que había causado “directamente” el error. Tampoco debía reparar el error necesariamente la persona que lo cometió. Generalmente esto significaba que los adultos respondían por los errores de sus hijos, pero a veces los niños debían responder por las acciones de sus padres. La siguiente descripción es un ejemplo de este segundo caso:

Una madre trabaja con los hilos mientras su hija de 8 años detiene uno de los palos. Luego se cae el puesto cuando la madre jala demasiado uno de los hilos. La niña sigue parada en una de las esquinas, deteniendo uno de los palos. La madre reacciona con irritación, refiriéndose al palo caído:

M: ¡Agárrele ahí! [34, C].

Esto es, aunque la madre fue la causante directa de la caída del palo, la niña debe recogerlo. La siguiente descripción es una ilustración del hecho de que los errores no necesariamente deben ser reparados por el niño. Especialmente en situaciones en las que el niño no sabe la respuesta a una pregunta, es común que la madre proporcione la respuesta o haga otra pregunta:

Una madre le dice a su hija que mida el puesto con una cinta métrica. Hay una tabla de 50 x 100 cm y dos de 25 x 100 cm colocadas en el puesto. La madre está por un lado del puesto, la niña por el otro. La niña está ocupada estudiando la cinta, su cabeza agachada, deteniendo un extremo con un dedo y recorriendo el otro dedo hasta el otro extremo, diciendo en voz baja el número de centímetros que lee. La madre está ahí, ayudándole a detener la cinta, mirando alternadamente a la niña y al espacio. Estando la niña todavía diciendo los números de la cinta, la madre se le acerca desde atrás, le quita la cinta de las manos diciéndole:

M: Ah, tú no sabes.

La madre empuja a la niña hacia un lado con su cuerpo para levantar una de las cajas y presenta la caja como nueva unidad de medida en lugar de la cinta [40, M].

Se ve pues que si bien se les recordaba con frecuencia a los niños que eran considerados realizadores plenos y responsables, esto no significaba que los errores tuvieran consecuencias únicamente para el niño. Se veían los errores como algo que afectaba a todo el equipo, o el cumplimiento de la tarea, no sólo al niño (aprendiz) individual. Dada la naturaleza colectiva de la consecuencia de los errores, los padres no se preocupaban demasiado por que el *niño* reparara su error. No importaba quién resolviera un problema con tal de que todos los miembros estuvieran involucrados en la tarea.

Errores: ¿consecuencias para la estructura de la tarea?

Cuando los padres señalaban errores, hacían un esfuerzo por minimizar su efecto en la acción. A veces se reconocía el desempeño del niño como deficiente, pero se posponía la reparación de esta situación y mejor se le daba al niño otra oportunidad que generalmente implicaba menos riesgos, como en este ejemplo:

Una madre y su hijo de 8 años están trabajando en la tarea de construcción. La madre le ha dicho a su hijo que amarre un palo a una piedra y tiene rato trabajando en eso pero no logra hacer un nudo fuerte. La madre le anima a hacer un nudo mejor. Lo intenta pero no puede desamarrar su primer nudo. Estando el niño todavía trabajando, su madre dice:

M: Agárrale aquí.

Mientras tanto la madre le está pasando un palo que debe detener. Ella sigue trabajando en otro palo al otro lado del puesto y deja el nudo viejo como está. Luego el niño retoma esta misma tarea [27, C].

En otros casos, “lo que salió mal” no se presentó al niño como equivocación. Los padres hacían un esfuerzo por darle otra tarea al niño o corregir un error sin que se notara. Esto se ilustra en las siguientes descripciones:

La madre y su hijo Tomás, de 8 años, están por el mismo lado del puesto. Hay 3 tablas colocadas sobre el puesto (2 x 25 x 100 cm y 1 x 50 x 100 cm). La madre quiere que su hijo le diga qué tan grande es el puesto y le dice que sume (25 más 25, 50 más 25, 75 más 25). El niño le puede contestar hasta llegar a “50 más 25”. Es evidente que le cuesta trabajo sumar 75 más 25. Empieza a usar los dedos para contar: “71 eh”. Su madre lo interrumpe con “75”. Sigue contando con los dedos “...80, 81”. Su madre se aleja del puesto, obviamente dándose por vencida de conseguir una respuesta acertada. Recoge la cinta métrica mientras el niño sigue contando. La desdobra. El niño sigue; “90” mientras ella dice: “permítame”, saca al niño con su cuerpo diciendo: “mira, vamos a medir”. El niño deja de contar y empieza a ayudar a su madre deteniendo la cinta métrica y la empieza a leer [27, M].

La madre no hace uno y otro intento por sacarle la respuesta correcta al niño. Cuando juzga que hay un riesgo de que el niño no vaya a poder responder a su pregunta, presenta rápidamente otra tarea con la que el niño tiene mayores posibilidades de éxito. En otros casos la madre corregía el error de tal manera que no se notara, como en el siguiente caso:

Una madre y su hijo están junto a un puesto sobre el que está colocada una tabla de 25 x 100 cm, con 4 cajas.

M: (...) entonces, para 12, para otro..., cuánto falta aquí (...) ¿cuánto falta aquí para que quepan otras 4 para que sean 12?

H: Ocho.

M: *(interrumpe y extiende su “ooo”, convirtiéndola en otra palabra)*—o—tro, otra tabla de éstas.

M: *(Se aleja para tomar otra tabla)* Otra tabla de éstas, mira [35, C].

Aquí la madre logra convertir la respuesta del niño en otra cosa antes de que el niño pueda terminar su frase. Como se ve en estos ejemplos, parece ser que los errores son situaciones vergonzosas que amenazan la continuidad de la tarea. Los padres tratan de evitar las situaciones en las que su hijo esté en una posición de no saber una respuesta o de no poder resolver un problema.

Otro aspecto relacionado con la estructura de la tarea y los errores era que las parejas mazahuas de padre-hijo no estructuraban las tareas de modo que se notaran fácilmente los errores. No dividían las tareas en subtareas que luego necesitaran terminarse completamente. Las subtareas podían dejarse temporalmente sin terminar y luego retomarse. Esto se ve en las siguientes descripciones:

Cuando las dos hermanas buscan el equilibrio correcto para el puesto cambiando las piedras, la hermana menor le dice a la mayor:

N1: Todavía no acomodas bien la piedra [09, C].

En su comentario reconoce que su hermana todavía está trabajando en esta tarea. Es decir, “lo que salió mal” no se ve como una oportunidad perdida para hacer algo bien. Más bien se ve como un producto no terminado y sigue abierta la posibilidad de acabarlo o “repararlo”.

La misma forma de manejar las “cosas que salen mal” se observó en la tarea de matemáticas, como en este ejemplo:

La madre y su hija de 8 años, Bárbara, están junto al puesto cerca del lugar donde están las tablas, mirándose. La madre ya le ha preguntado a la niña cuáles tablas necesitaría para un puesto que tuviera 8 y 12 cajas. Ahora le pregunta cuál tabla utilizaría para construir un puesto con 16 cajas.

M: ...y para 16, para 16 cajas, ¿cuántas tablas vas a poner?

La madre señala las tablas de diferentes tamaños que están guardadas a unos cuantos metros.

M: Si ahí tienes una de 50 por un metro, ¿cuántas de éstas vas a ocupar o cuáles tablas vas a ocupar para 16 *(señalando las cajas)*?

La niña camina hacia las tablas guardadas y señala una de 50 x 100 en las que cabrían sólo 8 cajas.

N: Ésta.

M: *(llevándose una de las tablas de 50 cm)* ¿Alguna de éstas?

N: *(asiente con la cabeza)* Sí.

M: Y ¿cuál otra para 16..., para 16, cuál vas a ocupar también?

N: *(señalando otra de 50 cm)* Ésta [34, M].

O sea, para ella la respuesta “equivocada” no se considera una oportunidad perdida sino parte del camino a la solución.

Para resumir y concluir sobre la asimetría: las parejas mazahuas de madre-hijo tiene cuando menos dos formas de manejar los riesgos de involucrar a un “miembro menos competente” en el equipo. Primero, se les dan a los niños tareas que pueden realizar más o menos “independientemente” y se les permite asumir roles de mayor responsabilidad cuando logran convencer a la madre que se les pueden confiar dichas responsabilidades. Segundo, a los niños se les orienta en el momento, es decir, cuando están metidos en la tarea. La madre compensa por su incompetencia en el momento en que el niño está realizando la tarea, y la orientación del adulto toma la forma de indicaciones y acciones que permiten al niño seguir adelante sin poner en peligro la tarea. Generalmente los padres no se detienen en los errores más que lo necesario para continuar con la tarea. Los errores no se veían como relacionados con el aprendizaje del niño sino con la conclusión de la tarea. Se evitaban los errores lo más que se podía, pues se veían como no deseables y una amenaza para la continuidad de la tarea. Los niños eran responsables por realizar bien sus tareas y los padres a menudo reaccionaban con irritación cuando los niños no hacían bien su trabajo.

Los errores no se ven como relacionados únicamente con el desempeño del niño sino que afectan a todo el equipo. Sin embargo, se le atribuye responsabilidad al niño por poner en riesgo al equipo. Además, un error no necesariamente era reparado por la persona que lo cometió ya que no estaba en juego la competencia de una sola persona sino la de todo el equipo. De ahí que se resuelva la asimetría entre la competencia y la incompetencia considerando la competencia de todos los miembros del equipo como relacionada y complementaria. Las divisiones de roles y los límites son temporales y flexibles en lugar de permanentes y rígidos. Esto implica que el desempeño de un participante puede ser “repuesto” por el del otro, por lo que los errores no los tiene que resolver la persona que los cometió.

Parejas de maestro-alumno

Estructurar: cómo organizar el aprendizaje

En esta subsección se plantea la pregunta de cómo las parejas de maestro-alumno organizan el aprendizaje y qué significa esto para la estructura de la tarea. Una vez más se prestará atención primero a cómo se inició la tarea y cómo se concluyó, y luego a cómo el aprendizaje define o modifica la estructura de la actividad en general.

Cómo se inició la tarea y cómo se concluyó

En las parejas de maestro-alumno había puntos de demarcación claros en la actividad que sirvieron de orientación para el niño. Esto se veía desde la forma en que los maestros iniciaban una tarea. Lo primero que hacían los maestros antes de cualquier otra cosa, era tratar de asegurarse de que el niño estuviera atento a lo que iban a decir. En el siguiente caso, esto se hizo de manera no verbal:

El maestro y su alumno de 8 años están por ambos lados del puesto sin voltearse a ver, el maestro con los brazos doblados, las manos medio levantadas como si se estuviera retirando de la acción, pero listo para actuar en cualquier momento. El niño está con la espalda hacia la pared, ambos brazos colgando flojos junto a su cuerpo, una paleta de dulce en la boca, casi sin moverse. El maestro, después de recibir una señal de que inicie, voltea su cuerpo hacia el niño mientras extiende su brazo hacia el hombro del niño sin tocarlo y detiene su brazo ahí como si estuviera dispuesto a empezar pero esperara algo aún. El niño empieza a balancearse de un pie al otro, se saca la paleta de la boca, mira hacia el suelo como si sintiera pena, y mueve su cuerpo hacia el maestro de modo que ahora se están viendo. Luego el maestro inicia con:

T: Vamos a tapar el puesto...

El niño luego mira la cara del maestro un momento, asintiendo abundantemente con la cabeza como si estuviera siguiendo atentamente sus indicaciones [12, C].

En este fragmento, el maestro deja en claro que se requiere la atención total del niño antes de iniciar la tarea y que el niño debe asumir cierta actitud antes de que sea considerado alumno apto (sacar-se la paleta de la boca, voltearse para ver al maestro). Cuando el maestro le pide al alumno que se ponga atento a lo que él le vaya a decir, se “activa” inmediatamente la división de roles: el maestro es el que está en la posición de explicarle al niño y para poder hacer eso, le pide al niño que se ponga en plan receptivo para dicha explicación. Generalmente, los maestros dejaban en claro que necesitaban orientar al niño antes de poder emprender cualquier cosa. Con eso, el maestro se adjudica el rol de la *insider*, el que está enterado, y el niño como el *outsider*, el que necesita enterarse. Los alumnos deben *convertirse* en *insider*, o necesitan *introducirse* a la tarea (situación). Al mismo tiempo, se utilizaban las introducciones para definir la situación (las metas, la división de roles, el procedimiento). En el siguiente ejemplo, un maestro hace todo esto de la siguiente manera:

Tanto el maestro como su alumna de 9 años están por ambos lados del puesto, viéndose. Cuando el maestro empieza a hablar, se acerca al puesto señalando las mercancías que están guardadas en él.

T: Mi hija, este..., aquí vamos a realizar un, una pequeña muestra sobre nuestro trabajo de las matemáticas.

S: (*asiente con la cabeza*) Sí, mmm, mmm.

T: (*junta sus manos y utiliza ambas manos para señalar el puesto*) Así que..., te pido de favor, que pongas todo tu empeño, eso ya lo, lo has venido observando... de los diferentes grados que has estado. Entonces vamos a pedir el favor, que nos ayudes un poquito para, el trabajo que se está realizando (*como si le pidiera permiso para que participe*) ¿sí?

S: (*asintiendo*) Sí.

T: Bien, mira, fíjate bien, aquí vamos a, a realizar un, un pequeño techado (*indica con sus manos un techado imaginario*).

S: (*Asiente con la cabeza.*)

T: Porque se nos viene el agua... (*mira hacia el cielo como si fuera a llover*), se nos viene el agua y se van, se va a mojar nuestra mercancía, vamos a, aaa... (*titubea*) haz de cuenta que tú eres vendedora..

S: (*Asiente con la cabeza*).

T: Pero tú me vas a ayudar a construir el... el... (*indicando un techado imaginario*) para que no se, no se, no se nos caiga el agua, eh, no se nos venga aquí el agua y nos mojemos.

S: (*Asiente con la cabeza*).

T: (*volteándose y dirigiéndose al lugar donde están guardados los materiales de la tarea*) ¿Entendido? Bien. Me vas a ir ayudando. Yo te voy diciendo qué vas a ir haciendo [13, C].

En este caso, el maestro utiliza la introducción principalmente 1) para motivar a la niña a cooperar; 2) para presentar una situación imaginaria (haz de cuenta que eras vendedora y ésta es tu mercancía y que va a llover) y 3) para establecer la división de roles en la que el maestro lleva la voz cantante y la niña tendrá que esperar indicaciones. Otros maestros utilizaban la introducción para informar al niño acerca de asuntos más bien técnicos, como en el siguiente caso.

El maestro y su alumno de 9 años están a unos 2 metros del puesto, cerca del lugar donde están guardados los materiales de la tarea. El niño parece estar relajado, sus piernas abiertas, sus pies plantados firmemente en el suelo, una mano en el bolsillo. Cuando el maestro señala el puesto, dice:

T: Mira, hijo, date cuenta que tú eres un vendedor, ¿sí?

S: (*Asiente con la cabeza*).

T: Y ya terminaste de vender y hay que... eh... proteger tus mercancías (*señalando el puesto*) es este puesto. Vamos a taparlo para que no se moje con este plástico (*señalando la lona de nailon*), podemos usar las cuerdas (*señala los hilos*), vas a amarrar de las esquinas del plástico a las cuerdas y luego vamos a, a amarrarlo a una piedra (*hace un movimiento circular con la mano*) para que el aire no se lo lleve. ¿Sí?

Luego, el maestro se aleja con rumbo al puesto mientras el niño se queda donde está. El maestro se queda a un lado del puesto con los brazos colgados junto a su cuerpo, como si no fuera a emprender acción. Luego dice:

T: Primero coger ese plástico... tráete un plástico... [15, C].

Aquí el maestro hace una distinción clara entre su introducción y la realización de la tarea en sí 1) caminado de un lugar a otro y 2) tomando una actitud distinta: una en la que el niño y no el maestro es un realizador activo.

Aunque diferentes maestros hacen hincapié en diferentes elementos, como la división de roles, la información acerca del procedimiento, la meta y la función de la tarea, los materiales a usar, todos hacen una separación clara entre este momento y el inicio de la realización en sí, y utilizan este espacio para definir la situación. En menor medida, pero de todos modos perfectamente perceptible, los maestros no terminaban la tarea y ya, sino que concluían tomando distancia de la realización de la tarea y, por ejemplo, repitiendo la información más importante, refiriéndose a la meta o función de la tarea, o preguntándole al niño si ha entendido. En la siguiente pareja de maestra-alumna, la maestra resume lo que han estado haciendo, repitiendo las operaciones más importantes. Hasta ese momento se le pedía a la niña que diera las respuestas; en esta última etapa ya no se espera eso de ella. Al dar esta última explicación, la maestra hace numerosos ademanes indicando el tamaño de las cajas y de las tablas. La niña de 9 años está junto a ella, asintiendo con la cabeza sin hablar:

T: Primeramente, pues yo empiezo con poquito, primero ocupé una fila de 25 por 100, después fuimos extendiendo a 8, 12 y a 16, 16 cantidades de éstos estamos vendiendo, ¿sí? Cada cantidad es de 25 por 25, donde ehh... estamos ocupando... un metro por un metro, ¿sí? Es un metro cuadrado, ¿por qué? *(sin esperar sigue hablando)* Porque de todos los lados equivale a 100 centímetros *(en tono de conclusión)* y es un metro cuadrado [10, M].

Cómo el aprendizaje se relaciona con la realización de la tarea una vez iniciada la actividad

También una vez iniciada la tarea, la estructura de la misma se interrumpe constantemente a fin de orientar o preparar al niño, para darle otra oportunidad de actuar después de haber “fallado” una primera vez o para obtener evidencia de que el niño comprende la tarea. Las maestras generalmente no continuaban con la tarea a no ser que el niño pudiera actuar o demostrar su comprensión de (los aspectos estratégicos de) la tarea. Si el niño no podía actuar o no demostraba dicha comprensión, se interrumpía la tarea y se adoptaba otra estrategia para lograr que el niño actuara o comprendiera. Aparte de esta estrategia de “hacer una pausa” para *reparar* algo fallido, las maestras adoptaban una estrategia más *preventiva* en la que interrumpían la tarea a fin de informar al niño de lo que tenía que hacer en seguida. En el siguiente ejemplo se ven ambas estrategias —la preventiva y la reparadora:

El maestro en esta pareja le introduce cada subtarea a la niña (de 9 años) a la vez que se refiere a la función de esta subtarea y cómo debe realizarse. En la mayoría de los casos, él le pide a la niña que tome las decisiones estratégicas (como la de elegir el tamaño de la lona de nailon) mientras que él se encarga de las tareas prácticas (como la de colocar la lona sobre el puesto). Pero al hacerlo, el maestro prepara estas decisiones de tal manera que le quede poca o cero libertad de elección a la niña. Después de la elección de la lona, el maestro dice que la niña tendrá que elegir cuál de los cuatro juegos de hilo tendrán que utilizar (hay tres juegos de cuatro hilos de distintas medidas). Para preparar este proceso de toma de decisión, el maestro toma todos los hilos, y los coloca en el suelo, juntando los hilos de la misma medida, y la niña le ayuda. Ya que todos los juegos de hilos están en el suelo, y la niña está por un extremo y el maestro por el otro, éste le dice:

T: ¿Con cuál nos quedará mejor nuestro, nuestro tendido?

S: *(sonriendo tímidamente y señalando el juego más grande)* Con éstas.

T: No, ¿no nos sobraré? No, que sí nos sobra porque nomás es de aquí a acá *(indicando la longitud de los hilos que necesitarían para amarrar los palos a las piedras)*, mira fíjate, de aquí a acá, ¿con cuál? ¿Las chiquitas?...

S: Sí.

T: Ahora vamos a medir, primero, a ver *(deteniendo un extremo de los hilos más cortos junto al extremo superior de los palos para que la niña pueda juzgar la distancia entre el extremo superior del palo y el suelo)* agárrala aquí.... eeh, yo creo con ésta. Con éstas, vamos a utilizar estas cuatro. Estas cuatro las vamos a utilizar. ¿Por qué? Porque si ponemos una pequeña, fíjate buen, si ponemos esa pequeña a ver, *(señalando otra vez uno de los hilos más cortos para que la niña pueda apreciar su tamaño)* y ahora queremos dar la vuelta, no nos va a alcanzar para amarrar la piedra, ¿verdad?, entonces ésta *(señalando los hilos medianos)*, esa pequeña la dejamos. Y si utilizamos una más larga, nos va a sobrar bastante, mira, casi el doble, no nos alcanza,

no..., ésa no nos sirve. Entonces vamos a guardar, a ver, guarda las cuerdas pequeñas. Las pequeñas, las pequeñas, eso. Nos quedamos con las medianas. Porque son largas, medianas y pequeñas [13, C].

Aunque en este caso particular el maestro toma la decisión y no espera a que la niña dé la respuesta correcta, es evidente que organiza todo el evento alrededor de la comprensión de la niña. Introduce actividades como la de extender los hilos en el suelo, que tienen poco que ver con la realización de la tarea en sí pero que sirven para facilitar la comprensión de diferentes aspectos por parte de la niña. Combina un método preventivo (por ejemplo, cuando extiende todos los hilos en el suelo) con un método “reparador” (por ejemplo, cuando la niña toma la decisión equivocada, él sugiere medir la distancia entre el extremo superior de los palos y el suelo). Otro ejemplo de este método “reparador” que repite o vuelve a introducir ciertos aspectos de la tarea, es la siguiente situación:

La maestra quiere que un niño (de 8 años) resuelva el siguiente problema. Delante de ellos está un puesto que consta de una tabla de 25 cm por 1 metro en la que están colocadas 4 cajas de 25 por 25 cm cada una. Quiere crecer el puesto a 8 cajas y le pregunta al niño de qué tamaño tendrá que ser el puesto. La primera respuesta del niño es “2 metros 50”. La maestra le pide al niño que indique dónde cabrían los 2 metros: “¿2 metros de dónde?”. Señala el ancho del puesto. Ella obviamente no está contenta con su respuesta y vuelve a presentarle el problema a la vez que coloca una de las cajas junto a las otras tres para que den el ancho del puesto que ella pide (50 centímetros). Él da la misma respuesta: “2 metros 50”. Luego ella le sugiere al niño que mida el largo y el ancho con una cinta métrica mientras ella coloque las cajas en la posición correcta. Él toma la cinta y la coloca sobre las dos cajas que juntas dan 50 cm, 25 cada una. Él lee: 20, 19 cm. La maestra decide cambiar de medición a aritmética, diciendo:

T: A ver, mira, éste, mide 25 más los otros 25 de la otra caja, ¿cuántos son?

S: 50.

T: ¿Entonces de qué medida es tu madera que vas a necesitar?

S: De 50.

T: ¿De 50 de ancho por cuánto de largo?

S: Dos metros.

T: ¿Por qué 2 metros? Estamos diciendo que caben 4 en un metro, entonces ¿de cuánto va a ser tu medida?

S: Un metro.

T: ¿Un metro por cuánto de ancho?

S: Por 50 [07, M].

Se trata de un ejemplo típico de cómo los maestros cambiaban su estrategia una y otra vez a fin de que el niño resolviera el problema planteado. Muchas veces los maestros hacían largas pausas (por ejemplo, diez segundos) esperando la respuesta del niño y los niños muchas veces parecían adivinar al azar cuando aparentemente no sabían la respuesta. La mayor parte del tiempo, los niños se veían muy apenados durante el tiempo en que no sabían la respuesta.

Para resumir y concluir acerca de la forma en que se organizaba el aprendizaje y cómo esto incidía en la estructura de la tarea: en las parejas de maestro–alumno el aprendizaje se organiza creando espacios separados que sirven para orientar, informar o corregir al niño. Para empezar, los maestros dedican tiempo a “preparar” al niño para la tarea motivándolo, proporcionándole información acerca de la realización de la tarea y definiendo sus respectivos roles. Esta “introducción” se separa claramente de la realización de la tarea en sí. Es como si se creara otro plano de actividad que se subordina a la realización de la tarea y que se dedica a lo que se supone es el proceso de aprendizaje del niño. En estas introducciones se le asigna al niño o se le convence que es participe a quien se le informa o se le informará lo que va a suceder mientras la maestra asume el rol de quien ha estado informada todo el tiempo. Además, los maestros tomaban distancia de la tarea al final evaluando la actividad. Durante la realización de la tarea, los maestros generalmente “sacrificaban” la continuidad de la tarea para orientar al niño y verificar su conocimiento o comprensión. Así, la realización de la tarea es un medio hacia un fin en vez de un fin en sí, ya que la realización de la tarea se retoma, se deja, se repite, se frena cuando es necesario para asegurar el aprendizaje. En cierto sentido, la realización de la tarea se “anida” dentro de otra actividad dirigida al aprendizaje del niño. Las orientaciones hechas por el maestro se dan antes de que el niño se ponga a actuar (método preventivo) o después de que el niño no ha actuado bien (método “reparador”). Generalmente las maestras tomaban cuidado de no intervenir mientras actuaba el niño. Esto demuestra que la forma en que se estructuraba la tarea no puede verse como separada de los roles que asumían y la estrategia que se seguía para potenciar los conocimientos y habilidades del niño (véase siguiente sección).

Asimetría: potenciar la competencia

Como en el caso de las parejas de padre/madre–hijo mazahuas, se plantea aquí la pregunta de cómo se potencia la competencia de la niña en las parejas de maestro–niña. ¿Qué tipo de rol se le asigna a la niña para que aprenda? ¿Y qué significa esto para el rol del adulto? Luego me enfocaré en el tipo de responsabilidades de maestro y niño y en las iniciativas de los niños y cómo el maestro las manejaba.

La responsabilidad del niño: pasajera y referida al aprendizaje

Lo que llama la atención acerca del tipo de responsabilidad que los maestros asignaban a los niños era su carácter momentáneo. El maestro, que desde un principio se definía como “el encargado”, en momentos estratégicas “prestaba” su responsabilidad al niño. Es decir, se le daban al niño ciertas tareas preparadas y preestructuradas por él. Por ejemplo, el maestro le presentaba al niño una serie de opciones entre las que éste debía escoger. O en otros casos el maestro le presentaba al niño un procedimiento predefinido que el niño debía seguir sin tener mucha oportunidad de desviarse de él. Esto es, el maestro le daba al niño responsabilidad sobre un aspecto en particular (lo que se consideraba importante para el aprendizaje del niño) e inmediatamente después asumía la responsabilidad sobre la tarea en conjunto. Eso creaba en el niño un alto nivel de “dependencia” del maestro (y viceversa). En la siguiente descripción se ilustra este proceso de dar y tomar de nuevo responsabilidad:

Una maestra y su alumno de 8 años inician la tarea de construcción. La maestra está preparando la realización de la tarea pidiéndole al niño que señale los diferentes materiales que les harán falta. La maestra camina hacia los diferentes materiales que utilizarán mientras le pregunta al niño cómo se llaman, sin perder el contacto ocular con el niño. El niño está callado detrás del puesto, ambas manos en los bolsillos. Mira hacia el suelo cuando no sabe de pronto la respuesta y sonríe con entusiasmo y confianza cuando logra dar la respuesta correcta. En este proceso de definir los materiales, la maestra quiere que el niño defina cuál de las lonas de nailon tendrán que utilizar (*hay tres lonas, cada una de diferente tamaño*).

T: Vamos a escoger el plástico.

La maestra camina hacia el lugar donde están guardadas las lonas; el niño le sigue. Señala las lonas con las manos.

T: Mira, aquí tienes 4... 3 plásticos.. a ver... escoge uno.

La maestra se hinca para recoger una lona que se ha caído. El niño señala una diciendo:

S: Éste.

T: (*abriendo la lona que el niño acaba de escoger*) A ver, velo si es éste, ¿sí?

S: (*asintiendo con la cabeza*) Sí.

T: ¿Sí? Es éste. Bueno, vamos a armar nuestro puesto con nuestras maderas, a ver, escoge los lazos a la medida de las maderas, hay 4, ¿sí?

La maestra señala los tres juegos de hilos de diferentes tamaños.

T: Están estos..., están éstos..., escoge unos que alcancen para amarrar este plástico.

La maestra reacomoda los hilos para hacer más visibles sus diferentes tamaños, luego se hace para atrás, con la lona desdoblada en la mano, esperando la decisión del niño y sin tomar acción.

S: Éstas.

El niño señala un juego de hilos.

T: A ver, sácalos, sí. Ahora vamos a armarlo (*levantando el dedo y señalando al niño*) lo vas a armar tú, ¿sí?

El niño asiente con la cabeza, sonríe tímidamente a la vez que se ve divertido, deteniendo los hilos en una mano y balanceándose en un pie [7, C].

Lo que se ve aquí es que la maestra provisionalmente le presta al niño el liderazgo para realizar el trabajo y luego lo retoma de nuevo para definir el siguiente paso. Inclusive se hace para atrás y para adelante para demostrar cuándo tiene responsabilidad y cuándo no. La maestra preestructura las acciones del niño y no acepta que el niño tome decisiones sin considerar su presentación de la situación. Por ejemplo, cuando el niño escoge una lona de nailon, ella empieza a desdoblarla y detenerse para que él pueda apreciar el tamaño y ella le pregunta una vez más si está seguro de su elección. Es decir, le está pidiendo que vuelva a evaluar su elección a la luz de los criterios que ella le ha proporcionado.

En la mayoría de los casos, el maestro le pedía al niño que empezara con una nueva subtarea como amarrarle los hilos a la lona de nailon. Le daba al niño la información relevante acerca de cómo hacerlo, luego se hacía para atrás para observar al niño, como en este ejemplo:

Ya que el niño de 8 años ha escogido la lona con la que trabajarán, el maestro se dirige al lugar donde se guardan los hilos. El maestro y el niño tienen agarrada la lona, cada uno por un lado. El maestro saca los hilos con una mano diciendo:

T: A ver, ahora, le vamos a amarrar... un lazo en cada esquina, ¿sí?

S: Sí.

El maestro sigue trabajando en la elección de los hilos mientras el niño se le queda viendo.

T: ...A ver, estos lazos no, ...son muy largos.

El maestro le pasa un hilo al niño.

T: ...A ver, ten, no todos los lazos...

El maestro separa el atado de cuatro hilos en dos partes de a dos.

T: Un lazo en cada esquina... lo vas a amarrar, fuerte, que no se vaya a caer...

El niño empieza a hacer un nudo por su lado del puesto. El maestro espera un momento y rápidamente hace nudo mientras le dirige una mirada ocasionalmente al niño.

T: ...Amárrale un lazo en cada esquina [12, C].

El maestro le pide al niño que sea el primero en amarrar un hilo y le da indicaciones verbales acerca de cómo hacerlo. Luego empieza a amarrar un hilo a la segunda esquina. Esto parece ser un intento por ayudarle al niño a terminar más pronto y no tanto una estrategia de modelado, pues espera a que el niño esté concentrado en su trabajo y hace hincapié en que el niño debe amarrar todos los lazos. La responsabilidad del niño, aparte de ser pasajera, era evidentemente de otra índole que la del maestro. Parece que la responsabilidad del niño por la tarea estaba “mediada” de alguna manera por el maestro, como queda de manifiesto en el siguiente ejemplo:

El maestro y su alumna de 8 años acaban de empezar la tarea de construcción. El maestro le ha preguntado a la niña dónde piensa que tendrán que colocar las piedras, pues ambos han traído dos piedras al puesto y las han colocado en las cuatro esquinas. Luego le pregunta cuál será el siguiente paso:

T: Ahora, ¿qué sigue?

La niña, mirándole, dice:

S: Los palos.

El maestro asiente con la cabeza y dice:

T: Los palos, ahora seguimos con los palos.

Mientras tanto, el maestro recoge una lona de nailon que se ha caído al suelo y empieza a examinarla para tantear su tamaño. La niña parece esperar indicaciones y está viendo al maestro. Él considera que la lona es demasiado grande y le dice a la niña que lo está observando sin hablar:

T: ...Éste está muy grandote ...vamos a poner uno más pequeño...

Le pide que detenga la lona y escoge los hilos, afirmando lo que ya ha dicho acerca de los palos:

T: Ahora siguen los palos, ¿vistes? Siguen los palos, ¿sí? [29, C].

En este ejemplo, la sugerencia hecha por la niña de seguir con los palos no se considera como una sugerencia “genuina” que se refiera a cómo deberían proceder. El maestro claramente actúa *como si* fuera así cuando reconoce verbalmente su sugerencia (“ahora siguen los palos, ¿vistes?”) pero el

hecho es que incorpora otros dos pasos antes de ponerse a trabajar efectivamente con los palos (la elección de la lona y la elección de los hilos). Este ejemplo deja en claro que la responsabilidad conferida a la niña es de índole estratégica: no se trata de definir el siguiente paso. Ésa es sólo la *forma* que toma. La pregunta del maestro parece referirse a alguna estrategia didáctica en la que él quizá no quiere desanimar a la niña o enseñarle cómo el paso que ella sugiere se relaciona con los pasos anteriores.

Generalmente los maestros se aseguraban de que los niños participaran en todos los aspectos (importantes) de la tarea, en particular los elementos más estratégicos (elegir el tamaño de los materiales, amarrar nudos). En algunos casos, los maestros realizaban las tareas más prácticas por su cuenta (como acarrear materiales —tarea de construcción— o colocar las tablas en el puesto —tarea de matemáticas—) y le pedían al niño que les proporcionara la información acerca de cómo se debería hacer. Sin embargo, si bien se les daba a los niños el rol de proveedor de información, era sólo en momentos específicos para aspectos específicos que el maestro definía. Por ejemplo, se les “consultaba” a los niños para que definieran la siguiente subtarea una vez concluida la subtarea anterior:

La maestra está a un lado del puesto, deteniendo los palos y mirando atentamente a su alumno de 8 años, quien está amarrando los palos a la lona de nailon por el otro lado. Ya que el niño ha terminado el último de los cuatro nudos, espera un momento como para ver si hay indicaciones.

La maestra dice:

T: ¿Qué más?

S: Mmm... las piedras.

T: (*en tono de aprobación*) Ahora hay que amarrarlo a las piedras [7, C].

Así que los niños no proporcionaban información espontáneamente, sino que esperaban a que se la pidieran. Su información siempre era evaluada por la maestra, quien expresaba su aprobación o desaprobación. Por lo general, otros tipos de intentos por proporcionar información no eran alentados ni detectados por la maestra.

Los maestros transformaban aquellos casos en los que el niño les proporcionaba espontáneamente información, en su estrategia didáctica inicial, como se ve en el siguiente ejemplo:

El maestro y su alumna de 8 años están trabajando en la tarea de construcción. Ya han colocado la lona sobre los palos (*pero no la han amarrado*) y el maestro está tratando de amarrarla a los palos mientras la niña detiene uno de ellos. Parece que la lona no va a quedar bien, pues los palos se mueven y casi se caen. El maestro se nota preocupado y parece “olvidar” durante un tiempo su actitud didáctica. Le dice a la niña que mueva un poco su palo para que se estire más la lona. Le pregunta:

T: ¿No se cae el palo?

S: (*con firmeza*) Sí.

El maestro le dice que espere.

T: Esperamos, esperamos.

El maestro empieza a amarrar a una piedra el palo que está deteniendo. Es evidente que el maestro ya no siente que tenga la situación bajo su control y que ahora necesita de la ayuda de la niña para evitar que se caiga la lona. En esta situación se encuentran juntos, lo que se refleja

en las actitudes de ambos (*la niña se ve más activa y atenta; el maestro, más cooperador y menos “didáctico”*). Luego, cuando el maestro jala el hilo del palo donde está trabajando, se cae otro palo. La niña se ve preocupada y le dice al maestro en tono de advertencia:

S: Ya se caen los dos.

T: ¿Cuál? ¿Éste?

Después de hacer el nudo, se encamina rápidamente a la otra esquina y recoge el palo caído.

Parece haber recobrado el control de la tarea y le pregunta a la niña:

T: Dime tú.. ¿cómo ponen los palos? [29, C].

En este ejemplo, el maestro pierde momentáneamente su actitud didáctica en la que sólo le pide a la niña que actúe o que dé información cuando eso sirve algún fin didáctico. Al recobrar nuevamente el control sobre la tarea, retoma inmediatamente el comentario de la niña de que se va a caer el otro palo, y lo convierte en una de esas preguntas de “respuesta conocida”: “Dime tú.. ¿cómo ponen los palos?”, obligando a la niña a volver a asumir una actitud más “dependiente”.

Las iniciativas de los niños

Los maestros intentaban involucrar al niño en todos los aspectos estratégicos de la tarea, e inclusive en tareas que los niños obviamente no podían realizar solos. Por lo tanto, el maestro se veía obligado a vigilar y controlar constantemente y las acciones del niño eran constantemente el enfoque de su acción compartida. Los maestros no podían emprender otra actividad mientras el niño estaba actuando y su atención estaba enfocada constantemente en el niño. Como se vio en el ejemplo anterior, esto solía implicar que las iniciativas de los niños eran adoptadas por el maestro e incorporadas en su estrategia, o bien simplemente no eran tomadas en cuenta. La siguiente descripción ilustra más este punto:

El maestro y su alumno de 8 años están trabajando en la tarea de matemáticas. El maestro ha explicado que necesitan tener un puesto de 1 metro por 1 metro a fin de colocar encima 16 cajas de 25 por 25 cm. Luego le pregunta al niño qué tendrán que hacer para poder colocar 20 cajas. El niño señala una tabla de un metro por 25 cm, la agarra y la detiene un momento. El maestro la toma, la coloca junto a las demás tablas y le pregunta al niño:

T: Entonces, ¿cuántas caji... cajitas... deben de caber?

El maestro indica con ambas manos el largo del puesto en el que caben ahora cinco cajas.

S: (*interrumpiendo al maestro*) Aquí caben 16.

El niño señala con las manos el puesto en el que caben 16 cajas.

S: ...y aquí las 4, son 20.

Luego el niño señala la nueva tabla en la que caben 4 cajas.

T: (*rápidamente, como si quisiera ignorar lo que el niño acaba de decir*) Mmm, hmm, ¿cuántas cajas deben de caber así en una hilera?

El maestro retira las manos un momento y luego las vuelve a poner en la misma posición, indicando una hilera imaginaria de cinco cajas.

S: Seis.

T: No, (*señalándose el ojo con el dedo*) Fíjate bien.

S: (*como si se diera por vencido*) Bueno, 5 [12, M].

El maestro define cuál problema se ha de resolver en qué momento. La iniciativa del niño no se toma en cuenta. Llama la atención que el niño haya tenido que interrumpir al maestro para decir lo suyo como si no hubiera otra forma de hacer uso de la palabra. Por otro lado, el niño pronto “se da por vencido”, abandona su propio razonamiento y sigue la estrategia que el maestro está proponiendo.

Los niños diferían en la medida en que podían alternar, en función de la actitud del maestro, entre oyente pasivo y actor que tomaba iniciativa. A veces, los niños caían en una actitud pasiva e insegura generalizada en la que apenas si respondían. Parecía como si entre más insistieran los maestros en que el niño diera alguna respuesta, más se retiraba. En algunos casos, el niño obviamente había perdido interés en la tarea. Esto lo daba a entender mirando hacia otros lados, quedándose casi inmóvil y dando respuestas ilógicas después de largos silencios.

En dos casos, sin embargo, el niño logró cambiar a definición de roles que el maestro había planteado¹¹ y asumió un rol más activo y central, como se ve en el siguiente ejemplo. Aquí un alumno toma el control poco después de la introducción a la tarea de construcción:

En su introducción, la maestra claramente le ha asignado al niño la responsabilidad por la construcción del techo. Le ha señalado los materiales y le ha dicho que comience. Cuando el niño se pone a construir con palos y piedras sin utilizar hilos, la maestra le cuestiona la estrategia y le recuerda que puede utilizar los hilos también. Sin embargo, no interviene en plan directivo y el niño, sintiendo al parecer confianza, prosigue con su propia estrategia. La maestra se queda a unos 2 metros, mirando con cierta duda, sin saber qué hacer. Luego, cuando se cae uno de los palos, se le acerca al niño y le dice que tendrá que amarrar el puesto con hilos:

T: No digas... no se va a sostener solito... tienes que armar el puesto, ...se va a caer.

El niño, sin embargo, no reacciona y sigue trabajando de acuerdo con su propia estrategia, sin mirarle siquiera a la maestra. Parece que a la maestra le da pena, y tras largas pausas en las que sólo se le queda viendo al niño con el dedo en la boca, interviene con preguntas como “¿No se cae?” Finalmente, el niño solo logra construir el techo siguiendo su propia estrategia, y la maestra se limita a preguntarle: “¿Ya?” y le dice que vaya con ella al segundo puesto [23, C].

Poco después del inicio de la tarea, el niño se adjudicó la responsabilidad general por la tarea. Parecía tratarse de un cambio total de poder que no podía deshacerse ya que el niño ignoraba por completo los comentarios e indicaciones de la maestra. Esto demuestra que un cambio de rol no es un elemento autoevidente o natural de este tipo de división de roles. Al contrario, parece ser que los roles son bastante estáticos e inflexibles.

Para resumir y concluir sobre la potenciación de la competencia: son los maestros quienes asignan el rol de actor a los alumnos, y los maestros procuran que los niños participen en todos los elementos clave de la tarea. Sin embargo, los problemas que los niños debían resolver, a petición de los maestros, eran en gran medida preestructurados y controlados por el maestro. Esto quiere decir que la responsabilidad del niño no era en función de la realización de la tarea en sí, sino que obedecía a un plan estratégico del maestro y consistía en señalar ciertos rasgos de la tarea o

¹¹ En ambos casos tenía que ver con maestros poco experimentados: en un caso, la maestra contaba con sólo dos meses de experiencia y nada de preparación previa; en el otro caso se trataba de un maestro que tenía varios años sin enseñar.

de procedimientos para realizar la tarea. Cuando los niños espontáneamente querían aportar a la realización de la tarea o participar en el plan global de trabajo, sus iniciativas eran transformadas a menudo en estrategia didáctica, cuando no eran de plano ignoradas. La atención de los maestros se enfocaba completamente en organizarle las actividades al niño. De vez en cuando, cuando el niño estaba trabajando, realizaban partes menos estratégicas de la tarea con el fin de ayudar al niño a avanzar. Pero, en general, se concentraban en la actividad del niño (viendo, vigilando al niño o explicándole). Los niños no podían escaparse de este control y tenían que alternar entre actuar y escuchar atentamente, a criterio del maestro. No todos los niños lograron esta alternancia, y era obvio que algunos perdieron todo interés en la tarea. En dos casos que eran más bien excepcionales, el niño pudo adjudicarse el control sobre la tarea. Esto implicaba una situación completamente nueva, y un cambio de poder; lo que sirvió para demostrar que normalmente la división de roles es estática e inflexible, y no abierta a este tipo de cambios.

Asimetría: manejar la incompetencia

Al igual que en el caso de las parejas mazahuas de madre/padre-hijo, se plantea aquí la pregunta de cómo los maestros manejarían el riesgo implícito en la participación de la niña en una tarea en la que no es totalmente competente. Como los maestros se esfuerzan por que la niña participe en todos los elementos cruciales de las tareas, deben desarrollar una “contraestrategia” para cubrir los riesgos que podrían surgir en esta situación. Además de las estrategias que los maestros despliegan para evitar los riesgos, se prestará atención a la forma en los maestros manejan los errores, una vez cometidos.

Estrategias para evitar los riesgos: orientar y vigilar al niño para prevenir errores

Uno de los medios que las maestras utilizan para evitar el riesgo implícito en la participación del niño en una tarea que aún no domina es dividir la tarea en unidades más pequeñas y orientar al niño de manera verbal en cada una. El otro es vigilar constantemente las acciones del niño y estar prestas para brindar información extra en el momento preciso sin actuar directamente. En seguida varios ejemplos del tipo de orientación que las maestras brindan:

El maestro y su alumno de 9 años acaban de colocar la lona en el puesto. El alumno espera indicaciones y se recarga en la pared.

T: *(señalando los hilos)* Ahora tienes que usar los, los, las cuerdas que están ahí, que vas a amarrar de aquí *(señalando las esquinas de la lona)*, ...de las esquinas, y una piedra que hace esquina *(señalando el lugar donde están guardados los materiales)*, allí hay unas piedras.

T: Te ayudaré amarrando de las esquinas.

El maestro va por las piedras y empieza a colocar una en cada esquina; por mientras, el niño se pone a elegir los hilos.

T: Ahí está una piedra.

El maestro coloca una piedra en una de las esquinas.

T: Amarra las esquinas y lo sujetas a la piedra para que no se levante el plástico.

El niño se pone a sujetar la lona a una piedra en una de las esquinas. El maestro pasa por un lado del niño mientras coloca piedras en las esquinas y observa cómo el niño amarra un nudo.

T: Ahorita amarrar la piedra, aquí vas a agarrar más plástico.

Ya que el maestro ha colocado todas las piedras en las esquinas, se hace para atrás, a varios metros de donde el niño está trabajando, y se recarga un poco hacia atrás mientras observa las acciones del niño [15, C].

En este ejemplo, el maestro provee por adelantado al niño información detallada sobre lo que hay que hacer. Da información sobre el procedimiento en general, la ubicación de los materiales, la colocación de los materiales así como la función de cada uno de ellos, y da información específica acerca de la forma de realizar aspectos de las subtareas. Este tipo de provisión de información es necesaria, pues el maestro luego se retira un rato.

En el siguiente ejemplo, el maestro quiere evitar que se caiga un palo dándole a su alumno de 8 años indicaciones detalladas acerca de lo que hay que hacer:

El maestro y el alumno se encuentran trabajando por un lado del puesto, amarrando un palo a la lona de nailon. Como el maestro está deteniendo dos palos para que no se caigan, le da indicaciones al niño desde una distancia de unos dos metros. El niño acaba de amarrar un hilo a la lona y el maestro le dice que coloque un palo por debajo:

T: Ahora que el hule, que el palo quede abajo del hule...

El niño coloca por debajo de la lona el palo que está deteniendo.

T: Eso, así. Primero, primero amárrale (el palo) ahí abajo y luego le, ya lo levantas el palo...

El maestro toma el hilo que cuelga del palo que él está deteniendo y lo estira hacia un lado y espera un momento hasta que el niño haya hecho lo mismo.

T: Fíjate bien, vamos a hacer esto así. Un, una, así, así, ahora le haces así.

El maestro gira el hilo 180 grados con sus dedos a la vez que lo sujeta en la parte superior el palo.

T: Tuerces el lazo así.

El niño enreda el hilo alrededor del palo, pero no en la parte superior.

T: No, pero de arriba, de arriba. De arriba, de arriba... De arriba.

El niño sigue con el hilo a la mitad del palo.

T: Aquí tienes un lazo así, ¿sí?, ...a ver, o, ah, la punta (del hilo) está abajo. Tira la punta.

El niño tiene en la mano un segundo hilo que está amarrado en la parte superior del hilo.

T: Nada más vas a trabajar con el lazo de arriba, ese, no el otro. Este, así, así.

El niño deja caer el segundo hilo.

S: Ah, éste.

El maestro estira otra vez el hilo que está deteniendo para demostrar la posición del hilo.

T: Ése, ése, tuerces así ahora haces así ...

El maestro vuelve a torcer el hilo 180 grados como antes. Ahora el niño logra torcer su hilo de la misma manera.

T: (*confirmando*) Eso, y lo enganchas en el palo, agarrando el plástico [12, C].

Para lograr que el niño realice la tarea correctamente, el maestro “transmite” una descripción detallada de las acciones subsecuentes que el niño ha de emprender, así como una demostración de las posiciones relevantes del hilo.

Estrategias para evitar los riesgos: estructurar la tarea

Otra estrategia que los maestros usaban con frecuencia para regular la actuación del niño (y así reducir los riesgos de que el niño participara en la toma de decisiones importantes) era preestructurarle las tareas para que correspondieran a sus competencias. Las tareas se adaptaban al nivel de habilidad del niño para disminuir los errores esperados (aunque dentro de estos problemas preestablecidos es probable que se sigan cometiendo errores). Por ejemplo, los maestros podían reducir un problema a una elección entre dos alternativas o traducir un problema a una forma más conocida. En el siguiente ejemplo, el maestro traduce un problema complejo en unidades más pequeñas que el niño puede manejar hasta que logra finalmente resolver el problema:

T: Fíjate bien, fíjate bien en el razonamiento..., en estas 4 tablas de 50 centímetros caben ...8 cajas de esas (*señalando el ancho del puesto*).. a lo largo, o sea, en 2 metros de distancia (ya caben 8 cajas de 25 centímetros. Si yo quisiera colocar 16 cajas..., 16 cajas es lo doble de 8, ¿o no?

El maestro espera a que el niño conteste.

S: (*Asiente con la cabeza*).

T: ¿Sí? ¿Estamos de acuerdo?

El maestro levanta ambas manos a la altura de la cintura.

T: Dieciséis es lo doble de 8. Si yo quisiera colocar 16 cajas desde allá (*señala el otro lado del puesto*) ¿cuántas tablas necesitaría?

S: Cuatro (...)

T: A ver, observa... aquí caben 8, desde allá hasta aquí caben 8 (*indicando todo el largo del puesto*), ¿cuántas tablas usaron?

S: Cuatro.

T: ¿Y si quiero colocar otras 8? (*indicando aproximadamente el doble del largo del puesto*).

S: Otras cuatro.

T: ¿Cuántas tablas serían?

S: Ocho.

T: ¿Ocho tablas de a cuánto?

S y T (*al mismo tiempo*): De a 50 centímetros [15, M].

En este ejemplo, el maestro está guiando al niño hacia la solución de un problema relativamente complejo (comparado con los problemas que otros maestros ponían a sus alumnos). Aunque no puede evitar que el niño cometa errores, logra finalmente que el niño resuelva el problema. Lo hace traduciendo el problema constantemente en problemas más pequeños que el niño puede manejar, y proporcionando información adicional (como una indicación no verbal de lo que mide el puesto de largo, y una sugerencia de que 16 es 2 veces 8).

La siguiente situación representa otro ejemplo de una estrategia para evitar riesgos en la que la maestra interviene sin tomar el control; se limita a vigilar las acciones de la niña:

La maestra y su alumna de 9 años están trabajando en el equilibrio del puesto. Los hilos ya se han amarrado a los palos. La niña está hincada, amarrando un palo a una piedra; mientras tanto la maestra detiene dos palos por el otro lado del puesto. La maestra le advierte a la niña que los palos aún no están estables. Lo hace soltando uno de los palos que está deteniendo y

diciendo: “¿Vistes?” La niña asiente con la cabeza. Luego la maestra dice: “Ahora ¿qué podemos hacer para que no se corra?” La niña mueve su mano hacia la parte exterior del puesto diciendo: “Para allá, mover para allá” [38, C].

Esto es, la maestra pone a la niña a formular una estrategia para evitar que se caigan los palos. Así, la maestra no está actuando directamente sobre la realización de la tarea. Por ejemplo, no dijo: “Muévelo hacia allá porque de otro modo se caerá”. Transforma la situación en un problema didáctico. Evita que el palo se caiga y crea una situación en la que la niña puede formular una estrategia para evitar que se caiga en el futuro. De esta manera crea un “espacio” en el que la niña puede “probar” o desarrollar sus habilidades en un ambiente relativamente seguro.

Entonces, para concluir sobre las estrategias de las maestras para evitar los riesgos: restringen las acciones de la niña pidiéndole que siga una estructura de tarea controlada por la maestra y congruente con el nivel de habilidad de la niña. Crean lugares separados, relativamente seguros donde la niña pueda experimentar y adquirir nuevos conocimientos sin que esto incida directamente en la realización de la tarea en sí. Estos espacios, sin embargo, se relacionan directamente con el aprendizaje de la niña y no con la realización de la tarea.

Errores y el rol del niño

En la mayoría de los casos el maestro confrontaba al niño con lo que le salía mal. Los maestros trataban de hacer entender al niño qué había salido mal y le daban otra oportunidad para actuar, generalmente después de presentar o estructurar el problema de otro modo. En casi todos los casos, los maestros hacían todo para que el niño “reparara” el error por cuenta propia, aunque tuviera que hacer muchos intentos. Los errores parecían relacionarse con el aprendizaje del niño, y no tanto con la realización de la tarea en sí, pues se abandonaba fácilmente la tarea con tal de que el niño corrigiera su error. La siguiente descripción es un ejemplo de cómo una maestra atribuye un error y hace sugerencias para que se repare:

La maestra y su alumno de 8 años están trabajando en la tarea de la construcción. El niño acaba de amarrar el primer palo a la lona y se pone a trabajar en el segundo palo. La maestra le detiene el primer palo y observa su actividad. El niño coloca la lona sobre el palo de tal manera que toma una posición distinta a la del primer palo:

T: Fíjate cómo amarras el otro, entonces, ¿dónde toca éste?

La maestra le dice al niño que ponga atención a la forma en que está amarrando el otro palo.

S: (*señalando el lado equivocado de la esquina de la lona*) Aquí.

T: Fíjate dónde lo estás amarrando tú... fíjate para dónde va este palo..

S: (*como si descubriera algo*) Ah.

El niño sonríe y coloca el palo que trae en el otro lado de la lona.

T: Viste, lo estás poniendo al revés...

El niño le sonríe nuevamente y se pone a sujetar el palo por el otro lado de la lona [7, C].

En el caso de que el niño no diera con la respuesta requerida, los maestros le pedían “proforma” al niño su permiso para proseguir con la solución que ellos sugerían, como en este ejemplo:

Un maestro con su alumno de 8 años acaban de iniciar la tarea de construcción.

T: Ahora escoge los palos que tú creas que van a servir para que el hule se sostenga.

El maestro señala el lugar donde se guardan los palos e indica la altura del puesto, que corresponde a los palos más largos.

T: ¿...los cortos, los, los largos o los más largos...?

El niño levanta un palo mediano, que corresponde a su propia altura.

T: ¿Ésos, tú crees?

El niño asiente con la cabeza.

T: ¿Tú crees que sí, con éstos vas a sostener el hule? A ver, mide qué distancia, mide la distancia.

El niño lleva un palo mediano al puesto y lo para junto al puesto.

T: ¿Sí?

El niño asiente con la cabeza.

T: ¿O necesitas unos más largos para que se vea el puesto?

S: Así está bien.

T: ¿Así está bien?

S: Sí.

T: ¿No crees que sería más conveniente uno de éstos...?

El maestro levanta uno de los más largos (que corresponden a la altura de un adulto).

T: ¿...para que... el hule esté más alto y proteja más el puesto?

El niño asiente con la cabeza.

T: Entonces coge uno de los altos [12, C].

Aunque el niño está convencido de su elección, el maestro se niega a aceptarla. El maestro ni siquiera está dispuesto a discutir el punto (aunque de hecho habría sido más conveniente elegir los palos medianos, pues correspondían a la altura del niño). El maestro trata de hacer *entender* al niño que ha elegido mal. Cuando el niño no responde al intento, el maestro procura que el niño acepte “proforma” la decisión del maestro: “¿No crees que es más conveniente...?”

Errores: ¿consecuencias para la estructura de la tarea?

Como ya se ha demostrado en la sección sobre “estructura”, los maestros a menudo interrumpían la estructura de la tarea para inducir al niño a dar la respuesta correcta. Los errores, en vez de manejarse como algo que debe evitarse y resolverse lo más pronto posible, parecen ocupar un lugar central, y representan un momento de reorientación para el maestro. A partir de los errores, el maestro sabe cómo va, y cómo va el niño, y si el maestro debe cambiar su estrategia.

Para concluir sobre el manejo de la incompetencia: en las parejas de maestro–alumno, el riesgo de involucrar a un miembro menos competente en todos los aspectos cruciales de la tarea se resuelve creando “espacios seguros” en los que estos riesgos resultan manejables y aceptables. Por ejemplo, se divide la tarea en pasos, se proporciona información adicional y se reduce el número de opciones. Así se le constriñe considerablemente al niño el alcance de sus acciones, pero el niño sigue participando en la toma de todas las decisiones relevantes. Estos espacios seguros se toman como relativamente separados de la realización de la tarea y están pensados para darle al niño la oportunidad de construir nuevos conocimientos. Por lo tanto, debido a la

creación de estos espacios seguros, los errores no se relacionan con la realización de la tarea (y así no ponen en riesgo la realización de la tarea); se relacionan más bien con una estrategia de enseñanza-aprendizaje. Dentro de estos espacios, sin embargo, es probable que se cometan errores porque la estrategia del maestro es involucrar al niño en todos los aspectos cruciales de la tarea. A fin de controlar el nivel de las equivocaciones, los maestros reestructuran las tareas a los niños para que se vuelvan “manejables” (reducen las opciones, dan información adicional, etc.). Los errores pueden verse como consecuencia de no estimar correctamente el nivel de conocimiento del niño y así sirven para informarle al maestro acerca del nivel de conocimientos del niño y las capacidades del maestro para “traducir” la tarea en subtareas que resulten manejables para el niño. Esto interfiere con el principio (expresado por ellos) de que el niño debe realizar todos los aspectos cruciales de la tarea. En este sentido, los errores se convirtieron en indicadores importantes para el maestro de la eficacia de su propia actuación (y no sólo de la actuación del niño). Cuando ocurría un error, el maestro cambiaba la estrategia para alcanzar la meta, que era que el niño realizara la tarea. La importancia del principio del “niño como realizador” resultó evidente en aquellas situaciones en que era obvio que el niño no iba a poder proporcionar la respuesta correcta, pues de cualquier forma, los maestros le pedían al niño la aprobación formal de la solución que ellos proponían.

Una comparación de parejas mazahuas de padre/madre-hijo y parejas de maestro-alumno

Una comparación de las soluciones a problemas básicos

Si recapitulamos cómo ambos grupos manejaban los dilemas formulados en la introducción e intentamos relacionar estas soluciones para formar modelos coherentes y “rationales” de aprendizaje y enseñanza, llegamos a la conclusión de que ambos modelos parecen basarse en un concepto completamente diferente de aprendizaje y enseñanza, a la vez que reflejan diferentes prácticas de aprendizaje y enseñanza. Trataré las diferencias entre los dos modelos enfocándome en los “dilemas del aprendizaje”. Se dará una interpretación más general en “Conclusiones generales del estudio de las videograbaciones”.

El problema de la estructuración: ¿cómo organizar el aprendizaje?

En las parejas mazahuas de padre/madre-hijo, el aprendizaje se organizaba sin “perder contacto” con la forma en que se realizaría la tarea en cualquier otra situación. Se mantenían intactos su ritmo, su estructura, su función “normal”, y se creaban oportunidades de aprendizaje sin abandonar la noción de estar involucrados en una actividad “auténtica”. En las parejas de maestro-alumno, la organización de aprendizaje implica que la actividad se reestructura en función de (lo que supuestamente fomenta) el aprendizaje del niño. La organización de oportunidades de aprendizaje implicaba que se redefinía la realización “normal” de la tarea. Por ejemplo, el niño se situaba ante (una versión traducida de) elementos cruciales de la tarea en vez de ante una “verdadera” situación donde había un problema que resolver. Esta diferencia entre las parejas también era evidente en la forma en que se definía y se evaluaba la situación de tarea. En las parejas de maestro-alumno, se definía la situación como si se mirara “hacia abajo” (o “hacia arriba”) desde otro plano de actividad (en introducciones, pausas y evaluaciones); en las parejas de padre/madre-hijo, esto se hacía en plena tarea.

Se escogían diferentes soluciones para organizar el aprendizaje estando involucrados juntos en una tarea. Ambas se ven claramente como estrategias para organizar el aprendizaje (no sólo la estrategia de la maestra). Aunque las parejas de padre/madre-hijo no creaban otro nivel de actividad dirigida al aprendizaje del hijo, sí tomaban el aprendizaje del niño como meta importante y lograban integrar el aprendizaje en sus actividades de distintas formas (organizando oportunidades para observar, frenando el ritmo, señalando aspectos cruciales, organizando oportunidades de participación).

El dilema de la asimetría: potenciar la competencia

Aquí había diferencias patentes entre las parejas, especialmente con respecto a sus divisiones de roles. Aunque en ambas parejas existe una clara jerarquía entre la niña y el adulto, cada jerarquía es de distinta naturaleza. En las parejas de maestra-alumna, la maestra define inmediatamente el rol de la niña como dependiente de las explicaciones de la maestra. En la misma introducción a la actividad se pone de manifiesto que la niña debe estar atenta a la estrategia que la maestra desplegará para hacerla aprender, y las maestras tratan de motivar a las niñas a asumir dicho rol. Sus roles son cualitativamente diferentes: la maestra es la que sabe y la que debe *hacer* competente a la niña; la alumna es la que no sabe y debe *permitir que la hagan* competente. Además, la niña es la que debe actuar y la maestra es la que organiza la actuación.

En las parejas mazahuas de padre/madre-hijo, se consideran como aseguradas tanto la posición del niño como su atención y motivación para participar. La madre inmediatamente toma la iniciativa en la tarea mientras que le organiza al niño sus tareas. Esto se hace, sin embargo, mediante una división de roles en la que existen más analogía¹² e intercambiabilidad entre los roles del adulto y del niño. Los padres no se quieren pasar por los que tienen todos los conocimientos y habilidades, y las habilidades del niño se aprovechan al máximo. En el caso de las parejas de padre/madre-hijo, las líneas entre actuación y observación, entre saber y no saber, entre preguntar y dar consejos, se interpretan con más flexibilidad, en el sentido de que (principalmente) ambos pueden asumir (provisionalmente) ambos tipos de roles. Esto quiere decir que en las parejas mazahuas de madre/padre-hijo, los conocimientos y habilidades del niño se ven potenciados al aprovechar éste el rol de la madre (observando y estando en estrecho contacto con la actividad del adulto) y asumiendo provisionalmente el rol de la madre, como se ha visto en las “conquistas de roles”. Un principio importante aquí es que la toma de roles más responsables no debe ser cosa impuesta al niño, sino que debe nacer de su iniciativa o ambición. En las parejas de maestro-alumna se ve problemático este tipo de intercambio de roles. La niña no debe aprender asumiendo o identificándose con el rol del maestro, sino sometiéndose a la estrategia que el maestro tiene para hacerla aprender. Las oportunidades de aprendizaje de la niña dependen mucho más de cómo el adulto organice su aprendizaje y qué tan bien ella logre comportarse como buena alumna (según un camino preestablecido). Esto quiere decir que la mayoría de las veces, la niña no tiene mucha posibilidad de elección para definir sus propias oportunidades de aprendizaje, pues el maestro se está encargando de eso. Los maestros generalmente se preocupaban mucho por la participación de la niña en todos los aspectos estratégicos de la tarea (mientras que a los padres no les importaba mucho “quién hacía qué”), lo que implicaba traducir esas tareas en “unidades” o desafíos que fueran manejables para la niña. Por lo tanto, las diferencias en la división de roles reflejan diferentes formas de potenciar la competencia. Estas formas o soluciones reflejan dife-

¹² Se habla aquí de “analogía” en el sentido de ser de la misma naturaleza, aunque no el mismo estatus.

rentes patrones de responsabilidad para el aprendizaje así como diferentes formas de dar el paso de la incompetencia a la competencia.

El dilema de la asimetría: cómo manejar la incompetencia

Con respecto a cómo manejar la asimetría entre la competencia y la incompetencia, las parejas desarrollaban diferentes estrategias. En cierto sentido, ambos desarrollaban zonas, o espacios, que eran relativamente seguros para que un principiante explorara y donde los riesgos se pudieran confinar a un nivel aceptable. No obstante, en el caso de las parejas de maestra–alumna, estas zonas se ven como espacios aislados en los que la responsabilidad de la niña se relaciona con su aprendizaje. En las parejas de padre/madre–hijo, estos espacios también estaban aislados, pero siguen formando parte de las actividades de la tarea en sí. La responsabilidad del niño sigue relacionándose con la realización de la tarea “genuina” y con la actuación del equipo en conjunto. Los errores, por tanto, tienen un significado diferente en cada caso. Para las parejas de maestra–alumna, se relacionan con el aprendizaje mientras que para las parejas de padre/madre–hijo, tienen que ver con la realización de la tarea. Por otro lado, para las parejas de maestra–alumna, se relacionan con la niña en particular; en las parejas de padre/madre–hijo, con el equipo en conjunto.

Las soluciones a estos dilemas tienen desde luego una relación estrecha entre sí. Por ejemplo, la forma en que las parejas manejan el dilema de la asimetría se relaciona con sus respectivas patrones de roles. En un modelo de división más explícita de roles en el que hay evidentemente un actor (el niño), es más probable que le toque al niño reparar el error. En el modelo de división más “difusa” y flexible de roles, no tiene tanta importancia quién “repare” el error. Además, la forma en que se estructura la tarea en función de la organización del aprendizaje tiene una relación estrecha con la forma en que se manejan los errores. Cuando se hace hincapié en la continuidad de la tarea y el aprendizaje se integra en la actividad de la tarea, es más fácil que se “allanen” los errores. Cuando se crea un plano distinto de aprendizaje, se puede prestar atención a los errores y éstos no ponen en riesgo la realización de la tarea en sí. Una división estática de roles, sin embargo, en la que se supone que el niño debe asumir un rol de actor para todos los aspectos cruciales de la tarea, implica que dentro de este plano de actividad es probable que se cometan errores (pues el adulto no debe intervenir cuando el niño no puede con una determinada subtarea). Para controlar la actuación del niño y protegerlo de demasiados fracasos, los maestros necesitan estar muy al pendiente de él y dosificar las tareas en encargos más o menos manejables. A fin de cuentas, parece que los maestros aspiran a llevar al niño a niveles superiores de competencia de manera más directa que los padres (pues intentan involucrar al niño en todos los aspectos cruciales de la tarea). Al mismo tiempo, necesitan compensar por esta estrategia ejerciendo altos niveles de control sobre el niño. Esto también tiene consecuencias para la forma en que se estructura la tarea, ya que se tiene que crear otro plano de actividad para ejercer este tipo de control. La estrategia de los padres para llevar al niño a niveles superiores de competencia parece ser más indirecta en el sentido de que no “obligan” directamente al niño a realizar ciertas tareas. Su estrategia parece basarse en proporcionarle al niño la oportunidad de potenciar su competencia a raíz de su propia iniciativa y en crear la libertad necesaria para que el niño asuma roles de mayor protagonismo. La oportunidad de identificarse con el adulto (por el hecho de que el rol del adulto es similar al suyo) parece ser un medio importante para que el niño asuma roles de más liderazgo. Por lo tanto, parece que las soluciones a los dilemas de la estructuración y la asimetría están muy relacionados: un alto nivel de reestructuración se relaciona con una división

más estática de roles, y un bajo nivel de reestructuración se relaciona con una división más flexible de roles. Ambas “soluciones” pueden describirse como modelos particulares y racionales de cómo potenciar la competencia del niño (véanse también las conclusiones generales de este capítulo y del capítulo de la discusión).

2. Patrones generales

(véase también el apéndice 4.1)

2.1 Metas y justificación metodológica

Justificación y meta de este instrumento

Como se indicó en la introducción al estudio de las videgrabaciones, este instrumento se diseñó para caracterizar los patrones interaccionales surgidos de los dilemas de “estructuración” y “asimetría” desde un punto de vista de la interacción global. Por lo tanto, los temas abordados en este instrumento se parecen en muchos aspectos a los de las descripciones etnográficas, salvo que en este instrumento no se abordan las iniciativas y los errores de los niños en la forma en que se analizan en otras partes (véanse las siguientes secciones). Aquí, a diferencia de las descripciones etnográficas, se tradujeron estos temas en patrones interaccionales específicos y predefinidos a fin de facilitar una comparación sistemática entre los grupos y entre las tareas con respecto a estos puntos. Aparte de las diferencias entre las parejas padre/madre-hijo y maestro-alumno, se tomaron en cuenta diferencias entre padres (el grupo “tarea” vs “no tarea”, véase la introducción a este capítulo). Por otro lado, se tomaron en cuenta diferencias en las características de los niños (edad, sexo y grado escolar) para verificar si incidían en los roles que los niños asumían.

Metodología

Descripción de los conceptos subyacentes y su traducción en categorías

En este instrumento, como se indicó en la introducción a este capítulo, las preguntas generales de análisis se traducen en categorías específicas de análisis (véase a continuación). Para una descripción detallada de cómo se aplicaron las categorías, véase el apéndice 4.1 (los números indicados a continuación corresponden a los números de este apéndice). Para caracterizaciones más detalladas y contextualizadas de las preguntas abordadas en este análisis, véanse también los ejemplos relevantes que se dan en las descripciones etnográficas.

Estructuración

Para caracterizar la interacción con respecto a cómo se organizaba el aprendizaje y cómo esto afectaba la estructura de la tarea, se distinguió entre cuatro aspectos diferentes pero relacionados entre sí. Un aspecto común a estas preguntas es que buscan detectar formas de crear “espacios” (en aras de aprendizaje) y el grado en que estos espacios se “distancian” de la estructura real de la tarea. Se planteó la pregunta de si el aprendizaje interfería con la estructura de la tarea de tal forma que se “abandonaba” la estructura “auténtica” de la tarea (I.a). Se prestó atención específica aquí a la cuestión de si se buscaba o no la continuidad de la tarea. Se evaluó esta misma cuestión examinando

las interrupciones y caminos secundarios (I.b), distinguiendo entre estructuras de múltiples niveles (repeticiones y caminos secundarios) y estructuras de un solo nivel (sin caminos secundarios, sin repeticiones). Aunque a primera vista esta distinción parecía ser determinada por la pregunta anterior, no era siempre así. Algunas parejas seguían una misma línea en el sentido de que no se repetían tareas pero se frenaba el ritmo (por ejemplo, dando extensas orientaciones antes de actuar) a tal grado que se consideraba que el aprendizaje interfería con la estructura de la tarea. Se prestó atención específica además a la naturaleza de las introducciones (I.c) y las evaluaciones (I.d). Se prestó atención particular a la cuestión de si las introducciones y evaluaciones tenían un estatus diferente en comparación con la actuación misma (designadas como introducciones y evaluaciones continuas vs discontinuas). Además, se prestó atención a cómo, es decir, en qué tipo de momentos y lugares se orientaba al niño (I.e), distinguiendo entre la orientación que se da paralela a la realización de la tarea y la orientación que se da aparte de la realización de la tarea.

Asimetría: potenciar la competencia

Se abordó el problema de cómo se le daba forma a la participación de la niña para potenciar su competencia, viendo los roles que los niños y adultos asumían. Primero, se examinó el tipo de responsabilidad por la realización de la tarea (II.a). Se hacía una distinción entre una responsabilidad “genuina” por la realización de la tarea, asumida por ambos participantes, y una responsabilidad “construida” (artificial) para el niño en un diseño de tarea dirigido por el adulto. En este caso, el adulto no asumía el rol de actor. Se prestó atención además a la cuestión de quién debía observar el comportamiento de quién (II.b). Se hacía una distinción entre situaciones en las que se esperaba que la niña observara al adulto (generalmente además de tener su propio rol de actor) y situaciones en las que el adulto observaba cuidadosamente a la niña. Estos roles de observación complementan la información basada en roles de actuación, ya que la observación es un medio poderoso para controlar o apropiarse de comportamiento (según el modelo de división de roles). Por lo tanto, este aspecto podría tener funciones diferentes según la estrategia global de aprendizaje que se siguiera. Por último, se prestó atención a la cuestión de quién podía proporcionar conocimientos (II.c), distinguiendo entre situaciones en las que ambos participantes podían aportar conocimientos y situaciones en las que el niño estaba obligado a adoptar una posición de “no conocedor” mientras que el adulto en todas las situaciones mantenía su rol de “conocedor” (aun cuando era obvio que no tenía el control). Tomadas juntas, estas diferentes divisiones de roles podían “rastrear” a la distinción más general entre roles más análogos y roles cualitativamente diferentes para adultos y niños. En los patrones de roles análogos, adulto y niña generalmente pueden desempeñar el mismo tipo de rol; en los patrones de roles cualitativamente diferentes, los roles son claramente articulados y de distinta naturaleza (por ejemplo, el niño es actor y el adulto, supervisor).

Procedimiento de calificación

La investigadora hizo descripciones breves de cada una de las 45 parejas con respecto a los puntos indicados anteriormente. Esto se hizo con la ayuda de la videograbación y de la transcripción. Cuando se repetían los patrones, se utilizaban abreviaturas. Con base en estas descripciones y en reglas preestablecidas para la calificación (en las que se especificaban aún más las categorías mencionadas anteriormente), se determinaba una categoría. Esto significaba que no se tomaba “directamente” la

decisión por una categoría, sino mediante descripciones breves. Los fragmentos videograbados a menudo se observaban varias veces, según el carácter repetitivo/innovador de los patrones observados.

Prueba de fiabilidad

Se estableció la fiabilidad entre calificadores con la ayuda de un segundo observador: un antropólogo que conocía la región latinoamericana y dominaba el español. De cada uno de los distintos grupos (parejas de maestra–alumna, pareja de padre/madre–hijo, los grupos “tarea” y “no tarea”), se tomaba al azar un caso y se calificaban las tres cintas tanto para la tarea de construcción como para la tarea de matemáticas. Tanto el segundo observador como la investigadora seguían el mismo procedimiento de calificación indicado anteriormente. El segundo observador se entrenó para este procedimiento mediante una discusión extensa de las categorías con la ayuda de fragmentos videograbados del conjunto de datos. Se calcularon los puntajes de fiabilidad con la ayuda del índice Kappa de Cohen, arrojándose para “estructura” (.93) y para “participación” (.89).

Análisis estadístico de los resultados del análisis de las videograbaciones

Para verificar diferencias entre grupos junto con diferencias entre tareas y varias características de los niños, se llevaron a cabo regresiones logísticas (método: paso a paso hacia delante, modelo: parcialmente saturado). Se escogió la regresión logística como técnica de análisis porque permite la investigación del efecto “neto” de (una o) varias variable(s) independiente(s) sobre una variable (categórica) dependiente, es decir, controlando las demás variables independientes. Así, por ejemplo, se pudo probar el efecto de la tarea en el tipo de estructuración “neutralizando” las características del niño o del grupo. En este análisis, las diferentes características de la interacción (por ejemplo, los diferentes aspectos de la estructuración, las diferentes divisiones de roles) se definieron como las variables (categóricas) dependientes. Para cada variable dependiente se manejaron las mismas variables (categóricas) independientes en el análisis: tipo de grupo, tipo de tarea, varias características de los niños (para una vista general de las variables dependientes e independientes, véase la tabla A4.1). Se realizaron dos series diferentes de análisis: una serie en la que el tipo de grupo era representado por “maestro vs padre/madre” y una en la que tipo de grupo era representado por padres “tarea” vs padres “no tarea”.

2.2 Resultados

Se presentan a continuación los resultados de los análisis estadísticos. Los resultados de los análisis como se representan en las tablas A4.3 y A4.4 son la fuente de estas descripciones. Sólo se mencionan las diferencias significativas (tanto aquí como en las tablas). Los resultados de los análisis permiten una descripción en términos de diferencias significativas entre grupos y tareas y, por ejemplo, no informan acerca de la *medida* en que los grupos difieren. Para darle al lector una idea de las cantidades en las que se basaban los análisis, están representadas en la tabla A4.2 las frecuencias para todo el grupo, así como las frecuencias desglosadas por tarea para cada grupo. En vez de describir los efectos por variable dependiente, se subrayan primero todos los efectos de grupo ya que son el interés focal de esta parte del estudio. En seguida se mencionan otros efectos adicionales. Debe tenerse

presente, sin embargo, que se encontraron estos efectos de grupo *además de* los demás efectos (por ejemplo, efectos de tarea o efectos de características de los niños).

Diferencias entre padres/madres y maestros

La tabla A4.3 muestra las siguientes diferencias entre parejas de padre/madre-hijo (30 casos) y parejas maestro-alumna (15 casos) con respecto a la estructuración de tareas. Las parejas de padre/madre-hijo, en comparación con las parejas maestro-alumna, integran el aprendizaje más en la estructura de la tarea; utilizan más estructuras de nivel simple; introducen y evalúan la tarea de manera más continua; su orientación es más paralela a la realización de la tarea, y su orientación, en términos relativos, no se da tanto antes de la actuación (en las actividades de construcción al igual que en las de matemáticas). Si nos fijamos en los roles que se les asignan a los niños en las parejas padre/madre-hijo, en comparación con las parejas maestro-alumna, los resultados muestran que en las parejas padre/madre-hijo, los niños tienen más roles genuinos y se espera de ellos que observen al adulto más que al revés. (No se encontraron efectos para el rol del niño como fuente de conocimientos.) Para las parejas de maestro-alumna, se saca de la tabla A4.3 un cuadro diametralmente opuesto: las parejas de maestro-alumna interrumpen más la estructura de la tarea en aras del aprendizaje; utilizan más estructuras de niveles múltiples; introducen y evalúan la tarea con más frecuencia de manera discontinua; su orientación está más separada de la realización de la tarea (en las actividades de construcción al igual que en las de matemáticas) y se da más antes de la realización de la tarea. Si nos fijamos en los roles que se les asignan a las niñas en las parejas maestro-alumna, en comparación con las parejas madre/padre-hijo, los resultados muestran que en las parejas de maestro-alumna se les asignan a las niñas más roles artificiales y son observadas más por el adulto que al revés. Es interesante notar que se encontraron casi todas las diferencias independientemente de la tarea en la que participaran, no obstante las diferencias significativas entre tareas que se encontraron (véase a continuación).

Si nos fijamos ahora en las diferencias entre las tareas de construcción y de matemáticas (sin importar el grupo), se puede ver en la tabla A4.3 lo siguiente: en la tarea de matemáticas la actividad se estructura más en torno al aprendizaje del niño; se utilizan más estructuras de múltiples niveles en la tarea de matemáticas y la tarea de matemáticas se introduce de manera más continua. Si nos fijamos en los roles que se les asignan a los niños en la tarea de matemáticas en comparación con la tarea de construcción, los resultados muestran que en la tarea de matemáticas se les asignan a los niños roles más artificiales, los niños se consideran más como no conocedores que como participantes que cuentan con conocimientos relevantes, y son más observados por el adulto que al revés. Un efecto adicional entre tarea y grupo muestra que los maestros en la tarea de construcción asignan relativamente más roles artificiales que los padres, mientras que en la tarea de matemáticas no es así.

Si vemos las características de los niños, se puede ver en la tabla A4.3 que, con contadas excepciones, las características de los niños no incidían en estos rasgos básicos de estructura y asignación de roles.

Diferencias entre padres “tarea” y “no tarea”

Si nos fijamos ahora en las diferencias entre padres, se puede ver en la tabla A4.4 que para la mayoría de los aspectos, la oposición “tarea vs no tarea” es un factor distintivo. Esto aplica particular-

mente a la pregunta de cómo las parejas padre/madre–hija estructuran la tarea y en menor grado, al rol que se le asigna a la niña. Se puede ver en la tabla A4.4 que en las parejas “tarea” de madre/padre–hija, la estructura de la tarea se interrumpe más en aras del aprendizaje; se utiliza más una estructura de múltiples niveles; la tarea se evalúa más de manera discontinua; su orientación está más separada de la realización de la tarea (en las actividades de construcción al igual que en las de matemáticas) y se da más antes de la realización de la tarea. Por otro lado, si vemos los roles que se les asignan a las niñas, no se encontraron diferencias excepto en que en las parejas “tarea” de padre/madre–hija, en comparación con las “no tarea”, la niña es más observada por el adulto que al revés. Casi no se encontraron efectos por la escolaridad de los padres. La orientación de la madre o padre hacia las tareas escolares de la niña, y por consiguiente hacia su carrera escolar, parece ser un factor más relevante que la escolaridad de los padres. En un caso, sin embargo, la escolaridad de los padres sí tiene que ver. Los padres con mayor escolaridad tienen introducciones más discontinuas que los padres con menor escolaridad.

Si vemos en seguida los efectos de la tarea, se puede sacar de la tabla A4.4 que en la tarea de matemáticas, la actividad se interrumpe más en aras del aprendizaje y es más frecuente que la estructura de la tarea sea de múltiples niveles. Con respecto al rol del niño: en la tarea de matemáticas, es más frecuente que niño sea considerado ignorante, y es observado más por el adulto (en vez de que el niño tenga que observar al adulto).

En cuanto a las posibles características de los niños que podrían tener un impacto, la tabla muestra que (sin importar grupo y tarea), es más probable que los niños varones sean consultados para que aporten información que las niñas.

Conclusiones sobre patrones generales

Una estructura lisa, continua, de un solo nivel junto con un patrón flexible de roles análogos parece ser lo típico de las parejas madre/padre–hijo, mientras que una estructura discontinua de múltiples niveles y una división más estática de roles parece ser lo típico para las parejas de maestro–alumna. “Típico” aquí quiere decir en comparación con el otro grupo. Estos patrones existen independientemente del tipo de tarea. Por lo tanto, las diferencias permanecen sin importar la tarea. Sin embargo, tanto las parejas de padre/madre–hijo como las de maestro–alumna parecen adaptar su comportamiento en función del tipo de tarea. En la tarea de matemáticas, en ambos grupos (es decir, también en las parejas de madre/padre–hijo) se asume una división más estática de roles y se aplica una estructura más discontinua.¹³ En la tarea de construcción, esto es al revés para ambos grupos. Por lo tanto, los modelos que se supone están detrás de estos “rasgos” (aquí medidos en categorías) no son fijos ni estáticos. Dependen de las actividades en las que participen las parejas. Es evidente, sin embargo, que los modelos no dependen totalmente de esas actividades ya que las diferencias entre grupos siguen existiendo sin importar las diferencias entre tareas. Con respecto a las diferencias entre padres, se puede decir lo siguiente: en muchos aspectos, las parejas “tarea” se comportaban más como los maestros, aunque no en todos los aspectos. La orientación de los padres con respecto a la carrera escolar de sus hijos parece cobrar especial relevancia para la estructuración de la tarea y en menor medida, para la asignación de roles. La mayoría de las diferencias son independientes de la

13 Una excepción a esto es la introducción de la tarea de matemáticas que fue más continua, probablemente por el hecho de que esta tarea se introdujo después de la tarea de construcción.

tarea y en gran medida, se encontraron las mismas diferencias entre tareas que para el grupo en conjunto. Por lo tanto se puede hacer aquí el mismo argumento con respecto a la flexibilidad de los modelos. Los modelos didácticos empleados por las parejas “tarea” se ajustan a la tarea en la que estén involucradas en ese momento, pero de cualquier forma, se emplean de manera diferente en comparación con la forma en que los emplean las parejas “no tarea” en las mismas tareas. La cuestión de cómo interpretar las diferencias en términos de cuestiones teóricas y en relación con otros resultados, se tratará en la sección “conclusiones del estudio de las videograbaciones” de este capítulo y en el capítulo 5: “Discusión”.

3. Secuencias de participación y control

(véase también el apéndice 4.2)

3.1 Metas y justificación metodológica

Justificación y meta de este instrumento

Este instrumento se diseñó para ver a un nivel más detallado las estrategias que pretenden organizar la participación del niño (a fin de potenciar su competencia) versus la del adulto. La intención es ver cómo ambos participantes inician, realizan y vigilan (o controlan) las tareas y cómo se relacionan sus respectivas iniciativas, actuaciones y comportamientos de control. En el análisis general de patrones que se reportó en la sección anterior, esto se hacía mediante la definición de divisiones de roles. Aunque esto daba por resultado una valiosa fuente de información, falta la posibilidad de registrar las tomas de iniciativas, actuaciones y vigilancia que ocurren a nivel micro. Al definirse la participación con base en las estructuras de participación a nivel micro, es decir, para todas y cada una de las unidades de tarea, se logró una comprensión de los mecanismos sutiles de participación y control que eran más difíciles de percibir para la actividad en su conjunto. De hecho, este análisis fue anterior al análisis general de patrones y sirvió para iluminar los patrones más generales que variaban entre los grupos. Al mismo tiempo, estos rasgos elementales se juntaron en secuencias y sus frecuencias relativas pueden tomarse como indicadores de ciertas estrategias didácticas. Esto quiere decir que el instrumento no sólo proporciona información con base en las unidades de tarea sino también a nivel de la actividad en su conjunto. La ventaja de este acercamiento que va de micro a macro es que el instrumento puede cubrir una variedad de estrategias de participación sin tener que definirlas en una etapa temprana de análisis, y así crea espacio para una variedad de “modelos didácticos”. Facilita además la investigación de diferencias entre grupos y tareas en términos de rasgos más elementales, y también en términos de patrones más generales. Al igual que en el análisis general de patrones, se investigaron las diferencias entre padres mazahuas y maestros así como entre los padres mazahuas junto con posibles diferencias entre tareas.

Metodología

Descripción de los conceptos subyacentes y su traducción en categorías y unidades de tarea

La cuestión de cómo organizar la participación de la niña (a fin de potenciar su competencia) es el punto central de análisis de este instrumento. Puede, por ejemplo, contrastar diferentes tipos de

estrategias: estrategias controladas por el adulto para fomentar la participación de la niña, con estrategias de participación que ofrecen más “independencia” a la niña; estrategias en las que el adulto toma el rol de actor con estrategias en las que no lo toma; estrategias en las que el adulto constantemente está vigilando el comportamiento de la niña con estrategias en las que eso no sucede. Por otro lado, se pueden estudiar varias combinaciones de esas estrategias.

Como la toma de iniciativa, la actuación y la vigilancia parecían cambiar constantemente, se juzgó necesario realizar un análisis de tarea a fin de dividir la tarea en pequeñas unidades bien definidas para poder determinar “toma de iniciativa”, “actuación” y “vigilancia” por cada unidad de tarea. El análisis de tarea se llevó a cabo según un sistema detallado de reglas (para una descripción de las tareas, véase el apéndice 4.2) que variaban para la tarea de construcción y la de matemáticas. Cabe señalar que para cada pareja se dio un análisis de tarea distinto basado en un número limitado de categorías de tarea. Por lo tanto, el número y la duración de las unidades de tarea, así como la combinación precisa de unidades de tarea que ocurrieron, variaban de una pareja a otra y dependían de la forma en que se interpretara la tarea. De esta manera, se podía adaptar el instrumento a una división de tarea que fuera significativa para la pareja (en comparación, por ejemplo, con mediciones más externas como unidades de tiempo). Otras unidades posibles, como “turnos” o “movimientos”, se juzgaron menos adecuadas aquí, ya que uno de los temas de análisis era la toma de iniciativa. En ese caso sería difícil evitar la interferencia entre la definición de la unidad y la designación de una categoría.

Para cada unidad de tarea se respondió a las siguientes preguntas:

1. ¿Quién tomó la iniciativa para esta unidad de tarea?
2. ¿A quién se dirigió la iniciativa?
3. ¿Quién realiza efectivamente la unidad de tarea, y el otro participante ayuda verbal o manualmente al que actúa?
4. ¿El miembro que no actúa (en *esa* tarea en particular, pues puede estar ocupado en otra tarea) se involucra en esta unidad de tarea?

La primera pregunta puede mostrar quién inicia las tareas a lo largo de toda la interacción (por ejemplo, ¿ambos participantes toman iniciativas, o sólo el adulto las puede tomar?). La segunda pregunta determina si estas iniciativas están dirigidas a las acciones propias del participante (autocontrol) o hacia las acciones del otro (control del otro). La tercera pregunta, la actuación en sí, generalmente equivale a la segunda, pero no siempre. La distinción entre “a quiere que b realice tarea x” y “b realiza tarea x” puede servir para resaltar problemas de vigilancia. Por ejemplo, cuando el adulto quiere que la niña realice una determinada tarea pero finalmente decide realizar la tarea él mismo, esto puede deberse, por ejemplo, a problemas de comunicación entre el adulto y la niña. En estos casos hay diferentes respuestas a las preguntas dos y tres. La pregunta “con qué tipo de ayuda” proporciona información no sólo sobre quién realiza efectivamente la tarea sino con qué grado de dependencia o independencia. Se incluyó la cuarta pregunta para recabar más información sobre estrategias de “control”. Nos dice 1) si el otro participante está involucrado en la misma actividad, y 2) en el caso de que sí está involucrado, qué tan incluyente es esta atención (para distinguir entre atención mientras se realiza otra tarea y atención total). Así, este cuarto rasgo nos permite distinguir entre patrones más paralelos de participación en los que ambos participantes básicamente se involucran

en su propia actividad, y patrones más secuenciales de participación en los que ambos enfocan su atención de manera secuencial y exclusiva en una misma tarea. Al mismo tiempo esta pregunta nos puede decir algo acerca de las estrategias de observación ya que la participación puede brindar la oportunidad de aprender a través de la observación del otro participante (para una relación detallada de las categorías de calificación, véase el apéndice 4.2).

Aparte del valor que estos rasgos tienen aislados, también se tomaba como significativa la combinación de estos rasgos. Tomadas juntas en una secuencia fija, estas combinaciones dicen algo acerca de cómo se dividen los roles para una unidad particular de la tarea. La frecuencia relativa de las diferentes combinaciones de secuencias durante toda la actividad dice algo acerca de la estrategia global de la pareja. Por ejemplo, si una pareja utiliza muchas secuencias “aaaf” (véase la tabla a continuación, así como el apéndice 4.2), el modelado por parte del adulto es central. Un alto porcentaje de secuencias “accf” daría cuenta de un modelo “niño como actor” en el que el adulto está iniciando y vigilando constantemente el comportamiento del niño. Un alto porcentaje de secuencias “aaah” junto con secuencias “ccch” y “acch” significa que adulto y niño están realizando cada quien sus propias tareas. El adulto vigila al niño (acch) mientras el adulto está realizando su propia tarea (véase aaah) pero al mismo tiempo el niño puede tomar sus propias iniciativas (ccch). Mediante una combinación de rasgos elementales en patrones, así como la combinación de patrones, se pudo describir una variedad de modelos “didácticos” con respecto a cómo se organizaba la participación del niño.

Procedimiento de calificación

Las videograbaciones fueron calificadas por la investigadora y un segundo observador que participaba en la prueba de la fiabilidad (ambos calificaban la mitad del conjunto de datos). Antes de la calificación, la investigadora realizó un análisis de la tarea para definir las unidades de tarea según reglas preestablecidas.¹⁴ Se calificaron todas las 45 videograbaciones para ambas tareas excepto una para la que sólo se calificó la tarea de construcción.¹⁵ La calificación se llevó a cabo utilizando un formato de calificación (véase el apéndice 4.2) mientras se observaba la videograbación, un conjunto de reglas sobre las descripciones de categorías y la transcripción. El inicio de la unidad de tarea se tomaba como el punto de orientación para la calificación, por lo tanto, también cuando otra tarea aun no se completaba. Los fragmentos de video a menudo se observaban varias veces, pues había unidades de tarea que no duraban más de unos segundos y había que registrar e interpretar las actividades de cuando menos dos personas.¹⁶ En la mayoría de los casos se apuntaba en el análisis de tarea el tiempo en que iniciaba una unidad de tarea, con el fin de facilitar la calificación.

Prueba de fiabilidad

Para las categorías de calificación se estableció la fiabilidad entre calificadores con la ayuda de un segundo observador, un antropólogo conocedor de la región latinoamericana que dominaba el espa-

¹⁴ No se realizó ninguna prueba de fiabilidad para el análisis de tareas. Por lo tanto, el análisis de tarea se llevó a cabo por una misma persona. Sin embargo, se utilizaron y se discutieron y se refinaron reglas estrictas con el segundo observador.

¹⁵ Hubo demasiados malentendidos entre la pareja y yo acerca de cómo debía realizarse la tarea de matemáticas para que ésta pudiera considerarse una interacción “natural”.

¹⁶ A veces los hermanos se involucraron en la tarea y esto se calificaba también; en el análisis final estas acciones se descartaron.

Tabla T.4.3.1: Síntesis de las secuencias didácticas

Aquí se presentan las combinaciones de “¿quién toma la iniciativa?”, “¿a quién está dirigida la iniciativa?”, “¿quién actúa?” y “¿en qué actividad está involucrado el otro participante?” La primera posición representa la iniciativa, la segunda posición a quién está dirigida, la tercera representa la actuación y la cuarta el enfoque del otro participante. En estas secuencias no se tomó en cuenta la ayuda para realizar acciones.

■ aaaf	El adulto actúa por iniciativa propia mientras que la niña observa o escucha.
■ accf	El adulto le da un encargo a la niña, la niña lo realiza y el adulto observa o escucha a la niña.
■ acaf	El adulto le da un encargo a la niña pero lo realiza él mismo mientras la niña observa o escucha.
■ cccf	La niña toma la iniciativa para realizar una tarea y la realiza mientras el adulto observa o escucha.
■ aaap	El adulto por iniciativa propia realiza una tarea mientras la niña está involucrada en una actividad paralela.
■ accp	El adulto le da un encargo a la niña, quien lo realiza mientras el adulto se ocupa de una actividad paralela.
■ cccp	La niña toma la iniciativa para hacer una tarea y la realiza mientras el adulto está involucrado en una actividad paralela.
■ aaah	El adulto realiza una tarea mientras la niña está involucrada en otra actividad.
■ acch	El adulto le da un encargo a la niña, quien lo realiza mientras el adulto está involucrado en otra actividad.
■ ccch	La niña toma la iniciativa de hacer una tarea y la realiza mientras el adulto está involucrado en otra actividad.
■ acnn	El adulto le da un encargo a la niña, pero ésta no lo realiza.
■ a- >cccf	El adulto le da a la niña una oportunidad de tomar una iniciativa; la niña actúa mientras el adulto observa o escucha.

ñol. De cada uno de los grupos (parejas maestra–alumna, parejas padre/madre–hijo de ambos subgrupos: “tarea” y “no tarea”) se tomaba un caso al azar y se calificaban las videgrabaciones para ambas tareas: la de construcción y la de matemáticas. Se calcularon las calificaciones de fiabilidad con la ayuda del índice Kappa de Cohen, arrojándose .85 para la tarea de matemáticas y .90 para la tarea de construcción.

Reducción de datos y combinación de datos

Para poder investigar simultáneamente los efectos de grupos y tareas para los rasgos elementales, así como su combinación en secuencias como ya se comentó, se aplicó el análisis por regresión logística. Para utilizar este análisis había que traducir las variables dependientes (aquí: los rasgos elementales y secuencias de participación y control) en variables de dos valores. Se hicieron varias “transformaciones” de las variables para poder cumplir con esta condición. Los valores de las variables originales se traducían generalmente en variables con los valores “sí” y “no”. Por otro lado se crearon nuevas variables para formar las secuencias que combinan los rasgos elementales: “¿quién toma la iniciativa?” “¿a quién está dirigida la iniciativa?” “¿quién actúa?” y “¿en qué actividad está involucrado el otro participante?”. Por ejemplo, la secuencia “aaaf” representaba una tarea iniciada por el adulto, dirigida al adulto y realizada por el adulto mientras el niño observaba al adulto. Otros ejemplos de secuencias se mencionan en la tabla a continuación. Se utilizaron en el análisis las secuencias que representaban 1% de las tareas o más, en las tareas de construcción y de matemáticas. Las secuencias que representaban menos de este número fueron descartadas (por lo que la vista general de la segunda página del apéndice 4.2 contiene más categorías que la tabla A4.5).

Análisis estadístico

Para verificar los efectos de grupo junto con los efectos de tarea y la influencia de varias características de los niños en los rasgos elementales así como en las secuencias, se realizaron regresiones logísticas¹⁷ (método: *stepwise* hacia adelante, modelo: parcialmente saturado). Los diferentes rasgos elementales al igual que las secuencias se definieron como las variables (categóricas) dependientes (para una vista general, véase el apéndice A4.5). Para cada variable dependiente se definieron las siguientes variables (categóricas) independientes y se introdujeron en el análisis: tipo de grupo, tipo de tarea, escolaridad (sólo para el análisis de las diferencias entre padres)¹⁸ y varias características de los niños (para una vista completa de las variables independientes véase la tabla A4.5). Se realizaron dos series distintas de análisis, una serie en la que el tipo de grupo estaba representado por “maestro vs padre/madre” y una en la que el tipo de grupo estaba representado por padres “tarea” vs padres “no tarea”. Para ambos análisis, la unidad de análisis era una unidad de tarea.

3.2 Resultados

Los resultados de los análisis se presentan en las tablas A4.8 y A4.9. Sólo se incluyen las diferencias significativas. Al igual que los análisis de patrones generales reportados en la sección anterior, los resultados del análisis estadístico facilitan una descripción en términos de diferencias significativas entre grupos y tareas y, por ejemplo, no en términos del grado en que difieren los grupos. Para darle al lector una idea de las cantidades en las que se basaba el análisis, las frecuencias para todo el grupo así como las frecuencias por tarea para cada grupo se representan en las tablas A4.6 y A4.7. Al igual que en el análisis de los patrones generales, en vez de escribir los efectos por variable dependiente, se resaltan primero todos los efectos de grupo. Luego se mencionan otros efectos adicionales. Debe tenerse presente, sin embargo, que se encontraron estos efectos de grupo además de los otros efectos.

Diferencias entre padres y maestros

Número de unidades de tarea

La unidad de análisis era una unidad de tarea (N = 2879 para todas las parejas, las de madre/padre-hijo y las de maestra-alumno). En el grupo maestra-alumno (15 en total) se distinguió un promedio de 32.2 tareas y en el grupo de madre/padre-hijo (30 en total), 31.5.

Secuencias

Viendo los efectos de grupo para todas las secuencias, los resultados presentados en la tabla A4.8 revelan que las secuencias aaaf, cccf, aaap, cccp, aaah, ccch son relativamente más frecuentes para

¹⁷ Véase también la sección anterior sobre el análisis general de patrones.

¹⁸ Así, tanto la escolaridad como lo de “tarea” vs “o tarea” se consideraron en el análisis para que se pudiera ver cuál variable influiría más en la variable dependiente.

las parejas padre/madre-hija mientras que las secuencias accf, a->cccf son relativamente más frecuentes para las parejas de maestro-alumna. Es interesante advertir que en todas las secuencias típicas para las parejas padre/madre-hija, cualquiera de los participantes (niña o adulto) inicia y realiza una actividad por cuenta propia. O sea, tanto adultos como niñas pueden tomar iniciativas para tareas y realizan estas tareas sin estar bajo el control directo del otro participante. En las secuencias típicas para las parejas de maestra-alumno, la maestra le organiza el comportamiento al niño. La maestra se enfoca en la actividad del niño, pues observa la actividad mientras el niño actúa. En otras palabras, el comportamiento típico de maestra-alumno es iniciado por el adulto, realizado por el niño y vigilado por el adulto. El comportamiento típico de madre/padre-hija consta de toma de iniciativa compartida y realización compartida. El adulto vigila a la niña estando el adulto involucrado en otras tareas (cccp) o bien el adulto se abstiene de vigilar (ccch), aunque las acciones iniciadas por la niña y observadas por el adulto también son relativamente frecuentes para las parejas de padre/madre-hija (cccf). Por otro lado, las niñas se involucran más en la actividad del adulto en las parejas de padre/madre-hija (lo cual apunta hacia el comportamiento de observación). A veces las niñas se involucran totalmente (aaaf) y a veces se involucran sólo a medias mientras realizan otras tareas secundarias (aaap). Sin embargo, también trabajan de manera más independiente del adulto (aaah).

Si nos fijamos ahora en los efectos adicionales de las tareas, es decir, efectos que se encontraron además de estos efectos de grupo, la tabla A4.8 muestra que para ambos grupos las secuencias aaap, accp, cccp, aaah, acch, ccch son más frecuentes en la tarea de construcción y las secuencias aaaf, accf y acaf son más frecuentes en la tarea de matemáticas. Los efectos de interacción entre tarea y grupo muestran que además de esto, el efecto de tarea en las secuencias accp y aaah es particularmente fuerte para las parejas maestro-alumno: estas parejas utilizan estas secuencias relativamente más que las parejas madre/padre-hijo en la tarea de construcción. Así que, tomados juntos estos efectos, la tarea de construcción, más que la tarea de matemáticas, da pie a patrones en los que niños y adultos actúan con relativa independencia (aaah, ccch, aaap, cccp) y patrones en los que la vigilancia del niño ocurre mientras el adulto está involucrado en otra actividad (accp, acch). En parte, este efecto es más fuerte para las parejas maestro-alumno. La tarea de matemáticas, más que la de construcción, da pie a la actuación exclusiva del adulto (aaaf) (en la mayoría de los casos esto era la presentación de afirmaciones verbales), la actuación iniciada y vigilada por el adulto y realizada por el niño (accf) así como la tareas no realizadas por el niño (acaf). De modo que, independientemente de los efectos de grupo, en la tarea de construcción los niños tenían más control sobre sus propias acciones y eran menos vigilados, a la vez que el adulto estaba actuando también. En la tarea de matemáticas los niños estaban más dependientes del adulto, lo que básicamente se reducía a escuchar afirmaciones verbales y responder a preguntas. Estas diferencias muestran que el tipo de tarea tiene un efecto fuerte en cómo las parejas la manejan en términos de toma de iniciativa, responsabilidad y estrategias de vigilancia. Cabe recordar, sin embargo, que las diferencias entre parejas de padre/madre-hijo y maestro-alumno se encontraron además de estas diferencias de tarea.

Si nos fijamos en seguida en cómo las características de los niños pueden incidir en las estrategias de participación, podemos sacar de la tabla A4.8 que (independientemente del grupo y la tarea) la edad del niño incide positivamente en la ocurrencia de las secuencias accf, accp, cccp y negativamente en la ocurrencia de aaap. Generalmente se podría decir que los niños mayores son desafiados a actuar más que los niños menores y toman más iniciativas para actuar. Además, se espera de los niños de grados menores que observen y escuchen a los adultos más que los niños de grados mayores

(aaaf). Y es más probable que los niños varones estén involucrados en secuencias cccf, y las niñas en secuencias aaap.¹⁹

Rasgos elementales

La tabla A4.8 también muestra los resultados del análisis de los efectos en los rasgos elementales (quién toma la iniciativa, a quién está dirigida, etc.). Aquí solo se comentan los efectos de grupo por ser los que más interesan. Aunque la información sobre las diferencias de grupo ya se da a través de las secuencias, en algunos casos se revela otro aspecto de las diferencias entre grupos cuando se consideran los elementos individuales. Las diferencias que se basan en las características de la tarea y de los niños y que pueden sacarse de la tabla A4.8, básicamente se reducen a lo que ya se ha dicho para las secuencias, así que no se repetirán aquí.

La tabla A4.8 muestra que en las parejas de madre/padre-hijo los niños toman relativamente más iniciativas. A los niños se les habla menos para que actúen y también actúan relativamente menos. Las tareas se realizan con relativamente más frecuencia independientemente del otro participante (sin ayuda del otro). Además, en las parejas padre/madre-hijo, ambos participantes se enfocan menos en una misma tarea y más en tareas separadas. Un efecto de interacción muestra que esto ocurre en especial en la tarea de construcción. En las parejas maestra-alumno, los niños toman menos iniciativas pero la maestra los invita más a tomar la iniciativa, en general y en particular en la tarea de construcción, como queda demostrado en un efecto de interacción entre tarea y grupo. En las parejas maestra-alumno, se les habla relativamente más a los niños para que actúen y los niños también actúan relativamente más. Un efecto de interacción entre tarea y grupo muestra que esto ocurre especialmente en la tarea de construcción. En las parejas maestra-alumno, la tareas se realizan con relativamente más frecuencia con la ayuda del otro participante (adulto o niño). En las parejas maestra-niño ambos participantes se enfocan con relativamente más frecuencia en una misma tarea. Un efecto de interacción muestra que esto ocurre especialmente en la tarea de construcción. Resulta interesante que no se hayan encontrado diferencias entre las parejas con respecto a la ayuda verbal y manual en sí (aunque el tipo de ayuda verbal variaba considerablemente, como lo demuestran los ejemplos en las descripciones etnográficas).

Diferencias entre padres

Si vemos primero los efectos de grupo, es decir, las diferencias entre los padres “tarea” y los padres “no tarea”, la tabla A4.9 muestra que entre los grupos “tarea” y “no tarea” hay diferencias similares a las que se han encontrado entre maestros y padres en general. Esto sugiere dos preguntas: 1) ¿las diferencias entre padres “tarea” y “no tarea” pueden justificar la conclusión de que los padres que están más orientados hacia la carrera escolar de sus hijos (los padres “tarea”) se comportan más como los maestros? y 2) ¿cuáles patrones pueden considerarse típicas para todos los padres en comparación con los maestros? Un examen más cuidadoso de las diferencias entre los grupos permite decir lo siguiente para responder a estas preguntas. Con respecto a la primera pregunta se puede afirmar que el grupo “tarea” es análogo al grupo de maestros en que ambos utilizan más secuencias accf:

¹⁹ Los efectos de interacción mencionados en la tabla 4.8 apuntan en la misma dirección.

secuencias controladas por adultos y encaminadas únicamente a la actuación de los niños. Sin embargo, el grupo “tarea” utiliza más secuencias cccp (que los padres “no tarea”), lo que no sucede entre los maestros. El grupo “no tarea” puede considerarse un grupo “típico” de padres (en comparación con los maestros) en el sentido de que las secuencias aaap y aaaf los caracterizan. Así, “adulto actúa mientras el niño observa” (paralelo y exclusivo) es una característica que distingue tanto a los padres de los maestros como a los padres “no tarea” de los padres “tarea”. Con respecto a la segunda pregunta se puede decir que los padres utilizan las secuencias aaah y ccch más que los maestros independientemente de su orientación hacia la educación escolarizada de sus hijos. Se trata de secuencias en las que ambos participantes inician y realizan sus propias acciones sin vigilar (ni observar) directamente el comportamiento del otro participante.

Los efectos (adicionales) de tarea se parecen a los que se describieron para todo el grupo (padres y maestros). En cuanto a todo el grupo, las secuencias aaap y aaah y acaf caracterizan más la tarea de matemáticas; las secuencias aaap, aaah, ccch, accp caracterizan más la tarea de construcción. Los efectos de grupo y tarea no siempre ocurren en el mismo análisis, como se vio en el de todo el grupo. En un caso sólo se encontraron efectos de grupo (cccp), mientras que en otros sólo se encontraron efectos de tarea (acaf, aaah, ccch).

Al igual que en el grupo entero, en el grupo de padres las características de los niños también desempeñan un rol significativo. Aparte de las características de los niños que ya se mencionaron para el grupo en conjunto, en el grupo de padres la secuencia aaah era más frecuente para los niños menores (junto con la aaap, que ya se mencionó). En las parejas con niños mayores, las secuencias aaaf y cccf son más frecuentes (junto a accp y cccp, que ya se mencionaron). Aquí también se dan diferencias adicionales entre los sexos: en las parejas padre/madre-hijo, las secuencias aaaf, cccf son más frecuentes para los niños varones mientras que las secuencias aaap son más frecuentes para las niñas.²⁰

Al examinar el efecto principal de los rasgos elementales (iniciativa, dirección de la iniciativa, actuación y enfoque), los resultados demuestran que no se pueden encontrar efectos de grupo para iniciativa, de modo que los niños toman más iniciativas con ambos grupos de padres que con los maestros. Sin embargo, los padres “tarea” sí dirigen la iniciativa con más frecuencia a los niños que los padres “no tarea” y los niños por otro lado actúan más en las parejas con padres “tarea”. Además, en las parejas padre/madre “tarea”-hijo, los adultos ayudan (verbal o manualmente) a los niños más que en las parejas “no tarea”. No se encontraron efectos en el enfoque, por lo que ambos grupos difieren de los maestros con respecto a este punto. Ambos grupos de padres se enfocan con menos frecuencia en la misma tarea y se involucran con más frecuencia en tareas distintas o paralelas. Los efectos de características del niño o de la tarea fueron generalmente similares a lo que ya se reportó anteriormente.

Conclusiones sobre secuencias de participación y control

Sobre las diferencias entre padres y maestros

Los resultados han demostrado que las maestras y los padres difieren claramente en la forma en que involucran al niño en la tarea y vigilan su comportamiento. Los padres permiten a sus hijos tomar

²⁰ Esta imagen se confirmó en los efectos de interacción presentados en la tabla A4.9.

más iniciativas por su cuenta que las maestras mientras que las maestras dirigen más las actividades de los niños; los padres realizan más tareas ellos mismos mientras que las maestras piden al niño que las realice; los padres vigilan al niño estando involucrados en otra actividad, mientras que las maestras dedican toda su atención a la vigilancia. Otra conclusión que se puede sacar es que se encontraron tanto efectos de grupo como efectos de tarea en el mismo análisis de regresión. Esto quiere decir que las diferencias entre maestras y padres no dependen del tipo de tarea y que las diferencias entre las tareas no dependen del grupo (“dependen” en el sentido de que no desaparecen a raíz del otro efecto). Así tanto la tarea como el grupo tienen una influencia independiente en la forma en que se configuran las estrategias de participación y control. Uno podría decir que ninguno de los grupos pierde su comportamiento prototípico debido a la tarea que realice. Al mismo tiempo, la tarea que realizan no deja de incidir en ellos. Por otro lado, los patrones típicos de padre/madre-hijo eran también los patrones típicos para la tarea de construcción (para ambos grupos). De igual manera, los patrones que eran típicos para las parejas de maestra-alumno muchas veces eran los mismos que eran típicos de la tarea de matemáticas (para ambos grupos). El comportamiento prototípico de las parejas de madre/padre-hijo, por consiguiente, parece relacionarse más con el tipo de comportamiento que es típico para las tareas de construcción mientras que el comportamiento prototípico de las parejas maestra-alumno se relaciona más con la tarea de matemáticas. Además, las características de los niños desempeñan un rol independiente de los efectos ya mencionados. Por un lado, los niños mayores generalmente desempeñan roles más independientes (por ejemplo, cccf), mientras que por otro lado, se espera de ellos que actúen más según un diseño dirigido por el adulto como accf y accp. Los niños menores deben tomar roles menos centrales mientras observan a los adultos (aaap). Las diferencias de sexo desempeñan un rol independiente por encima de esto. Los niños varones muestran más comportamiento independiente (cccf) mientras que las niñas toman roles menos desafiantes (aaap).

Sobre las diferencias y semejanzas entre padres “tarea” y padres “no tarea”

Los resultados han demostrado que los padres “tarea” se comportan como maestros en ciertos aspectos y en otros no. En lo que más se parecen es en que ambos utilizan estrategias más directas para vigilar a la niña. Es decir, organizan la actuación de la niña (accf) mientras la observan y vigilan. Además, tanto los maestros como los padres “tarea” se involucran menos en las secuencias típicas del modelado (aaap, aaaf). Sin embargo, los padres también comparten ciertas características independientemente de su orientación hacia la educación escolarizada de su hija: actúan con más independencia y le permiten a la niña hacer lo mismo (aaah, ccch). O sea, los padres “tarea” utilizan tanto el principio de actuación paralela como el de “niño como actor” mientras que los maestros típicamente utilizan el principio “niño como actor”. Además, los padres “tarea” permiten que sus hijas tomen más iniciativas que los otros grupos. Para más discusión sobre las diferencias encontradas y lo que significan en relación con otros resultados y cómo deben interpretarse en términos de modelos de aprendizaje y enseñanza, véanse la sección sobre “conclusiones del análisis de las videgrabaciones” y el capítulo “Discusión”.

4. Iniciativas

(véase también el apéndice 4.3)

4.1 Metas y justificación metodológica

Justificación y meta de este instrumento

Por el interés en la forma en que los niños encuentran, o se les ofrecen, maneras de potenciar su propio nivel de competencia, surgió un análisis de las iniciativas de los niños. En las descripciones etnográficas, por otro lado, así como en el análisis de las secuencias de participación y control, quedó de manifiesto que los grupos diferían en el número de iniciativas que tomaban los niños en comparación con el número de iniciativas que tomaban los adultos. En las parejas de padre/madre–hijo, los niños pudieron tomar más iniciativas que en las parejas de maestra–alumno. Para poder decir algo más acerca de por qué esto sucede, se ha escogido para este análisis un enfoque más cualitativo (aunque finalmente los datos fueron cuantificados). Se analizan las iniciativas con respecto a su impacto en los roles del niño, y también su significado para potenciar la competencia. Se desarrollaron además dos indicadores adicionales que representan los intentos del niño por lograr más control sobre la tarea: “¿El niño cuestiona un encargo que se le hizo?” y “¿El niño encarga cosas al adulto?”.

Metodología

Descripción de los conceptos subyacentes y su traducción en categorías

(véase también el apéndice 4.3)

Con el análisis de las iniciativas de los niños se pretendía indagar qué significaban estas iniciativas en vista de la participación global y el estatus del niño en la interacción. En las “Secuencias de participación y control” para cada unidad de tarea se definía quién era el responsable por haberla iniciado. Ejemplos de unidades de tarea incluyen “reemplazar un palo”, “amarrarle un hilo a un palo” (tarea de construcción), “relacionar cierto número de cajas a cierto tipo de tabla” (tarea de matemáticas). Cabe señalar que las iniciativas son aportaciones sólo relativamente más fuertes de un participante en comparación con las aportaciones del otro, en vista de que los participantes reajustan y coordinan constantemente sus responsabilidades y aportaciones. Las calificaciones de fiabilidad hechas por los dos calificadores indican que pese a esta ambigüedad, se lograba el acuerdo entre los calificadores en cuanto a “quién es responsable por tomar las iniciativas” (véase bajo “Secuencias de participación y control”).

Se analizaron las iniciativas con respecto a su carácter innovador en vista del tipo de tareas en las que la niña se había involucrado hasta ese momento y en vista de la definición de la tarea que se había seguido hasta ese momento. Una iniciativa se consideraba innovadora cuando la niña tomaba la iniciativa de una tarea que no se le había asignado antes. Además, una iniciativa se consideraba innovadora cuando no coincidía con la interpretación de la tarea que el adulto había expresado hasta ese momento sino que reflejaba la interpretación que la niña hacía de la tarea. Por otro lado, se registraba el lugar de la iniciativa, especialmente con respecto a la distancia de la actividad central, controlada por el adulto. Las iniciativas tomadas por la niña al margen de la actividad del adulto tienen una función distinta en cuanto a la terminación de la tarea y el rol de la niña en

comparación con las iniciativas tomadas en el centro de la actividad controlada por el adulto. En el primer caso, la niña tiene más independencia para explorar y desarrollar sus propias estrategias, mientras que en el segundo, la niña depende mucho más de la forma en que el adulto vigila la iniciativa. Por otro lado, se registraban los diferentes tipos de reacciones de los adultos ante las iniciativas de la niña. Las reacciones que se distinguieron variaban desde reconocer la iniciativa activa y pasivamente, hasta ignorarla y desalentarla. Este aspecto se relaciona con el lugar en el que se toma la iniciativa. Cuando las niñas toman iniciativas al margen, expresan una preferencia por la exploración independiente sobre la vigilancia por parte del adulto. Cuando las niñas toman iniciativas en el centro de la actividad, lugar que está bajo el control del adulto, saben que tendrán que lidiar de alguna manera con la forma en que el adulto responda a su iniciativa (esto depende desde luego también de la estrategia del adulto para manejar las iniciativas). Finalmente se juzgó la iniciativa en cuanto al impacto que tenía en el rol de la niña en comparación con el rol del adulto. Se consideraban tres posibilidades distintas: la iniciativa no era un intento por cambiar el rol de la niña, la iniciativa era un intento fallido por cambiar el rol de la niña, o la iniciativa era un intento logrado por cambiar el rol de la niña y conquistar efectivamente más control sobre la actividad.

Procedimiento de calificación

De las “Secuencias de participación y control” se escogieron las tareas iniciadas por el niño y se registraron con indicaciones de tiempo. Se analizó cada iniciativa en busca de los aspectos mencionados anteriormente (véase el apéndice 4.3). Para otros aspectos del procedimiento de calificación, véase la sección “Análisis general de patrones”.

Prueba de fiabilidad

Se estableció la fiabilidad entre calificadores para la identificación de categorías. Este procedimiento fue idéntico al que se indica bajo la sección “Patrones generales”. El índice Kappa de Cohen arrojó .77.

Análisis estadístico

Para examinar las relaciones entre las diferentes características de las iniciativas que se registraron, se calcularon las correlaciones (de rango) entre ellas para todo el grupo. Para verificar diferencias entre grupos y tareas con respecto a las diferentes características de las iniciativas, se realizaron ANOVA con las características de las iniciativas como variables dependientes. Las variables dependientes representan la frecuencia relativa con que se calificaba cada valor considerando el número total de iniciativas. Por ejemplo, “tipo de iniciativa: nueva” era una variable dependiente y “tipo de iniciativa: vieja” era otra²¹ (para una vista general de las variables dependientes, véase la tabla 4.11). Grupo (maestro vs padre/madre; y padre/madre “tarea” vs padre/madre “no tarea”), tipo de tarea y sexo del niño eran las variables independientes. Se incluyeron la edad y la escolaridad del niño como covariantes. Se verificaron los efectos de interacción hasta el segundo grado. Para verifi-

21 En aquellos casos en los que la categoría sólo tenía dos valores, los resultados del análisis desde luego no diferían para esos dos valores porque son opuestos. En esos casos, sólo se menciona uno de ellos en la descripción.

car diferencias entre grupos y tareas por i) el número de veces que un niño cuestiona un encargo hecho por el adulto, y ii) el número de veces que un niño le hace un encargo al adulto, se realizaron las mismas ANOVA que se acababan de describir utilizando como variables dependientes “niño cuestiona encargo” y “niño le hace encargo al adulto”.

4.2. Resultados

Correlaciones

De la tabla A4.10 se saca que una conquista exitosa de rol se relaciona positivamente con “niña sigue su propia interpretación de la tarea” y un reconocimiento pasivo por parte del adulto de las iniciativas tomadas por la niña. *No intentar conquistar un rol* se relaciona positivamente con “niña sigue la interpretación de la tarea hecha por el adulto” y un reconocimiento activo por parte del adulto de la iniciativa tomada por la niña. Además, el reconocimiento activo por parte del adulto de las iniciativas se relaciona positivamente con “no intentar conquistar un rol”. Como era de esperarse, el hecho de desalentar las iniciativas de la niña se relaciona con intentos fallidos por parte de la niña por conquistar un rol. Si nos fijamos en el lugar de las iniciativas, se puede sacar de la tabla que el reconocimiento activo de las iniciativas de la niña se relaciona positivamente con “centro” y negativamente con “margen”, lo que no nos debe sorprender, pues el reconocimiento activo significa, en términos generales, que la iniciativa se toma en el centro de la atención de ambos participantes.

Diferencias entre padres/madres y maestros

Diferencias en características de las iniciativas tomadas los niños
y reacciones de los adultos ante esas iniciativas

Para darle al lector una idea de los resultados en frecuencias, la tabla A4.12 presenta una vista general, especificada para grupos y tareas. Los resultados de las ANOVA se encuentran en la tabla A4.13. No se encontraron efectos de las dependientes “Tipo de tarea que el niño emprende: nueva o vieja”. Tampoco se encontraron efectos para las dependientes “Interpretación de la tarea: niño sigue su propia interpretación o niño sigue la interpretación del adulto”. Como se ve en la tabla, los grupos difieren en su reacción ante la iniciativa del niño: el reconocimiento pasivo es más frecuente para los padres que para los maestros. Además, era especialmente frecuente que los padres ignoraran las iniciativas en la tarea de construcción, como lo muestra un efecto de interacción. Hubo también efectos de tarea: el reconocimiento activo de la tarea por parte del adulto ocurría más en la tarea de matemáticas que en la de construcción. El reconocimiento pasivo, por el contrario, ocurría más en la tarea de construcción.

Como se puede ver en la tabla A4.14, hubo efectos de tarea y de grupo en “lugar de las iniciativas”. En las parejas de maestro–alumna se dan más iniciativas en el centro de la actividad, mientras que en las parejas de madre/padre–hija se dan más iniciativas en el margen. Por otro lado, en la tarea de construcción se dan más iniciativas en el margen, mientras que en la tarea de matemáticas se dan más en el centro. Hay además un efecto de interacción entre tarea y grupo: las iniciativas marginales son relativamente más frecuentes para las parejas de madre/padre–hija en la tarea de construcción mientras que las iniciativas centrales en las parejas de maestro–alumna son relativa-

mente más frecuentes en la tarea de matemáticas. En cuanto a las características de las niñas, las niñas menores tomaron más iniciativas en el margen que las niñas mayores, mientras que las niñas mayores tomaron más iniciativas en el centro.

Finalmente, el número relativo de conquistas de roles fue más alto en las parejas de padre/madre-hijo (nueve veces entre las tareas de construcción y matemáticas para ocho parejas distintas, $N = 30$, es decir, en 27% de los casos) que en las parejas de maestra-alumno (dos veces, dos parejas, $N = 15$, es decir, en 13% de los casos). Resultó interesante notar que en las parejas maestra-alumno se dio una conquista de rol en una pareja en la que la maestra era novata (era apenas su segundo mes, y no había recibido entrenamiento como docente) y en una pareja en la que el maestro tenía varios años sin enseñar.

Aparte del número y tipo de iniciativas, se registraron otros comportamientos de los niños que reflejaban una actitud activa ante el adulto: i) cuántas veces una tarea encargada por el adulto al niño era cuestionada por el niño, así como ii) cuántas veces el niño le encargaba una tarea al adulto. Ambas medidas se basaban en el número total de unidades de tarea. Los niños cuestionan los encargos con más frecuencia en las parejas de padre/madre-hijo ($m = .55\%$) que en las parejas de maestro-alumno ($m = .03\%$) ($F(df:1) 6.43, p < .01$). Hubo un efecto de tarea adicional: los niños cuestionan los encargos con más frecuencia en la tarea de construcción ($m = .59\%$) que en la tarea de matemáticas (.16) ($F(df:1) 4.94, p < .03$). Sólo se encontró un efecto de tarea para “niño le da encargo al adulto”: esto era más frecuente en la tarea de construcción ($m = .48\%$) que en la tarea de matemáticas donde casi no ocurría ($m = .02\%$).

Diferencias entre padres: “tarea” vs “no tarea”

Diferencias en características de iniciativas de niños
y reacciones de adultos ante esas iniciativas

En cuanto a la pregunta de si la iniciativa del niño se basaba en su propia interpretación de la tarea o en la interpretación del adulto, hubo un efecto de interacción entre grupo y tarea (véase la tabla A4.15). Únicamente en la tarea de matemáticas hubo una diferencia entre los grupos “tarea” y “no tarea”. Las iniciativas que se basaban en la interpretación que el niño hacía de la tarea eran más frecuentes en el grupo “no tarea” y las iniciativas del niño que seguían la interpretación que el adulto hacía de la tarea eran más frecuentes en el grupo “tarea”. En cuanto al grupo entero, no se encontraron efectos por tareas nuevas vs viejas. Con respecto al tipo de reacción de los adultos, sólo se encontraron efectos de tarea similares a los que se encontraron en todo el grupo (tabla A4.16). Así, entre los dos grupos de padres no hubo diferencias en los tipos de reacciones a las iniciativas de los niños. Con respecto al lugar de las iniciativas, hubo un efecto de tarea: las iniciativas marginales ocurrían con mucho más frecuencia en la tarea de construcción que en la de matemáticas, mientras que las iniciativas centrales ocurrían más en la tarea de matemáticas. Este efecto es aun más fuerte en el grupo “no tarea” y menos presente en el grupo “tarea”, como lo muestra un efecto de interacción entre grupo y tarea.

Finalmente, de las nueve situaciones de tarea de las parejas de madre/padre-hijo en las que se dio una conquista de rol, seis eran del grupo “no tarea” y tres del grupo “tarea”. Esto indica que “no tarea” parece ser un mejor indicador de las conquistas de roles que “tarea” aunque no puede decir nada definitivo con base en estos números.

Indicadores de una actitud activa por parte de la niña

No hubo efectos de características de grupo ni de niña para “niña cuestiona su encargo” o “niña da encargo”. Los efectos de tarea que se encontraron apuntan hacia lo mismo que ya se dijo acerca del grupo entero (padres y maestros).

Conclusiones con respecto a iniciativas de niñas

Las correlaciones mostraron que una actitud de parte de la niña en la que desarrolla su propia interpretación de la tarea junto con un reconocimiento pasivo de sus iniciativas se correlacionaba positivamente con una conquista de rol. Los resultados han demostrado que una actitud “activa” de este tipo en la niña junto con un reconocimiento pasivo de este comportamiento por parte del adulto es más característica de las parejas padre/madre–hija que de las parejas maestra–alumna. Las niñas toman más iniciativas y se sienten más libres para cuestionar las tareas que se les asignan en las parejas de madre/padre–hija que en las parejas maestra–alumna. No se encontraron diferencias entre los grupos con respecto al carácter innovador de las iniciativas de las niñas. Lo que difería eran las reacciones ante las iniciativas de las niñas: los padres reconocen la iniciativa de la niña de manera más pasiva (o la ignoran), las maestras de manera más activa. Esto parece corresponder al hallazgo de que en las parejas padre/madre–hija se tomaban iniciativas más en el margen de la actividad mientras que en las parejas maestra–alumna, las iniciativas se tomaban más en el centro de la actividad. Por consiguiente, las iniciativas en las parejas madre/padre–hija se dan más “independientemente” de la esfera de influencia del adulto en comparación con las parejas de maestra–alumna. Los padres al parecer prefieren crear “espacio” para estas actividades exploratorias mientras que las maestras tratan de vigilarlas. Además, las estrategias de los padres parecen crear un “ambiente” en el que es más fácil conquistar un rol. Para las maestras, una conquista de rol sólo puede considerarse un caso excepcional, especialmente cuando se toma en cuenta que sólo ocurrió con maestras de poca experiencia. Esto concuerda con un punto de vista en el que las iniciativas de las niñas se veían como una respuesta a la estrategia que los adultos implementaban para hacerlas aprender (como en la estrategia CAP). Por otro lado, no se encontraron diferencias importantes entre los padres “tarea” y “no tarea” con respecto a las características de las iniciativas de las niñas, las reacciones de los adultos ante las iniciativas de las niñas y el lugar de las iniciativas. Independientemente de estos efectos de grupo, los efectos de tarea demuestran que la vigilancia activa ocurre con más frecuencia en la tarea de matemáticas en comparación con la tarea de construcción.

En general se puede decir que el mayor número de iniciativas de niñas en las parejas padre/madre–hija (que se arrojó del análisis bajo “Secuencias de participación y control”) parecen relacionarse particularmente con una actitud en la que el adulto apoya pasivamente estas iniciativas. En las parejas de padre/madre–hija se organiza la participación de la niña de tal forma que resulta posible tomar iniciativas y conquistar un nuevo rol. Las maestras parecen vigilar más de cerca las iniciativas de las niñas y parecen incorporarlas en su propia estrategia de enseñanza. Para más discusión sobre estas diferencias y lo que significan en relación con otros resultados y cómo deben interpretarse en términos de modelos de aprendizaje y enseñanza, véanse la sección sobre “conclusiones del análisis de las videgrabaciones” y el capítulo “Discusión”.

5. Errores

(véase también el apéndice 4.4)

5.1. Meta y justificación metodológica

Justificación y meta central de este instrumento

Se consideró interesante hacer un análisis de los errores cometidos por los niños pues se creía que revelaría algo acerca de cómo restaurarían o cambiarían la configuración de la tarea o la división de roles después de que “algo salía mal” (a consecuencia del llamado “dilema de asimetría”). En las descripciones etnográficas se encontraron diferencias claras entre las parejas en su forma de intentar disminuir los riesgos de que “algo saliera mal” por estar involucrado un participante menos competente. También se observaron diferencias claras en la forma en que las parejas reaccionaban ante los errores de los niños. En este instrumento se analizaron sistemáticamente los errores de los niños con respecto a varias categorías específicas relacionadas con la división de roles de las parejas y la consecuencia de los errores para la forma en que se estructuraba la tarea.

Metodología

Descripción de los conceptos subyacentes y su traducción en categorías

Los errores se definieron inicialmente como “situaciones en las que algo salía mal según uno de los participantes”. Una situación se basaba en la definición de la unidad de tarea (véase “Secuencias de participación y control”). Cómo los adultos sólo “cometían” errores en las parejas de “padre/madre-hijo” (es decir, los errores se reconocían como tales), para fines de comparación los errores se definieron finalmente como una acción de un niño evaluada negativamente por el adulto de manera explícita, ya sea verbal o no verbalmente. Los errores además sólo se identificaron cuando se referían a acciones completas. Así, no se consideran errores las acciones en las que el adulto está criticando al niño estando éste a media actividad. También se tomaban como errores las situaciones en las que el niño no podía dar la respuesta correcta (en vez de la respuesta “equivocada”). (Cabe señalar, sin embargo, que la definición de errores utilizada aquí depende de cómo se interprete y se estructure la tarea. Depende de un tipo de estructuración en la que se asignen y luego se manejen unidades claramente definidas. A falta de este tipo de estructuración, se señalarán menos errores.)

Con el instrumento se responde a dos preguntas básicas:

1. División de roles: ¿los errores se ven como una interferencia en un proceso colectivo o un proceso individual? Esto se analiza viendo a) cómo se atribuyen los errores: ¿se le echa la culpa personalmente a la niña por el error, o el error se ve como consecuencia del desempeño de todo el equipo? b) quién debe reparar el error: ¿tiene que ser la persona que se equivocó o no importa quién repara? En la práctica, esto implicaba dos opciones: 1) la niña comete un error y debe repararlo, y 2) la niña comete un error y no tiene que repararlo, pues otra persona lo hace.
2. Estructura de la tarea: ¿los errores se utilizan como puntos de referencia para reestructurar la tarea o se ven como elementos desaparejos que interfieren con la estructura de la tarea y deben repararse cuanto antes y de la manera menos desapercibida posible?

Se creía que una perspectiva personal de los errores iría de la mano con la utilización de los errores para restaurar la tarea mientras que una perspectiva colectiva de los errores se asociaría con verlos como accidentes que amenazan la estructura de la tarea. Estas formas distintas de manejar los errores apuntan claramente hacia diferentes modelos de aprendizaje y enseñanza. En el primer caso, los errores parecen apuntar hacia una laguna en el conocimiento del niño, de modo que hace falta prestar mayor atención a fin de “llenar la laguna”. En el segundo caso parece prevalecer una idea diferente de aprendizaje y del conocimiento del niño: no importa tanto que una sola persona no sepa algo siempre y cuando esa persona esté participando en un equipo competente. El primer caso se basa más en la idea de “transmisión de conocimientos”, el segundo en la idea de “compartir conocimientos”.

Procedimiento de calificación

A partir de las unidades de tarea utilizadas en las “Secuencias de participación y control”, se identificaron errores según la definición mencionada anteriormente y con la ayuda del formato de calificación indicada en el apéndice 4.2 y de la videograbación. Los errores se registraron con una indicación del tiempo en el formato de calificación que se muestra en el apéndice 4.4. Se registraron además los errores que se identificaron *dentro* de una unidad de tarea. Esto sucedía cuando una determinada tarea no se consideraba terminada porque la niña no podía proporcionar una respuesta y se le ponían nuevas tarea para guiarla hacia una respuesta a la primera tarea. Se analizaba cada error con respecto a los aspectos mencionados anteriormente con la ayuda del formato de calificación que se muestra en el apéndice 4.4. Para otros aspectos del procedimiento de calificación, véase bajo “Análisis general de patrones”.

Prueba de fiabilidad

Uno de los observadores registraba los errores. Se estableció la fiabilidad entre calificadores para la identificación de categorías. El procedimiento era idéntico al que se indica bajo análisis de patrones. El índice Kappa de Cohen arrojó .78.

Análisis estadístico

Para analizar las relaciones entre los diferentes aspectos de errores que se distinguieron, se calcularon las correlaciones (de rango) entre ellos. Para verificar las diferencias entre grupos, tareas e influencia de las características de los niños en el número de errores así como en la forma en que las parejas manejaban los errores, se calcularon ANOVA. Se introdujeron como variables dependientes el porcentaje relativo de una característica de un error así como el número de errores (para una vista general de las variables dependientes, véase la tabla A4.19). Como variables independientes se consideraron grupo (maestro vs padre/madre y padres “tarea” vs padres “no tarea”), tarea (construcción vs matemáticas) y sexo del niño. Se incluyeron como covariantes edad y escolaridad del niño. Se verificaron los efectos de interacción hasta el segundo orden.

5.2 Resultados

Correlaciones

En la tabla A4.18 se puede observar que para el grupo en conjunto se relacionan positivamente atribución personal, reparación personal y reparación pospuesta, así como atribución colectiva, reparación colectiva y reparación inmediata. Así que, para el grupo en conjunto, estos aspectos pueden verse como pertenecientes a un patrón más o menos coherente, aunque ciertamente no son desconocidas diferentes combinaciones, dada la fuerza de las correlaciones (entre .31 y .43).

Diferencias entre padres y maestras

En la tabla A4.20 se dan las frecuencias para cada una de las características, especificadas para tarea y grupo. De la tabla A4.21 se puede sacar que el número de errores señalados difería en función de características de grupo, tarea y niño. Las maestras señalaban más errores que los padres e (independientemente del grupo) se señalaron más errores en la tarea de matemáticas que en la de construcción. Por otro lado, en todos los grupos y tareas se atribuyeron más errores a los niños menores. Hubo también un efecto de interacción de tarea y grupo: la diferencia entre padres y maestras era especialmente alta en la tarea de matemáticas: aquí las maestras señalaron muchos más errores que los padres, como se ve en la tabla A4.21. Si nos fijamos en cómo se veían los errores (como interferencia en un proceso colectivo o en un proceso individual) podemos ver los siguientes efectos. La atribución personal de errores era más frecuente para las maestras que para los padres (mientras que la atribución colectiva era más frecuente para los padres). Además, para ambos grupos la atribución personal de errores era más frecuente en la tarea de matemáticas que en la de construcción, en la que la atribución colectiva era relativamente más frecuente. Por otro lado, la reparación de errores era más personal en las parejas de maestra–alumno que en las de madre/padre–hijo, en las que la reparación colectiva era más frecuente. Y para ambos grupos, la reparación personal era más frecuente en la tarea de matemáticas que en la de construcción, en la que la reparación colectiva era más frecuente. Si nos fijamos en la forma en que los errores inciden en la estructura de la tarea, podemos notar en la tabla A4.21 que en las parejas de maestra–alumno la reparación pospuesta era más frecuente en comparación con las parejas de madre/padre–hijo, en las que la reparación inmediata era relativamente más frecuente. Además, para ambos grupos, la reparación pospuesta era más frecuente en la tarea de matemáticas que en la de construcción, en la que la reparación inmediata era relativamente más frecuente. Para ninguna de estas características de errores hubo un efecto de las características de los niños de edad, escolaridad y sexo.

Diferencias entre padres “tarea” y padres “no tarea”

Como se puede apreciar en la tabla A4.22, el número de errores señalados difería notablemente entre el grupo “tarea” y el grupo “no tarea”: los padres “tarea” señalaron más errores que los padres “no tarea”. El efecto de tarea era similar al de todo el grupo. Un efecto de interacción muestra que particularmente en la tarea de matemáticas los padres “tarea” señalan más errores. Si nos fijamos en las distintas formas en que se caracterizaban los errores, no se encontraron efectos entre los padres para la forma en que atribuían los errores. Sí hubo, sin embargo, diferencias en el tipo de reparación. La

reparación personal era más frecuente en el grupo “tarea” que en el grupo “no tarea”, y encima de eso, más frecuente en la tarea de matemáticas que en la de construcción. Luego se encontró la imagen contraria de la reparación colectiva: era más frecuente en las parejas “no tarea” que en las parejas “tarea” y más frecuente en la tarea de construcción que en la de matemáticas. Si nos fijamos en la forma en que los errores incidían en la estructura de la tarea, podemos sacar de la tabla A4.22 que en el grupo “tarea” la reparación se posponía con más frecuencia que en el grupo “no tarea”. El efecto de tarea muestra el mismo patrón que el que se mencionó para todo el grupo. Además, hubo un efecto de la escolaridad de la niña en el sentido de que para las niñas de grado menor se posponía la reparación con más frecuencia para reestructurar la tarea.

Para resumir: el análisis mostró que las parejas madre/padre–hija, más que las parejas maestro–alumna, se caracterizan por atribución y reparación colectivas de errores y por una reparación inmediata de errores que interfieren en un grado mínimo con la estructura de la tarea. Las parejas maestro–alumna se caracterizan por la atribución y reparación personales de errores, y posponen la reparación en aras de la reestructuración de la tarea. Por otro lado, los padres “tarea” se comportan más como maestros con respecto a la reparación de errores (y no con respecto a la atribución de errores). Los resultados parecen apuntar hacia un concepto distinto de error entre las parejas. Los padres no parecen ver los errores como una laguna en los conocimientos de la niña sino más bien como una falla en el esfuerzo común por completar la tarea. En el caso de los padres, los conocimientos se tienen y se distribuyen de manera colectiva mientras que en el caso de los maestros, los conocimientos se tienen a título personal y se transmiten de adulto a niña. Desde la perspectiva de los padres, los errores amenazan toda la empresa, mientras que desde la perspectiva de los maestros, sólo amenazan el nivel de conocimientos de la niña. La posición del maestro se ve relativamente poco afectada por un error. Bajo esa óptica resulta comprensible que los padres opten por reparar los errores lo más pronto posible mientras que los maestros utilicen los errores como medio para orientarse con respecto al nivel de conocimientos de la niña. Además, el hecho de que se señalen más errores en las parejas maestro–alumna podría relacionarse con estas perspectivas distintas. Otra (dimensión de la) explicación de la diferencia entre las parejas en el número de errores señalados podría ser que esto tiene que ver con la forma en que estructuran la tarea. O sea, las parejas de maestro–alumna utilizan unidades de tarea más segmentadas que deben completarse en sucesión mientras que las parejas de padre/madre–hija aplican una estructura de tarea más continua. Para más discusión sobre las diferencias encontradas y lo que significan en relación con otros resultados y cómo deben interpretarse en términos de modelos de aprendizaje y enseñanza, véanse la sección sobre “conclusiones del análisis de las videograbaciones” y el capítulo “Discusión”.

6. Entrevistas postarea

6.1 Información general y propósito de las entrevistas

Todos los 90 participantes, es decir maestros y sus alumnos así como padres y sus hijos, fueron entrevistados al haber terminado sus tareas. Las entrevistas tomaron generalmente de 15 a 30 minutos.

La entrevista básicamente tenía dos funciones:

- I. Obtener información sobre la representatividad de las tareas “experimentales”²² consideradas en el contexto de los antecedentes de las actividades “normales”, cotidianas de los participantes en cuanto a enseñanza y aprendizaje. ¿A qué grado los participantes consideran la situación en la que participaron representativa de sus actividades normales de aprendizaje y enseñanza? ¿Y qué otras interpretaciones presentan acerca de la situación en la que se encontraban?
- II. Obtener información de cómo los participantes dan cuenta de sus acciones en retrospectiva. En otras palabras: ¿cómo reportan sobre sus actividades de aprendizaje o enseñanza? ¿Y cómo justifican estas actividades?

Para lograr lo anterior, se hicieron las siguientes preguntas:

Al adulto:

1. ¿Enseña Usted de esta manera normalmente? Si no, ¿qué fue diferente? Generalmente los participantes respondieron a esta pregunta relacionándola con sus actividades cotidianas de enseñanza.
2. ¿Cree Usted que el niño ha aprendido algo?
3. ¿Qué hizo *Usted* para que el niño aprendiera? La mayoría de los entrevistados se extendió con esta respuesta, informándome lo que pensaba acerca de la forma de propiciar la enseñanza y el aprendizaje.

Al niño:

1. ¿Tu padre/maestro normalmente enseña así? Si no, ¿qué fue diferente?
2. ¿Sientes que has aprendido algo? ¿Puedes decirme lo que has aprendido?
3. ¿Qué tuviste que hacer *tú* para aprender?

Procesamiento de datos y análisis

Las entrevistas (audiograbadas) se transcribían como se indica en el apéndice 4.5. Usando las preguntas hechas anteriormente como guías, se numeraban las citas relevantes por entrevistado. Estas citas se traducían a esquemas generales (véanse las tablas a continuación) y después se ilustraban y se describían con la ayuda de las citas relevantes. Los números debajo de la cita se refieren a un número de caso y a un número de cita.²³

Se utilizaron las siguientes abreviaturas:

- M - Madre mazahua.
- P - Padre mazahua.
- I - Entrevistadora.
- N - Niña mazahua.

²² Las tareas eran *experimentales* en el sentido de que se organizaron con fines de investigación: sin embargo, el diseño de la investigación no puede llamarse experimental en términos metodológicos técnicos.

²³ Al calcular los porcentajes, los números de .5 para arriba se redondearon hacia arriba al siguiente número entero; los números menores de .5 se redondearon hacia abajo al número entero anterior, así que las sumas no dan 100%.

Tabla 4.6.1 Las respuestas de los padres e hijos a la pregunta “¿Usted/tu padre/madre enseña normalmente de la misma manera?”

(%) Padres	(%) Niños
(67) 20 <i>Igual:</i>	(67) 20 <i>Igual, sin razón específica.</i>
6 Igual, ya que la tarea es del mismo tipo que en casa.	(23) 7 <i>Diferente:</i>
2 Igual, sin embargo las tareas en casa pueden ser diferentes.	4 Diferente ya que me enseñan cosas diferentes en casa.
1 Igual, ya que el rol que tiene el niño es el mismo.	3 Diferente, sin razón específica.
1 Igual, sin embargo se le dio un rol más independiente al niño aquí.	(10) 3 <i>Faltaban.</i>
10 Igual, sin razón específica.	(100)30 <i>Total.</i>
(27) 8 <i>Diferente:</i>	
5 Diferente, ya que las tareas en casa son diferentes.	
1 Diferente, ya que se le asignó un rol más independiente al niño (especialmente en la tarea-B).	
1 Diferente, sin razón específica.	
(03) 1 <i>Ambigua.</i>	
(03) 1 <i>Faltaba.</i>	
(100)30 <i>Total.</i>	

6.2 Resultados

Representatividad de acuerdo con los participantes

En la tabla 4.6.1 se dan las respuestas de los padres y sus hijos con respecto a la pregunta de si pensaban que la situación de enseñanza/aprendizaje podía compararse con sus actividades normales de enseñanza/aprendizaje. En la tabla 2 se dan las respuestas de los maestros y sus alumnos.

La mayoría de los padres y niños indican que piensan que la situación es similar a sus prácticas normales de enseñanza/aprendizaje. Sin embargo, como se puede leer en la tabla, se dan a veces los mismos argumentos para demostrar la igualdad que la diferencia. Por ejemplo, algunos entrevistados dicen que piensan que su enseñanza en casa es igual, sólo que enseñan cosas diferentes. Por otra parte otros utilizan el mismo argumento para decir que se enseña de diferente manera en casa. Por lo tanto es mejor no confiar exclusivamente en la indicación de los participantes de la pregunta “similar o diferente” sino en las razones que dan. A continuación examinaré a mayor profundidad las razones que los participantes dan para justificar su respuesta. Distinguiré entre las cuestiones relacionadas con diferencias en el tipo de tarea y cuestiones relacionadas con las diferencias en el tipo de rol asignado al niño, ya que éstos parecen ser los argumentos más importantes que se adujeron para justificar tanto la semejanza como la diferencia.

Al comentar *el tipo de tareas*, los padres generalmente me dijeron que tenían experiencia con el tipo de tareas que yo les había pedido que enseñaran. Es decir, consideraron las tareas como actividades normales que hacen en su vida cotidiana. Por ejemplo, en la siguiente cita una mujer me dice que sabía cómo construir un techo porque usaba un refugio similar cuando cuidaba sus borregos:

M: (...) cuando cuidaba mis borregos, también he tenido borregos (...) pues salía a cuidar los borregos así en el campo.

I: Hmm.

M: Y para que no me quemara mucho el sol, ponía mi casita así como dice usted, que lo ponga aquí, por eso lo sé hacer [no. 30, cit. 1].

En otro caso una madre me dijo que también le enseña a su hijo a hacer operaciones matemáticas cuando él le ayuda en la tienda:

M: Y este, si, así le, así le he enseñado yo siempre.

I: Hmm.

M: Por ejemplo, nosotros, bueno, yo, que tengo el.. negocito ahí, pues este... yo nada más le digo, mm, ¿cuánto vale la, el paquetito y eso?

I: Hmm.

M: Y este, ya él, él se encarga de cobrar.

I: Hmm.

M: Cada bolsita.

N: Una bolsita.

M: Y una a 50 centavos.

I: Hmm.

M: Lo que pasa ...tengo 2 de precio, una de 50 centavos, y una de peso... ya por ejemplo le digo pues ya, si te compran tres de a, por decir, de a, 50 centavos, pues namás haz la cuenta y ya, súmale y a ver cuánto te da y lo que vas a cobrar [no. 17, cit. 3].

En la mayoría de los casos, enseñar matemáticas no era considerado algo que pertenecía exclusivamente al ámbito escolar pero, sino al contrario, como algo que era parte de las actividades familiares y que tenía que enseñarse en la familia (véanse también los ejemplos de los roles de los niños). En algunos casos, sin embargo, los padres me dijeron que no involucraban a los niños en actividades comerciales y que principalmente enseñaban a sus hijos tareas relacionadas con la casa, la agricultura o actividades de mandado como en la siguiente cita:

M: Aquí casi es muy difícil que les enseñe (a vender) uno estando en la casa, porque aquí lo único que les puede enseñar uno, (es) cómo se cosecha [no. 42, cit. 3].

La misma madre hasta usó esta situación hasta como argumento para indicar que no tiene sentido o por lo menos es muy difícil enseñarle a un niño una tarea de matemáticas cuando no es parte de la vida diaria de sus padres.

La otra cuestión que surgió cuando se hablaba de la representatividad de la situación experimental fueron *los roles se asignan normalmente a los niños cuando participaban en las actividades de los adultos*. Por ejemplo, una madre me dijo: “si, (enseño) igual, también en la casa cuando hago una cosa, siempre lo mando que me ayuda”. Los padres también mencionaron características específicas de los roles de los niños cuando participaban en actividades de adultos (afirmando implícitamente que así sucedía también en la situación experimental). Había tres aspectos que vale la pena

mentar. En sus relatos, los padres generalmente utilizaban ejemplos de sus actividades normales de enseñanza y no de la situación experimental.

a) Los padres generalmente hicieron hincapié en el hecho que sus hijas estaban involucradas activamente en sus actividades (comerciales) desde temprana edad, aun si no son totalmente competentes para tomar plena responsabilidad por estas tareas. Un ejemplo de esto es la siguiente situación donde una niña de 5 años está preguntándole a su madre los precios de los artículos en su tienda sin poder hacer algo con ellos:

M: (...) ella me pregunta también “Mamá”, dice, “¿cuánto te costó éste?” Así, pero no sabe todavía, no sabe ni leer, no, pero pregunta. Dice “Mamá ¿cuánto te costó éste?”, y “¿a cuánto lo vas a vender?”. Aunque ella pues todavía no sabe los números, pero, ya, ya, ya va preguntando [no. 28, cit. 3].

b) Además, los padres me decían que ponen ciertas restricciones a la participación de sus hijas para evitar riesgos. Sólo les permiten vender artículos de precios bajos, por ejemplo, o sólo trabajar con objetos más pequeños. En el siguiente ejemplo una madre explica que su hijo sólo puede cortar pequeños pedazos de vidrio (tienen una tienda donde cortan y venden vidrio):

M: No, (...) no corta grandes, corta, pues, chiquitos. Veinte, 25 (cm). (...)

M: No, para el grande todavía no porque así..

I: Si, es pesado también y se va.

M: En primer lugar es pesado y en segundo lugar echaría a perder una hoja [no. 33, cit. 2].

c) Además, los padres me decían que ellos tomaban la responsabilidad más allá de esas barreras o restricciones o cuando veían que una niña había cometido un error. Por ejemplo, en el siguiente caso una madre me dijo que cuando no tiene tiempo para atender la tienda le pide a su hija que lo haga:

M: Pero le digo a ella, ya cuando llega en la tarde de la escuela, le digo “pues ahora si, hijita”, le digo, “ya dedícate aquí a, a despachar” ya digo, dulces, que son los que pues ya, como ahora los que valen a 100, a 50, pues no es cosa de que vaya haciendo muchas cuentas, porque para las cuentas grandes, si, todavía no.

I: Hmm.

M: Todavía no, no, no las hace bien.

I: Hmm.

M: Entonces yo le digo pues, ya, “si vas a dar cambio, tú me avisas, yo lo doy” [no. 24, cit. 1].

Esta madre sólo le da responsabilidad a su hija por artículos de precios bajos; para precios más altos, la niña debe hablarle a su madre (quien probablemente esté en algún lugar cerca de la tienda haciendo labores del hogar).

De esta manera, los padres resaltaron tres aspectos de los roles de los niños al relatar cómo involucran normalmente a sus hijos en sus actividades: los niños participan aunque no sean totalmente competentes; su participación está restringida dentro de ciertos límites y otros compensan por la incompetencia de los niños. En otras palabras: los niños pueden empezar a tomar responsabilidad

porque su incompetencia es “cubierta” por otros. Los padres señalaron estos aspectos para decir algo sobre la representatividad de la situación experimental pero no se refirieron explícitamente a la forma en que la situación experimental daba cuenta de estos aspectos. Sin embargo, en la tercera sección sobre el rol de los padres se proporciona información que esclarece esta cuestión. Después, hubo algunos padres que señalaron las diferencias entre el rol que tomaba su hijo en la situación experimental y el rol que asume normalmente. Insistieron en que ellos creaban un rol más independiente para el niño en el entorno experimental. Por ejemplo, una madre me dijo que normalmente deja que el niño le ayude en su tienda y que a veces se le permite calcular los precios para los clientes pero que si no sabe le puede preguntar a ella. Ella observó que él no podía contar con ella de la misma manera en la situación experimental:

M: No, sí, fue diferente porque, pues ahorita, mmm lo, o sea, lo más, él lo iba a hacer.

I: Hmm.

M: Entonces yo namás le expliqué..

I: Hmm.

M: ...cómo lo iba a hacer [no. 16, cit. 5].

Para explicarme cómo difiere el rol del niño aquí y en la situación normal de enseñanza en su tienda esta madre me dice que no revisó el cálculo del niño sino que lo puso a revisar su propio cálculo. Otra madre describe una diferencia similar entre el rol del niño cuando le ayuda en su tienda y su rol en la situación experimental:

M: Porque ahorita pues yo le pregunté, yo le pregunté a él, “Aquí tenemos tantas cajas, pero tú, tú solo vas a sacar tu, tu cuenta y, y me vas a decir cuántas cajas le caben”. O sea que, pues él, él sí tomó mucha experiencia porque él solo tuvo que sacar su cuenta, o sea que no fui yo la que se lo saqué. No, yo le dije (el número de) las cajas, y él ya hizo su cuenta [no. 28, cit. 6].

La mayoría de las maestras dijo que la situación experimental era similar a su enseñanza normal en el salón de clases. Había dos argumentos principales que iban en contra de esto: primero, la situación experimental era más práctica y segundo, trabajaron con un solo alumno por lo que cambió su forma de vigilar. Las maestras me dijeron en la mayoría de los casos que piensan que funciona mejor empezar con la práctica y después traducirlo a teoría, sólo que no pueden obtener siempre los materiales apropiados. Sobre la cuestión de vigilancia un maestro dijo:

M: Nada más que hay una gran diferencia del trabajo que se realizó ahorita aquí, al que pueda haber dentro del aula, porque, aquí, se le está enseñando a un solo alumno.

I: Hmm.

M: Entonces, uno tiene toda la atención concentrada en lo que está haciendo este niño.

I: Hmm.

M: Y si se, y si... tiene una deficiencia, algún error, pues uno se lo detecta y le ayuda, lo orienta para que haga bien las cosas. Pero al tener más de 30 alumnos, la atención, el tiempo se divide [no. 15, cit. 1].

Tabla 4.6.2 Respuestas de los maestros y alumnos a la pregunta: ¿Usted/tu maestro enseña normalmente así?

(%) Maestros	(%) Alumnos
(53) 8 Igual:	(47) 7 Igual:
3 Igual, sólo que ésta es una situación más práctica.	1 Igual pero la tarea era diferente.
1 Igual, sólo que ésta es una situación más práctica y el tipo de corrección es diferente ya que solo hay un alumno.	6 Igual sin razón específica.
1 Igual, sólo que se puede vigilar mejor al alumno.	(53) 8 Diferente:
3 Igual sin razón específica.	2 Diferente porque no es mi propio maestro.
(27) 4 Diferente:	1 Diferente porque no hay pizarrón.
3 Diferente, porque esta situación es más práctica.	1 Diferente porque estoy solo.
1 Diferente, sin razón específica.	1 Diferente porque es más difícil aquí.
(13) 2 Ambigua.	1 Diferente porque es más fácil aquí.
(07) 1 Faltaba.	1 Diferente porque en el salón me enseñan otras cosas.
(100)15 Total.	1 Diferente sin razón específica.
	(100)15 Total.

Un maestro dijo que la única diferencia era que él no era capaz de gritarle a esta alumna (una pequeña niña tímida):

M: (...) porque a ella no le pude gritar, no sé, porque... [n. 29, cit. 1]

Las respuestas de los alumnos no mostraron un patrón claro ya que aproximadamente la mitad de ellos consideró que la situación experimental era igual y la otra mitad que era diferente. Además, los argumentos eran más bien diversos.

Para resumir la representatividad: para los padres se señalan tres puntos. Primero, la mayoría de los padres asegura que enseñan el mismo tipo de tareas en su situación de casa. Aunque algunos padres aseguran que enseñan diferentes cosas en casa, las tareas fueron familiares para ellos. Segundo, los padres contaron mucho sobre la forma en que organizan la participación de su niño en casa, haciendo vínculos indirectamente con la situación experimental. Esto tenía que ver principalmente con la pregunta de cómo involucran a los niños en situaciones de la vida real antes de que sean realmente competentes en las tareas que les tocan y cómo los padres manejan los riesgos que se derivan de esta situación. Tercero, un pequeño grupo de padres afirma que le asignaron a su hijo un rol más independiente en la situación experimental en comparación con la forma en que instruyen a su hijo en casa. La mayoría de los maestros dicen que su enseñanza en la situación experimental es similar a sus actividades normales de enseñanza. Algunos maestros, sin embargo, señalan el hecho de que 1) la situación experimental incluye más “práctica” y 2) que la vigilancia es diferente porque pueden dedicar toda su atención a un solo alumno. Las respuestas de ambos grupos de niños no representan patrones claros y son más bien cortas. Sin embargo, en las parejas de padre/madre-hijo, los niños argumentan que hay más similitud que diferencia en comparación con las parejas de maestro-alumno.

Los resultados de la instrucción según los participantes

La mayoría de los padres consideran que la niña aprendió algo. Es interesante, sin embargo, que un alto porcentaje de esos padres (48%) se refirió a la niña misma y dijeron que el resultado dependía de la atención de ella. Muchos padres no respondían a esta pregunta sin consultar a la niña como en la siguiente cita. Esto es lo que dijo una madre después de que le pregunté si pensaba que la niña había aprendido algo:

M: (*en mazahua, hacia su hija*) ¿Aprendiste algo de que te enseñé?

M: (*hacia mí*) Sí, dice que sí, sí aprendió tantito.

I: Sí, ¿usted cree que sí, que aprendió algo?

M: Dice que sí [no 45, cit. 1].

Sólo algunos padres hicieron un vínculo directo aquí con su propia enseñanza. Más que nada dicen que la niña aprendió cómo armar un puesto o que aprendió a vender. En muchos casos los padres quieren que sus hijas repitan las respuestas correctas como demostración del conocimiento de la niña. La mayoría de las niñas dice que aprendió algo y un gran número de ellas me dice lo que aprendió (sobre todo después de que les pido que lo hagan) como en este ejemplo.

I: Y ahora qué.. ¿aprendiste algo, nuevo? (*la niña afirma con la cabeza*). ¿Sí? A ver, ¿qué aprendiste?

N: Aprendí que para.. que para vender este, teníamos ahorita que poner una sombra.

I: Hmm.

N: ...este, arreglar bien para que no se caiga el, lo que pusistes arriba para que traiga la sombra.

I: Hmm.

N: ..este, aprendí a medir, este, cuántas cajas íbamos a poner para vender..

I: Ahá.

N: Sí, este.. y aprendí a poner cajas.

I: Muy bien [no. 40, cit. 2].

La respuesta más llamativa de las maestras es que no están seguras de los resultados del aprendizaje. Generalmente hicieron hincapié en que el alumno no era capaz de aprender la tarea en una sola sesión y que el resultado depende de las capacidades del niño, sus conocimientos previos, los esfuerzos de enseñanza de sus colegas y los esfuerzos futuros del niño para practicar estas mismas tareas. La mayoría de los alumnos dice que aprendió algo y la mayoría también puede especificar su respuesta. Algunos alumnos dicen que ya han tenido algo de experiencia armando puestos pero que el puesto que hacen usualmente difiere del que tuvieron que hacer en la situación experimental.

Para resumir los resultados de la instrucción según los participantes: primero, los padres parecen ser más optimistas ante los resultados de aprendizaje que los maestros. Segundo, aunque los maestros se refieren más a su propio rol como maestro al evaluar el resultado de aprendizaje, hacen hincapié en que esta experiencia no se puede juzgar como caso aislado y que son cruciales la repetición futura y los conocimientos previos. Los padres, en cambio, no se enfocan en su

Tabla 4.6.3 Respuestas de padres e hijos a la pregunta de si la niña aprendió algo

(%) Padres	(%) Niños
(90) 27 <i>Sí, la niña aprendió:</i>	(80) 24 <i>Sí, aprendí algo:</i>
11 <i>Sí, sin ninguna condición o justificación.</i>	14 <i>Sí, menciona lo que aprendió.</i>
11 <i>Sí, con la condición de que la niña haya puesto atención (es decir, dijeron que esto dependía de la niña).</i>	10 <i>Sí, sin ninguna especificación.</i>
3 <i>Sí, ya que los padres enseñaron de cierta forma (es decir, dijeron que esto dependía de la enseñanza de los padres).</i>	(07) 2 <i>No, no aprendí casi nada.</i>
2 <i>Sí, según la atención de la niña así como de la enseñanza del padre.</i>	(10) 3 <i>No lo sé/no entiende la pregunta.</i>
(03) 1 <i>No, la niña no aprendió.</i>	(03) 1 <i>Faltaba</i>
(07) 2 <i>Faltaban.</i>	(100)30 <i>Total.</i>
(100)30 <i>Total.</i>	

Tabla 4.6.4 Respuestas de las maestras y alumnos a la pregunta de si el niño aprendió algo

(%) Maestras	(%) Alumnos
(87) 13 <i>Sí:</i>	(80) 12 <i>Sí:</i>
8 <i>Sí, pero sólo un poco.</i>	9 <i>Sí, dice lo que aprendió.</i>
3 <i>Sí, sin especificar por qué.</i>	3 <i>Sí, sin especificación.</i>
1 <i>Sí, pero con la condición de que el estudiante practique más.</i>	(13) 2 <i>No, porque ya sabía.</i>
1 <i>Sí, porque yo estaba guiando al alumno.</i>	(07) 1 <i>Faltaba.</i>
(07) 1 <i>No está seguro.</i>	(100)15 <i>Total.</i>
(07) 1 <i>No, porque el alumno ya sabía.</i>	
(100)15 <i>Total.</i>	

propio rol en el proceso de enseñanza y hacen hincapié en la atención de los niños y su capacidad para aprovechar la situación.

Relatos de sus roles, sus esfuerzos por establecer el aprendizaje

Cuando les pedí a los padres que justificaran sus roles con respecto al aprendizaje de la niña, se trataba de una pregunta extraña para la mayoría (¿qué hizo para hacer que la niña aprendiera?). En muchas ocasiones, los padres repetían lo que le habían dicho a la niña. Para mí, esto fue algo extraño ya que yo había estado ahí y sabía lo que habían hecho. Sin embargo, esto no sucedió con todos los padres; dependía de cómo veían su rol como maestro. Un grupo de padres dijo que habían adaptado la tarea para facilitar el aprendizaje. Por ejemplo, algunos padres decían que habían empezado con las tareas más fáciles y continuaron con las más difíciles. En otros casos los padres dijeron que habían verificado la comprensión de la niña antes de continuar o que habían tratado de motivarla para hacerla aprender. Otro grupo de padres no hizo dichas adaptaciones para la niña y me dijeron que su rol era hacer que la niña *hiciera* la tarea. Le dieron a su niña órdenes (específicas) para hacer que esto sucediera y asumieron responsabilidad por los resultados de las acciones de la niña. Cuando la niña no era capaz de hacer ciertas tareas, la hicieron observar el comportamiento del adulto.

Tabla 4.6.5 Respuestas de los padres e hijos a la pregunta ¿qué hicieron para propiciar el aprendizaje?

(%) Padres	(%) Niños
(50) 15 Hacen hincapié en el hecho de que su responsabilidad es hacer participar al niño y no describen sus roles en términos del aprendizaje del niño (es decir, decirle al niño cómo actuar y hacerlo observar a su padre/madre).	(30) 9 Actúan (operaciones, acciones).
(23) 7 Expresan esfuerzos dirigidos al aprendizaje del niño y adaptan la tarea con miras a este proceso de aprendizaje (por ejemplo tratar de motivar al niño, empezar con el conocimiento que ya tiene, enseñar paso a paso, tomar en cuenta la comprensión del niño).	(20) 6 Procesan mentalmente (escuchan, observan, entienden, piensan, etcétera).
(23) 7 Ninguna indicación clara de las alternativas mencionadas.	(06) 2 Ambas cosas: observando y actuando.
(03) 1 Faltaba.	(20) 6 No saben, encuentran difícil la pregunta.
(100)30 Total.	(03) 1 Obedecen.
	(20) 6 Faltaban.
	(100)30 Total.

En ambos tipos de respuesta de los padres se expresó un fuerte interés en el aprendizaje y la actividad del niño, así como un fuerte sentido de responsabilidad. Además, la mayoría de los padres confiaban en que sus estrategias eran eficaces: véase por ejemplo la siguiente cita en la que cuestiono el hecho de que la madre no le dio mucho tiempo a la niña para calcular por su cuenta. Aunque no pude dejar de expresar duda ante la estrategia de la madre, la madre claramente defiende su posición:

I: (...) Pero, ¿usted no, por ejemplo, no esperaba hasta que ella (la niña) sacara la cuenta, no?

M: No.

I: ¿Por qué no? ¿Tiene miedo que no va a saber o usted cree que así aprende mejor?

M: No, pues así a lo mejor aprende más mejor.

I: ¿Sí? Si usted le dice.

M: Ahá.

I: Ahá. Mmm, no sabía eso. Entonces usted dice cómo son las cosas.

M: Sí.

I: Y ella aprende así.

M: Sí, porque, pues allí en mi casa le digo hazte así, hija, y así.

I: Hmm.

M: Así debe ser. Pues ella ya lo que ella ve que hago yo pues ya también lo hace [no. 4, cit. 2].

Cuando se hizo hincapié en la participación del niño, los padres explicaban cómo daban órdenes al niño y cómo dirigían su comportamiento. Además, de estas respuestas resultó claro que “lo que cuenta” no son las acciones del niño en sí sino las acciones del niño en el contexto del equipo en conjunto, como se ve en la siguiente cita:

M: Ah, pues decirle nada más, cómo lo iba a hacer.

I: Ahá.

M: Sí. Por eso le dije, Vivi, pásame una caja y ponla ahí.

I: Ahá.

M: Y ella ya la puso.

I: Ahá.

M: La tabla también.

I: Ahá.

M: Sí. Las piedras.

I: Hmm.

M: Sí, porque esto, pues ya lo hemos hecho nosotros [no. 30, cit. 17].

Así que el equipo en conjunto tiene experiencia en esta tarea; se representa la actividad del niño como la de formar parte de un equipo competente (él es capaz de seguir órdenes de parte de un miembro más competente del equipo).

En otros casos no eran tanto las acciones del *niño* el centro de la atención, sino el hecho de que el niño debería ser capaz de observar al padre/madre, como queda de manifiesto en la siguiente cita. Le pregunto a la madre qué fue lo que hizo para hacer que el niño aprendiera:

M: Mmm, pues, este, pues él, simplemente viéndome cómo le estaba haciendo, ¿no?

I: Hmm.

M: O sea, él... namás echando ojito, ¿no?

I: Hmm.

M: Pues, yo no sé, mira como lo estoy haciendo ya así lo vas a hacer tú.

I: Ahá.

M: Así como yo le hago, lo vas a hacer tú.

I: Ahá.

M: Así, entonces vas a ir viendo, ¿cómo, cómo se, cómo (¿van?) las cosas, no? [no. 14, cit. 3].

Las siguientes dos citas son ejemplos de respuestas que consideraban más el aprendizaje del niño. Por ejemplo, esta madre explica que empezó con pequeñas cantidades para hacer más fáciles las cosas para el niño al principio:

M: Entonces saca tu cuenta de cinco cajas y ya, luego diez y ahora cuenta cuántas cajas tienes y haz tú lo que tengas que hacer, una multiplicación para sacar tu cuenta, fue lo que yo le, le dije. Pero primero le hice de cinco para que fuera poquito [no. 28, cit. 6].

El siguiente padre hizo hincapié en que piensa que su rol es darle confianza a la niña y que ésta será la base para que ella desarrolle interés en el trabajo y aprenda.

P: Pues, más que nada, hablar con ella, darle más confianza y, este... para que... que ella le ponga más interés.

I: Hmm.

P: Vamos a, o sea, tratar de que este... de que, entienda [no. 19, cit. 6].

Cosa interesante, algunos padres también mencionaron que resulta contraproducente enseñar las cosas demasiadas veces: una o dos veces es suficiente. Si explicas las cosas demasiado, perderás la atención del niño.

M: Ahá, sí, explicar una sola vez o dos veces pero bien. Que ellos lo entiendan (...)

M: Porque si se les explica muchas veces se aburren [no. 05, cit. 10].

Además, algunos padres hicieron una distinción entre sus roles en la tarea de construcción y la de matemáticas. En el caso de la construcción, describían su rol como “enseñar” haciendo hincapié en la observación, y en el caso de la tarea de matemáticas hablaron más de “explicar”, indicando que había que dar más información verbal.

Los niños encontraron esta pregunta por lo general difícil. Algunas respuestas probablemente representen más la forma en que los padres piensan que sus hijos aprenden. En el próximo ejemplo una madre le ayuda a su hijo a contestar la pregunta ya que el hijo no contestaba:

M: Te expliqué. Y este... mmm, ¿qué hacías tú? Me ayudabas o no me ayudabas o no.

N: Sí.

M: No, ¿no estabas ayudándome?

N: (*bajito*) Sí te...

M: Para poder aprender.

I: Hmm.

N: Le ayudaba, pero que me decía qué lo, qué lo iba a hacer este, qué lo iba a hacer [no. 17, cit. 7].

En otros casos los niños estuvieron bastante seguros de lo que *ellos* tenían que hacer, en especial en aquellos casos donde los niños se refirieron a lo que efectivamente hicieron. Por ejemplo ellos decían:

N: Hacer algo, es como me decía mi mamá que hiciera esto, me aprendiera.. que aprendiera bien, por eso aprendí bien [no. 22, cit. 7].

N: Hacer lo que mi mamá me decía [no. 40, it. 3].

N: Vender, ¿hacer?, hacer un puesto, poner el palo derecho y extender el puesto bien [no. 34, cit. 3].

Otros vinculaban explícitamente sus observaciones y sus acciones:

N: Pues, namás lo veo como lo hace y luego ya lo hago yo [no. 34, cit. 3].

En la tabla 4.6.6 se da cuenta de las respuestas de los maestros y alumnos a la pregunta de lo que habían hecho para propiciar el aprendizaje.

Todos los maestros respondían que trataron de tomar en cuenta el aprendizaje del niño. Por lo general mencionan el mismo tipo de esfuerzos que el primer grupo de padres en la tabla 4.6.5, sólo

Tabla 4.6.6 Respuestas de maestros y alumnos a la pregunta ¿qué hicieron para propiciar el aprendizaje?

(%) Maestros	(%) Alumnos
(93) 14 Expresar esfuerzos dirigidos al aprendizaje del niño y adaptar la tarea con miras a este proceso de aprendizaje (por ejemplo, ajustar según los conocimientos que el alumno tenía, enseñar paso a paso, empezar con práctica y luego introducir teoría).	(47) 7 Procesar mentalmente (escuchar, entender, pensar, etcétera).
(07) 1 Faltaba.	(33) 5 Actuar (operaciones, acciones).
(100) 15 Total.	(07) 1 No lo sé.
	(07) 1 No aprendí.
	(07) 1 Faltaba.
	(100) 15 Total.

Tabla 4.6.7 Esfuerzos de los maestros

Maestros
6 Ajustar mi enseñanza a los conocimientos/capacidades del alumno.
6 Enseñar por pasos, siguiendo ciertos procedimientos.
4 Empezar con la práctica, después introducir teoría.
2 Motivar el interés del alumno.
2 Observar/vigilar al niño bien para corregir errores.
1 Repetir muchas veces.
1 Dar ejemplos y dejar al alumno imitar.
1 Guiar al niño para que pueda ser independiente.

que ellos hablaron más detalladamente de sus estrategias. En la tabla 4.6.7 se enumeran sus esfuerzos según la frecuencia (independientemente de la persona). La siguiente cita es un buen ejemplo de la relación estrecha que los maestros ven entre el aprendizaje del niño y sus propias acciones:

M: Sí, sí aprendió porque le estuve manejando, por ejemplo allá (*refiriéndose al puesto donde tuvieron que hacer una tarea de matemáticas*) le estuve manejando y se dio cuenta, estuve manejando la, la resta.

I: Ahá.

M: Estuve manejando también la multiplicación porque, aquí por ejemplo (*refiriéndose a la tarea de medir*), incluso aquí manejé las, las tablas, le pregunté las tablas, ahí le hice hacer operaciones de, de suma.

I: Ahá.

M: Sí, también en cálculo mental lo manejé mucho aquí.

I: Sí.

M: Aquí en cuanto a esto (*refiriéndose a la tarea de vender*) manejé el cálculo mental en cuánto, cuánto ganaban en cinco cassetes si en cada cassette ganaba yo cinco pesos. Entonces ahí trabajó su memoria, ahí no trabajaron... trabajó la memoria porque rápido me contestó 25 [no. 29, cit. 2].

Las respuestas de los alumnos podían dividirse en dos categorías. O decían “tengo que escuchar bien” o “entender lo que dice ella” (éstos eran designados procesos mentales en la tabla 5) o decían “tenía que multiplicar” o “vender, hacer un puesto” (éstas son designadas acciones en la tabla 4.6.5).

Para resumir lo que eran los roles de los participantes con respecto al aprendizaje: Los padres difirieron considerablemente en sus respuestas. Un grupo de padres hizo hincapié en que su trabajo era hacer participar a la niña. Otro grupo hizo hincapié en que su trabajo era hacer ciertas adaptaciones a la tarea para facilitar la participación de la niña. En el primer grupo se veía a la niña más como un miembro del equipo, en el segundo se veían las actividades de la niña más como distintivas y se hizo hincapié en la actuación independiente. Las respuestas de las maestras fueron similares a las respuestas del segundo grupo de padres. Sin embargo, hubo también diferencias entre las maestras y este segundo grupo de padres. Las maestras hicieron hincapié en la repetición y vigilancia cercana. Los padres al contrario hicieron hincapié en que su rol no debería ser demasiado dominante, que los adultos deben cuidarse de no repetir demasiado, de otra manera la niña se aburre. Las respuestas de las niñas en ambos tipos de parejas fueron similares aunque las niñas en las parejas de maestra–alumna hicieron hincapié en estar más atentas a lo que decía la maestra (escuchar, entender).

Relatos de cómo los participantes ven el experimento

Finalmente, se analizaron unos comentarios sobre la forma en que los participantes veían toda la situación. No todos los participantes dijeron algo sobre esto, pues no formaba parte de la entrevista oficial. Sin embargo, los comentarios que se hicieron pueden ayudar a esclarecer las posibles interpretaciones de los participantes (aparte de los datos de la entrevista oficial). Para los padres, la mayoría de los comentarios se refería a una situación en la que yo venía a enseñarles algo y de la que especialmente su hijo iba a sacar provecho. Por ejemplo, algunos padres me agradecieron por haber escogido a su hijo para participar. Otros me dijeron que tal vez podrían enseñarle al niño esas mismas cosas en casa, y que eso sería provechoso para él. A veces pensaban también que se examinaba el conocimiento de su hijo después de que ellos habían enseñado las tareas. Por ejemplo, algunos padres pedían disculpas por su hijo por no ser suficientemente listo o rápido en las matemáticas. O le decían al niño que recordara bien porque yo se lo volvería a preguntar en algún otro momento. Sólo ocasionalmente sentían los padres que su enseñanza era el principal enfoque (pese a que yo ya se lo había dicho).

Los maestros generalmente veían el experimento como un ejemplo de un método innovador. Por ejemplo, me decían que ya conocían esta forma de enseñanza. Es posible que haya tenido un impacto aquí el hecho de que les acababan de informar de las reformas educativas nacionales, que promovían una educación que partía de la práctica.

En cuanto a los niños, es importante reportar que todos los niños tenían ganas de participar por el regalo que recibían después de su participación (un cassette de juguete). En algunos casos el niño ya había convencido a su madre a participar antes de que yo se lo propusiera.

Conclusiones sobre las entrevistas postarea

Aparte de las conclusiones ya sacadas después de cada pregunta, se puede concluir de los relatos de los participantes que la situación experimental tenía importantes similitudes, o cuando menos puntos de comparación con sus comportamientos “normales” de enseñanza y aprendizaje, aunque tam-

bién se mencionaron diferencias. Las diferencias para los padres iban principalmente en la línea de interpretar la situación como una instancia de educación formal más de lo que normalmente harían (aunque esto aplicaba sólo a un grupo de padres). Estas afirmaciones se utilizarán en la interpretación general de los resultados del estudio de las videograbaciones. Lo que las parejas han dicho acerca de sus estrategias de enseñanza y aprendizaje (y cómo estas estrategias difieren entre los grupos) se relacionará con los resultados de análisis de las videograbaciones. Esto esclarecerá la cuestión de si estos relatos pueden apoyar los datos observacionales y viceversa. En el capítulo de “Discusión” estos datos se relacionarán con los demás datos de las entrevistas. La ventaja de los datos de las entrevistas postarea (aunque no tan extensas como las otras entrevistas) es que se puede esperar que los relatos se relacionen más con las estrategias de enseñanza y aprendizaje que efectivamente fueron observadas (aunque es evidente que ocurre todo tipo de “traducciones” y quizás “distorsiones” entre relatos y acciones).

7. Conclusiones generales del estudio de las videograbaciones

Sobre las diferentes estrategias de las parejas padre/madre-hijo y maestra-alumno a partir de los datos observacionales: una perspectiva combinada

Estructuración

Las descripciones etnográficas dejaron en claro que las parejas de madre/padre-hijo mazahuas y maestro-alumna manejaron de diferente forma el problema de la estructuración. Donde las parejas madre/padre-hijo buscaban conservar la estructura “natural” de la tarea y organizaban el aprendizaje dentro de la situación “real” o “auténtica” de la resolución del problema, las parejas maestro-alumna redefinían la estructura de la tarea y la traducían en un “currículum” en el que sólo se señalaban aspectos cruciales de la tarea. Esta “traducción” quedó de manifiesto en las introducciones y evaluaciones que los maestros hacían de las actividades, también en los momentos especiales que se crearon al margen de la tarea para orientar a la niña. Los “espacios” así creados sirvieron para establecer otro plano de actividad dedicado al aprendizaje de la niña. En las parejas padre/madre-hijo, estos espacios se crearon sin transformar la actividad en algo diferente. Si bien era obvio, también para las parejas madre/padre-hijo, que el aprendizaje del niño era un asunto importante durante toda la empresa, esto no significaba que se abandonara la estructura “auténtica” de la tarea. Al contrario, se aprovechó la misma estructura para organizar el aprendizaje del niño. Por ejemplo, se le orientaba mediante la demostración de una subtarea que era al mismo tiempo parte de la realización (normal) de la tarea, o mediante la realización de subtareas que aportaban a la terminación de la tarea (y no *sólo* en aras del aprendizaje). Este mismo contraste entre los grupos surgió de un análisis de patrones en el que se compararon sistemáticamente algunos rasgos básicos de ambos “modelos”. Las parejas madre/padre-hijo se caracterizaron por un modelo integrado y continuo, lo que quiere decir que la orientación del niño ocurrió paralela a otras actividades relacionadas con la tarea. Las parejas maestro-alumna se caracterizaron por un modelo separado y discontinuo, lo que implica que la orientación de la niña se dio antes o después de la realización de la tarea en sí.

Potenciar la competencia

En cuanto a la forma en que se organizaba la participación del niño y el tipo de divisiones de roles que se establecieron para potenciar su competencia, las descripciones etnográficas dejaron en claro que las divisiones de roles en ambos grupos eran de naturaleza cualitativamente distinta. En las parejas de padre/madre-hijo, ambos participantes asumieron roles de actores y se esperaba que el niño potenciara su competencia observando la actuación del adulto y asumiendo cada vez más responsabilidad. No se obligaba a los niños a actuar sino que se les daba la oportunidad de identificarse con el papel de sus padres y experimentar por iniciativa propia con (aspectos de) ese rol. Los padres no se preocupaban por que el niño se involucrara en todos los aspectos de la tarea con tal que estuviera involucrada. Su división de roles, por tanto, se basa en la analogía y la intercambiabilidad de roles. Es decir, 1) sus roles son de la misma naturaleza (ambos desempeñan roles de actores) y 2) los roles se asignan provisionalmente y son intercambiables entre adulto y niño. En las parejas de maestra-alumna, la niña y el adulto tienen roles que son de naturaleza manifiestamente distinta. Las niñas son las que deben realizar ciertos aspectos cruciales de la tarea que la maestra indica como importantes para su aprendizaje. La maestra controla un nivel de responsabilidad que a la niña no se le permite asumir. Las niñas deben aprender no identificándose con los roles de los adultos sino sometiéndose a la estrategia de enseñanza de la maestra. El análisis de patrones confirmó aspectos de estas diferencias en la división de roles. Sin embargo, no se encontraron diferencias entre los grupos con respecto a la niña como proveedora de conocimientos. En el análisis de “Secuencias de participación y control” se confirmaron las diferencias en las divisiones de roles desde otra perspectiva. Un microanálisis detallado de cada subtarea arrojó que en las parejas de madre/padre-hijo, los niños tomaban más iniciativas en esas subtareas, que tanto adultos como niños asumían roles de actores y que lo hacían en paralelo. O sea, tanto el niño como el adulto trabajaban con relativa independencia y estaban relativamente libres para definir sus propias actividades. Así que se confirmó la división de roles análogos entre padres y niños, y el análisis mostró además que ambos participantes desempeñaban su rol en paralelo en vez de secuencialmente (lo que explica en parte el grado de libertad creada para el niño). En las parejas de maestra-alumna, las niñas no gozaban de tanta libertad, pues los adultos controlaban mucho más su libertad. Lo típico de este grupo era que las maestras iniciaran las tareas pero pidieran a la niña que las realizara. Las maestras además vigilaban (observaban) estas actividades cuidadosamente. Las maestras optaban por vigilar a expensas de su rol como actor. Esto daba por resultado una estructura más secuencial en la que ambas participantes se enfocaban en la misma actividad (mientras que en la estructura típica para las parejas madre/padre-hijo, ambos participantes se involucran en actividades diferentes y así trabajan en paralelo). Un análisis de las iniciativas de los niños reveló más información acerca de lo que estas diferencias significaban para las oportunidades que los niños tenían para desarrollar iniciativas y a través de ellas adquirir competencia. En las parejas padre/madre-hijo, los niños podían utilizar la toma de iniciativas para desarrollar roles más responsables y “conquistar roles”, es decir, podían asumir roles de mayor responsabilidad a expensas de los roles que el adulto había asumido al inicio de la tarea (mientras que esto sucedía sólo excepcionalmente en las parejas maestra-alumna). Estas conquistas de roles parecían relacionarse con una actitud de parte del adulto en la que las iniciativas de los niños se apoyaban mas no se integraban en una estrategia dirigida por el adulto. Una estrate-

gia en la que los adultos permitían a los niños desarrollar actividades al margen de la actividad, parecía ayudar a crear oportunidades para conquistar roles.

Manejar la incompetencia

Con respecto a las estrategias para manejar el dilema de la asimetría, las descripciones etnográficas mostraron que esto se “resolvía” en las parejas de maestro–alumno creando un ámbito distinto de acción (encaminado al aprendizaje) en el que se anticipaban los errores. Se esperaba que el niño no actuara a la perfección, pues apenas “estaba aprendiendo”. En las parejas de padre/madre–hija, no se hacía semejante distinción y los errores se vinculaban directamente a la actividad en conjunto (y no al aprendizaje de la niña). Por otro lado, en las parejas padre/madre–hija los errores se tomaban como algo que afectaba a todo el equipo (por el que a la niña se le atribuía responsabilidad). En las parejas de maestro–alumno se consideraba que los errores afectaban el aprendizaje del niño. Se confirmaron estas diferencias en un análisis sistemático de errores cometidos por el niño y la reacción del adulto ante ellos. En las parejas de madre/padre–hija, la atribución y corrección de errores se hacía de manera más colectiva mientras que en las parejas de maestro–alumno esto se hacía de manera más individual. Además, en las parejas de padre/madre–hija, la corrección de errores se hacía de forma inmediata para garantizar la continuidad de la actividad de la tarea. En las parejas de maestro–alumno, la corrección se posponía y funcionaba como medio para reestructurar la tarea. Estas diferentes formas de manejar la asimetría se relacionaban directamente con la forma en que se organizaba la participación del niño y la forma en que se reestructuraba la actividad en aras del aprendizaje. Una división de roles más análogos y una estructura continua de tarea dieron por resultado un enfoque más colectivo para (la atribución y corrección de) los errores y la necesidad de corregirlos lo más pronto posible. Una división de roles más diferenciados y una estructura más discontinua de tarea dieron por resultado un enfoque más personal para los errores (encaminado al aprendizaje del niño) y creó la posibilidad de investigar de manera más extensa sus implicaciones.

En conjunto se puede decir que en las parejas de padre/madre–hija, se “organiza” el aprendizaje de la niña confrontándola con problemas “genuinas” sin una definición “a priori” de los aspectos de la tarea con los que la niña deba familiarizarse. Por un lado, su responsabilidad es “real” en el sentido de que ella responde directamente por las partes de la tarea que ella está realizando. Por otro lado, nunca se le obliga a actuar. Este enfoque en el que parece que “poco está en juego” (en el sentido de que podría parecer que se espera poco del nivel de participación de la niña) se ve compensado por la creación de suficiente espacio para que la niña desarrolle más responsabilidad. El adulto parece manejar con cuidado las iniciativas de la niña en el sentido de que no se adueña de ellas y no interfiere en el intento de la niña por experimentar con roles de mayor responsabilidad (aunque la niña debe convencer al adulto de su capacidad para realizar ciertas tareas). En las parejas de maestro–alumno se escogía una estrategia completamente al revés. La estrategia puede llamarse un enfoque en que “mucho está en juego” en el sentido de que pretende involucrar al niño en todos los aspectos cruciales de la tarea. Esta estrategia, sin embargo, tiene consecuencias importantes para las oportunidades que el niño tiene para asumir sus propias responsabilidades. En este caso, las responsabilidades del niño siempre se ven “mediadas” por los esfuerzos del maestro por enseñarle, y las iniciativas del niño a menudo se incorporan en el plan de acción del maestro.

Así que estas diferentes soluciones a los problemas formulados forman conjuntos coherentes en el sentido de que se pueden concebir sus soluciones como estrategias “razonables” para manejar los problemas planteados. Parece haber dos “racionalidades” distintas acerca de cómo se supone que el aprendizaje debe ocurrir, y estas racionalidades guían las estrategias. Se examina en seguida la pregunta de qué tan flexibles o estáticas son estas estrategias, es decir, ¿son las mismas para todos los padres y son las mismas sin importar la tarea en la que estén involucradas las parejas?

Sobre diferentes estrategias entre padres “tarea” y “no tarea”

Lo que se ha dicho hasta aquí se basa principalmente en una comparación entre los llamados padres “no tarea” y las maestras. Lo que se afirmó en las descripciones etnográficas también se basaba en una comparación entre estos dos grupos, pues sus estrategias ofrecen contrastes claros. Aquí integraré lo que se ha encontrado acerca de las diferencias entre los dos grupos de padres a partir de los diferentes instrumentos (de análisis de categorías). Del análisis (general) de patrones quedó claro que las diferencias entre los grupos de padres se relacionaban principalmente con la forma en que estructuraban la tarea y no tanto en su división de roles ni en sus estrategias de participación. Los padres que indicaban que ayudaban regularmente a sus hijos con la tarea escolar, interrumpían con más frecuencia la estructura de la tarea en aras del aprendizaje, hacían más evaluaciones fuera de la tarea, repetían más las tareas y orientaban más al niño *antes* de que actuara (y no mientras actuaba). El patrón es similar a lo que se encontró para el grupo de maestras en comparación con el grupo de los padres en conjunto. Así que estos hallazgos parecen sugerir que los padres “tarea” se comportan más como las maestras. Sin embargo, salvo el hallazgo de que los niños observan más a sus padres en el grupo “no tarea”, no se encontraron diferencias entre los dos grupos de padres con respecto a las divisiones de roles.

El análisis de “Secuencias de participación y control” confirma a grandes rasgos este cuadro. No se encontraron diferencias importantes entre estos dos grupos con respecto a estas secuencias de participación salvo contadas excepciones: los padres el grupo “tarea” tienden a vigilar más las acciones de su hija, mientras que en el grupo “no tarea” las niñas observan más a sus padres. En este respecto, los padres “tarea” se comportan más como los maestros. Esta estrategia, sin embargo, no implica menos libertad para la niña, pues en el grupo “tarea” las niñas tienen bastante libertad para tomar iniciativas. Lo que distingue claramente de los maestros a ambos grupos de padres (independientemente de su orientación hacia las tareas escolares de su hija) es que en el grupo de los padres tanto la niña como el adulto trabajan más independientemente la una del otro, en vez de que el adulto controle el comportamiento de la niña. En cuanto al análisis de iniciativas, casi no existen diferencias entre los grupos. Una excepción a esto es que en las parejas “no tarea”, las iniciativas de la niña reflejan la interpretación que ella hace de la tarea más que en las parejas “tarea”. Además, se conquistan más roles en el grupo “no tarea”, si bien este resultado no era estadísticamente significativo. El análisis de errores muestra otro patrón. Aquí, los padres del grupo “tarea” sí se comportan más como los maestros: señalan más errores (particularmente en la tarea de matemáticas), aplican un método más personal de corrección de errores y posponen más la corrección.

Tomados en su conjunto, estos datos llevan a la conclusión de que los padres que están orientados hacia las tareas escolares de sus hijos se comportan como los maestros en algunos aspectos pero muestran un enfoque típico de madre/padre (mazahua) en otros. La “adaptación” hacia un modelo

de enseñanza que se orienta más a la escuela (véase también discusión) parece relacionarse particularmente con la estructuración de la tarea y el manejo de errores y no tanto con las estructuras de la participación ni la división de roles. Los padres “tarea” de todos modos utilizan un modelo de una división de roles más paralelos en el que se le crea más libertad al niño (en comparación con los maestros). Los padres que se preocupan claramente por la carrera escolar de su hijo parecen prestar un nivel similar de atención al aprendizaje de su hijo en el entorno experimental, y este aprendizaje ocupa un lugar más central en la forma en que está estructurada la actividad. Pero esto no quiere decir que abandonen las formas “tradicionales” de potenciar la competencia del niño, es decir, ofreciéndole espacio para explorar y asignándole un rol análogo al del padre/madre para que el niño pueda aprender por identificación y asumir roles de cada vez mayor responsabilidad.

Sobre las diferencias entre la tarea de construcción y la de matemáticas

Los resultados del análisis de patrones mostraron que (encima de los efectos encontrados entre los grupos) en la tarea de matemáticas, la actividad se reestructuraba con más frecuencia a fin de organizar el aprendizaje de la niña, en comparación con la tarea de construcción. Además, las divisiones de roles diferían sistemáticamente entre las tareas. En la de matemáticas las parejas tienden a articular más sus roles (es decir, asumían roles más diversos). En la tarea de matemáticas, los adultos tienden a vigilar más la actuación de la niña y a crearle roles “artificiales” de actuación. En la tarea de construcción era más frecuente que ambos participantes tuvieran roles similares y responsabilidad genuina por la tarea. El análisis de “Secuencias de participación y control” confirmó esta imagen ya que mostró que en la tarea de construcción, las niñas tenían más control sobre sus propias acciones y eran vigilados menos. Niñas y adultos trabajaban más en paralelo y el adulto vigilaba a las niñas mientras estaba involucrado en sus propias actividades. En la tarea de matemáticas las niñas dependían más del adulto y éste enfocaba su atención más en el comportamiento de la niña. El análisis de iniciativas mostró que en la tarea de construcción, en comparación con la de matemáticas, las niñas tomaban más iniciativas y cuestionaban con más frecuencia lo que los adultos les encargaban. Por otro lado, los adultos reaccionaban de otro modo ante las iniciativas en cada tipo de tarea. En la tarea de matemáticas, los adultos reconocían iniciativas de manera más activa; en la tarea de construcción, de manera más pasiva. De igual similar, en la tarea de construcción las iniciativas de la niña se daban más en el margen de la actividad, y en la de matemáticas, en el centro. Con respecto al análisis de errores, se demostró que se utilizaba un enfoque más personal en la tarea de matemáticas, y uno más colectivo en la de construcción. Además, se posponía la corrección de errores con más frecuencia en la tarea de matemáticas. Así que, como ya se ha dicho, el tipo de tarea ciertamente tiene un impacto importante en la estrategia de aprendizaje que se escoja. De cualquier forma, las diferencias de grupo permanecen intactas aunque las tareas inciden en ambos grupos. El hecho de que las parejas de madre/padre-hija se comportan más como los maestros en la tarea de matemáticas y los maestros más como los padres en la de construcción (como ya se señaló) no quiere decir que sus estrategias particulares hayan “desaparecido” del todo a raíz de la tarea. Los efectos de tarea sí muestran, sin embargo, que las estrategias de enseñanza-aprendizaje son patrones flexibles, no fijos, y que ambos grupos los adaptan a las exigencias de la situación.

Relatos de los participantes y datos observacionales

Como ya se dijo, las diferentes estrategias aplicadas por los diferentes grupos (padres vs maestras, y padres “tarea” vs “no tarea”) parecen reflejar racionalidades distintas acerca de cómo se dan la enseñanza y el aprendizaje. No se pretende afirmar que los relatos de los participantes puedan dar cuenta totalmente de dichas racionalidades, pero podría resultar interesante ver si agregan algo a los cuadros esbozados con base en los datos observacionales. Utilizaré básicamente las respuestas de los adultos porque daban más información que las de los niños.

Con respecto a la pregunta de cómo los padres habían organizado la tarea para potenciar la competencia del niño, en las entrevistas posttarea los padres tomaban dos posiciones distintas. Cuando yo les preguntaba qué habían hecho *ellos* para propiciar el aprendizaje, un grupo de padres mencionó que había hecho ciertas adaptaciones (por ejemplo, iniciar con la tarea más fácil) o había revisado la comprensión del niño y su motivación para aprender. Otro grupo dijo que su rol era hacer que el niño *realizara* la tarea. En este último caso en particular se hacía hincapié en que lo que contaba no era la actuación individual del niño sino que el niño se involucrara en un equipo competente. Con respecto a la forma en que se organizaba la participación del niño (a través de qué tipo de roles), los padres decían que a) los niños se involucran en las actividades de los adultos aunque no estén plenamente competentes, b) su participación está restringido por ciertos límites y c) otros pueden compensar por la incompetencia de los niños. En otras palabras: los niños pueden empezar a asumir responsabilidad porque otros “están al pendiente” de su incompetencia. Por otro lado, los padres no hacían hincapié en su rol de enseñanza cuando hablaban del proceso de aprendizaje del niño. Al contrario, afirmaban que el aprendizaje del niño dependía de los esfuerzos del niño por aprovechar la situación (y no de los esfuerzos de los adultos). Algunos padres hasta expresaron su recelo por “la enseñanza excesiva”, ya que podría distraer al niño.

Las maestras al hablar de cómo habían organizado la tarea (para hacer aprender al niño) señalaban claramente una estrategia de enseñanza que habían querido seguir (por ejemplo, empezar con práctica y traducirla a teoría). Generalmente veían una relación entre sus esfuerzos por enseñar y el aprendizaje del niño (aunque hacían hincapié en que el resultado del aprendizaje dependería de los esfuerzos anteriores y futuros de enseñanza y de las habilidades del niño). Los principios de enseñanza que mencionaron se reducían a una división de roles en que la maestra responde por el aprendizaje del niño. Por ejemplo, la maestra debe ajustar su enseñanza al nivel de conocimiento del alumno y necesita alentar el interés del niño, etcétera.

Aunque no se tocan en estos relatos todos los aspectos mencionados en el análisis de los datos observacionales, hay importantes puntos de coincidencia. La postura de los padres de que su papel era procurar la participación del niño y que lo que importaba era que su niño participara en un equipo competente, concuerda con lo que se dedujo acerca del rol del niño como actor junto al adulto (véase a continuación para los demás relatos del rol de los padres). En ambas fuentes de datos está presente la idea de los dos participantes que forman un equipo donde la competencia se comparte y no se individualiza. Se expresa además (en parte) la idea de que no es necesario hacer adaptaciones específicas para que el niño aprenda porque la responsabilidad del padre o madre es la *participación* del niño y no su aprendizaje. La idea de que la competencia se comparte corresponde a partes del análisis de errores. La concepción más colectiva de los errores y de la competencia que los datos observacionales arrojaron, se vio confirmada en los comentarios de los padres acerca de la colectivi-

dad. Lo que importa es que el niño pueda funcionar, es decir, seguir órdenes, dentro de un equipo competente.

Por otro lado, la estrategia de crear espacios para iniciativas en las que las niñas conquistaban roles —estrategia que se vio en los datos observacionales— fue confirmada por los comentarios de los padres acerca de la responsabilidad de la niña por potenciar su propia competencia. Estos padres hasta señalan el “peligro” de estar demasiado involucrados en el aprendizaje de la niña. En ciertos aspectos, sin embargo, existían también diferencias en los relatos de los padres acerca de lo que eran sus roles. Un grupo más pequeño de padres indicó que le tocaba reorganizar la tarea en aras del aprendizaje (por ejemplo, empezar con las tareas más fáciles). Aunque no se pudo establecer un vínculo sistemático entre los padres que decían esto y los padres “tarea”, estos relatos se parecen a las estrategias de enseñanza del grupo “tarea”. Los padres “tarea”, más que los tradicionales, reestructuraban la actividad en aras del aprendizaje. Esta conclusión, sin embargo, es apenas tentativa y haría falta una estrategia más elaborada de entrevistas para confirmar esto. Con respecto a los comentarios de las maestras acerca de (la importancia de) una estrategia de enseñanza: sus comentarios concuerdan con sus intentos por reestructurar la actividad en aras del aprendizaje, así como con el rol de las maestras de vigilar el aprendizaje de la niña. Queda claro en sus relatos que asumían la responsabilidad por el aprendizaje de la niña y trataban de controlar toda la actividad a fin de propiciar el aprendizaje. La niña necesitaba someterse a esta estrategia a fin de aprender.

Sobre el enfoque metodológico

Con respecto al enfoque metodológico que se escogió, en particular la combinación de diferentes instrumentos de investigación, se puede decir que los resultados de los diferentes instrumentos se confirman y se complementan en gran parte. El análisis de patrones logró confirmar las diferencias entre los grupos que se encontraron en las descripciones etnográficas (más contextualizadas) en varios indicadores centrales. El análisis de “Secuencias de participación y control” confirmó y complejizó los modelos de división de roles que se encontraron en las descripciones etnográficas y en el análisis de patrones al enfocarse en otro nivel (el micro). Tanto el análisis de iniciativas como el de errores lograron enfocarse en elementos específicos y cruciales de los modelos de división de roles (iniciativas y errores) y estructuración de tarea (errores) y mostraron cómo estos elementos se relacionaban con hallazgos más generales acerca de estos aspectos. Por otro lado, parece que los datos de las entrevistas posttarea pueden confirmar algunos rasgos básicos de los datos observacionales y así, en el proceso de interpretar estos datos observacionales, quedan representadas las perspectivas de los participantes, aunque sea en un nivel básico.

Parte III

El impacto del estudio: una discusión

Capítulo 5. Discusión y comentarios últimos

Capítulo 5

Discusión y comentarios últimos

El estudio presente es un intento por crear una comprensión mejor de las teorías del aprendizaje e instrucción desde una perspectiva de la diversidad cultural que existe en las prácticas de aprendizaje e instrucción. Aborda los estudios socioculturales del aprendizaje e instrucción y evalúa el grado en que estos estudios toman en cuenta la diversidad cultural de las prácticas de aprendizaje e instrucción. Se ofrece una evaluación crítica de las teorías de aprendizaje e instrucción que se presentan como culturalmente “neutras” pero que realmente están fundamentadas en diversos modelos particulares de aprendizaje escolarizado, denominados aquí modelos prototípicos de aprendizaje.¹ Se resaltó que aun en la teoría sociocultural que en términos conceptuales permite una perspectiva cultural del aprendizaje, se descuida la naturaleza cultural del aprendizaje. Esto sucede particularmente en la forma en que se desarrolla el concepto de apropiación en las teorías inspiradas por la idea de la Zona de Desarrollo Proximal (ZDP, véase el capítulo teórico sección 1). Aunque hay reformulaciones recientes de este concepto de apropiación que permiten interpretaciones socioculturales más amplias, no se han hecho muchos intentos sistemáticos por tomar en cuenta la diversidad cultural en las prácticas de aprendizaje tal y como existen alrededor del mundo.² Los estudios en este campo generalmente limitan sus ideas de contexto a los rasgos inmediatos (de la tarea) del entorno de interacción. En el presente estudio se afirmó que el aprendizaje y la cultura son parte de la misma dinámica y son mutuamente formativas. Con base en esta definición de aprendizaje se afirmó que cada práctica cultural crea sus propias formas específicas de aprendizaje. El presente estudio es un intento por desarrollar una perspectiva del aprendizaje en la que se tome en cuenta esta diversidad cultural y se diseñen conceptos de análisis capaces de reflejar esta variedad.

En este estudio se aporta al desarrollo de dicha perspectiva mediante un estudio de las prácticas de aprendizaje de los mazahuas, un grupo indígena mexicano. Mediante el análisis de los *patrones de interacción* en un contexto de instrucción, este estudio ha pretendido mostrar cómo estos patrones reflejan formas culturalmente específicas de introducir a un principiante en prácticas ya establecidas. Es decir, cómo son los principios “pedagógicos” o “didácticos” particulares que fundamentan estas formas. Este análisis pone en tela de juicio los puntos de vista que han caracterizado el aprendizaje no occidental o no formal como despreocupado por el aprendizaje motivacional o por el desarrollo de estrategias de enseñanza. En vez de describir las prácticas mazahuas de aprendizaje en términos de lo que no hacen, este estudio muestra cómo los patrones de enseñanza y aprendizaje que se encontraron concuerdan y pueden explicarse en términos del contexto sociocultural en el que se dan (véase bajo I). Por otro lado, este estudio ha pretendido mostrar lo que los resultados de un análisis de este tipo podrían indicar acerca de los conceptos de apropiación desarrollados en la teoría sociocultural. En particular, critica la idea de que estos conceptos de apropiación representen modelos universalmente eficaces de aprendizaje e instrucción (véase bajo II).

¹ Véase la nota número 1 en la sección “Preguntas de investigación y cuestiones metodológicas generales”.

² Excepciones importantes a esta regla son las aportaciones de Rogoff *et al.*, y Lave y Wenger.

I. Prácticas mazahuas de aprendizaje

I.a ¿Hay una “pedagogía” y cómo es?

A diferencia de lo que otros han dicho acerca del aprendizaje indígena americano o del tipo de orientación que los padres sin estudios escolarizados ofrecen a sus hijos, este estudio revela que los padres mazahuas organizan la participación de sus hijos en sus actividades de tal manera que su aprendizaje es tomado en cuenta. Los resultados de este estudio demuestran que es demasiado simplista la afirmación de que en las culturas indígenas de América se hace hincapié (sólo) en los esfuerzos de los niños por *aprender* y no en los esfuerzos de los padres por *enseñar* (aunque “enseñar” no es el término correcto para denominar sus esfuerzos). Además, con los resultados de este estudio se puede formular una crítica de los estudios que afirman que los padres sin estudios escolarizados, a diferencia de los maestros, buscan “sólo” cumplir eficientemente con una actividad y no actúan de acuerdo con una motivación de aprendizaje (Wertsch, Minick y Arns, 1984, véase el capítulo teórico secciones 1 y 2). Si bien cabe decir que el fomento del aprendizaje no es un motivo independiente para los padres mazahuas que participaron en este estudio, no hay duda de que *es* un motivo importante. Los resultados han demostrado que los padres sí adaptan sus acciones en aras del aprendizaje y toman en cuenta de diversas maneras muy específicas el proceso de aprendizaje del niño. Estas “maneras específicas” reflejan un punto de vista claro acerca de cómo se propicia el aprendizaje y qué deben hacer los padres en este sentido para tomar en cuenta el aprendizaje del niño. Así, donde otros han afirmado que en los entornos no formales o no occidentales no existe la enseñanza intencionada ni los motivos de aprendizaje, este estudio revela que sí existen. Los motivos de aprendizaje y la enseñanza intencionada son, sin embargo, de una naturaleza distinta comparados con los que se basan en los modelos escolarizados de aprendizaje y enseñanza. Un resumen de los resultados de este estudio sobre las prácticas mazahuas de aprendizaje fundamentará aún más este punto. Se utilizarán para este propósito los dilemas generales de aprendizaje identificados en el capítulo teórico.

Datos observacionales

A partir de un análisis detallado de patrones de interacción videograbados, así como de descripciones etnográficas de prácticas mazahuas de aprendizaje, se concluyó que el dilema de *estructuración* (es decir: cómo estructurar las actividades para que el aprendizaje quede organizado) se resolvió integrando el aprendizaje en las actividades cotidianas. El aprendizaje no era una cosa aparte, ni se trataba de un ámbito completamente diferente creado en función del aprendizaje. Esto quedaba de manifiesto, por ejemplo, en que los padres simplemente iniciaban una actividad y le daban a su hija una tarea sin incluir una introducción específica. Las niñas debían aprender participando en la trayectoria normal de la actividad y afrontando retos “auténticos”. Esto no significaba, sin embargo, que no hubiera adaptaciones en aras del aprendizaje. Por ejemplo, se frenaba el ritmo la actividad, se tomaban riegos “innecesarios” para involucrar a las niñas, se modelaba y se daba retroalimentación. Estas oportunidades de aprendizaje a la vez servían el propósito de cumplir con la tarea y formaban parte integral de ella. Nunca se le orientaba a una niña para una tarea sin que estuviera efectivamente involucrada en ella. No se colocaba a la niña en un vacío, ni en un lugar creado temporalmente o aislado, tampoco se declaraba una “moratoria” en aras del aprendizaje. Al contrario, se suponía que la niña adquiriría competencia a la vez que ejerciera plena responsabilidad.

Con respecto al dilema de cómo los padres mazahuas y sus hijos aprovechaban la competencia diferencial para potenciar la competencia del niño (el dilema de la *asimetría*), se puede decir lo siguiente. Lo más notorio del rol asignado al niño en proceso de aprendizaje era que no se le trataba como principiante sino como participante en pleno. Se trataba a los niños, en la medida de lo posible, como si ya fueran competentes, y se esperaba de ellos que aprendieran lidiando con las exigencias de este tipo de situación. Esto cobra más sentido si se toma en cuenta la gran cantidad de tiempo que los niños pasan en la compañía de sus padres y su capacidad de adquirir competencia observando. Una vez que los niños estén involucrados en una actividad, se aprovecha al máximo su capacidad, aunque su nivel de competencia no sea el del adulto. Los patrones de sus roles parecen corresponder al modelo de la *competencia compartida*, en lugar de un modelo enfocado en la competencia individual (y en la diferencia de competencia entre adulto y niño). Es decir, el centro de la atención no es la construcción del conocimiento del niño ni su nivel de competencia. Lo que importa es que el niño participe en un equipo competente. Esta idea de la competencia compartida se relaciona con la división de roles que se establece para darles a los niños la oportunidad de potenciar su competencia. La división de roles entre adulto y niño permite la permutación de roles y una transferencia paulatina de responsabilidades. Estas permutaciones de roles no son impulsadas por el adulto, sino que se propician de forma indirecta. El adulto y el niño sí tienen un estatus distinto pero sus posiciones están relacionadas (ambos son actores), así que el niño puede identificarse con el rol del adulto e inferir nuevas habilidades y conocimientos de forma relativamente “directa”.

Un microanálisis basado en unidades de subtarea reveló que tanto adulto como niña se involucraban en la actividad de manera relativamente independiente la una del otro (aunque sus acciones estaban claramente coordinadas) y que ambos podían tomar iniciativas (no sólo el adulto). Las iniciativas de las niñas se daban inicialmente al margen de la actividad y se convertían paulatinamente en la actividad central de la que el adulto se encargaba. Las iniciativas eran reconocidas y apoyadas sólo pasiva o “tácitamente” por el adulto. Es decir, los padres no las incorporaban inmediatamente en su propia estrategia de tarea sino que le daban a la niña una cierta independencia para desarrollar su propia estrategia. Así las niñas podían experimentar con nuevas habilidades e ir asumiendo más responsabilidad por iniciativa propia. Esto llevó en muchos casos a un cambio de roles entre adulto y niña en el que la niña asumía algunas partes de las responsabilidades de los adultos. Las competencias y responsabilidades son pues bastante “fluidas” y compartidas y se completan unas a otras a manera de contrapesos en vez de estar claramente divididas y aisladas. La balanza de las diferentes competencias va cambiando a instancias de la niña.

Entre las consecuencias de esta división de roles y este modelo de competencia compartida estaba también el hecho de que los errores cometidos por el niño no tenían que ser corregidos necesariamente por el mismo niño (aunque se le responsabilizaba de cometerlos y poner en riesgo al equipo). La incompetencia del niño la contrarrestaba el otro más competente. Cuando el niño no podía proseguir, la madre le daba indicaciones o le retomaba la tarea dándole un modelo a seguir sin menoscabo del estatus del niño como participante (competente). Esto se relaciona con lo que se ha dicho acerca del aprendizaje integrado en el curso normal y fluido de la actividad de la tarea. Se buscaba la continuidad de la participación de todos los miembros así como la continuidad del flujo normal de la acción.

Datos de entrevista

Del análisis de los datos observacionales descritos anteriormente se infirieron principios que reflejan una “pedagogía” de cómo se propicia (debe propiciarse) el aprendizaje. ¿Pero cómo se relacionan estas conclusiones con lo que los participantes dijeron en las entrevistas acerca de la forma de propiciar el aprendizaje? En mis primeras conversaciones con los participantes acerca del aprendizaje y la instrucción, parecía como si no reconocieran que los adultos pudieran hacer algo para propiciar el aprendizaje. Después, sin embargo, quedó claro que esto se debía al hecho de que no compartíamos el mismo lenguaje y conceptos para hablar del aprendizaje. Aunque los padres hablaban del trabajo y cómo involucrar a una niña en sus actividades laborales (en vez de hablar de un proceso de aprendizaje), expresaron claramente principios “pedagógicos” que aplicaban cuando las niñas participaban en las actividades de los adultos. Me explicaron que creaban “nichos” temporales para el aprendizaje según la posibilidad de sacrificar tiempo y productos en aras del aprendizaje. Aunque no organizaban directamente el aprendizaje de la niña (creando un currículum), tomaban todo tipo de medidas para estimular el deseo de la niña de participar y para involucrarla en sus actividades. Se utilizaban herramientas normales de trabajo y lenguaje de trabajo para abordar el aprendizaje de la niña (como si fuera cualquier compañera de trabajo) pero de tal modo que se tomara en cuenta su proceso de aprendizaje. Un importante principio orientador era la idea de que nunca se debe forzar a una niña a participar sino permitirle ir tomando nuevas responsabilidades voluntariamente. Además, una vez que la niña estaba involucrada, la retroalimentación y vigilancia del adulto tomaban en cuenta a la niña como principiante. Por ejemplo, no se debe confrontar desmedidamente a la principiante con sus errores, analizándolos, por ejemplo, o castigándola por ellos (aunque ella es plenamente responsable de ellos), sino que los padres más bien deben ofrecer nuevas oportunidades inmediatamente y guiar a su hija hacia la conclusión exitosa retomándole el trabajo y vigilándola de cerca.

Las entrevistas postarea arrojaron afirmaciones parecidas: la mayoría de los padres hacía hincapié en que les tocaba hacer participar al niño. No se preocupaban demasiado si el niño estaba listo o suficientemente competente para asumir las nuevas responsabilidades y hacían hincapié en que era el niño quien tenía que aprovechar su participación y aprender de ella. Algunos padres hasta dijeron que no conviene enseñar las cosas demasiado porque se acaba perdiendo la atención del niño.

Comparación de datos observacionales y datos de entrevista

De una comparación de los datos observacionales con los de las entrevistas se puede decir que se complementan y se explican en varios aspectos importantes (aunque los dos conjuntos de datos y sus conclusiones no abordan las mismas cuestiones en el mismo grado). Por ejemplo, la forma en que se caracteriza el rol de la niña en los datos observacionales (coactora que debe asumir responsabilidad “auténtica” por la tarea) concuerda con lo que los padres dicen acerca de cómo las niñas aprenden. En ambos casos el enfoque no recaía directamente en el aprendizaje sino en que la niña se involucrara en la actividad o fuera asumiendo responsabilidades “auténticas”. En los datos observacionales esto quedaba de manifiesto, por ejemplo, en la forma en que los padres reaccionaban ante los errores de la niña (se le responsabilizaba de sus acciones y no se le daba un trato especial por estar “apenas” aprendiendo). En los datos de las entrevistas, esto quedaba claro cuando los participantes afirmaban que hablaban y controlaban a las niñas como a cualquier compañero adulto de trabajo. Por otro lado,

ambos conjuntos de datos arrojaron que era crucial que se dejara la iniciativa a la niña y se le crearan espacios para facilitar dicha toma de iniciativas. En las entrevistas esto se notaba cuando los padres hablaban de las “ganas de participar” y del hecho de que las niñas deben mostrar iniciativa para aprender; en los datos videograbados esto se veía en las reacciones de los padres ante las iniciativas de las niñas y su actitud no intervencionista durante toda la actividad. Además, con respecto a la asimetría de competencia entre niña y adulto, ambos conjuntos de datos dieron pie a conclusiones similares. De los datos videograbados se concluyó que los errores cometidos por las niñas no necesariamente los corregían las mismas niñas y que se proseguía con las tareas lo más pronto posible después de alguna falla. Los datos de las entrevistas dejaron en claro que los padres consideraban que no debían concentrarse en los errores sino ofrecerle a la niña nuevas oportunidades de participación, para no desalentarla.

Volviendo a nuestra pregunta inicial: “¿hay una ‘pedagogía’ y cómo es?”, se puede decir que se expresaron principios claros acerca de la forma de propiciar el aprendizaje. En ese sentido se justifica llamar “pedagogía” a sus ideas, mas no, por ejemplo, en el sentido de que los padres creen un plan preestablecido donde hay que cumplir con una serie de acciones para enseñarle al niño. Su “pedagogía” es abierta y flexible, pues depende de las ganas y los esfuerzos del mismo niño. No obstante, los padres tienen ideas predefinidas acerca de cómo hay que propiciar y vigilar la participación del niño y cómo se pueden crear situaciones de (“auténtico”) desafío. Sus formas de organizar el aprendizaje parecen ser altamente eficaces, porque los padres pueden combinar sus propias actividades con la vigilancia de sus hijos, y los niños pueden aprovechar bastante los roles que se les asignan para su aprendizaje. No parecen ser necesarias, por ejemplo, las medidas extrínsecas para garantizar la participación y motivación del niño, pues la forma “indirecta” de estimularle las ganas de participar al niño lo hace un participante entusiasta y motivado. Parece que la repetición es mínima: los niños parecen aprender rápidamente al encontrarse con problemas retadores de la vida real. Y la famosa cuestión de “transferencia”, típica de las situaciones de aprendizaje formal, parece ser mucho menos problemática en estas formas de organizar el aprendizaje. No obstante, aunque creo que ciertamente podemos aprender de las prácticas mazahuas de socialización, hay razones por creer que no pueden generalizarse como adecuadas para todo contexto o comunidad y que hacen sentido particularmente en el contexto de la comunidad mazahua que estudié (y comunidades similares).

I.b ¿Cómo se pueden explicar estas prácticas mazahuas de aprendizaje en términos de su contexto cultural?

La cuestión que se aborda aquí es cómo la forma mazahua de aprender puede explicarse en términos contextuales. Consideraré dos tipos de explicaciones: i) las que explican por qué la forma mazahua de aprender corresponde al contexto de la comunidad “tradicional” y su cultura en general, y ii) las que señalan la variabilidad de modelos de aprendizaje que existen en la comunidad y las influencias “externas” relacionadas con esta variabilidad.

i) Aprendizaje mazahua en un contexto mazahua

La forma mazahua de aprender, y particularmente su forma de basarse en la identificación con los roles de los adultos mediante la permuta de roles, parecen relacionarse de manera particular con comunidades en las que adultos y niños pueden pasar mucho tiempo juntos, como cuando los niños

pueden acompañar a sus padres en actividades económicas (véase también el capítulo teórico, sección 3.1). Por otro lado, no todas las actividades permiten la presencia de los niños ni su observación y participación (marginal), ni tiene sentido con todas las actividades, aunque quizá tenga mucho más sentido de lo que se cree en las comunidades occidentales.

Otra peculiaridad de la comunidad mazahua que corresponde a su modelo de socialización es la forma en que se concibe el conocimiento. La idea de que los conocimientos y las habilidades no son directamente “enseñables” sino que las habilidades nuevas (sólo) se pueden apropiar si uno se involucra en la práctica, concuerda con lo que los participantes han dicho acerca de la naturaleza de los conocimientos en su sociedad. El conocimiento se presenta como algo que pertenece a la persona o el grupo cultural que lo adquiera, y no como algo que “está ahí”, un monumento que se pueda examinar, estudiar, consultar, al que uno pueda referirse. El conocimiento se ubica en las acciones de las personas, en sus tradiciones, y se adquiere participando en estas acciones y abordando la realidad según patrones similares. Esto contrasta claramente, por ejemplo, con el concepto de conocimiento que se ha descrito como típico de sociedades occidentales alfabetizadas, en las que el conocimiento en cierto sentido se ha *monumentalizado*. Es decir, los cuerpos de conocimientos *funcionan o se ven* como entes más o menos “independientes” a los que los individuos o los grupos se pueden referir y que tienen cierto estatus “independiente” de las acciones individuales de las personas.³

Otra característica de la vida comunitaria de los mazahuas que concuerda con su forma de socialización es la actitud no intervencionista de los adultos (que crea espacios para que las niñas tomen iniciativas), la cual es congruente con lo que se ha descrito en el capítulo 2 acerca de su organización social. La organización social mazahua se describió como basada en la participación colectiva en la toma de decisiones. No se basa en las formas directas y enérgicas de control y enfrentamiento, sino en formas más indirectas basadas en el consenso, como lo demostró Paradise (1987 y 1996). El hecho de que el aprendizaje ocurra sin control ni vigilancia explícita se relaciona indudablemente con estos principios sociales más generales, como lo señaló Paradise (1987 y 1996). Ella demuestra cómo la iniciativa y la toma de decisiones de las niñas se ven fomentadas por una especie de coordinación y cooperación tácitas entre padres e hijas en la que los padres asumen roles más “pasivos” para apoyar la toma activa de iniciativas por parte de las niñas (1996). Las divisiones flexibles de roles análogos que se describieron anteriormente y que sugieren un cierto desdibujamiento entre actores y observadores, orientadores y orientados, apuntan hacia el mismo principio de organización social y las oportunidades que de ahí se derivan para que la niña adquiera competencia.

Por otro lado, la idea de la “competencia compartida” que parecía ser un importante principio “subyacente” para explicar la forma en que se veían los errores, por ejemplo, o la forma en que se configuraban las divisiones de roles, se relaciona aparentemente con un concepto de apropiación de orientación comunitaria en vez de individual. Así, el llegar a ser competente no es cuestión de distinguir o calificar a una niña individual para que tenga acceso a un cierto estatus o función, sino de que la niña sea participante en una cierta práctica cultural o comunidad. El estatus o competencia se gana mediante la pertenencia a esa comunidad. La diferencia entre la “competencia compartida” y la “competencia individual” puede relacionarse con lo que se dijo en el capítulo teórico sobre la naturaleza de la tutoría (sección 2). Ahí se sostuvo que en las sociedades relativamente menos diferenciadas

³ La cuestión de cómo se concibe el conocimiento se ve aquí como independiente de las consideraciones más teóricas sobre la naturaleza del conocimiento y la cultura en el capítulo teórico.

donde el conocimiento se reparte con relativa igualdad, las formas de tutoría que privilegian algunas formas válidas de conocimiento sobre otras y fomentan ciertas vías específicas que llevan a ese conocimiento, probablemente no se den en la misma medida que en las sociedades más diferenciadas donde el conocimiento se reparte con menos igualdad. Un argumento que apoya la idea de que la tutoría se reserva para determinadas prácticas de socialización, es el hallazgo que se maneja en capítulo de entrevistas, de que la noción de la “competencia compartida” parece ser particularmente adecuada para las habilidades no especializadas de la comunidad mazahua. Los datos de entrevista indican que la competencia compartida no aplica en aquellas situaciones en las que los niños se preparan para profesiones especializadas (funciones religiosas y médicas “tradicionales”). En estos casos, los niños se preparan sin que se les permita ejercer sus conocimientos, y la organización de las oportunidades de aprendizaje se encamina a la selección de alumnos y no a que todos dominen la materia.

Otro aspecto que podría estar relacionado con esta noción de la competencia compartida como principio de socialización podría ser el hecho de que los principios mazahuas de socialización busquen la continuidad de su propia vida comunitaria antes que la difusión de su legado cultural (en el sentido de una propagación de su estilo de vida).⁴ En otras palabras, cuando no hay necesidad de ampliar ni “extraer” ni traducir el legado cultural a un lenguaje o medio cultural que permita que este legado se “reubique” o se difunda explícitamente, es probable que no se desarrollen medios para que esto suceda. Un aspecto que se relaciona con esto es lo que Paradise afirma acerca de la formas mazahuas de socialización y su capacidad de sobrevivir a la presión cultural externa. Ella vincula esta capacidad con la naturaleza vivencial de los procesos mazahuas de inculturación que se fundamentan en principios de acción en vez de en el producto de la transmisión explícita de conceptos e ideas. Sus formas de heredar su legado cultural son sutiles —los *outsiders* no las captan fácilmente— y su legado cultural y los medios para continuarlo y desarrollarlo están prácticamente “integrados” en sus prácticos.

ii) Variabilidad de modelos de aprendizaje en la comunidad e influencias “externas”

Hasta aquí se ha comentado sobre los patrones *mazahuas* de aprendizaje e instrucción como si no hubiera diferencias entre ellos y se ha sostenido que estos patrones corresponden a su contexto sociocultural. Pero, particularmente en los datos videograbados, se han hecho comparaciones entre parejas mazahuas de padre/madre-hija y parejas de maestro-alumna; entre dos grupos distintos de padres (lo que se orientan hacia la educación escolarizada y los que no) y entre las tareas (una de matemáticas y otra de construcción). Aquí se comentan particularmente las diferencias entre los dos grupos de padres y las diferencias que se relacionaban con la tarea. (Se tocará la comparación entre las parejas padre/madre-hija y maestro-alumna, pero se examinará más a fondo en la siguiente sección.) Se planteará la pregunta de qué tan estables o variables son los patrones observados y en qué medida su variabilidad se puede explicar por factores “externos” o diferentes a los factores contextuales mencionados en la sección anterior.

⁴ El mismo principio parece aplicar a otras culturas mesoamericanas. Por ejemplo me dijo un sacerdote maya que habló acerca de la educación en las comunidades mayas de Guatemala que no había forma de saber acerca de estas comunidades más que siendo miembro de ellas.

Diferencias entre tareas en combinación con diferencias entre grupos
(entre parejas madre/padre-hija y maestro-alumna)

En el capítulo teórico (sección 2) se sostuvo que las oportunidades de aprendizaje pueden variar en función de determinadas actividades culturales. Traducido esto al entorno investigativo del estudio de las videograbaciones, la implicación era que se esperaban diferencias según la tarea. Se comparaba una tarea de construcción con una de matemáticas con miras a suscitar diferentes tipos de enseñanza y aprendizaje. Los resultados en el capítulo sobre las videograbaciones han demostrado que efectivamente fue así. Ambos grupos (padres y maestros) se comportaban de diferente modo en diferentes tareas aunque seguía habiendo diferencias entre ellos.⁵ Tanto las parejas mazahuas de padre/madre-hija como las parejas de maestro-alumna tendían a reestructurar la actividad más en torno al aprendizaje de la niña en la tarea de matemáticas que en la de construcción. Ambos también tendían a crearle más roles “artificiales” a la niña y ejercer más control sobre su comportamiento en la tarea de matemáticas que en la de construcción (para una vista general de estos resultados, véanse las conclusiones del capítulo sobre las videograbaciones). Estos resultados luego pueden apoyar la idea de que determinadas actividades suscitan determinadas formas de aprendizaje y enseñanza. Con base en estos resultados se podría afirmar que las tareas más prácticas, como una tarea de construcción, tienden a suscitar un patrón de enseñanza-aprendizaje en el que las niñas son menos controladas por los adultos y pueden adquirir competencia con más independencia. Un argumento que apoya esta idea es que las tareas prácticas le permiten a la aprendiz un análisis más “directamente visible” de la actividad y por lo tanto se requiere menos introducción o explicación (y por ende, menos control). Las actividades en las que los sistemas simbólicos son el enfoque explícito de atención (por ejemplo, la relación entre los diferentes medios de medición en la tarea de matemáticas) pueden estar menos directamente disponibles u observables para la aprendiz, de modo que hace falta un método más sistemático, lo que podría implicar ciertas formas de control sobre la aprendiz. No obstante, queda claro que no hay una correspondencia exacta entre la tarea y los estilos de enseñanza-aprendizaje como “independientes” de las diferencias entre tareas; las diferencias entre grupos permanecen intactas (tanto “tarea” como “grupo” tenían efectos independientes en los patrones de enseñanza-aprendizaje). Las parejas mazahuas de madre/padre-hija diferían de las parejas maestro-alumna independientemente de estos efectos de tarea. Además, las diferencias entre tareas *como tales* (es decir, las características “físicas” de la tarea) podrían no ser el único factor que explica el efecto de tarea. Podría ser que las parejas mazahuas de padre/madre-hija se comportaban más como las parejas maestro-alumna en la tarea de matemáticas porque la interpretaban más como una tarea de tipo escolar. Y las parejas maestro-alumna podrían haberse comportado más como las parejas de madre/padre-hija en la tarea de construcción porque la interpretaban más como una tarea de tipo comunitario. Esto entonces implicaría que ciertas tareas suscitan ciertos “guiones” de enseñanza-aprendizaje que los participantes ya conocen. Por eso es difícil decir algo acerca de los efectos de tarea como tales. Lo que los resultados dejan en claro, sin embargo, es que los patrones de aprendizaje y enseñanza varían en función de los entornos de la tarea pero que no se pueden reducir a ellos.

⁵ Desde un punto de vista metodológico, este resultado significa que las tareas designadas estaban lo suficientemente “abiertas” para permitir la variabilidad en cuanto a la forma en que se realizaron (y no tan estáticas que determinaran totalmente el comportamiento de los participantes).

Aunque la tarea incide en los patrones de aprendizaje y enseñanza, las influencias de los contextos institucionales y culturales permanecen intactas.

Otras fuentes de variabilidad: diferencias entre padres con orientación escolarizada y los padres sin orientación escolarizada

La variabilidad en los patrones de enseñanza–aprendizaje aparte de las diferencias entre las tareas que ya se mencionaron, era evidente a partir de lo que los participantes decían acerca de las diferentes formas de organizar el aprendizaje en el capítulo de entrevistas. Las formas de aprendizaje eran específicas para sexo y estatus y se diseñaron de modo diferente cuando su propósito era preparar para una profesión especializada. Por otro lado, los datos etnográficos mostraron que los mazahuas conocían más de un guión o registro para introducir las prácticas culturales, como quedó de manifiesto en su explicación de sus oficios. A partir del estudio de las videograbaciones se encontró otra fuente importante de variabilidad. Como se concluyó en ese capítulo, los padres mazahuas que ayudan a sus hijos con sus tareas escolares (lo que se puede asociar con una actitud de orientación escolarizada con respecto a la socialización de su hijo) diferían en sus patrones de enseñanza de los padres mazahuas que *no* ayudan a su hijo con sus tareas escolares. Cosa interesante, casi no hubo relaciones entre patrones de enseñanza y escolaridad en sí. Los padres que ayudan a sus hijos con su tarea, denominados aquí “padres de orientación escolarizada”, se comportan como maestras en algunos aspectos pero exhiben un típico estilo mazahua de enseñanza en otros. Su “adaptación” a un modelo más escolarizado de enseñanza parece relacionarse particularmente con su forma de estructurar la tarea (más organizada en torno al aprendizaje del niño) y menos con patrones de participación (su división de roles de todas formas fomentaba las iniciativas del niño). Esto corresponde a lo que un grupo de padres dijo en las entrevistas postarea acerca de su rol: les tocaba reorganizar la tarea en función del aprendizaje de su hijo. No obstante, estos padres de orientación escolarizada de todas maneras hallaban la forma de crear más libertad que las maestras para que el niño tomara iniciativas. Estos hallazgos no formaban parte de las metas “a priori” de este estudio y se descubrieron más o menos por casualidad (véase la introducción metodológica al capítulo sobre las videograbaciones). Es decir, este estudio no se diseñó para investigar la influencia de la escolaridad de los padres en su estilo de enseñanza. Esto hace tal vez más notorio el hallazgo, pues obviamente la escolaridad o la orientación de los padres hacia la escolaridad es tal que resulta difícil pasarla por alto en un estudio sobre el aprendizaje y la instrucción.

Sin profundizar en la relevancia de estos resultados, mencionaré algunas implicaciones. Primero, el hecho de que importaba “ayudar a su hijo con la tarea” y no “escolaridad” parece sugerir un principio importante. Estos resultados indican que no es el contacto con la escuela *en sí* lo que parece incidir en su instrucción, sino la forma en que esta experiencia se utiliza o se “traduce” en las actitudes y los comportamientos de las personas hacia la escolaridad (de su hijo). Esto apunta hacia una concepción más contextualizada de los efectos de la escolaridad y la alfabetización que la que se propuso en el famoso estudio de Scribner y Cole (1981) que tuvo un impacto importante en nuestro pensamiento sobre la cognición, la comunicación y los mediadores culturales como la escolaridad y la alfabetización. En su estudio se demostró que no era la alfabetización en sí lo que afectaba las habilidades comunicativas y cognitivas, sino la forma en que la alfabetización se empleaba en las experiencias cotidianas de la gente. Segundo, los resultados parecen indicar que las prácticas de la

escolaridad, es decir, los patrones interaccionales concretos de socialización que son característicos del entorno escolar, se “reproducen” de alguna manera en otros ámbitos de esta comunidad (podría ser que los padres apliquen estos patrones escolarizados sólo en ciertas situaciones relacionadas con la escuela, sin embargo no deja de ser cierto que los aplicaron mientras que otros padres no lo hicieron). Como ya se notó en el capítulo de entrevistas (sección 4 sobre formas “tradicionales” vs otras formas de socialización), los miembros de la comunidad mazahua veían la escolaridad como una práctica importante que confiere estatus. Muchos entrevistados identifican la escolaridad con la posibilidad de subirles el estatus social a sus hijos mediante un empleo en el mercado laboral, y también con la adquisición de conocimiento “verdadero” (es decir, conocimiento con el que uno puede comunicarse con el mundo exterior). La “reproducción” de los patrones escolarizados de socialización podría relacionarse con este tipo de identificación con la educación escolarizada formal. El mismo tipo de proceso lo describe De Swaan (1990) en su histórico estudio sobre el surgimiento del estado de bienestar cuando señala cómo el conocimiento profesional relacionado con las prácticas escolares (y también el de otras prácticas profesionales) fue adoptado paulatinamente por legos y empezó a incidir en su experiencia cotidiana e interacciones sociales (1990: 249) (denominado por De Swaan como *proto-profesionalización*). Otros estudios también han señalado la influencia de la introducción de la escolaridad en los patrones de instrucción y de interacción en general (Wood, 1988; Tapia Uribe, LeVine y LeVine, 1994; Nunes, Dias Schliemann y Carraher, 1993; Falgout, 1992; Rogoff *et al*, 1993) o la influencia del contacto con el mercado laboral industrial nacional (Greenfield, Brazelton y Childs, 1989).

¿Explicaciones en términos de escolaridad vs explicaciones en términos de un contexto mazahua “típico”?

Los hallazgos resumidos en “I.a ¿Hay una pedagogía y cómo es?” así como los que se mencionaron en la sección anterior pueden interpretarse a la luz de teorías sobre la influencia de la escolaridad o la alfabetización. Hay varias razones para hacer esto, como, por ejemplo, el hecho de que los padres de orientación escolarizada se enfocan más en la actuación del niño y atribuyen más errores, y este comportamiento concuerda en parte con las características del aprendizaje institucionalizado, como se indicó en la sección 3.1 del capítulo teórico. Al identificar los resultados en términos del debate sobre la alfabetización, uno podría señalar el típico enfoque “contextual” de los padres mazahuas en comparación con las estrategias más descontextualizadas y distanciadas de los maestros. No obstante, otros resultados indican que estos padres de orientación escolarizada siguen comportándose de acuerdo con un típico estilo mazahua de crear oportunidades de aprendizaje. No controlan las acciones del niño como lo hacen los maestros y siguen creando libertad para que el niño tome iniciativas. Sin embargo, aunque hay índices de que algunos de los resultados pueden interpretarse en términos de estos debates, yo sostengo que explican sólo en parte lo que los padres y niños mazahuas hacen y cómo su comportamiento hace sentido en términos de formas culturalmente eficaces y apropiadas para introducir a un niño en la comunidad. Cuando mucho podrían decir lo que estrategias *no* eran, esto es, en términos negativos o residuales, y no lo que *son* en términos (culturalmente) apropiados. Por otro lado, aunque yo creo que el decir lo que no son y cómo se distinguen de las estrategias conocidas nos puede ayudar en parte a entenderlas, lo que impide una explicación sencilla en términos de escolaridad y alfabetización es lo entretendido y la aparente semejanza entre las categorías

asociadas con “no escolarizado” y “no alfabetizado” y las características que apuntan hacia patrones culturalmente típicos. Por ejemplo, según estos debates, una característica de los padres no escolarizados es que no actúan según estrategias didácticas sino que se esfuerzan por cumplir eficazmente con la tarea. Las actitudes no intervencionistas de los padres mazahuas se confunden con facilidad con una falta de estrategias didácticas. Un análisis más cultural de estos patrones puede revelar que esta actitud no intervencionista forma en realidad parte de una estrategia encaminada a ayudar a los niños a ganar más independencia. Esto demuestra no sólo que las prácticas no prototípicas se malinterpretan fácilmente en términos negativos o se entienden mal, sino que sugiere también lo entrelazado de las características asociadas con las culturas no alfabetizadas y no escolarizadas y las características basadas en un análisis de corte cultural. Por lo tanto, los análisis en términos de escolaridad y alfabetización tienden a juntar prácticas no prototípicas de aprendizaje y etiquetarlas como la misma cosa (bajo la postura de que son diferentes a la cultura alfabetizada o las prácticas de la educación escolarizada formal occidental). No explican las prácticas de aprendizaje en términos que reflejen el significado cultural que esas prácticas tienen para prácticas particulares.

Cultura y aprendizaje: argumentos a favor de continuidad y cambio

Un argumento general que se puede hacer con base en los resultados descritos anteriormente es que los patrones de instrucción al parecer están sujetos a todo tipo de cambios o influencias culturales y contextuales y no pueden describirse como estáticas o en términos esencialistas. Tal vez la mejor forma de describir estas influencias es como marcos de referencia diferentes y potencialmente enfrentados que crean nuevas formas de actividad y marcos de referencia. Desde luego, estas influencias no son unidireccionales y los patrones de aprendizaje podrían a su vez incidir en los marcos culturales y contextuales.

En el capítulo teórico se sostuvo que el aprendizaje y la cultura deben verse como dos lados del mismo proceso de desarrollo que se reconstruyen dinámicamente el uno a la otra. Se afirmó que en nuestro análisis de actividades de aprendizaje, necesitamos trasladar nuestra atención constantemente a procesos interaccionales más inmediatos y los marcos socioculturales que los constituyen. Los hallazgos de este estudio apoyan la “dependencia” de marcos contextuales más “directos” (entornos de tarea) así como de estructuras sociales más substanciales (como marcos de referencia culturales e institucionales). Apuntan hacia el hecho de que los patrones de aprendizaje son flexibles y mutables y que diferentes modos de instrucción pueden adoptarse simultáneamente en la misma comunidad y encima de esto, estos modelos pueden aplicarse de diferentes formas (véase también Rogoff y Toma, 1997). El contacto con otros modelos (o marcos de referencia) potencialmente enfrentados puede desembocar en otras formas nuevas de instrucción. Una ilustración de este último aspecto obtenida de mis propios datos es que los padres tradicionales “adoptan” elementos de un modelo de orientación escolarizada (como el planteamiento de preguntas) pero los aplican con propósitos más tradicionales (por ejemplo, utilizan preguntas para poner conocimientos “sobre la mesa” al igual que en un modelo de orientación observacional). Los datos parecen apoyar una idea de la cultura como algo dinámico, abierto y contradictorio antes que un todo estable, congruente y colectivamente organizado como se propone en las nociones posmodernas de la cultura. Estas nociones afirman que en los individuos inciden múltiples influencias “culturales” y que las comunidades no pueden ser caracterizadas por delimitaciones nítidas (véase Eisenhart, 2001). También hay, sin embargo, argumentos a favor de la

continuidad y permanencia culturales que se ven apoyados por este estudio, como, por ejemplo, las divisiones de roles que son comunes entre los padres con orientación escolarizada y sin orientación escolarizada y la “transformación” de elementos relacionados con la escuela en marcos más tradicionales. Estos puntos quizá sugieran también la capacidad de los mazahuas para manejar la presión externa sin abandonar su propio legado cultural (véase el capítulo 2). Esto apuntaría hacia una idea de la cultura en la que la adopción de modelos enfrentados y las confrontaciones con otras influencias culturales no necesariamente amenazan la continuidad cultural de una determinada cultura.

II. ¿Qué significa esto para la teorización sobre la instrucción y el aprendizaje?

Se ha presentado una forma mazahua de aprendizaje, y se ha intentado explicarla en términos contextuales; ahora se examinarán las implicaciones de estos resultados para los conceptos de apropiación desarrollados en la teoría sociocultural. Esto se hará de dos maneras. Primero, se verán las diferencias entre las prácticas mazahuas de aprendizaje e instrucción y los modelos prototípicos de aprendizaje e instrucción de orientación escolarizada, aprovechando los dilemas generales de aprendizaje introducidos en el capítulo teórico. También se comentarán las consecuencias para el tipo de participación de los niños en las distintas formas de aprendizaje. Luego se intentará analizar los hallazgos sobre las prácticas mazahuas de aprendizaje e instrucción recurriendo a los conceptos que fundamentan u orientan la mayoría de los modelos prototípicos mencionados anteriormente.

Diferencias entre modelos mazahuas y prototípicos: diferentes soluciones a los mismos dilemas

Modelos prototípicos en la teoría y maestros locales

Para esta comparación utilizo nociones interaccionales de aprendizaje e instrucción que se relacionan con un concepto de aprendizaje basado en la ZDP como prototipo de los modelos científicos de aprendizaje (véase el capítulo teórico sección 1), aunque estoy consciente de que éstas representan sólo una pequeña parte de la literatura y que hay diferencias entre ellas.⁶ Como veremos, muchas de estas soluciones corresponden a los patrones interaccionales encontrados en el análisis de las videograbaciones de las parejas maestra–alumno. Estas diferencias, por lo tanto, no se tratarán por separado. Los resultados de esta comparación mostraron que las parejas mazahuas de padre/madre–hijo y las parejas maestra–alumno de la escuela local diferían en casi todos los aspectos definidos (en cuestiones tanto de división de roles como de estructuración de la tarea). La comparación entre la mayoría de los maestros mestizos y los padres mazahuas era para crear un contraste a fin de resaltar las características de los modelos mazahuas de aprendizaje. No se hizo con el propósito de encontrar una explicación para las diferencias encontradas en términos de contexto institucional (familia o escuela) o en términos de antecedentes culturales (mestizos o mazahuas). Esto también se refleja en el diseño metodológico que no permite una separación de estos dos factores. Sin embargo, es relativamente irrelevante si los maestros son influenciados por una especie de modelo dominante occidental de socialización o por la institución que representan (o ambas cosas). Lo que *sí* es relevante para los

⁶ En su mayoría, como veremos, estas nociones provienen de modelos escolarizados de aprendizaje e instrucción. Por lo tanto, de manera indirecta este análisis trata de la discusión de las particularidades del aprendizaje escolarizado.

finde de este estudio es que se comportan en muchos respectos según los modelos prototípicos de aprendizaje e instrucción de orientación escolarizada. Esto quiere decir que los contrastes encontrados entre padres mazahuas y maestras de la escuela local pueden aplicarse con relativa facilidad a una de las preguntas centrales de este estudio: “evaluar los conceptos y nociones de aprendizaje de la literatura y ver en qué grado pueden aplicarse a las prácticas mazahuas de aprendizaje”.

El dilema de la estructuración

Con respecto al dilema de cómo reestructurar las actividades para organizarles oportunidades de aprendizaje a las niñas (el reto de la estructuración), existen importantes diferencias entre los modelos prototípicos de aprendizaje y el modelo mazahua tal y como se ha descrito. En los modelos prototípicos se supone que el aprendizaje ocurre mejor en un contexto libre de responsabilidades sociales, una especie de “vacío” cultural en el que la niña se ve protegida de desafíos y peligros y aislada de las herramientas que normalmente están disponibles y del apoyo que se da en la vida cotidiana. Por ejemplo, en el caso de la tan citada situación de tutoría en la que se les enseña a las niñas a armar un modelo,⁷ se espera de las niñas por un lado que actúen independientemente sin la ayuda de sus pares o de los adultos responsables de ellas pero por otro lado se les protege o no se les considera directamente responsables de sus acciones ya que el adulto asume la responsabilidad global de la actividad. En lugar de tener una confrontación con desafíos realistas (en el sentido de los de la vida cotidiana, “normal”), los desafíos se organizan cuidadosamente y se basan en un análisis de lo que los adultos suponen es el proceso de aprendizaje de la niña. En muchos modelos prototípicos de instrucción, se establecen niveles de dificultad y se le presentan a la niña en un patrón organizado (véase Griffin y Cole, 1984). Estos desafíos preestablecidos constituyen la estructura que se ofrece para la participación de la niña y se espera de ella que actúe dentro de los límites impuestos por esta estructura. A consecuencia de esta forma de organizar aprendizaje, a menudo hay que “engatusar” o “seducir” a la niña para que acepte la definición que el adulto hace de la tarea (véase Wertsch, 1985;⁸ Wood, Bruner y Ross, 1976) y hay que crear medios para mantener a la niña concentrada en la tarea. Esto se presenta a veces como un proceso más bien gradual (Wertsch) o como una orientación aparte antes de iniciar una actividad (véase, por ejemplo, Hansen, 1989, sobre las introducciones a las lecciones que los maestros hacen en el aula). Por otro lado, a menudo hay que repetir las tareas para llevar a la niña al nivel de competencia que se requiere. Los errores cometidos por la niña muchas veces son la causa directa de dicha repetición o de reformulaciones de la tarea. De esta forma se crea una distancia considerable entre los desafíos más “auténticos” y los que se disponen en estos entornos de enseñanza.

En contraste con estos modelos, el aprendizaje mazahua se da fomentando y permitiendo precisamente la responsabilidad social y exponiendo a los niños a desafíos auténticos. No se intenta transformar esos desafíos a tal grado que se pierda el contacto entre el desafío y la participación del niño (aunque se hacen algunas adaptaciones; por ejemplo, se toma en cuenta el nivel de motivación o

⁷ Para una vista general de tareas representativas utilizadas en los estudios de interacción que pretenden teorizar sobre la instrucción y el aprendizaje o la socialización en general, véase Hoogsteder, 1995.

⁸ Aunque Wertsch señala que esta definición de la situación es principalmente una definición de nueva creación en la que se da cuenta de la aportación del niño (Wertsch, 1984: 13), se presta particular atención al hecho de que el niño debe aceptar una definición culturalmente relevante de la situación.

frustración del niño). No se ponen límites de antemano, sino que son flexibles y pueden ajustarse al aprendizaje del niño de un momento a otro. No hacen falta orientaciones preliminares ni constantes medidas de control para mantener al niño concentrado en la tarea, pues a los niños se les considera participantes y miembros plenos y permanentes, y esto no cambia cuando se les asignan nuevas responsabilidades ni cuando necesitan ayuda al no poder realizar ciertas tareas. Hay poca repetición de tareas, pues se cree que eso desmotiva al niño. Prevalecen la continuidad y la actuación exitosa por encima del análisis de las actuaciones fallidas y la comprobación de la competencia individual.

El dilema de la asimetría

Con respecto al dilema de cómo emplear la asimetría entre adultos y niñas para potenciar la competencia de la niña, es evidente que aquí también existen diferencias significativas entre las prácticas mazahuas de aprendizaje y las que parecen servir de base para los prototipos de nuestra teorización sobre el aprendizaje y la instrucción. En los modelos prototípicos de aprendizaje e instrucción, la asimetría se traduce a una división de roles entre adultos y niñas en la que el adulto asume el rol del miembro competente por definición, autorizado para enseñarle a la niña el camino a la competencia. Esto quiere decir que el adulto es el informado, el experto, el que sabe de qué se trata la actividad, y a la niña no se le permite asumir este rol. Ella hasta tiene que dejar de lado temporalmente los conocimientos que ya tiene a su disposición. Véase por ejemplo Cazden (1986, citando a Stubs), quien señala que cuando una alumna adopta el “registro de control” del maestro, algo está fallando seriamente. Para la niña, la asimetría implica adoptar una posición en la que debe someterse a la estrategia de enseñanza del adulto que define, por ejemplo, los pasos que debe tomar para aprender (Griffin y Cole, 1984: 47). Los niños pueden “escaparse” de esta situación didáctica asimétrica sólo saboteándola o ignorando la naturaleza didáctica de la situación (para un análisis de este tipo de sabotaje en interacciones entre padres e hijos holandeses, véase Hoogsteder, 1995). En las prácticas mazahuas de aprendizaje, en cambio, son comunes las permutas de roles entre padres e hijas, y se consideran medios importantes de aprendizaje. La división de roles análogos facilita el cambio de rol y le permite a la niña escaparse de tareas impuestas o situaciones definidas por el adulto.⁹ Este hallazgo corresponde a la forma en que Paradise (1998) describe en general el aprendizaje comunitario: ella señala que las divisiones de roles en el aprendizaje comunitario pueden caracterizarse como un compartir de identidades y colaboración.

Por otro lado, en los modelos dominantes de aprendizaje e instrucción, la toma de iniciativas por los niños se limita y se incorpora en las tareas y preguntas que los adultos les dan a los niños (es decir, se pide a los niños que sigan indicaciones y caminos específicos). Sin embargo, las reacciones de los niños a esas tareas y preguntas cobran una importancia crucial para estos modelos de instrucción y su eficacia depende de qué tan bien el adulto logre asignar tareas que correspondan al nivel adecuado de dificultad del niño (véase por ejemplo, Wood y Middleton, 1975). De hecho, los adultos necesitan identificar el nivel de tarea que el niño aún no tiene dominado pero en el que puede empezar a ser instruido: la región de sensibilidad a la instrucción; compárese con la Zona de Desarrollo Proximal. Esto implica automáticamente que las tareas asignadas por el adulto conllevan

⁹ Para una crítica teórica de los modelos de instrucción dirigidos por adultos, véase Griffin y Cole, 1984; Elbers *et al*, 1992; Hoogsteder, 1995.

una confrontación con la incompetencia del niño (y también con un camino prediseñado a la competencia). Compárese lo que dice Paradise (1998: 274) sobre el fracaso como algo “integrado” al aprendizaje escolarizado.¹⁰ En las prácticas mazahuas de aprendizaje, en cambio, se crea mucho más espacio para que los niños tomen iniciativas, y es el niño, no el adulto, quien define la zona de sensibilidad para potenciar sus habilidades, aunque los adultos de manera indirecta disponen situaciones que suscitan dichas iniciativas, como se ha visto en los datos de las entrevistas. No se les confronta a los niños con su incompetencia más allá de lo necesario para la continuidad de la actividad y es más probable que se evite este tipo de confrontación.

Además, con respecto a la vigilancia y cómo retroalimentar a las niñas acerca de su desempeño, en los modelos dominantes de aprendizaje e instrucción, las niñas sólo necesitan acudir a sus maestras para tener una idea de los resultados de sus acciones. Es decir, su retroalimentación es mediada y “artificial” (lo que implica que la habilidad más importante que una aprendiz ha de desarrollar tal vez sea averiguar qué pretende su instructora). Las maestras dan esta retroalimentación de acuerdo con ciertas normas preestablecidas de dominio. Su retroalimentación tiene la finalidad de guiar a la niña hacia estas normas y también de mantener y controlar su nivel de motivación (particularmente retroalimentación positiva). En la práctica mazahua de aprendizaje, dicha retroalimentación y motivación provienen de la misma participación de la niña en la tarea y los “efectos” de esta participación (en vez de los efectos de la actividad de aprendizaje en sí). Aunque los padres mazahuas corrigen con frecuencia a sus hijas, estas correcciones no se relacionan con lo bien que esté actuando la niña, sino con la actividad en sí, a fin de ayudar a la niña a seguir participando en la actividad. Esto concuerda con lo que Stairs (1991: 284) dice acerca de las prácticas inuit de aprendizaje: la retroalimentación (verbal) que caracteriza los modelos de orientación escolarizada (positiva o negativa) no es necesaria; un principio correspondiente es la inclusión de la niña (positiva) o la no respuesta o burla (negativa). El dominio se mantiene “abierto” y se va refinando.

Para resumir, los principios subyacentes centrales de ambos modelos parecen divergir de varias formas. Entre las discrepancias están: la idea de que hay que organizar los desafíos vs la de permitir la confrontación con desafíos “auténticos”, la idea de que los conocimientos y habilidades son directamente “enseñables” vs una organización más indirecta de oportunidades de aprendizaje, la idea de que los niños aprenden exponiendo sus conocimientos individuales vs la idea de que aprenden estando involucrados en una comunidad de miembros competentes, la idea de que las competencias son intercambiables y fluidas vs la idea de que hay que hacer hincapié en las diferencias en competencias, la idea de que (la confrontación con) el fracaso conduce al mejor aprendizaje vs la idea de que el cumplimento exitoso conduce al aprendizaje, etc. Estas diferencias reflejan soluciones distintas a los dilemas de aprendizaje y por lo tanto, no pueden compararse fácilmente recurriendo a los mismos conceptos. Para demostrar que es así, intentaré analizar mis hallazgos sobre las prácticas mazahuas de aprendizaje aplicando nociones que se utilizan a menudo en las teorías de aprendizaje e instrucción.

10 Este principio apunta hacia una importante contradicción de los modelos escolarizados del aprendizaje que son dominantes. Por un lado, se espera de los que están aprendiendo que sigan un camino prediseñado de aprendizaje y adquieran identidad comportándose como buenos alumnos. Por otro lado, la identidad del que está aprendiendo se pone constantemente en tela de juicio por la confrontación con las fallas.

Interpretar los patrones interaccionales mazahuas utilizando conceptos “dominantes”

Como ya se indicó en el capítulo teórico, en muchas nociones (inspiradas por la ZDP) de la apropiación se formulan principios interaccionales generales que supuestamente representan instrucción universalmente “buena” o “eficaz” sin tomar en cuenta los antecedentes culturales que fundamentan estas nociones. Mencionaré dos ejemplos de dichos principios que ya se trataron en el capítulo teórico (y que en una formulación ligeramente distinta se mencionaron arriba como característicos de los modelos prototípicos) y los aplicaré a lo que hemos llegado a saber por este estudio sobre las prácticas mazahuas de aprendizaje.

- 1) *Desafíos dosificados*. En muchos diseños instruccionales se comulga con la idea de que los adultos deben dosificar la cantidad precisa de discrepancia entre las habilidades previas de los niños y las habilidades requeridas para propiciar su aprendizaje. Para garantizar este nivel de discrepancia, la tutoría del adulto debe ser inversamente proporcional al nivel de competencia que el niño tiene para la tarea. Esto a menudo se expresa como la regla de que debe ofrecerse el siguiente paso adecuado para el niño, con el nivel preciso de desafío, tomando en cuenta su potencial de aprendizaje (para una vista general, véase Griffin y Cole, 1984: 47).
- 2) *Distanciamiento*. Otro ejemplo de un principio instruccional importante que se menciona mucho en estudios sobre instrucción y aprendizaje es la noción de que los padres deben ayudar a las niñas a reorientar su atención, fijándose cada vez menos en lo perceptualmente dado y cada vez más a los medios de referencia más abstractos o simbólicos (denominado a veces *distanciamiento del contexto inmediato*). Los padres deben conducir a la niña hacia dichos medios de referencia simbólicos a través de una secuencia cuidadosamente seleccionada de preguntas verbales que tomen en cuenta el nivel de razonamiento de la niña (por ejemplo, abriendo con preguntas “¿qué?” para seguir con la denominación de categorías y cerrando con una reorganización de las categorías observadas para formar otros marcos de referencia). Para estos principios (y también otros) hay sistemas especificados de categorías para analizar las interacciones padre/madre-hija y se crean medios específicos para comparar parejas o grupos de parejas en cuanto a parámetros específicos relacionados con estos principios (por ejemplo, tipos específicos de intervenciones de adultos relacionados con tipos específicos de respuestas de niñas).

Un análisis inicial de lo que se concluyó sobre las prácticas mazahuas “tradicionales” de aprendizaje teniendo en mente esos dos principios (y sus respectivos sistemas de categorías) puede demostrar que los resultados de dicho análisis no revelan gran cosa ni de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que utilizan los padres e hijos mazahuas ni tampoco de su eficacia. Con respecto a la sensibilidad de los padres ante el aprendizaje de sus hijos para definir los pasos a seguir, se podría decir que los padres mazahuas no manejan muy bien dichas estrategias. Se podría sostener desde esta perspectiva que no toman en cuenta el aprendizaje del niño puesto que no se preocupan demasiado por el orden en que se presenten las tareas de acuerdo con las respuestas particulares del niño a esas tareas. A los niños se les daban muchas tareas que ya podían realizar (y sólo de vez en cuando se les instaba a tomar tareas nuevas y más retadoras) y los padres no tomaban especial cuidado de ordenar las tareas según el principio de andamiaje¹¹ vinculado directamente al *aprendizaje* del niño. Se po-

¹¹ Yo no excluiría el hecho de que de una manera fundamental se podrían detectar los principios del andamiaje en el sentido

dría afirmar que los padres a menudo retoman tareas difíciles que los niños han empezado, desaprovechando así importantes oportunidades de aprendizaje. Por ejemplo, cuando los niños se equivocaban, no se analizaban más a fondo los errores ni se tomaban como oportunidades para explicarle al niño lo que había salido mal. Por otro lado, los adultos no lograban mantener el control sobre el aprendizaje del niño, pues en algunos casos, los niños se apropiaban de la responsabilidad de la tarea. Además, como niños y adultos a menudo se ocupaban de diferentes tareas, podrían parecer limitadas las posibilidades para que el adulto vigilara las acciones del niño.¹²

Se puede hacer el mismo tipo de comentario con respecto a la capacidad de los padres para distanciar a la niña del contexto inmediato y orientarla hacia medios de referencia más simbólicos. Aunque los padres mazahuas utilizaban medios de referencia simbólicos, como las fórmulas que describen la relación entre una unidad de medición y otra (por ejemplo, centímetros y tipo de tabla), ciertamente no se organizaban en torno al aprendizaje de la niña ni se intentaba guiar a la niña hacia una determinada secuencia de medios de representación cada vez más “distantes” (ni recontextualizar estas representaciones). Por ejemplo, los padres no utilizaban las preguntas verbales ni la presentación de situaciones artificiales para inducir a la niña a recontextualizar ciertas representaciones en un determinado orden preestablecido. Su uso de los medios de representación era más bien funcional y encaminado a concluir la tarea. Además, no era necesariamente *la niña* la que debía exhibir su competencia en este respecto ya que a veces la madre exponía este conocimiento sin “verificar” si la niña había entendido.

Por lo tanto, desde la perspectiva de los “desafíos dosificados” y el “distanciamiento”, las instrucciones de los padres mazahuas probablemente no sean eficaces para el aprendizaje del niño. Con base en estos marcos de referencia, inclusive cabría preguntar si los padres siquiera eran capaces de enseñar y aprender. Se concluye pues, teniendo en mente esos principios, que no hay mucho positivo que decir acerca del aprendizaje mazahua y que es probable que las descripciones se enfoquen en lo que *no* hacen. Esto porque las prácticas mazahuas de aprendizaje no se basan en los mismos supuestos básicos que acabo de exponer acerca de cómo se ha de dar el aprendizaje. Es evidente que esto tiene una relación estrecha con la forma en que las prácticas de aprendizaje estén arraigadas en sus prácticas culturales en general. Por ejemplo, las amplias oportunidades que tienen los niños para observar las actividades de sus padres explican sus roles como participantes competentes y participantes que no necesitan introducciones. En las prácticas mazahuas de aprendizaje, por tanto, los dilemas del aprendizaje se manejan a su manera y la forma mazahua de manejarlos puede compararse con la forma de manejarlos en los modelos prototípicos. Si se quiere comprender estas formas, no hay que evaluarlas con conceptos basados en una determinada práctica de aprendizaje, sino abordarlas como soluciones particulares y culturalmente fundamentadas a los dilemas generales de aprendizaje.

de que los padres intervenían para asegurarse de que la niña pudiera tener éxito en su actuación. Es decir, intervenían cuando pensaban que la niña no podía con una tarea y se retiraban cuando sí podía. Pero este comportamiento de intervención no tiene que ver directamente con el *aprendizaje* de la niña.

12 Se podría argumentar que los padres de orientación escolarizada se comportan en algunos aspectos más de acuerdo con los principios del andamiaje que los padres “tradicionales”, pues interrumpían la estructura de la tarea para tomar en cuenta el aprendizaje de la niña.

¿Cómo hay que manejar las diferencias culturales a la hora de teorizar?

¿Pero cómo hemos de manejar estas soluciones diversas, culturalmente fundamentadas, en nuestras teorizaciones acerca del aprendizaje y la instrucción? En el capítulo teórico se afirmó que cada práctica cultural crea sus propias formas de aprender y que las estrategias de aprendizaje no pueden abordarse aisladas de esas prácticas. Se sostuvo que la educación escolarizada formal (así como los modelos prototípicos de aprendizaje inspirados en la educación escolarizada) es sólo una de muchas prácticas que crean nociones, reglas y divisiones de roles particulares que representan oportunidades para aprender. El estudio del aprendizaje no puede excluir el estudio de las prácticas que crean estas formas de aprendizaje, porque el aprendizaje se entreteje inevitablemente con esas prácticas. Este punto se ha ilustrado mediante la presentación de una determinada práctica de aprendizaje, la de una comunidad mazahua, y se han señalado las diferencias entre esa práctica y la de las nociones de aprendizaje de orientación escolarizada. Se relacionaron patrones concretos de interacción de parejas mazahuas de adulto-niño con su contexto sociocultural más amplio como ilustración del abordaje de doble enfoque —en el aprendizaje y en la cultura— que se ha propuesto.

¿Pero qué significa este abordaje para el desarrollo de nociones teóricas sobre el aprendizaje? ¿Un argumento para las diferencias culturales implica que estamos obligados a describir sólo formas locales y específicas de aprendizaje sin poder decir nada acerca de su naturaleza universal (una posición relativista)? ¿O tenemos que “corregir” nuestras propias nociones de aprendizaje para que incluyan nociones no dominantes, no occidentales? ¿Y cómo serían los resultados de una corrección así?

Como ya he señalado en el capítulo teórico, muchos investigadores han intentado desarrollar nociones más amplias de aprendizaje e instrucción que puedan incluir una variedad más amplia de prácticas de aprendizaje. Creo que se trata de medios eficaces para seguir desarrollando una perspectiva multicultural del aprendizaje. La noción de Wenger (1998) de comunidades de práctica es un buen ejemplo de una reformulación de este tipo, pues presenta un punto de vista del aprendizaje que parte del supuesto de que el aprendizaje tiene que ver con participar en prácticas sociales y adquirir identidad con base en esta participación. Las comunidades de práctica son la unidad fundamental de análisis para describir el aprendizaje, no el individuo. No obstante, si bien estas nociones son buenos puntos metateóricos de partida para estudiar las prácticas culturales de aprendizaje, hay que cuidarnos de no crear otros prototipos de prácticas de aprendizaje basados en tales reformulaciones. Un prototipo basado en la idea de una participación con base colectiva podría embonar muy bien con una perspectiva mazahua del aprendizaje, pero menos bien con una perspectiva jerárquica e individualista del aprendizaje, como la que caracteriza a la sociedad de Phonpei, pues ahí el aprendizaje se ve más que nada como un medio para el crecimiento personal y la adquisición de poder y estatus a partir de este crecimiento. Quiero decir que en nuestra teorización sobre el aprendizaje, debemos estar conscientes de la variedad de posiciones y prácticas que existen y tratar de tomarlas todas en cuenta. En nuestra teorización no debemos tomar prácticas particulares de aprendizaje como puntos de partida o como prototipos para desarrollar conceptos e instrumentos de investigación para luego, con esos conceptos e instrumentos, analizar diferencias entre prácticas de aprendizaje. Espero haber demostrado aquí que eso no puede sino generar una descripción de prácticas no prototípicas en términos “residuales” (es decir, en términos de lo que no son).

En este libro he tratado de resolver este problema formulando lo que podrían llamarse preguntas metateóricas, o dilemas de aprendizaje, que hasta cierto punto podrían llamarse universales (el dilema de la estructuración y el dilema de la asimetría). Estoy consciente de que estos dilemas son el producto de la interacción de mi propio contexto cultural particular con otros que he llegado a conocer durante este estudio y que a partir de otros tipos de interacción se podrían formular otros dilemas. Sin embargo, yo sostendría que el abordaje metodológico que se eligió para este estudio puede facilitar la formulación de dilemas similares y describir las prácticas culturales de aprendizaje en un lenguaje más rico y diverso que el que resulta cuando los científicos fundamentan sus ideas en nociones universalistas como la alfabetización y la escolaridad. Este abordaje nos ayudaría a ver nuestras propias perspectivas acerca del aprendizaje bajo otra óptica y contemplarlas desde cierta distancia. Nos podría ayudar a identificar y analizar los supuestos que fundamentan nuestras propias concepciones de aprendizaje. Este estudio sobre las prácticas mazahuas de aprendizaje nos da criterios para hacer una evaluación crítica de nuestras nociones (de orientación escolarizada) de que los conocimientos son “enseñables” sin involucrar a las niñas en contextos socioculturales “auténticos” y que las niñas necesitan aprender sin tener que compartir sus (in)competencias con otros.

Referencias

- Aguado López, Eduardo (1991). "La educación básica en el estado de México, 1970–1990: la desigualdad regional", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol.21, núm.4, CEE, México.
- Ariès, Philippe (1973). *Centuries of childhood*, Penguin, Harmondsworth.
- Au, Kathryn Hu–Pei y Jana M. Mason (1981). "Social organizational factors in learning to read: the balance of right hypothesis", en *Reading Research Quarterly*, vol.17, núm.1, IRA, Newak.
- Berg, Jan Hendrik van den (1964). *Metabletica of leer der veranderingen. Beginnselen van een historische psychologie*, Callenbach, Nijkerk.
- Boggs, Stephen T. (1972). "The meaning of questions and narratives to Hawaiian children", en Cazden, Courtney B; Vera P. John y Dell H. Hymes (eds.), *Functions of language in the classroom*, Teachers College, Nueva York.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1989). *México profundo. Una civilización negada*, Grijalbo, México.
- Bouwhuijsen, Harry van den; Tom Claes y Willem Derde (1995). "Recovering 'culture'", en *Cultural Dynamics*, vol.7, núm.2, Sage, Londres.
- Brightman, Robert (1995). "Forget culture: replacement, transcendence, relexification", en *Cultural Anthropology*, vol.10, núm.4, AAA, Washington.
- Bronfenbrenner, Urie (1970). *Two worlds of childhood*, Rusell Sage Foundation, Nueva York.
- Brophy, Jere E. (1970). "Mothers as teachers of their own pre–school children: the influence of socio–economic status and task structure on teaching specificity", en *Child Development*, vol.41, SRCD, Chicago.
- Brown, John Seely; Allan Collins y Paul Dugid (1989). "Situated cognition and the culture of learning", en *Educational Researcher*, vol.18, núm.1, AAA, Washington.
- Bruner, Jerome S. (1972). *The relevance of education*. Allen & Unwin, Londres.
- (1985). "Vygotsky: a historical and conceptual perspective", en Wertsch, James V. (ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge.
- (1996). *The culture of education*, Harvard University Press, Cambridge.
- Cazden, Courtney B. (1986). "Classroom discourse", en Wittrock, Merlin C. (ed.), *Handbook of research on teaching*, MacMillan, Nueva York.
- (1988). *Classroom discourse. The learning of teaching and learning*, Heinmann, Londres.
- Cazden, Courtney B. y Vera P. John (1971). "Learning in American Indian children", en Wax, Murray Lionel; Stanley Diamond y Fred O. Gearing (eds.), *Anthropological perspectives on education*, Basic Books, Nueva York.
- Childs, Carla P. y Patricia M. Greenfield (1980). "Informal modes of learning and teaching: the case of Zinacanteco weaving", en Warren, Neil (ed.), *Studies in cross–cultural psychology*, vol.2, Academic Press, Londres.
- Chodkiewicz, Jean–Luc (1973). *"Fictive" kinship and real politics*, tesis doctoral, Columbia University, Nueva York.

- Chrisholm, James (1996). "Learning 'respect for everything': Navajo images of development", en Hwang, C. Philip; Michael E. Lamb y Irving E. Sigel (eds.), *Images of childhood*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Cole, Michael (1985). "The zone of proximal development: where culture and cognition create each other", en Wertsch, James V. (ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge.
- (1995). "Socio-cultural-historical psychology: some general remarks and a proposal for a new kind of cultural-genetic methodology", en Wertsch, James V; Pablo del Río y Amelia Álvarez (eds.), *Sociocultural studies of mind*, Cambridge University Press, Cambridge.
- (1996). *Cultural psychology, a once and future discipline*, Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge.
- Cole, Michael e Yrjö Engeström (1995). "Commentary", en *Human Development*, vol.38, núm.1, Karger, Basel.
- Cole, Michael *et al.* (1971). *The cultural context of learning and thinking*, Basic Books, Londres.
- Cook-Gumperz, Jenny y John J. Gumperz (1981). "From oral to written culture: the transition to literacy", en Whiteman, Marcia F. (ed.), *Writing: the nature, development and teaching of written communication*, vol.1 Variation in writing, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.
- Cortés Ruiz, Efraín C. (1972). *San Simón de la Laguna. La organización familiar y lo mágico-religioso en el culto al oratorio*, INI, México.
- (1986). "Los mazahuas: su perfil socioeconómico marginal", en *Memoria del primer encuentro de estudios sobre la región mazahua*, INAH / INI / CCM / UAEM, Toluca.
- Cunningham, James W. y Jill Fitzgerald (1996). "Epistemology and reading", en *Reading Research Quarterly*, vol.31, núm.1, IRA, Newak.
- Dasen, Pierre R. (1974). "The influence of ecology, culture and European contact on cognitive development in Australian aboriginals", en Berry, John W. y Pierre R. Dasen (eds.), *Culture and cognition*, Methuen, Londres.
- Davis, Susan S. (1982). *Patience and power. Women's lives in a Moroccan village*, Schenkman, Cambridge.
- Dekker, Rudolf (1995). *Uit de schaduw in 't grote licht. Kinderen in egodocumenten van de gouden eeuw tot de romantiek*, Wereldbibliotheek, Amsterdam.
- Derde, Willem (1992). "On colonialism and what it reveals about other cultures. A critical note of Jean and John Comaroff", en *Cultural Dynamics*, vol.5, núm.2, Sage, Londres.
- Dixon, Suzanne D. *et al.* (1984). "Mother-child interaction around a teaching task: an African-American comparison", en *Child Development*, vol.55, núm.4, SRCD, Chicago.
- Donaldson, Margaret C. (1978). *Children's minds*, Fontana, Londres (edición en español: *La mente de los niños*, Morata, Madrid, 1984).
- Dumont, Robert V. Jr (1972). "Learning English and how to be silent: studies in Sioux and Cherokee classrooms", en Cazden, Courtney B; Vera P. John y Dell H. Hymes (eds.), *Functions of language in the classroom*, Teachers College, Nueva York.
- Eisenhart, Margaret (2001). "Changing conceptions of culture and ethnographic methodology: recent thematic shifts and their implications for research on teaching", en Richardson, Virginia (ed.), *Handbook of research on teaching*, American Educational Research Association, Washington.

- Elbers, Ed (1991). "The development of competence and its social context", en *Educational Psychology Review*, vol.3, núm.2, Springer, Heidelberg.
- (1996). "Cooperation and social context in adult-child interaction", en *Learning and Instruction*, vol.6, núm.4, EARLI, Oxford.
- Elbers, Ed *et al.* (1992). "Internalization and adult-child interaction", en *Learning and Instruction*, vol.2, núm.2, EARLI, Oxford.
- Engeström, Yrjo (1987). *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*, Orienta-Konsultit Oy, Helsinki.
- Erickson, Frederick (1986). "Qualitative methods in research on teaching", en Wittrock, Merlin C. (ed.), *Handbook of research on teaching*, MacMillan, Nueva York.
- Fairclough, Norman (1992). *Discourse and social change*, Policy Press, Cambridge.
- Falgout, Suzanne (1992). "Hierarchy versus democracy: two strategies of the management of knowledge in Phonpei", en *Anthropology & Education Quarterly*, vol.23, núm.1, Council on Anthropology and Education, Washington.
- Farver, JoAnn y Carolee Howes (1993). "Cultural differences in American and Mexican mother-child pretend play", en *Merill-Palmer Quarterly*, vol.39, núm.3, Wayne State University Press, Detroit.
- Fichtner, Bernd (1984). "Learning and learning activity, two different types of learning in school and this historical-societal context for their development", en Bol, E; J.P.P Haenen y M.A. Wolters (eds.), *Education for cognitive development. Proceedings of the third international symposium on activity theory*, SVO, La Haya.
- Foucault, Michel (1973). *Discipline and punish: the birth of the prison*, Pantheon Books, Nueva York (edición en español: *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Siglo Veintiuno, 1998).
- (1976). *De orde van het vertoog*, Boom, Meppel (edición en español: *El orden del discurso*, Tusquets, Barcelona, 1999).
- Gallimore, Ronald y Ronald Tharp (1990). "Teaching mind in society: teaching, schooling and literate discourse", en Moll, Luis C. (ed.), *Vygotsky and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*, Cambridge University Press, Cambridge (edición en español: *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*, Aique, Buenos Aires, 1993).
- García Collino, Ana D. (1986). *Los mazahuas: trabajo migratorio y cambio lingüístico*, tesis de licenciatura, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.
- Gay, Jay y Michael Cole (1967). *The new mathematics and an old culture*, Holt, Rinehart and Winston, Nueva York.
- Geertz, Clifford (1973). *The interpretation of cultures*, Basic Books, Nueva York (edición en español: *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona, 1994).
- Giddens, Anthony (1984). *The constitution of society. Outline of the theory of structuration*, Polity Press, Cambridge (edición en español: *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, Amorrortu, Buenos Aires, 1993).
- Goody, Esther N. (ed.) (1978). *Questions and politeness: strategies in social interaction*, Cambridge University Press, Londres.

- Goudena, Paul P. y Han J. Groenendaal (1987). "De waarde van de opvoeder-kind dialoog in een instructie-context. Een vergelijkend overzicht", en *Pedagogische Studiën*, vol.64, Wolters, Groninga.
- Greenfield, Patricia M. y Jerome S. Bruner (1966). "Culture and cognitive growth", en *International Journal of Psychology*, vol.1, núm.2, Psychology Press, Londres.
- Greenfield, Patricia M. y Jean Lave (1982). "Cognitive aspects of informal education", en Wagner, Daniel A. y Harold W. Stevenson (eds.), *Cultural perspectives on child development*, W.H. Freeman, San Francisco.
- Greenfield, Patricia M.; T. Berry Brazelton y Carla P. Childs (1989). "From birth to maturity in Zinacantán: ontogenesis in cultural context", en Bricker, Victoria R. y Gary H. Grossen (eds.), *Ethnographic encounters in Southern Mesoamerica: essays in honour of Evon Zartman Vogt, Jr.*, Institute for Mesoamerican Studies—State University of New York, Albany.
- Greeno, James G. y Joyce L. Moore (1993). "Situativity and symbols: response to Vera and Simon", en *Cognitive Science*, vol.17, núm.1, Cognitive Science Society, Kidlington.
- Griffin, Peg y Michael Cole (1984). "Current activity for the future: the Zo-ped", en Rogoff, Barbara y James V. Wertsch (eds.), *Children's learning in the "zone of proximal development"* (New directions for child development, 23), Jossey-Bass, San Francisco.
- Hansen, David T. (1989). "Getting down to business: the moral significance of classroom beginnings", en *Anthropology & Education*, vol.20, núm.4, Council on Anthropology and Education, Washington.
- Heath, Shirley Brice (1983). *Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms*, Cambridge University Press, Cambridge.
- (1986). "What no bedtime story means: narrative skills at home and at school", en Schieffelin, Bambi B. y Elinor Ochs (eds.), *Language socialization across cultures*, Cambridge University Press, Nueva York.
- Henze, Rosemary C. (1992). *Informal teaching and learning. A study of everyday cognition in a Greek community*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.
- Hermans, Philip (1994). *Opgroeien als Marokkaan in Brussel. Een antropologisch onderzoek over de educatie, de leefwereld en de "inpassing" van Marokkaanse jongens*, Cultuur & Migratie, Bruselas.
- Hess, Robert D. y Victoria C. Shipman (1965). "Early experience and the socialization of cognitive modes in children", en *Child Development*, vol.36, SRCD, Chicago.
- Ho, David Y.F. (1994). "Cognitive socialization in Confucian heritage cultures", en Greenfield, Patricia M. y Rodney R. Cocking (eds.), *Cross-cultural roots of minority child development*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.
- Hoogsteder, Mariëtte (1995). *Learning through participation. The communication between young children and their caregivers in informal learning and tutoring situations*, tesis en ciencias sociales, ISOR, Utrecht.
- Hoogsteder, Mariëtte; Robert Maier y Ed Elbers (1996). "The architecture of adult-child interaction. Joint problem solving and the structure of cooperation", en *Learning and Instruction*, vol.6, núm.4, EARLI, Oxford.
- Horton, Robin (1967). "African traditional thought and Western science, II", en *Africa*, vol.37, núm.1, Edinburgh University Press, Edinburgh.

- Hutchins, Edwin (1995). *Cognition in the wild*, MIT Press, Cambridge.
- Iwánska, Alicja (1972). *Purgatorio y utopía. Una aldea de los indígenas mazahuas*, SEP, México.
- Kvale, Steinar (1996). *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*, Sage, Thousand Oaks.
- Laosa, Luis M. (1980). "Maternal teaching strategies in Chicano and Anglo-American families: the influence of culture and education on maternal behavior", en *Child Development*, vol.51, núm.3, SRCD, Chicago.
- Lave, Jean (1990). "The culture of acquisition and the practice of understanding", en Stigler, James W; Richard A. Shweder y Gilbert H. Herdt (eds.), *Cultural psychology. Essays on comparative human development*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Lave, Jean y Etienne Wenger (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge (edición en español: *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*, UNAM, México, 2003).
- Laboratory of Comparative Human Cognition, LCHC (1982). "Culture and intelligence", en Sternberg, Robert J. (ed.), *Handbook of human intelligence*, Cambridge University Press, Cambridge.
- (1983). "Culture and cognitive development", en Mussen, Paul Henry y William Kessen (ed.), *Handbook of child psychology*, vol.1. History, theory and methods, John Wiley & Sons, Nueva York.
- Lee, Benjamin (1987). "Recontextualizing Vygotsky", en Hickmann, Maya (ed.), *Social and functional approaches to language and thought*, Academic Press, Orlando.
- Light, Paul y George Butterworth (eds.) (1992). *Context and cognition. Ways of learning and knowing*, Harvester Wheatsheaf, Nueva York.
- Lipka, Jerry (1991). "Towards a culturally based pedagogy: a case study of one Yup'ik Eskimo teacher", en *Anthropology & Education Quarterly*, vol.22, núm.3, Council on Anthropology and Education, Washington.
- Maier, Robert y Jaan Valsiner (1996). "Presuppositions in tutoring: rhetorics in the concept", en *Archives de Psychologie*, vol.64, Librairie Naville, Ginebra.
- Maier, Robert; Ed Elbers y Tanja Hoekstra (1992). "Wertsch's puzzle. A case study", en *Cultural Dynamics*, vol.V, núm.1, Sage, Londres.
- Manrique Castañeda, Leonardo (1969). "The Otomi", en Vogt, Evon Zartman (ed.), *Handbook of Middle American Indians*, vol.8, University of Texas Press, Austin.
- Matusov, Eugene (1996). "Intersubjectivity without agreement", en *Mind, Culture, and Activity*, vol.3, núm.1, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- McCarty, T.L. et al. (1991). "Classroom inquiry and Navajo learning styles: a call for reassessment", en *Anthropology & Education Quarterly*, vol.22, núm.1, Council on Anthropology and Education, Washington.
- Medina Ortiz, Román Ángel (1986). "Fuentes complementarias de ingreso en la región mazahua", en *Memoria del primer encuentro de estudios sobre la región mazahua*, INAH / INI / CCM / UAEM, Toluca.
- Morales Anduaga, Elena; Marisela Gallegos Deveze y Bartolomé Segundo Romero (1986). "La lengua como elemento de identificación étnica entre los mazahuas", en *Memoria del primer encuentro de estudios sobre la región mazahua*, INAH / INI / CCM / UAEM, Toluca.

- Morelli, Gilda *et al.* (1992). "Cultural variation in infant's sleeping arrangements: questions of independence", en *Developmental Psychology*, vol.28, núm.4, APA, Arlington.
- Nash, Manning (1958). *Machine age Maya. The industrialization of a Guatemalan community*, University of Chicago Press, Chicago.
- Nilholm, Claes y Roger Säljö (1996). "Co-actions, situation definitions and sociocultural experience", en *Learning and Instruction*, vol.6, núm.4, EARLI, Oxford.
- Nsamenang, A. Bame y Michael E. Lamb (1994). "Socialization of Nso children in the Bamenda Grassfield of Northwest Cameroon", en Greenfield, Patricia M. y Rodney R. Cocking (eds), *Cross-cultural roots of minority child development*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.
- Nunes, Terezinha; Analucia Dias Schliemann y David William Carraher (1993). *Street mathematics and school mathematics*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ochs, Elinor (1988). *Culture and language development. Language acquisition and language socialization in a Samoan village*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ochs, Elinor y Bambi B. Schieffelin (1984). "Language acquisition and socialization: three developmental stories", en Shweder, Richard y Robert Alan LeVine (eds.), *Culture theory: essays in mind, self and emotion*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Oers, Bert van (1998). "From context to contextualizing", en *Learning and Instruction*, vol.8, núm.6, EARLI, Oxford.
- Oloko, Beatrice Adenike (1994). "Children's street work in urban Nigeria: dilemma of modernizing tradition", en Greenfield, Patricia M. y Rodney R. Cocking (eds), *Cross-cultural roots of minority child development*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.
- Paradise, Ruth (1987). *Learning through social interaction: the experience and development of the Mazahua self in the context of the market*, tesis en antropología, University of Pennsylvania, Filadelfia.
- (1994a). "Interactional style and nonverbal meaning: Mazahua children learning how to be separate-but-together", en *Anthropology & Education Quarterly*, vol.25, núm.2, Council on Anthropology and Education, Washington.
- (1994b). "Spontaneous cultural compatibility: Mazahua students and their teachers constructing trusting relations", en *Peabody Journal of Education*, vol.69, núm.2, George Peabody College of Teachers, Nashville.
- (1996). "Passivity or tacit collaboration: Mazahua interaction in cultural context", en *Learning and Instruction*, vol.6, núm.4, EARLI, Oxford.
- (1998). "What's different about learning in schools as compared to family and community settings?", en *Human Development*, vol.41, núm.4, Karger, Basel.
- Peeters, H.F.M. (1966). *Kind en jeudige in het begin van de moderne tijd*, Boom, Meppel.
- Pels, Trees (1998). *Opvoeding in Marokkaanse gezinnen in Nederland*, Van Gorcum, Assen.
- Phillips, Susan U. (1972). "Participant structures and communicative competence: Warm Spring children in community and classroom", en Cazden, Courtney B; Vera P. John y Dell H. Hymes (eds.), *Functions of language in the classroom*, Teachers College, Nueva York.
- (1983). *The invisible culture. Communication in classroom and community on the Warm Spring Indian reservation*, Longman, Nueva York.
- Pinxten, Rik (1991). "Geometry education and culture", en *Learning and Instruction*, vol.1, núm.3, EARLI, Oxford.

- (1997). *When the day breaks. Essays in anthropology and epistemology*, Peter Lang, Hamburgo.
- Pinxten, Rik y Claire R. Farrer (1994). “On learning and tradition: a comparative view”, en Graaf, Willibrord de y Robert Maier (eds.), *Sociogenesis reexamined*, Springer, Nueva York.
- Renshaw, Peter D. y Ruth Gardner (1990). “Process versus product task interpretation and parental teaching practice”, en *International Journal of Behavioural Development*, vol.13, núm.4, Sage, Londres.
- Rizzo-Tolk, Rosemarie y Herve Varenne (1992). “Joint action on the wild side of Manhattan: the power of the cultural centre on an educational alternative”, en *Anthropology & Education Quarterly*, vol.23, núm.3, Council on Anthropology and Education, Washington.
- Robles Valle, Adriana (1996). *Diálogo cultural: tiempo mazahua en un jardín de niños rural*, tesis de maestría, CINVESTAV-IPN, México.
- Rockwell, Elsie (1999). “Recovering history in the study of schooling: from the *Longue Durée* to everyday co-construction”, en *Human Development*, vol.42, núm.3, Karger, Basel.
- Rogoff, Barbara (1981). “Adults and peers as agents of socialization. A highland Guatemalan profile”, en *Ethos*, vol.9, Society for Psychological Anthropology, Arlington.
- (1982). “Integrating context and cognitive development”, en Lamb, Michael E. y Ann L. Brown (eds.), *Advances in developmental psychology*, vol.2, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.
- (1990a). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*, Oxford University Press, Nueva York.
- (1990b). “Three ways to relate person and culture: thoughts sparked by Valsiner’s review of *Apprenticeship in thinking*”, en *Human Development*, vol.35, núm.6, Karger, Basel.
- (1994). “Developing understanding of the idea of a community of learners”, en *Mind, Culture, and Activity*, vol.1, núm.4, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Rogoff, Barbara y Chikako Toma (1997). “Shared thinking: community and institutional variations”, en *Discourse Processes*, vol.23, núm.3, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Rogoff, Barbara *et al.* (1991). “Cultural variation in the role relations of toddlers and their families”, en Bornstein, Marc H. (ed.), *Cultural approaches to parenting*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.
- Rogoff, Barbara *et al.* (1993). *Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers* (Monographs of the Society for Research in Child Development, 236, vol.58, núm.8), SRCD, Chicago.
- Ruiz Chávez, Glafira (1986). “Sincretismo religioso en ‘La peregrinación de la santa cera’ entre los mazahuas”, en *Memoria del primer encuentro de estudios sobre la región mazahua*, INAH / INI / CCM / UAEM, Toluca.
- Schieffelin, Bambi B. (en prensa). *How Kaluli children learn what to say, what to do, and how to feel*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Scollon, Ronald y Suzanne B.K. Scollon (1981). *Narrative, literacy and face in interethnic communication*, Ablex, Norwood.
- Scribner, Sylvia y Michael Cole (1973). “Cognitive consequences of formal and informal education”, en *Science*, vol.182, Science Service, Washington.
- (1981). *The psychology of literacy*, Harvard University Press, Cambridge.

- Shweder, Richard A. (1990). "Cultural psychology —what is it?", en Stigler, James W; Richard A. Shweder y Gilbert H. Herdt (eds.), *Cultural psychology. Essays on comparative human development*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Sidonio López, I. (1986). "Breve trabajo sobre los mazahuas", en *Memoria del primer encuentro de estudios sobre la región mazahua*, INAH / INI / CCM / UAEM, Toluca.
- Sigel, Irving E. (1982). "The relationship between parental distancing strategies and the child's cognitive behavior", en Laosa, Luis M. y Irving E. Sigel (eds.), *Families as learning environments for children*, Plenum Press, Nueva York.
- Sinha, Chris (1989). "Reading Vygotsky", en *History of the human sciences*, vol.2, núm.3, Sage, Londres.
- Soustelle, Jacques (1937). *La famille otomí-pame du Mexique central*, Institut d' Ethnologie, París (edición en español: *La familia otomí-pame del México central*, CEMC / FCE, México, 1993).
- Stairs, Arlene (1991). "Learning processes and teaching roles in native education: cultural base and cultural brokerage", en *The Canadian Modern Language Review*, vol.47 núm.2, Ontario Modern Language Teachers' Association, Toronto.
- Sternberg, Robert J. y Richard K. Wagner (eds.) (1986). *Practical intelligence. Nature and origins of competence in the everyday world*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Suina, Joseph H. y Laura B. Smolkin (1994). "From natal culture to school culture to dominant society culture: supporting transitions for Pueblo Indian students", en Greenfield, Patricia M. y Rodney R. Cocking (eds), *Cross-cultural roots of minority child development*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.
- Swaan, Abram de (1990). *Zorg en de staat. Welzijn, onderwijs en gezondheidszorg in Europa en de Verenigde Staten in de nieuwe tijd*, Bakker, Amsterdam.
- Swisher, Karen y Donna Deyhle (1989). "The styles of learning are different, but the teaching is just the same: suggestions for teachers of American Indian youth", en *Journal of American Indian Education*, número especial-agosto, Center for Indian Education-Arizona State University, Tempe.
- Tafoya, Terry (1982). "Coyote's eyes: native cognition styles", en *Journal of American Indian Education*, vol.21, núm.2, Center for Indian Education-Arizona State University, Tempe.
- Tapia Uribe, F. Medardo; Robert A. LeVine y Sarah E. LeVine (1994). "Maternal behavior in a Mexican community: the changing environments of children", en Greenfield, Patricia M. y Rodney R. Cocking (eds), *Cross-cultural roots of minority child development*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.
- Tizard, Barbara y Martin Huges (1984). *Young children learning. Talking and thinking at home and at school*, Fontan, Londres.
- Tomasello, Michael; Ann Cale Kruger y Hilary Horn Ratner (1993). "Cultural learning", en *Behavioural and Brain Sciences*, vol.16, núm.3, Cambridge University Press, Cambridge.
- Torrance, Nancy y David R. Olson (1985). "Oral and literate competencies in the early school years", en Olson, David R; Nancy Torrance y Angela Hildyard (eds.), *Literacy, language and learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Valsiner, Jaan (1987). *Culture and the development of children's action*, John Wiley & Sons, Chichester.

- (1989). *Human development and culture. The social nature of personality and its study*, Lexington Books, Massachusetts / Toronto.
- (1991). “Building theoretical bridges over a lagoon of everyday events. A review of apprenticeship in thinking: cognitive development in social context by Barbara Rogoff”, en *Human Development*, vol.34, núm.5, Karger, Basel.
- Valsiner, Jaan y Rene van der Veer (1993). “The encoding of distance: the concept of the ‘zone of proximal development’ and its interpretations”, en Cocking, Rodney R. y K. Ann Renninger (eds.), *The development and meaning of psychological distance*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.
- Veer, Rene van der (1996). “The concept of culture in Vygotsky’s thinking”, en *Culture & Psychology*, vol.2, núm.3, Sage, Thousand Oaks.
- Vera, Alonso H. y Herbert A. Simon (1993). “Situated action: a symbolic interpretation”, en *Cognitive Science*, vol.17, núm.1, Cognitive Science Society, Kidlington.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Cambridge.
- Watson-Gegeo, Karen Ann y David Welchman Gegeo (1992). “Schooling, knowledge, and power. Social transformation in the Solomon Islands”, en *Anthropology & Education Quarterly*, vol.23, núm.1, Council on Anthropology and Education, Washington.
- Wells, Gordon (1985). “Preschool literacy-related activities and success in school”, en Olson, David R; Nancy Torrance y Angela Hildyard (eds.), *Literacy, language and learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Wertsch, James V. (1978). “Adult-child interaction and the roots of metacognition”, en *Quarterly newsletter of the Institute for Comparative Human Development*, vol.2, núm.1, ICHD, San Diego.
- (1979). “From social interaction to higher psychological processes. A clarification and application of Vygotsky’s theory”, en *Human Development*, vol.22, núm.1, Karger, Basel.
- (1984). “The zone of proximal development: some conceptual issues”, en Rogoff, Barbara y James V. Wertsch (eds.), *Children’s learning in the “zone of proximal development”* (New directions for child development, 23), Jossey-Bass, San Francisco.
- (1985). *Vygotsky and the social formation of the mind*, Harvard University Press, Cambridge.
- (1992). “Commentary”, en *Human Development*, vol.36, núm.3, Karger, Basel.
- (1995) “The need for action in sociocultural research”, en Wertsch, James V; Pablo del Río y Amelia Álvarez (eds.), *Sociocultural studies of mind*, Cambridge University Press, Cambridge.
- (1998). *Mind as action*, Oxford University Press, Nueva York.
- Wertsch, James V. y James Youniss (1987). “Contextualizing the investigator: the case of developmental psychology”, en *Human Development*, vol.30, núm.1, Karger, Basel.
- Wertsch, James V; Norris Minick y Flavio J. Arns (1984). “The creation of context in problem solving”, en Rogoff, Barbara y Jean Lave (eds.), *Everyday cognition. Its development in social contexts*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Wertsch, James V; Pablo del Río y Amelia Álvarez (1995). “Sociocultural studies, action, and mediation”, en Wertsch, James V; Pablo del Río y Amelia Álvarez (eds.), *Sociocultural studies of mind*, Cambridge University Press, Cambridge.

- Wertsch, James V. *et al.* (1980). "The adult-child dyad as a problem solving system", en *Child Development*, vol.51, SRCD, Chicago.
- Whiting, Beatrice B. y John W.M. Whiting (1975). *Children of six cultures. A psycho-cultural analysis*, Harvard University Press, Cambridge.
- Whiting, Beatrice B. y Carolyn P. Edwards (1988). *Children of different worlds: the formation of social behavior*, Harvard University Press, Cambridge.
- Wood, David J. (1988). *How children learn and think*, Blackwell, Oxford.
- Wood, David J. y David J. Middleton (1975). "A study of assisted problem solving", en *British Journal of Psychology*, vol.66, núm.2, British Psychological Society, Londres.
- Wood, David J; Jerome S. Bruner y Gail Ross (1976). "The role of tutoring in problem solving", en *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol.17, núm.2, Association for Child Psychology and Psychiatry, Oxford.
- Zinchenko, Vladimir P. (1995). "Cultural-historical psychology and the psychological theory of activity: retrospect and prospect", en Wertsch, James V; Pablo del Río y Amelia Álvarez (eds.), *Sociocultural studies of mind*, Cambridge University Press, Cambridge.

Apéndices

Apéndice 3.1 Guía para la entrevista

Apéndice 3.2 Detalles de los participantes

Apéndice 4.1 Formato de calificación para “Patrones generales”

Apéndice 4.2 Ejemplo de formato de calificación para
“Secuencias de participación y control”

Apéndice 4.3 Formato de calificación para “Iniciativas”

Apéndice 4.4 Formato de calificaciones para “Errores”

Apéndice 4.5 Transcripciones

Tablas del Capítulo 4

Apéndice 3.1

Guía para la entrevista

Las preguntas indicadas a continuación son ejemplos de preguntas planteadas en la entrevista. Se adaptaron, sin embargo, a la situación de la entrevista y en la mayoría de los casos se traducían a otros términos menos formales.

Aprendizaje y la participación de niños en actividades de adultos

¿Cómo aprenden los niños?

- ¿Cómo aprendió su hijo/un niño las cosas que ha llegado a dominar? ¿Cómo llegará a dominar las cosas que no domina todavía?
- ¿Cómo aprendió Usted las cosas que sabe?

Actividades del niño

- ¿Cuáles actividades realiza(n) normalmente su(s) hija(s) sola(s) y con adultos?
- ¿Cuáles actividades está aprendiendo la niña en este momento?

Diferentes fases de desarrollo

- ¿Qué entiende/sabe/hace un recién nacido?
- ¿Hay diferentes fases en el desarrollo de un niño?
- ¿Cuándo empieza un niño a entender a los adultos?
- ¿Cuáles son algunas cosas importantes que un niño debe aprender?
- ¿Qué puede hacer un adulto para que un niño domine estas cosas?
- ¿Cuáles tareas debe dominar un niño a qué edad?
- ¿A qué edad o cuándo es que un niño se convierte en adulto?

¿Quién o qué responde por el aprendizaje de las niñas?

¿Quién responde por el aprendizaje?

- ¿Qué o quién provoca el aprendizaje?
- ¿Por qué algunas niñas aprenden mejor que otras?
- ¿La niña organiza su propio aprendizaje o el adulto estructura la situación?
- ¿Quién es responsable o a qué se debe cuando una niña no aprende?
- ¿Quién decide si la niña ha aprendido lo suficiente?

¿Cómo enseña/demuestra Usted?

- ¿Cómo le enseña/demuestra Usted a un niño?
- ¿Organiza Usted algo? Por ejemplo, ¿tiene que tomar en cuenta el nivel inicial del niño? Por ejemplo, ¿primero enseña cosas sencillas?
- ¿Usted supervisa al niño? Por ejemplo, ¿tiene que estar presente, observar al niño, corregir al niño?
- ¿Se vale que el niño cometa errores?
- ¿Evalúa Usted el aprendizaje del niño?
- ¿Cómo sabe Usted que el niño ha aprendido? (examinar)
- ¿El niño puede actuar de diferente modo cuando está aprendiendo?
- ¿Cuándo aprende mejor un niño: cuando Usted enseña, cuando él observa o cuando él practica?
- ¿Usted enseña diferentes cosas de diferente forma?
- ¿Usted enseña de diferente forma a niñas y niños?

Aprender en la escuela vs aprender en casa

- ¿Qué importancia tiene la escuela para su hija/una niña?
- ¿Qué aprende su hija/una niña en la escuela?
- ¿Qué aprende su hija/una niña en la casa?
- ¿Es diferente aprender en la escuela que aprender en la casa? ¿Cómo?

Sobre el conocimiento

- ¿Dónde y cómo aprendió Usted las cosas que sabe?
- ¿De dónde vino este conocimiento originalmente? (por ejemplo, conocimiento de cómo trabajar la tierra)
- ¿Todavía se están creando nuevos conocimientos?
- ¿Cómo se manejan las diferencias de opinión?
- ¿Qué diferentes tipos de conocimiento existen?
- ¿Qué tipo de conocimiento es más importante?
- ¿Cómo se puede guardar, mantener el conocimiento?
- ¿Cómo se puede exhibir el conocimiento?

Apéndice 3.2

Detalles de los participantes

Núm. de entrevista	Descripción
1.	Madre mazahua, sin escolaridad.
2.	Madre mazahua, tres años de escuela.
3.	Padres mazahuas, ambos sin escolaridad (dos participantes).
4.	Madre mazahua, tres años de escuela.
5.	Padre (abuelo) mazahua, sin escolaridad.
6.	Madre (abuela) mazahua, sin escolaridad.
7.	Madre mazahua, educación secundaria.
8.	Padre (abuelo) mazahua, sin escolaridad.
9.	Padres mazahuas, (escolaridad desconocida pero probablemente uno o dos años de escuela) (dos participantes).
10.	Mujer y hombre mazahuas (hermanos), ambos sin escolaridad.
11.	Madre mazahua, sin escolaridad.
12.	Niña mazahua de 11 años, sin escolaridad.
13.	Mujer mazahua, sin escolaridad (no hay datos sobre hijos).
14.	Padre mazahua, educación secundaria o superior.
15.	Padre mazahua y administrador del Centro Ceremonial Mazahua, educación superior.
16.	Padre mazahua, escolaridad desconocida, probablemente sin escolaridad.

N.B. Los números indican situaciones de entrevistas; el número total de entrevistados fue 19.

Apéndice 4.1

Formato de calificación para “Patrones generales”

Número de caso: Tarea: 0 Construcción 0 Matemáticas

I. Estructuración

I.a Tipo de estructuración: ¿cómo se organiza el aprendizaje y qué significa esto para la estructura de tarea?

Descripción:

- 1 Se mantiene estructura “auténtica” de la tarea.
- 2 El aprendizaje interfiere con la estructura de la tarea.
 - 1) Se mantiene estructura “auténtica” de la tarea: las actividades de aprendizaje no inciden en la continuidad de la realización de la tarea, la cual se determina por la lógica “interna” de la misma tarea y no por algo externo a la tarea. Por ejemplo, los errores cometidos por el niño no tienen consecuencias importantes para la estructura y cuando se aborda explícitamente el aprendizaje del niño, se hace sin interrumpir la estructura básica relacionada con la tarea. El modelado se hace simultáneamente con la realización de la tarea y sin interrumpir una estructura determinada por la tarea.
 - 2) El aprendizaje interfiere con la estructura de la tarea: la actuación depende de una meta ajena a la tarea misma (el proceso de aprendizaje del niño), por ejemplo, hay interrupciones frecuentes de la tarea para informarle al niño acerca del siguiente paso, se puede repetir una subtarea si un niño parece no entenderla. El modelado es independiente e interfiere con la conclusión de la tarea, posponiéndola por ejemplo, o repitiendo ciertas partes de la tarea.

I.b ¿La estructura se caracteriza como múltiple o sencilla?

Descripción:

- 1 Sencilla.
- 2 Múltiple.
 - 1) Sencilla: la estructura se puede describir con una sola línea ininterrumpida, sin repetir partes de la tarea en función del aprendizaje.
 - 2) Múltiple: la estructura de la tarea se puede describir como de varios “circuitos”, interrupciones que obedecen a otras agendas; sin embargo se retoma finalmente el hilo central. Por ejemplo, un error cometido por una niña puede dar pie a varias repeticiones de una subtarea o a diferentes formas de manejar una tarea para lograr que la niña entienda.

I.c Tipo de estructuración: entre el inicio de la tarea y la realización

Descripción:

- 1 Continua.
- 2 Discontinua.
 - 1) Continua: sólo se da información necesaria para iniciar la tarea, la introducción sólo es funcional para iniciar la tarea, y es funcional para saber cómo actuar.

- 2) Discontinua: la información dada (principalmente por el adulto) tiene otro estatus en comparación con lo que se dice durante la realización y se refiere a temas como las divisiones de roles, la función o meta de la tarea y a veces se hace referencia a una situación fuera del contexto de la tarea.

I.d Tipo de estructuración: entre la realización y la conclusión de la tarea

Descripción:

- 1 Continua.
- 2 Discontinua.
 - 1) Continua: sólo se da la información necesaria para indicar que la tarea se ha concluido.
 - 2) Discontinua: la información dada (principalmente por el adulto) tiene otro estatus en comparación con lo que se dice durante la realización y va más allá de indicar que la tarea se ha concluido, por ejemplo, se hace referencia a una meta que sobrepasa el contexto inmediato de la tarea o se sugiere un dispositivo heurístico para resolver tareas similares.

I.e Distancia entre orientación y actividad: manejo de información

¿Cómo se orienta al niño y en qué momentos? ¿Qué tanto se acerca la orientación a la actuación? (en el caso de la tarea de matemáticas, los aspectos de la tarea que se relacionaban claramente con la construcción se calificaban aparte de los aspectos matemáticos de la tarea).

Descripción:

- 1 Paralela.
- 2 Separada.
- 3 (para los aspectos de construcción dentro de la tarea de matemáticas: sin orientación porque el adulto realiza esas tareas).
 - 1) Paralela: la orientación se da en el mismo momento en que se necesita información acerca de cómo actuar, por tanto: enfocada en el problema.
 - 2) Separada: la orientación se da de manera regular, independiente de la realización de la tarea, principalmente al inicio o al final de una nueva subtarea. La información dada va más allá de la resolución de la tarea, por ejemplo, dando reglas que si bien pueden relacionarse con el problema a resolver, son más generales de lo estrictamente necesario para resolverlo. (Repetición de preguntas no se toma como orientación separada.)

I.f ¿En qué momento ocurre la orientación?

- 0 Al inicio de la tarea.
- 0 Durante la tarea.
- 0 Al final de la tarea.

II. Potenciar la competencia

¿Quién más aparte del adulto y la niña está presente y cuáles son sus roles?

II.a ¿La niña tiene una responsabilidad “genuina” por (aspectos de) la tarea o su responsabilidad es controlada por el adulto de manera temporal “artificial”?

Descripción:

- 1 “Genuina”.
- 2 Construida “artificialmente”.
 - 1) “Genuina”: la niña tiene una responsabilidad genuina y permanente por la realización de la tarea y adulto y niña tienen roles análogos: ambos comparten responsabilidad por la realización de la tarea. La niña es considerada, y se considera a sí misma, plenamente responsable de las tareas que se le han asignado. Típicos de dicha división de roles son los acuerdos “si tú haces esto, yo hago este otro”. Ambos participantes tienen tareas relativamente independientes que no necesariamente dependen la una de la otra.
 - 2) Construida “artificialmente”: el adulto le asigna responsabilidad a la niña de manera temporal; el adulto tiene la responsabilidad global. El adulto organiza directamente la actuación de la niña. El adulto no debe ser actor en el mismo sentido que la niña. La niña no tiene responsabilidad “genuina” por realizar la tarea sino que debe seguir el diseño de la tarea que determina el adulto y que se supone responde al proceso de aprendizaje de la niña. Típicos de esta división de roles son comentarios hechos por el adulto como “¿qué piensas que toca hacer ahora?”.

II.b ¿El adulto observa al niño o se espera del niño que observe al adulto?

Descripción:

- 1 Niño observa al adulto.
- 2 Adulto observa al niño.
 - 1) Niño observa al adulto: en este caso el niño es el que hace el esfuerzo por seguir las acciones del adulto. El adulto sirve principalmente como modelo para el niño pero el niño tiene relativa libertad para definir cómo aprovechará la situación. Normalmente, el adulto no emprende ninguna acción específica para convencer al niño a hacer caso de su forma de definir y organizar la tarea.
 - 2) Adulto observa al niño: en este caso, el adulto sigue activamente las acciones del niño y le pone tareas. Típico de esa situación es que el niño tenga que hacer un esfuerzo concertado por averiguar qué es lo que el adulto quiere que haga.

II.c Tipo de división de roles relacionada con el uso del conocimiento:

Descripción:

- 1 Niña puede aportar conocimientos.
- 2 Se espera de la niña que haga un esfuerzo por aceptar una posición de “cero” conocimientos.
 - 1) Niña puede aportar conocimientos: ambos participantes pueden aportar sus conocimientos, pueden discutir problemas.
 - 2) Se espera de la niña que haga un esfuerzo por aceptar una posición de “cero” conocimientos: La aportación de conocimientos es unilateral; se supone que el adulto sabe (aunque no sepa) mientras que se supone que la niña no sabe (aunque sí sepa).

Conclusiones generales y relaciones entre los aspectos observados:

Apéndice 4.2

Ejemplo de formato de calificación para “Secuencias de participación y control”

Número de caso: Tarea: (X) Construcción () Matemáticas
 Hora de inicio: 02.49 Hora de conclusión: 14.57 Tiempo total de tarea: 12.08

Hora	Subtarea	Inició/Dirigida a...		Realizó	Enfoque	Comentarios
02.49	Escoger lona	a	a	am	f	Niña quiere escoger palos pero adulto no se lo permite.
02.55	Desdoblar lona	a	a	a	f	
03.22	Escoger lona	a	a	a	p	
	Desdoblar lona	a	a	am	f	
03.29	Escoger hilo	a	a	a	p	Niña recibe orden pero no hace caso.
03.44	Escoger hilo	c	c	c	h	
	Cambiar hilo	c	c	c	h	
	Amarrar hilo a lona	c	c	cv	f	
04.03	Amarrar hilo a lona	a	a	a	h	
	Escoger palo	a	a	a	p	
	Cambiar palo	a	a	a	h	
04.51	Amarrar hilo a palo	a	a	a	h	
	Cambiar palo	a	a	a	p	
	Amarrar hilo a palo	a	a	a	h	
	Cambiar palo	a	c	c	h	
	Amarrar palo a lona	a	a	a	h	
	Amarrar lona a hilo	a	a	a	h	
05.52	Amarrar palo a lona	c	c	cv	f	

Comentarios:

Indicación de categorías y valores de calificación

Categoría	Valores	Etiqueta de valor
Iniciativa tomada por:	a	Adulto.
	c	Niño.
	a->c	Adulto la da iniciativa al niño: ¿qué crees que toca hacer?
Iniciativa dirigida a:	a	Adulto.
	c	Niño.
¿Realiza quién, y con o sin ayuda?	a	Adulto.
	c	Niño.
	am	Adulto ayudado manualmente por niño.
	av	Adulto ayudado verbalmente por niño.
	avm	Adulto ayudado manual y verbalmente por niño.
	cm	Niño ayudado manualmente por adulto.
	cv	Niño ayudado verbalmente por adulto.
	cvm	Niño ayudado manual y verbalmente por adulto.
	n	No se realizó.

Enfoque del otro participante con respecto a esta subtarea:

f	Enfoque en la misma actividad.
p	Enfoque no exclusivo en la misma actividad.
h	Enfoque en otra actividad.
o	Enfoque no relacionado con la tarea.
n	Tarea no se realizó.

Secuencias didácticas: Combinaciones de “¿quién toma la iniciativa?”, “¿a quién se dirige la iniciativa?”, “¿quién actúa?” y “¿en qué actividad está involucrado el otro participante?”. La primera posición representa la iniciativa, la segunda posición a quién se dirige la iniciativa, la tercera representa la actuación y la cuarta el enfoque el otro participante. En estas secuencias no se toma en cuenta si hubo o no ayuda en las acciones.

■ aaaf	El adulto actúa por iniciativa propia mientras la niña observa o escucha.
■ accf	El adulto le asigna una tarea al niño, el niño la realiza y el adulto observa o escucha al niño.
■ acaf	El adulto le asigna una tarea a la niña pero la realiza él mismo mientras la niña observa o escucha.
■ cccf	El niño toma la iniciativa para realizar una tarea y la realiza mientras el adulto observa o escucha.
■ aaap	El adulto por iniciativa propia realiza una tarea mientras la niña está ocupada con una actividad paralela.
■ accp	El adulto le asigna una tarea al niño, quien la realiza mientras el adulto está ocupado con una actividad paralela.
■ cccp	La niña toma la iniciativa para realizar una tarea y la realiza mientras el adulto está ocupado con una actividad paralela.
■ aaah	El adulto por iniciativa propia realiza una tarea mientras el niño está ocupado en otra actividad.
■ acch	El adulto le asigna una tarea a la niña, quien la realiza mientras el adulto está ocupado con otra actividad.
■ ccch	El niño toma la iniciativa de realiza una tarea, y la realiza mientras el adulto está ocupado en otra actividad.
■ acnn	El adulto le asigna a la niña una tarea que no se realiza.
■ a->cccf	El adulto le da al niño una oportunidad para tomar una iniciativa, el niño actúa mientras el adulto observa o escucha.

Las distintas unidades de tarea utilizadas en el análisis de tareas

Tarea de construcción

Se distinguieron las siguientes subtareas en la tarea de construcción:

- Cambiar un objeto (piedras, palos, hilos).
- Amarrar un objeto a otro (hilos a palos, hilos a lona, hilos a piedras, etcétera).
- Colocar un objeto en su lugar (sólo para la lona).
- Desdoblar un objeto (sólo para la lona).

Tarea de matemáticas

- Colocar una tabla.
- Colocar un cajón.
- Dado el número de cajas, definir la(s) tabla(s).

- Dado el número de cajas, definir en centímetros (largo, ancho).
- Dado el número de cajas, definir de forma no verbal.
- Dado el número / tipo de tabla(s), definir el número de cajas.
- Dado el número / tipo de tabla(s), definir en centímetros (largo, ancho).
- Dado el número / tipo de tabla(s), definir de forma no verbal.
- Dado el número de (centí)metros, definir el número de cajas.
- Dado el número de (centí)metros, definir de forma de no verbal.
- Dado el número de (centí)metros, definir el tipo/número de tablas.
- Dado un espacio, largo o ancho indicado de forma no verbal, definir el número de cajas.
- Dado un espacio, largo o ancho indicado de forma no verbal, definir el número/tipo de tabla(s).
- Dado un espacio, largo o ancho indicado de forma no verbal, definir el número de (centí)metros.
- Dado el número de metros, definir el número de centímetros o viceversa.
- Operación, ejemplo: ¿cuánto es dos por ocho?
- Concepto, ejemplo: ¿sabes lo que es el ancho?

Apéndice 4.3

Formato de calificación para “Iniciativas”

Número de caso: Tarea: 0 Construcción 0 Matemáticas

- 0 Total de iniciativas.
- 0 Total de veces que un niño cuestiona una tarea que el adulto le asignó.
- 0 Total de veces que una niña le asigna una tarea al adulto.

Indicación de hora de iniciativas de niños:

Indicación de hora núm. 1:

Indicación de hora núm. 2:

I. Carácter innovador de la iniciativa

I.a Innovadora con respecto al tipo de trabajo

- 1 Se realiza un nuevo tipo de tarea.
- 2 Mismo tipo de tarea que la que ya se realizó.
 - 1) Se realiza un nuevo tipo de tarea: la iniciativa fue innovadora en el sentido de que la niña inicia una tarea que no le ha sido asignada anteriormente: por ejemplo, antes de la iniciativa se le pidió que trajera piedras y ahora toma la iniciativa de amarrarles un hilo.
 - 2) Mismo tipo de tarea que la que ya se realizó: la iniciativa fue continua con respecto al tipo de tareas que ya se habían realizado. Por ejemplo, una madre le pide a la niña que recoja una piedra, y lo hace, luego recoge una segunda piedra sin que nadie se lo diga.

I.b Innovadora con respecto a la definición de la tarea

e indirectamente con respecto al rol del niño

- 1 Por medio de la iniciativa, el niño anticipa la definición que el adulto ha hecho de la tarea.
- 2 Por medio de la iniciativa, el niño demuestra que su definición de la tarea es diferente a la del adulto.
 - 1) El niño anticipa la definición que el adulto ha hecho de la tarea: iniciativa que claramente concuerda con la estrategia de tarea que el adulto ha estado promoviendo: por ejemplo, el adulto le ha amarrado un hilo a una parte de la lona, y el niño toma la iniciativa de amarrarle un hilo a otra parte de la lona.
 - 2) La iniciativa refleja una definición de la tarea que difiere de la del adulto: iniciativas que rompen con la interpretación que el adulto ha hecho de la tarea: por ejemplo, el adulto ha

utilizado hilos para amarrarle un palo a una piedra y el niño toma la iniciativa de apoyar el palo sin utilizar hilos sino varias piedras colocadas alrededor de la base del palo.

II. La reacción del adulto a la iniciativa

- 1 Reconocimiento activo mediante apoyo.
- 2 Reconocimiento pasivo mediante tolerancia.
- 3 La ignora.
- 4 La desalienta.
 - 1) Reconocimiento activo mediante apoyo: el adulto reconoce la iniciativa y la apoya, principalmente vigilando la acción emprendida. Las iniciativas se convierten en algo compartido entre los dos participantes y finalmente incorporado en la estrategia del adulto.
 - 2) Reconocimiento pasivo mediante tolerancia: el adulto nota la iniciativa y no interfiere con ella, lo que implica principalmente que el adulto no demanda la atención de la niña para otras tareas. El adulto no ofrece ayuda para la realización de la tarea pero se cuida de no interferir con la iniciativa.
 - 3) La ignora: El adulto ignora la iniciativa de la niña, no le ayuda ni da muestras de haber notado su iniciativa.
 - 4) La desalienta: El adulto nota la iniciativa pero hace entender a la niña que no debe estar tomando la iniciativa y que tiene otro rol distinto al que está asociado con la iniciativa.

III. Ubicación de la iniciativa

- 1 Al margen.
- 2 En el centro.
 - 1) Al margen: la iniciativa se toma al margen de la actividad, es decir, mientras el adulto (quien se encarga de la actividad) está ocupado con cierta tarea y al niño se la ha asignado otra, el niño toma la iniciativa para una nueva tarea que no se relaciona directamente con la del adulto. Por ejemplo, el adulto está amarrando un hilo a una lona mientras el niño toma la iniciativa de amarrar un hilo a una piedra colocada en otra esquina.
 - 2) En el centro: la iniciativa se toma en el centro de la actividad y se relaciona con la actividad del adulto: por ejemplo, una iniciativa que apoya la tarea en la que está trabajando el adulto o una iniciativa que ocurre mientras el adulto se está preparando para la siguiente subtarea y no está ocupado con otra tarea.

IV. ¿Una conquista de rol?

Para cada iniciativa se evalúa su consecuencia para el estatus y el rol de la niña. Cuando la iniciativa es el inicio de un nuevo rol para la niña en el que ella evidentemente tiene más control sobre la tarea en comparación con la situación antes de la iniciativa, esto se ve como la conquista de un rol.

- 1 No hay intento por conquistar un rol.
- 2 Un intento por conquistar un rol.
- 3 Intento exitoso por conquistar un rol.

- 1) No hay intento por conquistar un rol: la iniciativa concuerda con el rol que el adulto le asignó a la niña.
- 2) Un intento por conquistar un rol: la iniciativa refleja un intento por crear mayor estatus y control para la niña pero este intento no da resultado ya que el rol de la niña no cambia después de la iniciativa.
- 3) Intento exitoso por conquistar un rol: la iniciativa representa el inicio de un nuevo rol para la niña en el que ella toma más control y estatus en comparación con el adulto. Las señales de tal cambio de rol son: se pone a discusión la definición de la tarea con el adulto, se aumenta notablemente el número de iniciativas y la niña le encarga tareas al adulto.

Apéndice 4.4**Formato de calificaciones para “Errores”**

Número de caso: Tarea: 0 Construcción 0 Matemáticas

0 Total de errores:

0 Número de tareas con uno o más errores:

Indicación de la hora de errores:

Hora error no. 1:

Hora error no. 2:

Etcétera.

I. Atribución de errores

¿Qué tipo de atribución de errores se utiliza?

1 Personal.

2 Colectiva.

- 1) Personal: se le responsabiliza al niño del error; típica de este tipo de atribución de errores es una especie de pena o vergüenza por parte del niño y, por ejemplo, un tiempo largo entre el señalamiento del error y su reparación.
- 2) Colectiva: no se le responsabiliza personalmente a ningún participante; al señalarse el error, se hace referencia a la tarea o a la pareja.

II. Reparación de errores

II.a ¿Qué tipo de reparación: personal o colectiva?

1 Personal.

2 Colectiva.

- 1) Personal: la persona que cometió el error debe repararlo.
- 2) Colectiva: se considera la reparación independientemente de la persona que lo cometió.

II.b ¿Qué tipo de reparación: reestructuración o reparación inmediata?

1 Reestructuración.

2 Reparación inmediata.

- 1) Reestructuración: (principalmente en el modelo del niño como actor) del error se deriva una reestructuración de la tarea; la tarea no puede seguir a menos que el niño dé la respuesta

correcta o demuestre su competencia en cierta habilidad. El adulto busca métodos adicionales para hacer entender o actuar al niño. Repite la pregunta, disminuye el ritmo, simplifica o reformula la pregunta.

- 2) Reparación inmediata: el error se repara lo más pronto posible; en muchos casos se hace como si no se hubieran cometido errores, pues se consideran amenazas a toda la operación (y no “sólo” la actuación del niño).

Apéndice 4.5

Transcripciones

Se hicieron transcripciones de todas las 45 videograbaciones. La directora de la escuela hizo un primer borrador de las enunciaciones verbales de las parejas padre/madre–hija, y éste fue editado según las reglas de transcripción que aparecen a continuación. Una transcripción que fue parcialmente en mazahua se sacó con la ayuda de una niña mazahua bilingüe de 11 años. Las videograbaciones de las interacciones maestro–alumna así como las audiograbaciones fueron transcritas por estudiantes de Ciencias Sociales que habían sido entrenados para transcribir.

Se transcribieron literalmente todas las enunciaciones verbales entre los actores principales, incluyendo las palabras o frases gramaticalmente incorrectas. Para las videograbaciones: sólo en una selección de las transcripciones (las que se utilizaron en la fase inicial del desarrollo de instrumentos) se describieron a detalle los aspectos no verbales. Para las audiograbaciones: se describieron y se resumieron otros sonidos o ruidos que eran relevantes para la interpretación. Para ambas: el tiempo se indicaba por minuto.

El texto inaudible se indicaba con una serie de “?” conmensurable al tamaño del texto y las pausas se indicaban con una serie de “.” conmensurable al tamaño de la pausa, equivaliendo un “.” a aproximadamente tres segundos. La información paralingüística se indicaba cuando era relevante como (xxx) antes de la enunciación, por ejemplo:

M: (*en voz muy baja*) Sí, creo que sí.

Otra información relevante se indicaba con (xxx), por ejemplo (pasa un camión haciendo ruido). Las interrupciones y el habla simultánea se indicaban sólo cuando se consideraban significativas y se describían, por ejemplo, (M y S al mismo tiempo) ¡No!

Todas las transcripciones contenían un número y todos los datos personales recolectados (véase la página xx bajo configuración y recolección de datos). Se mencionó además información específica sobre la pareja (por ejemplo, cómo yo conocía a la pareja, qué sabía de ellos) así como información sobre lo que había sucedido antes del inicio de la videograbación. Esto se hizo para ayudar con la interpretación de las grabaciones en las etapas posteriores cuando se podría olvidar esta información inmediata. Por ejemplo, una actitud muy insegura por parte de una madre al inicio, o algún tipo de malentendido. Por otro lado, las transcripciones contenían una primera impresión mía, apuntada el mismo día de la grabación, de cómo yo creía que la pareja había manejado la tarea.

Tablas Capítulo 4

Tabla A4.1 Vista general de las variables dependientes e independientes en el análisis de patrones generales. Cada descripción marcada con un “•” representa una variable

Dependientes	Independientes
Estructura Tipo de estructuración durante realización de tarea relacionada con el aprendizaje: • Aprendizaje integrado en la estructura de la tarea o Aprendizaje interrumpe la estructura de la tarea. • Estructura sencilla o estructura múltiple. Tipo de estructuración: entre inicio de la tarea y realización: • Introducción: continua o discontinua. Tipo de estructuración: entre realización y final de la tarea: • Evaluación: continua o discontinua. Estructura y orientación: distancia entre actuar y orientar a la niña Tipo de orientación: Para tarea de construcción y parte constructiva de la tarea de matemáticas: • Paralela o separada. Para la parte matemática de la tarea de matemáticas • Paralela o separada. Momento de orientación: Tarea de construcción y parte constructiva de la tarea de matemáticas: • Al inicio de la tarea: sí o no. • Durante la tarea: sí o no. • Al final de la tarea: sí o no. Tarea de matemáticas: • Al inicio de la tarea: sí o no. • Durante la tarea: sí o no. • Al final de la tarea: sí o no. Asimetría: potenciar la competencia Tipos de roles: • Genuino o construido artificialmente. • Conocedor o no conocedor o comparte conocimiento. • “Niño observa a adulto” o “Adulto observa a niño”.	• Tipo de grupo (categórica): maestra vs padre–madre/ entre padres: “tarea” vs “no tarea”. • (Para padres) escolaridad (continua). • Tipo de tarea (categórica): construcción vs matemáticas. • Edad del niño (continua). • Escolaridad de la niña (continua). • Sexo del niño (categórica): niño vs niña. • Efectos de interacción entre las variables categóricas: 1. Tipo de grupo y tipo de tarea. 2. Tipo de grupo y sexo del niño. 3. Tipo de tarea y sexo del niño.

Tabla A4.2 Frecuencias de patrones generales: estructuración y potenciar competencia

Indicador	Total	Maestro constr.	Padres constr.	Maestro mate.	Padres mate.	Tarea constr.	No tarea constr.	Tarea mate.	No tarea mate.
Tipo de estructuración de tarea									
Aprendizaje integrado	42.7	20.0	76.7	–	41.4	41.7	100.0	8.3	64.7
Aprendizaje interrumpe	57.3	80.0	23.3	100.0	58.6	58.3	–	91.7	35.3
Estructura sencilla	55.1	66.7	86.7	6.7	41.4	66.7	100.0	8.3	64.7
Estructura múltiple	44.9	33.3	13.3	93.3	58.6	33.3	–	91.7	35.3
Características de la introducción									
Continua	50.6	6.7	53.6	40.0	75.9	30.0	66.7	66.7	82.4
Discontinua	49.4	93.3	46.4	60.0	24.1	70.0	33.3	33.3	17.6
Características de la evaluación									
Continua	69.4	64.3	81.5	46.7	72.4	60.0	94.1	41.7	94.1
Discontinua	30.6	35.7	18.5	53.3	27.6	40.0	5.9	58.3	5.9
Estructura y orientación									
Tipo de orientación:									
Aspecto constr. de ambas tareas:									
Paralela	69.1	6.7	70.0	81.8	100.0	33.3	94.4	100.0	100.0
Separada	30.9	93.3	30.0	18.2	–	66.7	5.6	–	–
Matemáticas únicamente:									
Paralela				6.7	63.0			25.0	93.3
Separada				93.3	37.0			75.0	6.7
Momento de orientación:									
Aspectos constr. de ambas tareas:									
Inicio	28.7	93.3	30.0	14.3	–	66.7	5.6	–	–
Durante	88.5	86.7	93.3	78.6	89.3	100.0	88.9	83.3	93.8
Final	4.6	6.7	10.0	–	–	25.0	–	–	–
Matemáticas únicamente:									
Inicio				93.3	31.0			66.7	5.9
Durante				100.0	89.7			100.0	82.4
Final				20.0	17.2			41.7	–
Tipo de rol para niño									
Genuino	32.6	6.7	80.0	6.7	10.3	50.0	100.0	–	17.6
Artificial	67.4	93.3	20.0	93.3	89.7	50.0	–	100.0	82.4
Compartir información	18.0	–	46.7	–	6.9	41.7	50.0	–	11.8
Información unilateral	82.0	100.0	53.3	100.0	93.1	58.3	50.0	100.0	88.2
Niño observa a adulto	37.1	13.3	80.0	–	24.1	58.3	94.4	–	41.2
Adulto observa a niño	62.9	86.7	20.0	100.0	75.9	41.7	5.6	100.0	58.8

Grupo entero: N tarea de construcción = 41, N tarea de matemáticas = 44, faltantes = 5

Padres: N tarea de construcción = 27, N tarea de matemáticas = 29, faltantes = 34

Nota 1: Abreviaturas:

contr. Tarea de construcción.

mate. Tarea de matemáticas.

Tabla A4.3 Regresiones logísticas: análisis de patrones generales: diferencias entre padres y maestros

Características del niño: Edad Sexo Escolaridad (Varón(+))			Maestr (+) vs padres	Tarea constr. (+) vs mate.	Int. 1	Int. 2	Int. 3	Constante
Tipo de estructuración de la tarea								
Aprendizaje integrado(0) vs interrumpida (1)								
N = 89	B		1.45	-.86				1.0
	SE		0.36	.27				.3
	Sig		.01	.00				.0
Sencilla(0) vs múltiple (1)								
N = 89	B		.80	-1.27				
	SE		.30	.28				
	Sig		.01	.00				n.s.
Características de la introducción:								
Introducción: continua (0) vs discontinua (1)								
N = 87	B		.98	.65				
	SE		.27	.25				
	Sig		.00	.01				n.s.
Características de la evaluación								
Evaluación: continua (0) vs discontinua (1)								
N = 85	B		.52			-.55		-.7
	SE		.25			.26		.2
	Sig		.04			.03		.0
Tipo de orientación								
Para tarea de construcción y parte constructiva de la tarea B: paralela (0) vs separada (1)								
N = 81	B		1.83	2.19				-1.2
	SE		.54	.61				.4
	Sig		.00	.00				.0
Para la parte matemática de la tarea B: paralela (0) vs separada (1)								
N = 42	B	-1.36	1.84					4.9
	SE	.69	.62					2.1
	Sig	.05	.00					.0
Momento de orientación								
Tarea de construcción y parte constructiva de la tarea B: ¿al inicio de una tarea? sí (0) o no (1)								
N = 87	B		-1.82	-2.31				1.3
	SE		.54	.61				.4
	Sig		.00	.00				.0
Tarea de matemáticas: ¿al inicio de una tarea? sí (0) o no (1)								
N = 44	B		-1.72					
	SE		.56					
	Sig		.00					n.s.
Tipo de rol para el niño								
¿Genuino (0) vs construido artificialmente (1)?								
N = 89	B	-1.23	1.26	-1.01	1.01			5.0
	SE	.56	.44	.44	.44			1.7
	Sig	.03	.00	.02	.02			.0
¿La niña puede aportar información? ¿sí (0) o no (1)?								
N = 89	B			-1.23				
	SE			.41				
	Sig		n.s.	.00				n.s.
¿Quién observa a quién? ¿Niño observa a adulto (0) vs adulto observa a niño (1)?								
N = 89	B		1.69	-1.30				1.5
	SE		.43	.31				.4
	Sig		.00	.00				.0

Nota 1: Abreviaturas:

B Coeficiente de regresión.

SE Error estándar.

Sig Nivel de significación.

n.s. No significativo.

N Número de caso en el análisis.

Maestr Maestros.

constr. Tarea de construcción.

Int. 1 Efecto de interacción 1: maestro vs padre x tarea.

Int. 2 Efecto de interacción 2: maestro vs padre x sexo.

Int. 3 Efecto de interacción 3: tarea x sexo.

Nota 2: Cómo leer esta tabla: cuando el valor de B es positivo, la categoría "+" de la variable independiente influye en la probabilidad de que el valor (1) de la dependiente ocurra positivamente. Así, si se toma el primer renglón de esta tabla debe leerse así: Si el adulto es maestro, es más probable que la estructura de la tarea se interrumpa por el aprendizaje. Y viceversa: Si el adulto es un padre, esto influiría negativamente en el cambio en una estructura de tarea interrumpida. (Si el valor B fuera negativo, la relación habría sido al revés.)

Nota 3: Sólo se incluyen resultados significativos en esta tabla.

Tabla A4.4 Regresiones logísticas: análisis de patrones generales: diferencias entre padres

		Car. del niño Sexo: Varón (+)	Car. de padre: T(+) vs NT	Escolaridad padre	Car. de tarea : constr (+) vs mate.	Int. 1	Int. 2	Int. 3	Constante
Tipo de estructuración de la tarea									
Aprendizaje integrado (0) vs interrumpido (1)									
N = 59	B		1.09		-1.45				
	SE		.54		.54				
	Sig		.00		.01				n.s.
Sencilla (0) vs múltiple (1)									
N = 59	B		3.15	-.39	-2.11				
	SE		1.06	.20	.70				
	Sig		.00	.06	.00				n.s.
Características de la introducción									
Introducción continua (0) vs discontinua (1)									
N = 57	B			.17					-1.27
	SE			.08					.42
	Sig			.03					.00
Características de la evaluación									
Evaluación continua (0) vs discontinua (1)									
N = 56	B		1.39						-1.39
	SE		.42						.42
	Sig		.00						.00
Tipo de orientación									
Para tarea de construcción y parte constructiva de a tarea B: paralela (0) vs separada (1)									
N = 55	B		1.76						
	SE		.60						
	Sig		.00						n.s.
Para tarea de matemáticas: paralela (0) vs separada (1)									
N = 27	B		1.87						
	SE		.62						
	Sig		.00						n.s.
Momento de orientación									
Tarea de matemáticas: ¿al inicio de la tarea? ¿sí (0) o no (1)?									
N = 29	B		-1.73						
	SE		.60						
	Sig		.00						n.s.
Tipo de rol para la niña									
¿La niña puede aportar información? ¿sí (0) o no (1)?									
N = 59	B	-1.26			-1.51				1.70
	SE	.42			.46				.48
	Sig	.00			.00				.00
¿Quién observa a quién? Niña observa a adulto (0) vs adulto observa a niña (1)									
N = 59	B		1.53		-1.86				
	SE		.55		.54				
	Sig		.01		.00				n.s.

Nota 1: Abreviaturas:

Car. Característica.

constr. Tarea de construcción.

B Coeficiente de regresión.

SE Error estándar.

Sig Nivel de significación.

n.s. No significativo.

N Número de casos en el análisis.

Int. 1 Padres tarea vs no tarea x tipo de tarea.

Int. 2 Padres tarea vs no tarea x sexo del niño.

Int. 3 Sexo del niño x tipo de tarea.

Nota 2: Para saber cómo leer esta tabla, véase la tabla A4.3, nota 2.

Nota 3: Sólo se incluyen resultados significativos en esta tabla.

Tabla A4.5 Vista general de las variables dependientes e independientes consideradas en el análisis de regresión logística “secuencias de participación y control”. Cada descripción marcada con un “•” representa una variable

Independientes	Dependientes
• Tipo de grupo (categórica): maestro vs padre–madre / entre padres: “tarea” vs “no tarea”. • (Para padres) escolaridad en años (continua). • Tipo de tarea (categórica): construcción vs matemáticas. • Edad del niño (continua). • Escolaridad del niño (continua). • Sexo del niño (categórica): niño vs niña. • Efectos de interacción entre las variables categóricas: 1. Tipo de grupo y tipo de tarea. 2. Tipo de grupo y sexo del niño. 3. Tipo de tarea y sexo del niño.	¿Quién toma la iniciativa? • ini12 Adulto vs niña. • ini4 Adulto cede iniciativa vs otras categorías. ¿A quién se dirige la iniciativa? • tav12 Adulto vs niña. ¿Quién actúa? • uitvna Adulto vs niña. • assis Actuación ayudada o no (niña o adulto). • assisad Adulto actúa y es ayudado por niña vs adulto actúa y no es ayudado por niña. • assisch Niña actúa y es ayudada por adulto vs niña actúa y no es ayudada por adulto. • verb_man Niña actúa y es ayudada por adulto: ayuda verbal vs ayuda manual. • focf_ph Enfoque en la misma actividad vs las otras dos categorías. • focp_hf Enfoque en una actividad paralela vs las otras dos categorías. • foch_pf Enfoque en otra actividad vs las otras dos categorías. • aaaf El adulto actúa mientras el niño observa o escucha. • accf El adulto le encarga una tarea al niño, quien la realiza y el adulto observa o escucha al niño. • acaf El adulto le encarga una tarea al niño pero la realiza él mismo mientras el niño observa o escucha. • cccf El niño toma la iniciativa para realizar una tarea y la realiza mientras el adulto observa o escucha. • aaap El adulto por iniciativa propia realiza una tarea mientras el niño está ocupado con una actividad paralela. • accp El adulto le encarga una tarea al niño, quien la realiza mientras el adulto está ocupado con una actividad paralela. • cccp El niño toma la iniciativa para realizar una actividad y la realiza mientras el adulto está ocupado con una actividad paralela. • aaah El adulto por iniciativa propia realiza una tarea mientras el niño está ocupado en otra actividad. • acch El adulto le encarga una tarea al niño, quien la realiza mientras el adulto está ocupado con otra actividad. • ccch El niño toma la iniciativa de realizar una tarea y la realiza mientras el adulto está ocupado en otra actividad. • acnn El adulto le encarga una tarea al niño, pero queda sin realizarse. • a->cccf El adulto le da la oportunidad al niño de tomar la iniciativa, el niño actúa mientras el adulto observa o escucha.

Tabla A4.6 Frecuencias rasgos elementales y secuencias de participación y control para padres y maestros en tareas de construcción y matemáticas en porcentajes

Secuencias (sin considerar ayuda: los patrones que consideraban ayuda se combinan con los patrones de no ayuda).

	Tarea de construcción:			Tarea de matemáticas:		
	Maestros	Padres	Total	Maestros	Padres	Total
1 2 3 4						
a a a f	8.9	11.7	10.8	18.9	28.1	24.2
a c c f	25.8	11.7	16.1	72.2	47.1	57.8
a c a f	.8	.3	.5	3.0	4.6	3.9
c c c f	1.6	3.8	3.1	.9	4.2	2.8
a a a p	14.3	34.6	28.2	.9	3.1	2.1
a c c p	19.4	7.8	11.4	.6	2.0	1.4
c c c p	2.6	3.9	3.5	—	2.0	1.1
a a a h	12.5	16.5	15.3	.6	3.3	2.1
a c c h	5.6	4.8	5.0	1.2	3.1	2.3
c c c h	.3	4.9	3.5	.3	4.9	3.5
a c n n	—	—	—	—	2.0	1.1
a->cccf	8.1	.1	2.6	1.8	—	.8

N tarea de construcción = 1947, Faltantes = 119, Total = 2066, N tarea de matemáticas = 794, Faltantes = 19, Total = 813.

- 1 Quién toma iniciativa (a = adulto, c = niño, a->c adulto le da al niño).
 - 2 A quién se dirige (a = adulto, c = niño).
 - 3 Quién actúa (a = adulto, c = niño, am = a ayuda man., cv = c ayuda verb., cm = c ayuda man., cvm c ayuda verb+man, n = no realizada).
 - 4 Otro participante involucrado (h = involucrado en otra actividad, f = involucrado en misma activ., p = actividad paralela).
- Para interpretación de la tabla de secuencias, véase la tabla A4.5.

¿Quién toma la iniciativa?

	Tarea de construcción:			Tarea de matemáticas:		
	Maestros	Padres	Total	Maestros	Padres	Total
Adulto toma iniciativa	95.0	86.9	89.3	99.1	92.7	95.4
Niño toma iniciativa	5.0	13.1	10.7	.9	7.3	4.6

N tarea de construcción = 1933, Faltantes = 133, Total = 2066, N tarea de matemáticas = 803, Faltantes = 10, Total = 813.

¿A quién se dirige la iniciativa?

	Tarea de construcción:			Tarea de matemáticas:		
	Maestros	Padres	Total	Maestros	Padres	Total
Adulto	34.5	63.2	54.1	20.8	34.5	28.7
Niño	65.5	36.8	45.9	79.2	65.5	71.3

N tarea de construcción = 2010, Faltantes = 56, Total = 2066, N tarea de matemáticas = 808, Faltantes = 5, Total = 813.

¿Quién actúa y quién ayuda a quién?

	Tarea de construcción:			Tarea de matemáticas:		
	Maestros	Padres	Total	Maestros	Padres	Total
Adulto independientemente	33.3	62.6	53.3	23.5	35.5	30.4
Niño independientemente	42.6	23.0	29.2	49.3	35.5	41.3
Adulto ayudado manualmente	2.2	.7	1.2	—	3.2	1.9
Niño ayudado manualmente	3.6	2.5	2.8	2.3	4.7	3.7
Niño ayudado verbalmente	14.0	7.9	9.8	24.3	18.1	20.7
Niño ayudado verbal y manualmente	4.2	3.4	3.6	.6	1.1	.9
No se realizó	—	—	—	—	1.9	1.1

N tarea de construcción = 2006, Faltantes = 60, Total = 2066, N tarea de matemáticas = 806, Faltantes = 7, Total = 813.

¿Quién actúa (sin considerar ayuda)?

	Tarea de construcción:			Tarea de matemáticas:		
	Maestros	Padres	Total	Maestros	Padres	Total
Adulto	35.6	63.5	54.7	23.5	39.9	32.9
Niño	64.4	36.5	45.3	76.5	60.1	67.1

N tarea de construcción = 2014, Faltantes = 52, Total = 2066, N tarea de matemáticas = 800, Faltantes = 13, Total = 813.

¿En qué actividad está involucrado el otro participante?

	Tarea de construcción:			Tarea de matemáticas:		
	Maestros	Padres	Total	Maestros	Padres	Total
Misma actividad que el actor	45.2	27.9	33.4	96.8	85.0	90.1
Actividad paralela	37.2	46.1	43.3	1.5	7.0	4.7
Realiza otra actividad 1	7.6	26.0	23.4	1.8	7.9	5.3

N tarea de construcción = 2002, Faltantes = 64, Total = 2066, N tarea de matemáticas = 794, Faltantes = 19, Total = 813.

Tabla A4.7 Frecuencias rasgos elementales y secuencias de participación y control para padres “tarea” y padres “no tarea” en tareas de construcción y matemáticas en porcentajes

Secuencias (sin considerar ayuda: los patrones que consideraban ayuda se combinan con los patrones de no ayuda).

	Tarea de construcción:			Tarea de matemáticas:		
	Tarea	No tarea	Total	Tarea	No tarea	Total
1 2 3 4						
a a a f	10.3	12.6	11.7	20.4	36.2	28.1
a c c f	14.9	9.4	11.7	56.2	37.6	47.1
a c a f	.3	.3	.3	5.5	3.6	4.6
c c c f	4.4	3.4	3.8	3.0	5.4	4.2
a a a p	30.8	37.4	34.6	3.4	2.7	3.1
a c c p	7.2	8.2	7.8	1.7	2.3	2.0
c c c p	6.1	2.2	3.9	3.0	.9	2.0
a a a h	16.8	16.3	16.5	2.6	4.1	3.3
a c c h	4.4	5.1	4.8	2.1	4.1	3.1
c c c h	4.7	5.1	4.9	.9	.5	.7
a c n n	—	—	—	1.3	2.7	2.0
a->cccf	.2	—	.1	—	—	—

N tarea de construcción = 1339, Faltantes = 727, Total = 2066, N tarea de matemáticas = 456, Faltantes = 357, Total = 813.

1 Quién toma iniciativa (a = adulto, c = niño, a->c adulto le da al niño).

2 A quién se dirige (a = adulto, c = niño).

3 Quién actúa (a = adulto, c = niño, am = a ayuda man., cv = c ayuda verb., cm = c ayuda man., cvm c ayuda verb+man, n = no realizada).

4 Otro participante involucrado (h = involucrado en otra actividad, f = involucrado en misma activ., p = actividad paralela).

Para interpretación de la tabla de secuencias, véase la tabla A4.5.

¿Quién toma la iniciativa?

	Tarea de construcción:			Tarea de matemáticas:		
	Tarea	No tarea	Total	Tarea	No tarea	Total
Adulto toma iniciativa	83.8	89.3	86.9	93.3	92.1	92.7
Niño toma iniciativa	16.2	10.7	13.1	6.7	7.9	7.3

N tarea de construcción = 1371, Faltantes = 695, Total = 2066, N tarea de matemáticas = 468, Faltantes = 345, Total = 813.

¿A quién se dirige la iniciativa?

	Tarea de construcción:			Tarea de matemáticas:		
	Tarea	No tarea	Total	Tarea	No tarea	Total
Adulto	58.3	66.8	63.2	26.1	43.4	34.5
Niño	41.7	33.2	36.8	73.9	56.6	65.5

N tarea de construcción = 1373, Faltantes = 693, Total = 2066, N tarea de matemáticas = 459, Faltantes = 354, Total = 813.

¿Quién actúa y quién ayuda a quién?

	Tarea de construcción:			Tarea de matemáticas:		
	Tarea	No tarea	Total	Tarea	No tarea	Total
Niño ayudado verbal y manualmente	4.2	3.4	3.6	.6	1.1	.9
Adulto independientemente	57.4	66.3	62.6	31.0	40.3	35.5
Niño independientemente	23.4	22.7	23.0	39.3	31.4	35.5
Adulto ayudado manualmente	.9	.6	.7	1.3	5.3	3.2
Niño ayudado manualmente	3.1	2.0	2.5	4.6	4.9	4.7
Niño ayudado verbalmente	9.5	6.7	7.9	22.2	13.7	18.1
Niño ayudado verbal y manualmente	5.7	1.6	3.4	.4	1.8	1.1
No se realizó	—	—	—	1.3	2.7	1.9

N tarea de construcción = 1370, Faltantes = 696, Total = 2066, N tarea de matemáticas = 465, Faltantes = 348, Total = 813.

¿Quién actúa (sin considerar ayuda)?

	Tarea de construcción:			Tarea de matemáticas:		
	Tarea	No tarea	Total	Tarea	No tarea	Total
Adulto	58.5	67.1	63.5	32.6	47.5	39.9
Niño	41.5	32.9	36.5	67.4	52.5	60.1

N tarea de construcción = 1377, Faltantes = 689, Total = 2066, N tarea de matemáticas = 459, Faltantes = 354, Total = 813.

¿En qué actividad está involucrado el otro participante?

	Tarea de construcción:			Tarea de matemáticas:		
	Tarea	No tarea	Total	Tarea	No tarea	Total
Misma actividad que el actor	29.8	26.4	27.9	85.5	84.5	85.0
Actividad paralela	44.3	47.4	46.1	8.1	5.9	7.0
Realiza otra actividad	25.9	26.2	26.0	6.4	9.6	7.9

N tarea de construcción = 1367, Faltantes = 699, Total = 2066, N tarea de matemáticas = 454, Faltantes = 359, Total = 813.

Tabla A4.8 Regresiones logísticas: rasgos elementales y secuencias de participación y control: diferencias entre padres y maestros

		Características del niño:			Maestr (+)	Tarea	Int. 1	Int. 2	Int. 3	Constante
		Edad	Sexo	Escolaridad	vs padres	constr. (+)				
		(Varón(+))				vs mate.				
Secuencias: N = 2741										
aaaf	B			-.28	-.19	-.49		-.17		-.95
	SE			.09	.06	.06		.06		.24
	Sig			.00	.00	.00		.00		.00
accf	B	.10			.50	-.97				-1.45
	SE	.05			.05	.05				.40
	Sig	.02			.00	.00				.00
acaf	B					-1.08				-4.29
	SE					.19				.19
	Sig					.00				.00
cccf	B			.51	-.51					-3.85
	SE			.13	.15					.16
	Sig			.00	.00					.00
aaap	B	-.49	-.47		-.66	1.49		-.15		1.48
	SE	.05	.07		.07	.13		.07		.47
	Sig	.00	.00		.00	.00		.04		.00
accp	B	.40				1.23	.56	.16		-6.78
	SE	.06				.16	.07	.07		.60
	Sig	.00				.00	.00	.00		.00
cccp	B	.61			-.38	.59		.31	.52	-9.71
	SE	.10			.15	.19		.15	.15	.99
	Sig	.00			.01	.00		.03	.00	.00
aaah	B			.39	-.55	1.22	.36			-4.11
	SE			.09	.19	.19	.19			.33
	Sig			.00	.00	.00	.00			.00
acch	B					.46		-.74	-.29	-3.47
	SE					.13		.10	.10	.14
	Sig					.00		.00	.00	.00
ccch	B				-1.41	1.10				-5.42
	SE				.36	.30				.45
	Sig				.00	.00				.00
acnn	B									
	SE									
	Sig									
a->cccf	B				2.41					
	SE				.51					
	Sig				.00					
¿Quién toma la iniciativa: adulto o niño (+)?										
N = 2736	B	.32	.26		-.62	.37				-5.69
	SE	.06	.07		.10	.09				.57
	Sig	.00	.00		.00	.00				.00
¿Quién toma la iniciativa: adulto invita a niño (sí = +)?										
N = 2827	B	-.77			1.74	.85	.76			
	SE	.15			.21	.19	.14			
	Sig	.00			.00	.00	.00			n.s.
¿A quién se dirige la iniciativa al adulto o al niño (+)?										
N = 2816	B	.28	.15		.48	-.50	.15	.14	.12	-1.89
	SE	.04	.05		.05	.05	.05	.04	.05	.35
	Sig	.00	.00		.00	.00	.00	.00	.01	.00
¿Quién actúa: adulto o niño (+)?										
N = 2814	B	.29	.23		.50	-.43	.10	.13		-2.10
	SE	.04	.04		.05	.05	.05	.04		.34
	Sig	.00	.00		.00	.00	.04	.00		.00
Actuación: ¿ayudada (+) o no (niño o adulto)?										
N = 2822	B				.14	-.24	.16	-.10		-2.10
	SE				.05	.05	.05	.05		.34
	Sig				.00	.00	.00	.03		.00
¿Quien ayuda a quién: niño ayuda a adulto (sí = +)?										
N = 1364	B			.55			.78			-4.76
	SE			.23			.15			.70
	Sig			.00			.00			.00
¿Quién ayuda a quién: adulto ayuda a niño (sí = +)?										
N = 1450	B	-.25	-.12					-.15		-4.76
	SE	.05	.06					.06		.70
	Sig	.00	.00					.00		.00

(continua)

Tabla A4.8 Regresiones logísticas: rasgos elementales y secuencias de participación y control: diferencias entre padres y maestros (continuación)

Características del niño: Edad Sexo Escolaridad (Varón(+))				Maestr (+) vs padres	Tarea constr. (+) vs mate.	Int. 1	Int. 2	Int. 3	Constante
¿Qué ayuda (niño o adulto): manual o verbal (+)?									
N =	B							.34	1.67
	SE							.12	.12
	Sig							.01	.00
Enfoque en la misma tarea (+)									
N = 2796	B	.12		.61	-1.57	-.23	-.13		1.00
	SE	.04		.09	.09	.09	.05		.09
	Sig	.00		.00	.00	.00	.01		.00
Enfoque en otra tarea (+)									
N = 2996	B		.30	-.53	.97	.27			-3.13
	SE		.08	.12	.12	.12			.25
	Sig		.00	.00	.00	.01			.00
Enfoque en actividad paralela (+)									
N = 2996	B	.09	-.38	-.54	1.59	.35	.18		-1.15
	SE	.04	.09	.12	.13	.12	.09		.38
	Sig	.03	.00	.00	.00	.00	.04		.00
N = 2741, Faltantes = 138									

Nota 1: Abreviaturas:

B Coeficiente de regresión.

SE Error estándar.

Sig Nivel de significación.

n.s. No significativo.

N Número de casos en el análisis.

constr. Tarea de construcción.

Int. 1 Efecto de interacción 1: maestro vs padre/madre x tarea.

Int. 2 Efecto de interacción 2: maestro vs padre/madre x sexo.

Int. 3 Efecto de interacción 3: tarea x sexo.

Secuencias de interpretación (aaaf, etc.): véase la tabla A4.5.

Nota 2: Para saber cómo leer esta tabla, véase la tabla A4.3, nota 2.

Nota 3: Sólo se incluyen en esta tabla datos significativos.

Tabla A4.9 Regresiones logísticas: rasgos elementales y secuencias de participación y control: diferencias entre padres "tarea" y "no tarea"

		Características del niño:			Tarea(+)	Tarea	Int. 1	Int. 2	Int. 3	Constante
		Edad	Sexo	Escolaridad	vs	constr.(+)				
		(Varón(+))			no tarea	vs mate.				
Secuencias:N = 1795										
aaaf	B	.18	.23	-.58	-.29	-.52	.16			-1.53
N =	SE	.08	.08	.13	.07	.07	.07			.56
	Sig	.02	.00	.00	.00	.00	.02			.01
accf	B				.31	-.94				-1.07
	SE				.06	.07				.06
	Sig				.00	.00				.00
acaf	B					-1.39				-4.42
	SE					.27				.27
	Sig					.00				.00
cccf	B	.28	.61							-5.83
	SE	.11	.14							.98
	Sig	.01	.01							.00
aaap	B	-.46	-.41		-.54	1.48		-.17		1.40
	SE	.06	.07		.11	.14		.06		.58
	Sig	.00	.00		.00	.00		.01		.02
accp	B	.47				.66		-.43		-7.43
	SE	.09				.18		.11		.86
	Sig	.00				.00		.00		.00
cccp	B	.98			.73					-12.53
	SE	.12			.15					1.24
	Sig	.00			.00					.00
aaah	B	-.17		.67		.87				-2.88
	SE	.08		.12		.14				.59
	Sig	.03		.00		.00				.00
acch	B									
	SE									
	Sig									
ccch	B					1.03		-3.99		
	SE					.30		.30		
	Sig					.00		.00		
acnn	B									
	SE									
	Sig									
a->cccf	B									
	SE									
	Sig									
¿Quién toma la iniciativa: adulto o niño (+)?										
N = 1839	B	.44	.25			.30	.24			-6.15
	SE	.07	.08			.10	.08			.61
	Sig	.00	.00			.00	.00			.00
¿Quién toma la iniciativa: adulto invita a niño (sí = +)?										
N = 1849	B	.17								-.6.63
	SE	.09								.78
	Sig	.065								.00
¿A quién se dirige la iniciativa al adulto o al niño (+)?										
N = 1839	B	.35	.11		.26	-.63				-2.95
	SE	.05	.05		.05	.06				.43
	Sig	.00	.04		.00	.00				.00
¿Quién actúa: adulto o niño (+)?										
N = 1836	B	.36	.13		.25	-.52	.10	.13		-3.16
	SE	.05	.05		.05	.06	.05	.04		.43
	Sig	.00	.01		.00	.00	.04	.00		.00
Actuación: ¿ayudada (+) o no (niño o adulto)?										
N = 1844	B				.17	-.41	.15		-1.33	-133.10
	SE				.06	.06	.06	.06		.06
	Sig				.01	.00	.02	.00		.00
¿Quien ayuda a quién: niño ayuda a adulto (sí = +)?										
N = 1057	B					-8.83	.41		.53	-3.19
	SE					.18	.19		.19	.20
	Sig					.00	.03		.00	.00
¿Quién ayuda a quién: adulto ayuda a niño (sí = +)?										
N = 779	B	-.19			.18			.15		1.24
	SE	.07			.08			.07		.58
	Sig	.00			.02			.05		.03

(continua)

Tabla A4.9 Regresiones logísticas: rasgos elementales y secuencias de participación y control: diferencias entre padres “tarea” y “no tarea” (continuación)

		Características del niño:			Tarea(+)	Tarea	Int. 1	Int. 2	Int. 3	Constante
		Edad	Sexo	Escolaridad	vs	constr.(+)				
		(Varón(+))			no tarea	vs mate.				
Enfoque en la misma tarea (+)										
N = 1821	B	.30		.32		-1.37		.14		
	SE	.06		.07		.07		.06		
	Sig	.00		.00		.00		.02		n.s.
Enfoque en otra tarea (+)										
N = 1821	B	-.14		.58		.70				-2.10
	SE	.06		.10		.09				.48
	Sig	.00		.00		.00				.00
Enfoque en actividad paralela (+)										
N = 1821	B	-.13		-.29		1.23		-.18		
	SE	.05		.06		.10		.05		
	Sig	.01		.00		.00		.00		n.s.
N - 2741, Faltantes - 138										

Nota 1: Abreviaturas:

B Coeficiente de regresión.

SE Error estándar.

Sig Nivel de significación.

n.s. No significativo.

N Número de casos en el análisis.

constr. Tarea de construcción.

Secuencias de interpretación (aaaf, etc.): véase tabla A4.5.

Int. 1 Efecto de interacción 1: maestro vs padre/madre x tarea.

Int. 2 Efecto de interacción 2: maestro vs padre/madre x sexo.

Int. 3 Efecto de interacción 3: tarea x sexo.

Nota 2: Para saber cómo leer esta tabla, véase la tabla A4.3, nota 2.

Nota 3: Sólo se incluyen en esta tabla datos significativos.

Nota 4: Escolaridad de los padres tuvo un efecto positivo para la dependiente aaap ($p < .00$).

Tabla A4.10 Correlaciones* entre características de iniciativas de los niños y el tipo de reacciones de adultos

	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2	3.3	3.4	4.1	4.2	5.1	5.2	5.3
1.1													
1.2													
2.1											.54**		-.64**
2.2											-.54**		.64**
3.1									-.69**	.69**	.34*		
3.2													.37*
3.3													
3.4												.48**	
4.1													
4.2													
5.1													
5.2													
5.3													

N de casos: 49 Signif. de 1 cola: * = $p < .01$; ** = $p < .001$

Para indicación de las categorías, véase la lista de dependientes a continuación.

* No se mencionan las correlaciones entre las variables que caen dentro de la misma categoría de análisis, como los diferentes tipos de reacciones de adultos (ya que se correlacionan por definición).

Tabla A4.11 tabla de variables dependientes para las ANOVA con características de iniciativas de los niños y reacciones de adultos. Cada “•” representa una variable dependiente

Tipo de iniciativa:

- % tarea innovadora (1.1)
- % misma tarea que antes (1.2)

Tipo de iniciativa:

- % que siguen interpretación que hace el adulto de la tarea (2.1)
- % que siguen interpretación que hace el niño de la tarea (2.2)

Tipo de reacción de adulto:

- % reconocimiento activo (3.1)
- % reconocimiento pasivo (3.2)
- % ignoran (3.3)
- % desalientan (3.4)

Ubicación de la iniciativa:

- % central (4.1)
- % marginal (4.2)

¿Se conquista un rol con la iniciativa?

- % no intentan conquistar un rol (5.1)
- % intento fallido por conquistar un rol (5.2)
- intento exitoso por conquistar un rol (sí o no) (5.3)

Tabla A4.12 Frecuencias de las características de las iniciativas

Indicador	Total	Maestros constr.	Padres constr.	Maestros mate.	Padres mate.	Tarea constr.	No tarea constr.	Tarea mate.	No tarea mate.
1.1	44.3	32.9	45.1	.0	58.2	48.8	42.9	52.5	66.7
1.2	55.7	67.1	54.9	100.0	41.8	51.2	57.1	47.5	33.3
2.1	80.6	80.0	84.3	50.0	74.2	78.4	87.8	91.7	47.9
2.2	19.4	20.0	15.7	50.0	25.8	21.6	12.2	8.3	52.1
3.1	45.3	54.2	32.8	50.0	70.0	44.9	25.6	62.5	81.3
3.2	35.3	20.0	48.8	.0	17.5	44.8	51.2	16.7	18.8
3.3	7.1	.0	50.0	10.8	.0	.0	17.2	.0	.0
3.4	12.3	25.8	7.6	.0	12.5	10.3	6.0	20.8	.0
4.1	53.2	28.3	73.0	50.0	24.8	60.8	80.2	35.0	9.4
4.2	46.8	71.7	27.0	50.0	75.2	39.2	19.8	65.0	90.6
5.1	64.3	70.0	58.8	50.0	75.0	46.7	65.9	83.3	62.5
5.2	16.2	10.7	16.4	50.0	17.5	22.7	12.8	16.7	18.8
5.3	2.7	2.7	.0	3.6	1.3	2.7	3.7	.0	3.1

N = 90, Faltantes = 42

Nota 1: Abreviaturas:

constr. Construcción.

mate. Matemáticas.

Tabla A4.13 ANOVA: padres vs maestros: la reacción del adulto ante iniciativa del niño

	F [1, 39]	p >	Medios
Dependiente			
% Reconocimiento activo			
Covariantes:			
Edad del niño	4.61	.04	
Independientes:			
Tipo de tarea:	9.05	.01	
construcción			38.54
matemáticas			68.16
Dependiente:			
% Reconocimiento pasivo			
Independientes:			
Maestro vs padre:	3.05	.04	
Maestros			18.18
Padres			40.37
Tipo de tarea:	5.04	.03	
construcción			41.04
matemáticas			15.91
Dependiente:			
% ignoran una iniciativa			
Independientes:			
Maestro vs padre por tipo de tarea	5.44	.03	
Maestros/tarea constr.			0.00
Padres/tarea constr.			10.80

Nota: sólo se mencionan efectos significativos.

Tabla A4.14 ANOVA: padres vs maestros: la ubicación de la iniciativa del niño

	F [1,39]	p >	Medios margen	Medioscentro
Dependiente:				
% Margen/Centro				
Covariantes:				
Edad del niño	3.96	.05		
Independientes:				
Maestro vs padre:	12.29	.00		
Maestros			30.30	69.70
Padres			59.96	40.04
Tipo de tarea:	15.49	.00		
construcción			60.93	39.07
matemáticas			27.05	72.95
Maestro vs padre por tipo de tarea	4.72	.04		
Maestros/ tarea constr.			28.33	71.67
Padres/tarea constr.			73.00	27.00
Maestros/tarea mate.			50.00	50.00
Padres/tarea mate.			24.75	75.25

Nota: sólo se mencionan efectos significativos.

Tabla A4.15 ANOVA: Grupo de padres: el tipo de iniciativa: seguir la interpretación que el niño hace de la tarea o la del adulto

	F [1,28]	p >	Medios int. del adulto	Mediosint. del niño
Dependiente:				
% interpretación de la tarea:adulto vs niño				
Independientes:				
Tarea vs no tarea por tipo de tarea	5.19	.03		
Tarea/tarea de matemáticas			91.67	8.33
No tarea/tarea de matemáticas			47.92	52.08

Nota: sólo se mencionan efectos significativos.

Tabla A4.16 ANOVA: Grupo de padres: la reacción de los adultos a las iniciativas del niño

	F [1,28]	p >	Medios
Dependiente:			
% Reconocimiento activo			
Independientes:			
Tipo de tarea:	9.85	.00	
Construcción			32.75
Matemáticas			70.00
Dependiente:			
% Reconocimiento pasivo			
Independientes:			
Tipo de tarea:	4.57	.04	
Construcción			48.84
Matemáticas			17.50

Nota: sólo se mencionan efectos significativos.

Tabla A4.17 ANOVA: Grupo de padres: la ubicación de la iniciativa del niño

	F [1,28]	p >	Medios margen	Medioscentro
Dependiente:				
% margen / centro				
Independientes:				
Tipo de tarea:	18.50	.00		
Construcción			73.00	27.00
Matemáticas			24.75	75.25
Tarea vs no tarea por tipo de tarea	4.08	.05		
Tarea/constr.			60.85	39.15
No tarea/constr.			80.15	19.85
Tarea/mate.			35.00	65.00
No tarea/mate.			9.38	90.63

Nota: sólo se mencionan efectos significativos.

Tabla 4.18 La correlación entre las diferentes características de errores registradas

Correlaciones:	Atribución:		Reparación:		Reparación:	
	% pers.	% colect.	% pers.	% colect.	% posp.	Inmediata
Atrib. pers.			.32*	-.32*	.31*	-.31*
Atrib. colect.			-.32*	.32*	-.31*	.31*
Rep. pers.					.43**	-.43**
Rep. colect.					-.43**	.43**
Rep. posp.						
Rep. inmed.						

N de casos: 68 Signif. de 1 cola: * = $p < .01$. ** = $P < .001$

Véase la tabla 4.19 para una descripción completa de las variables.

Tabla A4.19 Las características de errores que se metieron como variable dependiente en ANOVA

Número de errores atribuidos	
Atribución	
% atribución personal de un error (atrib. pers.)	
% atribución colectiva de un error (atrib. colect.)	
Reparación: ¿quién?	
% reparación relacionada con persona (rep. pers.)	
% reparación colectiva (rep. colect.)	
Reparación: ¿cómo?	
% reparación pospuesta (rep. posp.)	
% reparación inmediata (rep. inmed.)	

Tabla A4.20 Frecuencias de las características de los errores

Indicador	Total	Maestros constr.	Padres constr.	Maestros mate.	Padres mate.	Tarea constr.	No tarea constr.	Tarea mate.	No tarea mate.
% atrib. pers.	77.3	71.5	65.6	100.0	75.7	70.5	81.8	83.2	66
% atrib. colect.	22.7	28.5	29.3	.0	24.3	29.5	38.2	16.8	33
% rep. pers.	67.6	71.9	47.0	89.8	71.3	68.5	29.2	76.4	65
% rep. colect.	32.4	28.1	53.0	10.2	28.7	31.5	78.8	23.6	34
% rep. posp.	46.8	47.4	69.5	15.3	62.5	33.7	.0	73.7	49
% rep. inmed.	53.2	52.6	30.5	84.7	37.5	66.3	100.0	26.3	50

Para todo el grupo: N = 78, Faltantes = 22, para padres: N = 44, Faltantes = 46.

Para abreviaturas, véase la tabla A4.19.

Tabla A4.21 ANOVA: diferencias entre padres y maestros: número y características de errores

	F [1,79]	P <	Medios	
Dependiente: Número de errores				
Independientes: Características del niño:				
Edad	6.9	.01		
Grupo:	4.3	.04		
Maestros			4.67	
Padres			2.50	
Tipo de tarea:	11.9	.00		
Construcción			1.50	
Matemáticas			4.98	
Interacción:				
Grupo x tarea	5.2	.03		
Maestros+mate			8.00	
Maestros+constr.			1.33	
Padres+mate			3.41	
Padres+constr.			1.59	
	F [1,59]	P <	Medios personal	Medios colectiva
Dependiente: Atribución de errores: % personal vs % colectiva				
Independientes: Grupo:	4.3	.04		
Maestros			89.31	10.69
Padres			70.73	29.27
Tipo de tarea:	4.3	.04		
Construcción			67.42	32.58
Matemáticas			85.56	14.44
	F [1,59]	P <	Medios personal	Medios colectiva
Dependiente: Reparación de errores: % personal vs % colectiva				
Independientes: Grupo:	5.4	.02		
Maestros			83.04	16.96
Padres			59.19	40.81
Tipo de tarea:	6.6	.01		
Construcción			54.25	45.75
Matemáticas			78.80	21.20
	F [1,59]	P <	Medios pospuesta	Medios inmediata
Dependiente: Reparación de errores: % pospuesta vs % inmediata				
Independientes: Grupo:	4.2	.05		
Maestros			61.23	38.77
Padres			38.92	61.08
Tipo de tarea:	20.5	.00		
Construcción			24.62	75.38
Matemáticas			65.38	43.62

Nota: sólo se mencionan efectos significativos.

Tabla A4.22 ANOVA: diferencias entre padres “tarea” y “no tarea”: número y características de errores

	F [1,49]	P <	Medios	
Dependiente:				
Número de errores				
Independientes:				
Grupo:	18.1	.00		
Tarea			4.04	
No tarea			1.41	
Tipo de tarea:	10.0	.00		
Construcción			1.59	
Matemáticas			3.41	
Interacción:				
Grupo x tarea	6.6	.00		
Grupo+tarea			3.9	
Tarea+constr.			2.1	
No tarea+mate			1.4	
No tarea+constr.			1.3	
	F [1,35]	P <	Medios personal	Medios colectiva
Dependiente:				
Reparación de errores: % personal vs % colectiva				
Independientes:				
Grupo:	5.0	.03		
Tarea			72.82	27.18
No tarea			45.56	54.44
Tipo de tarea:	3.8	.06		
Construcción			47.05	52.95
Matemáticas			71.34	28.66
	F [1,35]	P <	Medios pospuesta	Medios inmediata
Dependiente:				
Peparación de errores: % pospuestas vs % inmediata				
Independientes:				
Características del niño:				
Escolaridad	4.9	.03		
Grupo:	7.3	.01		
Tarea			55.50	44.50
No tarea			22.35	77.65
Tipo de tarea:	27.1	.00		
Construcción			15.30	84.70
Matemáticas			62.54	37.46

Nota: sólo se mencionan efectos significativos.

El aprendizaje como práctica cultural

La edición estuvo al cuidado
de la Oficina de Difusión de la Producción Académica del ITESO.



ITESO
Universidad Jesuita
de Guadalajara