

8 *Aprendiendo en actividades culturales a través de la participación guiada*¹

Barbara Rogoff

Cuando tenía unos 7 años, le dije a mi madre que quería aprender a hacer pan. Ella me dijo que no era muy difícil. Ella lo había hecho cuando era una niña trabajando en una panadería. Pero no teníamos un horno para hornear el pan. Así que mi primera tarea fue construir un horno con su ayuda. Primero, tuve que encontrar un lugar adecuado para el horno. Aprendí acerca del clima, de la erosión, y cómo encontrar el mejor lugar para construir un horno. Ya que mi madre estaba trabajando en la casa, yo entraba y pedía ayuda o instrucciones para el siguiente paso. Junté ladrillos, piedras, tierra (buena tierra), y pasto para empezar la tarea. Este trabajo me llevó unos tres días, ya que tenía que dejar que partes de la estructura se secaran antes de seguir al siguiente paso. Fue cerca de una semana después de construirlo que empezamos a hornear pan.

De esta experiencia lo que más me impresiona es que a través de este proceso aprendí quién era mi madre y cómo había sido su vida de niña. También aprendí acerca de las expectativas de los padres. En cada paso del camino en el proceso de construir el horno, había una historia. El lenguaje fue la herramienta que mi madre utilizó para ayudarme en la tarea, así como la herramienta para enseñarme el significado y la importancia de lo que estábamos haciendo juntos. Sus historias estaban llenas de valores, creencias y significados que reflejaban nuestra realidad social. Pero lo más importante era que sus historias me mostraban que las personas han sobrevivido con la imaginación y la acción creativa.

Recuerdos de Héctor Rivera, estudiante de postgrado, de su infancia en El Salvador (comunicación personal, octubre 1995).

Cuando los académicos de la cultura y la cognición empezaron a prestar atención a la naturaleza colaborativa del desarrollo cognitivo, encontraron inspiración en el concepto de Vygotsky de la interacción en la *zona de desarrollo próximo*. Esta es la idea de que los niños aprenden a través de sus interacciones con adultos y pares más experimentados, quienes los ayudan a involucrarse en pensar lo que está más allá de la “zona” en la que serían capaces de desempeñarse sin ayuda. En las interacciones dentro de la zona de desarrollo próximo, los niños aprenden a usar las herramientas intelectuales de su comunidad, incluyendo la cultura escrita, los sistemas numéricos, el lenguaje y las herramientas para recordar y planear.

¹ Rogoff, Barbara (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press. Capítulo 8 p. 282 a 326. Traducido por Laura Sampson para el uso académico del Grupo Cultura y Desarrollo Humano. Revisión técnica María Cristina Tenorio. Verano 2013.

Aunque la idea de Vygotsky es muy importante, parece enfocarse especialmente en el tipo de interacción involucrado en la escolarización, y la preparación para utilizar el discurso y las herramientas académicas. (Esto no es un accidente, ya que Vygotsky estaba particularmente interesado en promover las habilidades académicas en su país). El enfoque en las interacciones instruccionales tiende a obviar otras formas de participación que también son importantes en el aprendizaje de los niños.

En las interacciones cotidianas, los padres a menudo no están enfocados en instruir a los niños, aún en las comunidades donde se enfatiza la escolarización. Las conversaciones cotidianas que no están diseñadas como instrucción, a menudo proveen a los niños con un acceso importante a la información y a la participación en las habilidades de su comunidad. Por ejemplo, una niña inglesa de 4 años al ayudar a su madre a preparar una lista de compras tuvo la oportunidad de aprender acerca del uso de listas como herramientas de planeación, de contar y calcular para asegurarse de que no estaban planeando demasiadas cosas para el dinero disponible, y leer los ítems de la lista (Tizard & Hugues, 1984).

Además de estas situaciones en que los padres participan con los niños sin tener la intención de enseñar, los padres podrían tratar de evitar interactuar con sus hijos a ratos. Podrían simplemente llevar a cabo una tarea ellos mismos y evitar compartirla con los niños si tienen prisa o no quieren que los molesten (Rheingold, 1982). Si no piensan que los niños vayan a necesitar saber cómo hacer la tarea más tarde, también es menos probable que los involucren. Por ejemplo, las madres estadounidenses compartieron más responsabilidad con sus niños de 4 años en planear las rutas a través de una tienda modelo si se les había dicho que los niños llevarían a cabo la tarea solos más tarde (Gauvain, 1995).

Sea que los padres se enfoquen o no en ayudar a los niños a aprender, los niños podrían tomar la iniciativa al observar e involucrarse en las actividades que ocurren (Rogoff, 1990; Rogoff et al., 2003). Los niños también a menudo inician conversaciones con adultos o con otros niños que los ayudan a aprender. En un estudio de las conversaciones de niñas de 4 años inglesas de clase trabajadora y clase media, las niñas iniciaron un poco más de la mitad de sus conversaciones tanto en la casa como en el preescolar. En este ejemplo, una niña estaba curiosa acerca de un títere en la televisión:

NIÑA: ¿Cómo hacen para que hable?

MADRE: Sólo hablan... el señor habla con una voz chistosa.

NIÑA: ¿Él está adentro del muñeco?

MADRE: No, pone su mano adentro, y luego hace que el títere se mueva, y luego habla.

NIÑA: ¿Qué?

MADRE: Él habla, y suena como si el títere estuviera hablando.

(Tizard and Hughes, 1998, p. 87)

Para ampliar nuestra visión de la naturaleza colaborativa del aprendizaje que ocurre fuera de (así como dentro de) las situaciones instruccionales explícitas, propuse el concepto de la *participación guiada* en las actividades culturales (Rogoff, 1990). La participación guiada provee

una perspectiva para ayudarnos a enfocarnos en las *formas variadas* en que los niños aprenden mientras participan en y son guiados por los valores y prácticas de sus comunidades culturales. *No es un método particular* para apoyar el aprendizaje. Por ejemplo, una forma de participación guiada es la explicación; otra es molestar y avergonzar, cuando los adultos y pares señalan las flaquezas y errores de los niños, al someter su comportamiento a la evaluación social – a veces con humor y buenas intenciones, a veces no.

La participación guiada no está limitada a aprender habilidades y prácticas deseadas socialmente. Los mismos procesos están involucrados cuando los niños participan en interacciones que los ayudan a aprender habilidades y prácticas que muchos consideran indeseables, como el uso de la violencia para lidiar con problemas interpersonales. Tales interacciones, así como otras, encauzan el aprendizaje que hacen los niños de valores y prácticas particulares.

Adicionalmente, la participación guiada incluye esfuerzos que hacen los compañeros sociales – y los niños mismos – para evitar algunos tipos de aprendizaje. Hay muchos temas (como la sexualidad y los ingresos familiares en las familias de clase media estadounidenses; Goodnow, 1990; Litowitz, 1993), en que los adultos protegen o desvían a los niños para evitar su aprendizaje. Los adultos a menudo restringen las oportunidades de los niños de explorar, por ejemplo, al rehusar que un niño de 1 año esté cerca del fuego, o al censurar el acercamiento de los niños a ciertos documentos (Serpell, 1993; Valsiner, 1984, 1987; Valsiner & Lawrence, 1997). En observaciones de las actividades cotidianas de bebés estadounidenses en sus hogares, las actividades estuvieron restringidas durante 8% de las observaciones (comparado con actividades facilitadas durante 12%, y llevadas a cabo mutuamente con otra persona durante 21% de las observaciones; Carew, 1980). Estas restricciones son parte de la naturaleza participatoria y guiada del desarrollo.

El término “guiado” en el concepto de la participación guiada es entonces un término amplio, que incluye pero va más allá de las interacciones que son intencionadamente instruccionales. Además de las interacciones instructivas, la participación guiada se enfoca en estar al lado del niño o estar a distancia, cuando los niños participan en los valores, habilidades y prácticas de sus comunidades sin instrucción intencional, o incluso sin necesariamente estar juntos al mismo tiempo. Incluye varias formas de participación en actividades guiadas culturalmente a través del uso de herramientas particulares y la participación con instituciones culturales.

El concepto de participación guiada es central en mi propuesta de que el aprendizaje es un proceso de participación cambiante en las actividades de la comunidad. Es un proceso de asumir nuevos roles y responsabilidades. Un concepto similar fue propuesto por Jean Lave y Etienne Wenger (1991), quienes argumentaron que el aprendizaje es una cuestión de el involucramiento cambiante de la personas como “participantes periféricos legítimos” en las comunidades de práctica.

Que lo que se aprende y los medios utilizados sean deseables o no, argumento que este aprendizaje e interacción involucran procesos básicos similares, así como formas distintas de participación guiada alrededor del mundo. La siguiente sección examina procesos básicos

extendidos de participación guiada. En el resto del capítulo, discuto distintas formas de participación guiada que varían en su prevalencia en diferentes comunidades culturales.

Procesos básicos de participación guiada

La comunicación y la coordinación durante la participación en desempeños compartidos son aspectos clave de cómo se desarrollan las personas. Los participantes se ajustan entre ellos (con roles variados, complementarios o hasta opuestos) para extender su comprensión común para que encaje con nuevas perspectivas.

Este énfasis en la participación mutua contrasta con la perspectiva de la “influencia social”, que atribuye la socialización a los adultos que organizan el aprendizaje de los niños. Desde la perspectiva de que el desarrollo ocurre en la *participación* en las actividades socioculturales compartidas, es claro que los niños juegan roles activamente centrales, junto con sus mayores y con otros compañeros, al aprender y extender las costumbres de sus comunidades.

En esta sección, discuto dos procesos básicos de participación guiada que parecen ser comunes en todo el mundo. El primero involucra a los niños y sus compañeros apoyando sus esfuerzos compartidos al intentar zanjar sus diferentes perspectivas, al utilizar herramientas disponibles culturalmente, como las palabras y los gestos, y referenciando las acciones y reacciones de cada uno. El segundo es su estructuración de la participación de cada uno para facilitar el compromiso en tareas compartidas. La estructuración mutua ocurre en la elección de actividades a las que los niños tienen acceso, así como en las interacciones entre los niños y sus compañeros durante los esfuerzos compartidos. Concluyo esta sección sobre los procesos básicos de la participación guiada con una discusión de la participación mutua en varias prácticas culturales extendidas con gran importancia para el aprendizaje: las narrativas, las rutinas y el juego.

Reducir mutuamente brechas entre significados

Al reducir las brechas entre diferentes perspectivas, los compañeros buscan una perspectiva o lenguaje común a través de los cuales comunicar sus ideas para poder coordinar sus esfuerzos. La comprensión mutua ocurre *entre* las personas en interacción; no puede ser atribuida a una persona dada. Las modificaciones en la perspectiva de cada participante son necesarias para lograr cosas en conjunto. Las modificaciones son un proceso de desarrollo; al irse ajustando los participantes para comunicar y coordinar, sus nuevas perspectivas involucran una mayor comprensión (Wertsch, 1984).

En las ampliamente diferentes comunidades estudiadas por Rogoff et al. (1993), el reducir las brechas entre la comprensión de los bebés caminadores y sus padres apareció consistentemente. Los caminadores casi siempre estaban involucrados de cerca en el mismo plan con sus madres. Por ejemplo, una madre y su hijo podrían manipular un objeto juntos, o una madre podría intentar ayudar a su niño que trataba de manipular un objeto. Los bebés junto con sus madres interpretaban y participaban activamente en la definición de situaciones y en la dirección de las actividades.

El crear puentes entre significados depende ampliamente de los medios de comunicación no verbales. Por ejemplo, en la *referencia social*, las personas buscan información acerca de cómo interpretar situaciones ambiguas a partir de la expresión de los demás (Feinman, 1982; Sorce, Emde, Campos, & Klinnert, 1985). Un ejemplo de crear puentes entre significados a través de la referencia social en una situación ambigua es brindado por un niño maya de 20 meses y su madre. El caminador buscaba información con respecto a si la plastilina era comestible, mientras hacía una tortilla usando la plastilina que los investigadores extranjeros habían traído a la casa:

El bebé rompió una puntita de la pequeña tortilla que había hecho y se la mostró con expectación a su madre. Ella asintió hacia el bebé distraídamente mientras conversaba con los adultos presentes.

El bebé llevó el pedazo de tortilla de plastilina hacia su boca y, mirando a su madre fijamente, sacó la lengua y sostuvo el pedazo de tortilla cerca de su boca, con una expresión interrogativa. Su madre súbitamente sacó su mano y movió rápidamente la mano que sostenía el pedazo de tortilla lejos de su boca, exclamando “¡No! ¡eso no!”. El bebé la miró con un poco de sorpresa pero no estuvo perturbado por este claro mensaje de que la plastilina no era comestible; miró tranquilamente mientras ella puso riendo el pequeño pedazo de plastilina junto con el resto de la tortilla, la puso de vuelta en la mano del bebé y le dijo que no era para comer. El continuó amasando la plastilina contento. (Rogoff et al., 1993, pp. 235-236)

La referencia social es una manera muy poderosa de ganar y dar información. Desde su primer año, los bebés buscan información en la interacción social, tratando de obtener información de la dirección en que los cuidadores señalan y miran. También parecen utilizar los contornos de entonación así como la cadencia y el tono emocional para comprender el punto esencial del mensaje de un cuidador (Butterworth, 1987; Fernald, 1988; Papousek, Papousek, & Bornstein, 1985; Scaife & Bruner, 1975; Trevarthen & Hubley, 1978). Los padres que llevan a los niños a ser vacunados fácilmente comunican su aprensión a los niños a través de su expresión y su tensión; sin saber lo que va a ocurrir, los niños se dan cuenta de que es una situación miedosa. La comunicación emocional entre los padres y los bebés es una forma extendida de regular los estados de ánimo de los bebés; las madres griegas, alemanas, de la Isla Trobriand, Yanomamo, japonesas y estadounidenses que muestran expresiones felices “infectan” a sus bebés con estados de ánimo felices (Keating, 1994).

Las palabras proveen a los niños con significados y distinciones que son importantes en su comunidad. Roger Brown señaló esta función del aprendizaje de lenguaje en su noción del Juego de Palabras Original, donde los niños y sus compañeros etiquetan los objetos. El niño hace hipótesis acerca de la categoría de objetos a los que se refiere una etiqueta, y un compañero ayuda al niño a mejorar el ajuste entre las hipótesis del niño y las designaciones culturales de las categorías codificadas por las etiquetas. “Al aprender referentes y nombres el jugador del *Juego de palabras Original* se prepara para recibir la ciencia, las reglas generales, los prejuicios, las expectativas totales de su sociedad” (1958, p. 228; ver también Adams & Bullock, 1986; Bruner, 1983; John-Steiner & Tatter, 1983).

Los niños pequeños hacen grandes contribuciones a su propia socialización, asistidos por los esfuerzos de otras personas por apoyar su comprensión creciente (Rogoff, 1990; Shatz, 1987; Tomasello, 1992, en prensa; Waxman & Gelman, 1986). La mutualidad en la utilización temprana del lenguaje es especialmente evidente cuando algunos bebés construyen discusiones con otros a través de turnos sucesivos en los que se van sobreponiendo en capas los comentarios de una palabra del bebé. Por ejemplo, el bebé podría decir “Zapato” y el cuidador dice “¿Ese es tu zapato?” Cuando el bebé añade “Poner”, el cuidador completa con “Entonces, ¿te pongo el zapato?” (Greenfield & Smith, 1976; Ochs, Schieffelin, & Platt, 1979; Scollon, 1976; Zukow, Reilly, & Greenfield, 1982).

El compromiso mutuo en reducir brechas entre significados ocurre en todo el mundo – aunque toma una variedad de formas en diferentes comunidades (examinadas más adelante en este capítulo). Otro proceso básico de participación guiada es la estructuración mutua de la participación de los compañeros en esfuerzos compartidos.

Estructuración mutua de la participación

Los niños y cuidadores, así como otros compañeros alrededor del mundo estructuran juntos las situaciones en las que hay niños involucrados (Rogoff, 1990; Rogoff et al., 1993). La estructuración ocurre a través de la elección de a cuáles actividades tienen acceso los niños para observar y participar, así como a través de actividades compartidas en persona, incluyendo conversaciones, recuento de narrativas, y participación en rutinas y juego.

Estructurar las oportunidades de los niños para observar y participar

Los cuidadores, las prácticas e instituciones comunitarias, y las elecciones mismas de los niños, determinan mutuamente las situaciones en las que los niños están presentes y tienen oportunidades de aprender. Por ejemplo, como se indicó en el Capítulo 4, hay diferencias históricas y culturales importantes en la segregación de los niños de las actividades maduras de sus comunidades. Esta forma de estructurar las vidas de los niños es central para sus oportunidades de observar y participar.

La estructuración de la participación de los niños ocurre cuando ellos eligen (o escogen no) mirar televisión, hacer tareas del hogar, o escuchar al escondido lo que dicen sus padres. Ocurre cuando los padres extienden o limitan las oportunidades para tomar decisiones con respecto a la guardería, o hacer las tareas del hogar cuando los bebés están durmiendo, o cuando las comunidades construyen instituciones que incluyen o excluyen a los niños (Laboratorio de Cognición Humana Comparada, 1983; Valsiner, 1984; Whiting, 1980). Estas elecciones podrían hacerse sin la intención de brindar una experiencia de aprendizaje. Pero a veces, las elecciones hechas podrían estar diseñadas explícitamente alrededor del aprendizaje de los niños, como en el diseño de instituciones especializadas para el aprendizaje o la disponibilidad de objetos de entrenamiento especializados, como los caminadores para bebés, los libros para bebés, y los implementos de juguete (ver figuras 8.1. y 8.2).

El monitoreo activo por parte de los niños de los eventos a su alrededor deja clara la importancia de la elección de los eventos que se les permite o para los que se requiere que estén presentes. Aun cuando los eventos no están montados para el beneficio de los niños o ajustados para que los vean, ganan información importante a través de la observación (Bandura, 1986; Lewis & Feiring, 1981; Verba, 1994).

Figura 8.1 – Una estructura hecha de pasamanos de palo provista por los padres para ayudar a un bebé maya guatemalteco a aprender a caminar.

Figura 8.2 – Los implementos miniatura son una forma en que los padres y las comunidades estructuran el aprendizaje de los niños. Este padre Dani de las montañas de Nueva Guinea demuestra a su hijo el uso de un arco y flechas miniatura.

La propensión a buscar la proximidad con y la participación con sus mayores ayuda a los niños pequeños en todas partes a aprender acerca de las actividades de la persona que es seguida (Hay, 1980). La participación de los adultos con un objeto atrajo a los bebés euro-estadounidenses al objeto, y llevaron a cabo acciones marcadamente similares con él (Eckerman, Whatley, & McGhee, 1979; Hay, Murray, Cecire, & Nash, 1985). Los caminadores euro-estadounidenses ayudaron espontáneamente a sus padres o a un extraño con las tareas del hogar que los adultos llevaban a cabo en un laboratorio o en un entorno de hogar (Rheingold, 1982). Una madre estadounidense que pasó muchas horas transcribiendo conversaciones grabadas para su investigación notó que su niña de 3 años imitaba su trabajo al jugar:

Cada día me siento frente al computador, parando y echando a andar la grabadora, golpeteando las teclas y refiriéndome al texto. Y ahora Lindsey ha incorporado mi comportamiento en su juego. Esta mañana la descubrí armando su propia oficina.

Había llevado su pequeña silla plegable hasta la cama, que le servía de escritorio. Tenía su “computador” (en realidad una máquina de escribir de juguete), así como su pequeña grabadora de plástico. Ella echaba andar una sección de *La guerra de las estrellas*, y luego paraba la grabación para teclear un mensaje en las teclas plásticas de su máquina de escribir. Pasaba de la grabadora a su “computador”, oyendo y tecleando, oyendo una nueva sección y tecleando otra vez, de una forma que era más que parecida a mis esfuerzos de transcripción. (Wolf & Heath, 1992, pp.11-12)

Menos divertidos son los recuentos que sugieren que los niños aprenden de estar en presencia de hechos violentos o de ser sometidos a violencia. La forma de violencia podría ser repetida si el niño es infractor en vez de víctima: en los Estados Unidos, es probable que la violencia cometida por personas que han sido abusadas físicamente sea física, mientras que es más probable que la violencia cometida por aquellos que han sido abusados sexualmente sea sexual (Haney, 1995; Schwartz, Dodge, Pettit, & Bates, 1997). Consideren el siguiente ejemplo, que demuestra la estructuración del aprendizaje de los niños pequeños por las situaciones en las que están presentes.

Tracey [una madre estadounidense económicamente en desventaja] me dijo repetidamente que adoraba a sus cinco niños [todos de menos de 6 años]. Pero cada vez que uno de ellos iba hacia ella, levantaba su mano en un movimiento hacia arriba, como si expresara, “Voy a abofetearte la cara”.... Ella automáticamente levantaba su mano cada vez que uno de los niños de preescolar que estaba en casa se le acercaba. Y su hijo, que tiene cuatro años, tenía una correa que parecía pertenecer a un niño, porque tenía una hebilla de caricatura, pero la tomó y envolvió su mano de manera muy experta y empezó a golpear a su hermana menor... Ella tiene dos años, creo. Y me da la impresión de que hay bastantes golpizas con correas en esta casa, porque él sabía bien cómo hacerlo. (Musick, 1994, p.6)

Estructuración durante la interacción directa

Además del arreglo de actividades en las que los niños pueden observar y participar, ellos y sus compañeros colaboran en estructurar las actividades durante las interacciones en persona. En un estudio de familias inglesas, Rudolph Schaffer describió la estructuración sutil en que las madres inglesas participaban con sus bebés:

Observen a una madre con su bebé de un año sentado en sus rodillas frente a una colección de juguetes: gran parte de su tiempo está dedicado a actividades tranquilamente facilitadoras y de puesta en escena, tales como sostener un juguete que parece necesitar tres manos para ser manipulado, recoger cosas que han sido empujadas fuera de rango, guardar aquellas cosas que no están siendo utilizadas para poder dar al niño un enfoque más claro para su actividad principal, poner cosas junto a otras que sabe que el niño disfrutará combinar (como las vasijas que encajan unas en otras), o voltear los juguetes para que sean más fácilmente agarrados, demostrando sus propiedades menos obvias, y todo el tiempo moldeando su cuerpo para proveer el máximo apoyo físico y acceso al material de juego. (1977, p. 73)

Los padres de clase media a menudo estructuran las contribuciones de sus niños a las conversaciones en la lectura de libros con imágenes. Ajustan sus estímulos y su asistencia según el desarrollo del niño. Por ejemplo, las madres estadounidenses de clase media reportaron que ajustan conscientemente sus aportes y demandas (DeLoache, 1984). Las madres de bebés de 15 meses hacían preguntas (“¿Qué es esto?”), pero sin parecer esperar una respuesta; respondían las preguntas ellas mismas o pedían que los niños simplemente confirmaran la etiqueta (“¿Eso es un elefante?”). Después de que los niños empezaron a nombrar objetos simples, las madres empezaron a solicitar información que no estaba visible en la gráfica (“¿Qué hacen las abejas?”). Si los niños no respondían, algunas madres daban pistas, evitando responder sus propias preguntas, pero ayudando a los niños a obtener la respuesta correcta, ajustando su estructuración de la tarea al nivel del niño.

De manera paralela, los adultos mayores afro-estadounidenses que no sabían leer podían ayudar a sus nietos a aprender a leer a través de su apoyo con la lectura oral de textos de la Biblia, usando su conocimientos extenso de la Biblia (Dorsey-Gaines & Garnett, 1996). Si un joven no sabía una palabra o un verso, el adulto completaba el material faltante para el lector novato. De esta forma los adultos mayores entrenaban al niño, tanto en la cultura escrita como en una comprensión espiritual importante en la comunidad.

De la misma forma, los niños Guareño en Venezuela aprenden las habilidades de cultivo, cuidado de animales, caza y pesca con la ayuda de la estructuración adulta de su participación. Los niños contribuyen en pasos que corresponden con sus habilidades que van avanzando, mientras los adultos demuestran la complejidad de la tarea total y proveen indicaciones bien ubicadas durante sus esfuerzos compartidos (Ruddle & Chesterfield, 1978).

De forma similar, el “currículo” de aprendizaje para los sastres Vai (Liberia) involucra pasos para acercarse al cuerpo total de habilidad y conocimiento en sastrería. Los sastres aprendices aprenden primero cómo coser y luego cómo cortar cada pedazo. El orden de los pasos les permite primero notar la estructura general de las prendas, luego enfocarse más específicamente en la lógica con la que los diferentes pedazos se sujetan, lo que los ayuda a comprender el patrón para cortar los pedazos. “Cada paso ofrece la oportunidad no dicha de considerar cómo el paso previo contribuye al paso presente” (Lave, 1988b, p.4)

Las niñas mayas aprenden a hacer tortillas por etapas, con apoyo materno provisto en el contexto de la participación (Rogoff, 1990). Las niñas caminadoras observan a sus madres haciendo tortillas e intentan imitarla; las madres les dan un pequeño pedazo de masa y facilitan sus esfuerzos al amasar la pasta en una bola y empezar el proceso de aplastarla. Al volverse más hábiles las niñas, la madre les da pistas y demuestra cómo sostener la masa en una posición que facilita un aplanamiento más suave.

En la mayoría de interacciones en las cuatro comunidades estudiadas por Rogoff et al. (1993), las madres y sus bebés estructuraban la participación mutua al compartir en la manipulación de objetos nuevos. Casi todas las madres ajustaban el objeto o su posición para facilitar los esfuerzos del niño caminador, dividiendo o simplificando la tarea, y llevaban a cabo los movimientos difíciles. Casi todos los niños caminadores en las cuatro comunidades también estaban involucrados de alguna manera en estructurar la actividad.

Esta estructuración de la participación del niño a menudo ocurre dentro de prácticas culturales que son ellas mismas estructuradas a través de las contribuciones de las generaciones previas. Por ejemplo, al hacer recuentos, elaborar y escuchar narrativas, los niños y sus compañeros participan en prácticas culturales que se construyen sobre estructuras provistas por sus predecesores. De forma similar, la participación de los niños en rutinas y en juego los involucra mutuamente con sus compañeros en tradiciones culturales que los preceden y que ellos contribuyen a modificar cuando juegan con rutinas y juegos.

Hacer recuentos, elaborar y escuchar narrativas

La ciencia, la religión, el comportamiento apropiado, y la tradición e historia de la comunidad son enseñados y aprendidos a través de narrativas en muchas comunidades. Por ejemplo, en África occidental, muchas lecciones son enseñadas a través de proverbios y cuentos folclóricos con temas morales en actos virtuosos que los niños deben emular, o mitos extraños y miedosos para disuadirlos de actuar mal (Nsamenang, 1992). Las conversaciones durante la cena en las familias euro-estadounidenses proveen extensas oportunidades para construir y poner a prueba

teorías para dar cuenta de los eventos cotidianos, a medida que los miembros de la familia narran y disputan el significado de los eventos (Ochs, Taylor, Rudolph, & Smith, 1992).

Algunas de estas narrativas sirven sólo incidentalmente como instrucción, durante el contar de la historia de familia o el recuento de historias religiosas en el culto. Otras narrativas son planeadas como instrucción, como en el siguiente ejemplo de la Isla Manitoulin (una comunidad indígena canadiense):

[Nuestros padres] dejaban que los niños tomaran sus propias decisiones. Lo más cerca que llegaron a la enseñanza formal era contarnos historias. Déjeme darle un ejemplo.

Habíamos ido a recoger arándanos una vez, y mientras estábamos sentados este tipo nos contó su historia. La idea era que él quería que nosotros nos laváramos – que laváramos nuestros pies porque habíamos estado caminando por entre los arbustos todo el día. Él habló acerca de un guerrero que tenía un cuerpo verdaderamente hermoso. Era muy fornido, y solía untarse de grasa y cuidar su cuerpo. Un día este guerrero salió, y se encontró con un grupo de otras personas que no había visto nunca antes. Ellos empezaron a perseguirlo. Él no tuvo problema porque estaba en muy buen estado físico. Se estaba haciendo el tonto y jugando con ellos porque era un muy buen corredor. Corrió sobre colinas y sobre rocas, burlándose de ellos. Luego se encontró con otro grupo. El primer grupo dejó de perseguirlo. Pero ahora tenía que alejarse de este otro grupo, y estaba tonteando y haciendo lo mismo con ellos. Súbitamente se encontró con un tercer grupo. Corrió muy fuerte y de pronto se cayó. Trató de levantarse y no pudo. Le habló a sus pies y dijo “¿Qué les pasa? Me van a matar si no se levantan y echan a andar.” Ellos dijeron, “No importa. Puedes peinar y engrasar tu cuerpo y cuidar de tus piernas y brazos pero nunca hiciste nada por nosotros. Nunca nos lavaste ni nos limpiaste, ni nos engrasaste ni nada.” Él prometió cuidar mejor a sus pies si se levantaban y corrían, así que lo hicieron.

Esta es una de las historias que se nos contaron, y fuimos y nos lavamos los pies inmediatamente. (Pelletier, 1970, pp. 25-26)

Las historias son fundamentales para la instrucción y el aprendizaje en la educación tradicional indígena estadounidense e indígena de Alaska. Son utilizadas para fomentar la atención, la imaginación, el pensamiento metafórico, y la flexibilidad y fluidez de pensamiento en comprender el mundo natural y moral, y el significado de la vida (Basso, 1984; Cajete, 1994; Kawagley, 1990; Tafoya, 1989). Joseph Suina, un profesor Pueblo (indígena estadounidense), describió cómo una narrativa de su padre que tenía educación a nivel del tercer grado de primaria, le ayudó a aprender a ver su lugar en el gran orden de las cosas, a comprender la contextualización apropiada del conocimiento:

Se iba a llevar a cabo una ceremonia en nuestro pueblo que no había ocurrido en 40 años, y yo quería participar. Cuando le pregunté a uno de los ancianos de la tribu, pidiendo permiso para llegar tarde debido a mis responsabilidades de docente, él dijo que eso sería aceptable, pero que yo debería hablar con mi padre con respecto a la ceremonia misma, para que pudiera estar preparado.

Me levanté temprano la mañana siguiente para visitar a mi padre, queriendo saber qué necesitaba hacer en la ceremonia, pero estando consciente sobre todo de mi necesidad de estar en otra parte. Mi padre me saludó, pero sintiendo mi prisa, mi distracción, me dijo que me relajara y que me sentara.

Él quería, pienso, extraerme de la sociedad moderna muy segmentada en la que había encontrado mi profesión, para restaurarme a un sentido de totalidad integrada.

Mi padre empezó a hablar, pero no acerca de la ceremonia. En vez de esto, habló del tiempo cuando la ceremonia se había llevado a cabo la última vez – de los miembros de la tribu que habían estado presentes, de quién estaba vivo, de quién estaba en funciones, de cómo había estado la cacería ese año, de cómo había estado la cosecha ese año – de qué estaba ocurriendo en el mundo la última vez que la ceremonia se llevó a cabo... El momento en que la ceremonia se había llevado a cabo la última vez había sido justo al principio de la segunda Guerra Mundial, cuando tantos hombres jóvenes se estaban yendo del pueblo, y tal vez eso fue lo que había precipitado la necesidad de hacerla.

El efecto que el discurso de mi padre tuvo sobre mí fue el mismo sentimiento que tengo cuando miro a las montañas y las rocas, un sentimiento de eternidad, un sentimiento de conexión entre las generaciones, los eventos. Me sentí conectado con las personas, con las largas cadenas de eventos, y sentí intensamente que yo sólo era una pequeña pieza en todo esto. Y sabía que la pequeña pieza no era lo que era importante, sino que lo que era absolutamente crucial era el cuadro completo.

Luego de 2 horas de reminiscencias, mi padre finalmente llegó al propósito de la danza, a algunos de los símbolos que estaban involucrados. Y luego de un rato más, habló de lo que yo necesitaría para esa velada en términos de ropa y otra parafernalia. Finalmente, mi padre me dijo cómo debía actuar, y qué palabras debía utilizar.

Cuando estuvo hecho, ya no me sentí ansioso; ya no me parecía crucial preocuparme por los detalles de mi docencia en este día. Podía verme otra vez como sólo una pequeña pieza en un cuadro mucho más grande. (Suina & Smolkin, 1994, pp. 118-119)

En una iglesia afro-estadounidense, las narrativas juegan un papel central en la socialización, cuando los docentes de la escuela dominical ayudan a los jóvenes a comprender el significado de las Escrituras, para que los niños puedan relacionar los puntos profundos de la Biblia con sus vidas cotidianas. Para fomentar esto, adaptan las historias bíblicas al inglés negro contemporáneo. Por ejemplo, al contar la historia de Juan 21:3-17, un profesor de la escuela dominical citó a los discípulos: “Entonces, Pedro hizo como que le importaba un bledo. Y dijo que, ‘Miren, Jesús ya no vuelve. Ya no va a aparecer, saben?’ (Haight, 1998, p. 217; ver también Haight, 2002). Los profesores también usan narrativas y juegos de rol para relacionar las Escrituras con temas cotidianos que los estudiantes deben enfrentar, para fomentar la aplicación de los principios a la vida.

Los niños también ayudan a co-construir la narrativa o juego de rol usando una forma de discurso – llamada y respuesta – que es diferente de los formatos de interacción en las escuelas tradicionales. El pastor comentó que el formato de llamada-y-respuesta es una herramienta educativa importante, ya que ayuda a los estudiantes a hablar inmediatamente cuando el docente hace una pregunta o pide un comentario. (Contrastó esto con la práctica más competitiva de la escuela pública de pedir que los niños levanten la mano para que se les de la palabra individualmente antes de que puedan responder.)

Entre los Xhosa de África del sur, las historias que se originaron en los siglos anteriores son contadas dramáticamente y dinámicamente en la noche por los ancianos, a menudo las abuelas, con la participación de los niños en el moldeado de las historias (van der Riet, 1998). Aunque las imágenes de la historia central podrían quedar constantes en el tiempo, el que cuenta las historias las desarrolla en un contexto contemporáneo y en colaboración con la audiencia. El tema principal es la exploración de la fragmentación potencial de la sociedad Xhosa por las fuerzas de cambio y desorden, si los individuos actúan de manera que contradiga las normas de la sociedad. Las historias muestran la visión del mundo Xhosa y las relaciones sociales apropiadas que las familias quieren impartir a sus niños, y sirven como un medio de socialización en el orden moral de la comunidad. La naturaleza interactiva, constructiva y dramática del contar historias refuerza su impacto.

De forma similar, los niños Athabasca del norte de Canadá aprenden a participar en la construcción del “lenguaje alto” de las narrativas a través de la resolución de acertijos. Aprenden a adivinar significados, a leer entre las líneas, a anticipar resultados, y a comunicar a través de la indirecta (Scollon & Scollon, 1981).

Los niños aprenden a usar el formato narrativo preferido en su comunidad cultural para recontar eventos. Los cuidadores colaboran con los niños en el contar historias, guiándolos en el estándar local, el cual varía entre comunidades (Bruner, 1990; Mistry, 1993^a; Scollon & Scollon, 1981; Wolf & Heath, 1992). Por ejemplo, las madres de clase media euro-estadounidenses guían a sus niños para producir recuentos dramáticos largos, embellecidos con detalles o eventos complementarios, mientras que las madres japonesas guían a sus niños para producir recuentos concisos parecidos a haiku que confían en que los oyentes infieren algunos aspectos (Minami & McCabe, 1995, 1996).

La participación de los niños en el contar historias narrativo, en las descripciones dramáticas y los acertijos (ver figura 8.3) se extiende a representar maneras culturalmente valoradas de hacer las cosas al practicar y jugar con las rutinas sociales y los roles de su comunidad.

Practicando y jugando con las rutinas y los roles

La participación de los niños en rutinas y juegos les permite familiarizarse con las tradiciones y prácticas locales. Los niños también extienden y modifican las tradiciones a través de su participación, y de la participación de generaciones de niños en formatos de rutinas y juegos (Goodwin, 1990).

Un ejemplo de participación en rutinas sociales viene de Angu, de dos años y medio, y de su cuidadora principal, jugando a la escuela en su sala de clase media en Taiwan:

CUIDADORA: (*sonriendo*) Levántate, haz la venia, siéntate, la profesora va a dar una lección. (*Angu, sonriendo, se acerca a su cuidadora*).

C: La profesora está entrando a la clase. ¿Qué debería decir la monitora de la clase?

ANGU: ¡Levántense!

C: Bueno. Levántense. (*Angu se levanta y hace la venia*)

C: Siéntense... (*Leen el cuento*)

C: Hemos terminado el cuento. (*Aplaudes*) ...Antes de terminar la clase, la monitora debería decir: “¡Levántense! ¡Hagan la venia! ¡Siéntense!” ¡Levántense! (*Angu se levanta*)

C: Hagan la venia! (*Angu hace la venia*)...

C: Clase terminada. Ve a jugar en el rodadero (*indica un rodadero imaginario en la sala*)... La clase termina y eres feliz. (traducido del Mandarín; Haight, 1999, p. 128)

Los niños pequeños llenan espacios en las rutinas sociales administradas por sus mayores, como decir hola o nombrar a los miembros de la familia, y en juegos sociales como Cucú dónde está el bebé, y Todo se fue. Durante este proceso, los niños podrían aprender la estructura de estos eventos, así como los movimientos sociales, o las frases que deben aplicar en las conversaciones (Snow, 1984). Por ejemplo, se anima a los jóvenes Inuit (en el Quebec ártico) a que imiten la forma de hablar de sus hermanos mayores, en las rutinas de saludo para que les ayude a aprender a usar los términos de parentesco, a referirse a los demás, a tomar turnos apropiadamente, y a comprender la importancia del reconocimiento (Crago & Eriks-Brophy, 1994). El siguiente fragmento hacía parte de una secuencia de repeticiones de rutinas de saludos mucho más larga, mientras una niña Suusi de 1 año y su madre estaban sentadas a la mesa con algunos primos, incluyendo a Natali, de 4 años:

MADRE: Di “saludos prima”

SUUSI: ¿Eh?

M: Dí “saludos prima”

Ella

Dile, “saludos prima”

Dile, “saludos prima”

S: Saludos prima

MADRE A NATALI: Respóndele

Dile “aah” (el reconocimiento de un saludo)

S: (*sic*): Aah.

MADRE: Dile, “saludos linda prima”.

Dale

S: Saludos linda prima

M: Natali, respóndele

Natali: “linda prima” (un poco adaptado de p. 47)

En algunas comunidades, aprender recitando importantes modelos de lenguaje oral es especialmente valorado. Por ejemplo, el aprendizaje de los niños Maori (Nueva Zelanda) enfatiza el recitar canciones y genealogías que son fundamentales para la vida de familia y de comunidad (McNaughton, 1995; Metge, 1984). Durante la demostración de estas importantes rutinas, los mayores podrían también intercalar discusiones de su significado. Los jóvenes tienen la oportunidad de usar el material que han aprendido en eventos comunitarios en desarrollo, adaptando e innovando, así como preservando los valorados textos orales.

Figura 8.3 – En una isla frente a la costa de Chile, una abuela Rapa Nui cuenta unos cuentos antiguos con su nieta mientras practican el *kai kai*, el contar cuentos con ilustración de hilos y cantos. Un niño pequeño observa en el primer plano.

Otros ejemplos de la participación de los niños en las rutinas sociales son la participación juguetona de los niños italianos de clase trabajadora con los adultos y con otros niños en rituales de debate (*discussione*; New, 1994), en rutinas de pelea y de chismorreos entre los niños afro-estadounidenses (Goodwin, 1990), y el duelo verbal improvisado practicado por los niños y hombres Chamula maya (Gossen, 1976). Los cuidadores de África occidental involucran a los niños en los pasos preliminares de dar regalos, compartir, y generosidad al ofrecer objetos, y luego instando a los niños a devolver los “regalos”, llevando a los niños a volverse parte de las normas de compartir e intercambiar que unen a todo el sistema social (Nsamenang, 1992).

En muchas comunidades, una cultura de juegos y rutinas para niños es pasada de generación en generación de niños (ver figura 8.4). Por ejemplo, Robert Serpell (1993; ver también Lancy, 1996) describió un rico folclor para niños de juegos, acertijos, y canciones entre los niños Chewa (Zambia). Los niños jugaban juegos de grupo como al escondite, juegos de adivinanzas, juegos complejos de dibujo en la arena, juegos imaginativos que representaban el trabajo local y las rutinas familiares, juegos de habilidad como el *yas*, y un juego con reglas (*nsolo*) que requiere una planeación estratégica considerable y cálculos numéricos, y la construcción de modelos hechos con alambre o con arcilla.

Figura 8.4 – Un joven afro-estadounidense involucra a un bebé en juego para niños, mientras están sentados con otros involucrados en el cuidado del bebé y en tareas escolares.

Vygotsky enfatizó la importancia de jugar con reglas y roles, afirmando que el juego “crea su propia zona de desarrollo próximo del niño. En el juego el niño siempre está por encima de su edad promedio, por encima de su comportamiento cotidiano; en el juego es como si él fuera una cabeza más alto de lo que es” (1967, p. 552; ver también Nicolopoulou, 1993.) Vygotsky sugirió que en el juego los niños disfrutaban de ignorar los usos ordinarios de los objetos y de las acciones, para poder subordinarlos a significados y situaciones imaginarios. Los niños experimentan con los significados y las reglas de la vida seria, pero ubican estos significados y reglas en el centro de la atención. Por ejemplo, dos hermanas se enfocan en las reglas de la hermandad cuando “juegan a las hermanas”.

En los juegos de rol y los juegos dramáticos, los niños se liberan de las restricciones situacionales del tiempo y espacio cotidianos, y del significado ordinario de los objetos u acciones, para desarrollar un mayor control de las acciones y reglas y de la comprensión. Llegan a comprender los “guiones” de la vida cotidiana – las habilidades y roles, valores y creencias adultos – cuando juegan (Göncü, 1987; Hartup, 1977; Hollos, 1980; Lancy, 1980, 1996; Piaget, 1926; Sylva, Bruner, & Genova, 1976; Vygotsky, 1967; ver figuras 8.5 y 8.6).

Cuando los niños juegan, a menudo imitan los roles adultos y otros roles comunitarios que observan. Ellos experimentan con y practican los roles sociales en los que podrían más tarde

participar, o que complementan sus roles actuales (por ejemplo jugar al papá y a la mamá, o jugar a la maestra). En las comunidades en las que los niños participan en la vida madura de la comunidad, a menudo juegan al trabajo y roles sociales adultos (Haight et al., 1999; Morelli et al., 2002). En las comunidades en que los niños son segregados de la comunidad adulta, su juego refleja menos comúnmente las actividades maduras; emulan más bien lo que tienen la oportunidad de observar, como los superhéroes de la televisión o los dramas adultos de televisión.

Me he enfocado hasta ahora en los procesos básicos de participación guiada que están extendidos en todo el mundo. Estos dos procesos – al crear mutuamente puentes entre significados, y estructurar mutuamente oportunidades para que los niños aprendan – toman formas distintas en las diferentes comunidades, a la vez que retienen su centralidad en todas partes. Por ejemplo, el juego de los niños se construye sobre lo que observan, pero lo que tienen la oportunidad de observar difiere mucho, dependiendo de si son incluidos en el rango total de las actividades de su comunidad, o si son segregados de los muchos entornos que están restringidos a los adultos.

Esta diferencia en el acceso de los niños a la participación en las actividades de la comunidad parece tener gran importancia para otros aspectos de la participación guiada de los niños. Argumento que se relaciona de cerca con las diferencias en qué tanto los cuidadores organizan actividades especializadas enfocadas en el niño, o qué tanto esperan que los niños aprendan de la participación decidida en esfuerzos compartidos que se desarrollan. El resto de este capítulo examina estos patrones, los cuales revelan regularidades en algunas de las variaciones más impactantes en las formas de participación guiada empleadas en diferentes comunidades culturales.

Figura 8.5 – Entre los Dani en las montañas de Nueva Guinea es común la guerra. (a) En los juegos de batalla, “grupos de niños imitan a sus mayores, atacando una y otra vez, y lanzando pesadas lanzas hechas de tallos de pasto. Esto les enseña las habilidades de lanzar y evadir, así como la estrategia de batalla”. (b) “Mata-la-semilla es uno de los juegos de imitación de batalla jugado por niños demasiado pequeños para pelear. Las armadas de bayas se atacan unas a otras en ataques y retiradas.” (c) “En una detallada imitación de la vida adulta, un guerrero de semilla es ubicado en una torre de vigilancia hecha con un palito, y luego se quita cuando su armada entra en retirada”, como hacen los adultos en la verdadera torre de vigilancia en la foto a la derecha (Gardner & Heider, 1968, pp 80, 75).

Figura 8.6 – Dos niños en un pueblo maya juegan a que están en una cantina poco tiempo después de la fiesta del pueblo. El niño a la izquierda es el barman, el de la derecha es el cliente. Copyright 1975 por Barbara Rogoff.

Distintas formas de participación guiada

Los académicos a menudo han asumido que el aprendizaje de los niños ocurre porque son los destinatarios de instrucciones explícitas que están organizadas y dirigidas por adultos. En las familias de clase media, los adultos a menudo estructuran el aprendizaje de los niños más pequeños al organizar la atención, motivación y participación de los niños. Frecuentemente

estructuran la participación adulto-niño en actividades enfocadas en el niño, como por ejemplo las conversaciones y el juego orientados hacia el niño, y tratan de motivar la participación de los niños en lecciones que dan, sacadas del contexto de las actividades maduras en progreso (Rogoff et al., 1993). Estas interacciones se parecen al tipo de interacciones para las cuales están siendo preparados los niños para participar en la escuela. En la escuela, los niños de clase media pasan años siendo preparados para la vida económica y social adulta a través de ejercicios fuera del contexto de los esfuerzos maduros de su comunidad.

Al contrario, en las comunidades en que los niños tienen acceso a muchos aspectos de la vida adulta, los niños aprenden de sus oportunidades para observar, y a menudo los adultos esperan que ellos aprendan a través de la observación (Rogoff, 1981a). En estas comunidades, los niños toman un papel protagónico en administrar su propia atención, motivación y participación en el aprendizaje, a través de sus observaciones y participación en las actividades maduras en progreso. Esto podría tener el apoyo de los adultos, quienes proveen sugerencias y ayuda receptiva – en vez de directiva (Rogoff et al., 1993; Rogoff et al., 2003).

Las observaciones en dos comunidades estadounidenses de clase media respaldan la idea de que los niños pequeños de clase media a menudo son segregados de la vida madura de su comunidad, y en vez de esto reciben lecciones y se involucran en actividades enfocadas en los niños. Los niños de 3 años de clase media pocas veces tuvieron la oportunidad de observar el trabajo adulto, y más bien, a menudo estuvieron involucrados en lecciones o implicados con los adultos como compañeros en el juego o en conversaciones enfocadas en los intereses y actividades de los niños (Morelli et al., 2002). En un pueblo maya de Guatemala y en un grupo de forrajeo en la República Democrática del Congo, los niños de 3 años tenían más frecuentemente la oportunidad de observar el trabajo adulto. Pocas veces estaban involucrados en lecciones o implicados con los adultos en juego o en conversaciones centradas en el niño.

Estos distintos patrones en las formas de participación guiada son importantes en la organización del aprendizaje de los niños en las diferentes comunidades. Sin embargo, las diferencias en los patrones son pocas veces de todo-o-nada. A menudo las diferencias yacen en la *prevalencia* de las diferentes formas de participación guiada, o en las *situaciones* en las que las diferentes formas son consideradas apropiadas para fomentar el desarrollo. Además, estoy segura de que hay más patrones que los dos que estoy contrastando.

En las siguientes secciones me dirijo a algunas de las diferencias que conforman estos distintos patrones, enfocándome primero en las lecciones académicas dentro de la vida de familia y luego en el aprendizaje desde la observación, y la creciente participación en actividades maduras de la comunidad. Al examinar estos patrones contrastantes, también considero las preferencias culturales en la utilización del discurso o del silencio, los gestos y la mirada, que a veces se traslapan con las diferencias en el uso de las lecciones, o la participación en actividades en desarrollo como formas de participación guiada.

Lecciones académicas en la familia

Los padres de clase media euro-estadounidenses a menudo involucran a sus niños en formas del discurso propias a la “cultura escrita”, en un estilo de vida en que las formas de interacción de la escuela son integrales a la comunicación, recreación y sustento (Cazden, 1979; Gundlach, McLane, Stott, & McNamee, 1985; McNaughton, 1995; Michaels & Cazden, 1986; Scollon & Scollon, 1981; Taylor, 1983). Luego de examinar cómo los padres escolarizados involucran a sus niños en el discurso de la cultura escrita y en las lecciones académicas, discuto los esfuerzos de los padres por inducir la participación de los niños en estas lecciones, y el compromiso de los padres con los niños en juegos y en conversaciones enfocadas en temas para los niños.

Aprender a hacer lecciones antes de empezar la escuela

En las familias de clase media euro-estadounidenses, los niños aprenden a participar en conversaciones tipo las de la escuela antes de empezar la escuela. Aprenden a “hablar como un libro” antes de aprender a leer.

En un estudio de las conversaciones a la hora de la comida, las familias caucásicas-estadounidenses en Hawaii utilizaron maneras de hablar explícitamente de tipo escolar. Estas formas de hablar no son ni más ni menos efectivas para comunicar o para organizar los pensamientos que los estilos utilizados por otros grupos, pero facilitan el éxito en las escuelas que usan las mismas estructuras (Martini, 1995, 1996). La conversación durante la comida a menudo estaba organizada alrededor de las estructuras del discurso para dar reportes escolares. Los padres pedían a los niños que hablaran de su día y los guiaban para discutir información nueva, llevándolos de los eventos familiares (como “entonces almorzamos”) a información no familiar (“Sí, pero ¿qué viste en tu salida de campo?”). Daban pie para que los niños llenaran la información complementaria y los ayudaban a organizar su “reporte” al volver a presentar lo que los niños habían dicho de forma convencional. Daban frases para segmentar el reporte (“Y entonces...”, “Después de eso...”), y pedían que los niños resumieran y discutieran el “punto” de su recuento. Los padres vigilaban el turno del niño en el escenario, pidiendo a los demás que esperaran hasta que el niño hubiera terminado. Cuando los adultos tomaban el turno, modelaban reportes largos estructurados convencionalmente y pedían a los niños que no interrumpieran. Los niños a veces usaban la costumbre de la escuela para pedir el turno, como levantar la mano cuando había indicios de que uno de los padres había casi terminado.

Los niños que habían sido más expuestos a las formas de hablar de clase media o a libros, se desempeñaron mejor en las pruebas preescolares en las familias de descendencia en parte hawaiana (Martini & Mistry, 1993). Los niños que habían tenido práctica en explicar cuándo, dónde, cómo, por qué, y quién, y en usar fórmulas convencionales de clase media para construir una historia y conectar eventos, se desempeñaron mejor en las pruebas de lenguaje estandarizadas. Estas pruebas comúnmente examinan las habilidades para usar estas características.

Aquellos que se desempeñaron mejor en las pruebas se involucraban más frecuentemente en actividades relacionadas con la escuela en su casa, como jugar a la escuela y hacer como que

leían. Los niños con experiencia con libros y con historias de cultura escrita desarrollan un sentido de cómo debería sonar un texto (como por ejemplo cómo las frases cortas y largas deberían alternarse para mayor variedad, y cómo suenan las frases con cláusulas subordinadas). Imitaban el marco narrativo, primero sin contenido coherente. Una niña por ejemplo, copió la entonación y fraseado de los adultos al hacer como que leía. Sus frases sonaban como un cuento pero no tenían sentido. Cuando volteaba las páginas, hablaba en la cadencia de la lectura usada en los libros para niños, con repetición, contraste, conteo y exageración – fluidamente pero sin coherencia.

Otro ejemplo de la imitación de formas de cultura escrita ocurrió cuando un niño dio definiciones de mentiras cuando jugaba con unas cartas con dos niños más pequeños. Imitaba las estructuras de frases de los adultos al formar una definición que sonaba fluida, insertando las palabras que se le ocurrían para llenar los huecos de cómo suena una definición. Sostenía una carta y hacía como que leía: “Un robot”. Mostraba la carta a sus compañeros y explicaba, “Un robot es un capitán que está conectado a la boca de los dos reyes malos” (Martini & Mistry, 1993, p. 180).

Los niños en algunas comunidades están preparados para analizar las sílabas en las palabras a través de canciones de cuna y de juegos que enfatizan las rimas y la repetición de sonidos (Serpell & Hatano, 1997). Los programas de televisión como *Calle Sésamo*, diseñados para ayudar a los niños a segmentar los sonidos y aprender las letras que les corresponden, se han vuelto parte de la rutina diaria de los niños en muchos países en las últimas décadas.

El alcance de la participación en la lectura de libros con imágenes difiere entre los niños estadounidenses de preescolar de clase media y de clase baja. Los libros con imágenes hechos de materiales durables son ofrecidos a los bebés de clase media, y los cuentos a la hora de acostarse son parte de su rutina diaria. Los padres canadienses de clase media y clase alta reportaron que empezaban a leer libros de cuentos a sus niños cuando tenían 9 meses en promedio; sus niños tenían 61 a 80 libros para niños en la casa (Sénéchal & Levre, 2002). La lectura temprana de libros está correlacionada con el desempeño en lenguaje y lectura en la escuela más adelante (Sénéchal & Levre, 2002; Whitehurst et al., 1994; ver figura 8.7).

Figura 8.7 – En las familias de clase media, los niños pequeños aprenden prácticas de cultura escrita en la casa así como en la escuela, ayudados por miembros mayores de la familia que leen con ellos, por la presencia de materiales de lectura y de rutinas que enfatizan la lectura, y por adultos que leen en la presencia de los niños. Esta foto ocurrió durante la “hora de lectura de los niños” en el hogar de los Spencer, en 1921, en Hollywood, California.

Se observó que las familias de clase media afro-estadounidenses y euro-estadounidenses participaban en prácticas orientadas hacia la escuela que preparaban a sus niños de preescolar para la cultura escrita (Heath, 1982, 1983). Al contrario, la niñez temprana en otras dos comunidades no incluyó la lectura y la escritura en la textura de la vida diaria, y los niños experimentaron dificultades con la cultura escrita en la escuela. Los padres blancos en un pueblo industrial en Apalachia enseñaron a sus niños a respetar la palabra escrita, pero no involucraron personajes de libro ni información en las vidas diarias de los niños. Sus niños se desempeñaron

bien durante los primeros años del aprendizaje de la lectura, pero tuvieron dificultad cuando se les pedía que *utilizaran* las habilidades de lectura y escritura para expresarse o interpretar el texto. Los niños afro-estadounidenses de clase trabajadora en un pueblo industrial aprendieron el respeto por el uso hábil y creativo del lenguaje, pero no se les enseñó acerca de los libros ni del estilo de discurso analítico utilizado en la escuela. Tuvieron dificultades para aprender a leer, lo cual impidió que hicieran uso de sus habilidades creativas con el lenguaje en el entorno de la escuela.

En muchas familias de clase media, la participación en el discurso similar al de la escuela empieza cuando los niños aprenden a hablar. Los niños de clase media de 12 a 24 meses y sus madres participaban en charlas que parecían ser lecciones en el uso del lenguaje, involucrando afirmaciones que no servían una función práctica en la actividad que se estaba realizando (Rogoff et al. 1993). Las madres de clase media de los Estados Unidos y de Turquía proveían lecciones de lenguaje nombrando los objetos, pidiendo que dieran nombres, dando permanentemente comentarios sobre los eventos que ocurrían (por ejemplo, diciendo “Ay, se cayó la muñequita”, aunque el bebé ya había visto el evento), y jugando a menudo juegos de palabra que involucraban preguntas de prueba que pedían información que las madres ya sabían (como por ejemplo “¿Dónde están los ojos del bebé?”). Por ejemplo varias formas de lección de lenguaje aparecen en la interacción de un bebé de clase media estadounidense de 21 meses y su madre mientras exploraban un frasco que tenía una muñeca pequeñita.

La madre de Sammy sostuvo en alto el frasco y dijo excitadamente, “¿Qué es? ¿Qué hay adentro?” y luego señaló la muñeca adentro, “¿Es esta una personita?” Cuando Sammy jaló el frasco, ella sugirió “¿Puedes quitarle la tapa?”

Sammy inspeccionó el pomo redondo encima del frasco y dijo “La pelota”.

“La pelota, sí,” confirmó su madre. “Jala la tapa”, animó, y demostró jalando el pomo, “¿Puedes jalar?” Sammy puso su mano sobre la de ella y juntos quitaron la tapa triunfalmente. “¿Qué hay adentro?” preguntó su madre, y sacó la muñequita, “¿Quién es?”

Sammy trató de tomar la tapa, y su madre hizo un comentario, “Bueno, puedes poner la tapa otra vez.” Y cuando Sammy exclamó “Ay!” su madre repitió “Ay!” luego de él. Cuando Sammy perdió interés, su madre preguntó con decepción fingida, “Ay, ¿ya no quieres jugar más?” y sugirió, “Podríamos hacerle jugar a cucú”.

Cuando Sammy sacó la muñequita, ella dijo, “¿Dónde se fue?” y cantó, “ya se fue” mientras cubría la muñequita con sus manos, “Se fueeee”. (p. 81)

Otro ejemplo de lecciones de lenguaje ocurrió cuando una madre turca de clase media sostuvo una caja de lápices frente a su hijo de 23 meses y preguntó excitadamente, “Aaaay, Iskender, ¿qué es esto?” El niño respondió, “Es un juguete” (Göncü, 1993, p. 138). La semejanza con los patrones escolares del discurso es clara. Estas son el tipo de preguntas de prueba de respuesta conocida que los niños reciben frecuentemente de sus maestros en la escuela, quienes preguntan para poder examinar el conocimiento del niño, no para obtener información. Este tipo de conversación especializada no era común entre las madres y sus bebés maya e hindúes (Rogoff et al., 1993).

Asimismo, entre las familias Inuit, era raro que las madres de una generación anterior hicieran preguntas a los niños para las que las madres ya conocían las respuestas (Crago, Annahatak, & Ningiuruvik, 1993). En sus primeros viajes al norte de Quebec, una audióloga que no era Inuit quería que un colega de la comunidad Inuit hiciera a los niños preguntas como “¿Dónde está tu nariz?” para probar su comprensión del lenguaje. Pero los niños a menudo sólo la miraban y no respondían. Su colega dijo que debido a que había notado que los niños necesitaban responder este tipo de preguntas en la escuela, había empezado a enseñar a su niño a responder preguntas de prueba como estas. Reportó que las madres más jóvenes hablan así a sus niños más que las de la generación anterior, introduciéndolos al formato de las lecciones.

Induciendo a los niños pequeños a participar en las lecciones

Es común en la escuela ofrecer incentivos a los niños para motivar su cooperación con las lecciones. Los incentivos incluyen elogios, estrellitas, caritas felices, buenas notas, evitar castigos o malas notas, y materiales diseñados especialmente para atraer el interés de los niños (colores brillantes en los libros, o extras superficialmente atractivos en los programas de computador).

Los niños caminadores de clase media también reciben incentivos en la casa para participar en lecciones diseñadas por adultos, como por ejemplo el que un padre muestre entusiasmo. A diferencia de las madres mayas e indígenas tribales, las madres de clase media en Estados Unidos y Turquía frecuentemente intentaban motivar la participación de los niños en manipular objetos nuevos usando un entusiasmo fingido. Simulaban estar muy interesadas en los objetos, con la representación de gritos ahogados de anticipación, un tono de voz, y expresiones faciales excitadas (Rogoff et al., 1993). Este entusiasmo fingido para atraer a los niños hacia las lecciones de lenguaje puede ser visto en las interacciones de clase media estadounidenses y turcas descritas en la sección anterior.

Otra forma de incentivo en algunas comunidades es elogiar a los niños para obtener un comportamiento deseado; en otras comunidades raras veces se ven los elogios (Merge, 1984; Whiting, 1996). En las comunidades de clase media de Estados Unidos y Turquía, las madres frecuentemente elogiaban los logros o desempeños de sus niños caminadores. Tales elogios no eran comunes en una comunidad Maya en Guatemala y en una comunidad tribal de la India, aunque estas madres también estaban satisfechas con sus niños (Rogoff et al., 1993).

El elogio podría servir para motivar a los niños a que se involucren en actividades en las que de otra forma podrían no haber elegido participar, o en las que el valor o el éxito de los esfuerzos es difícil de ver. Meyer Fortes, en su recuento clásico del aprendizaje entre los Tallensi de Ghana, contrastó la forma de instrucción que a menudo ocurre en las escuelas con la que ocurre en “situaciones reales”. En las escuelas, el conocimiento a menudo es de utilidad desconocida, pero el propósito de la actividad es inherente a las “situaciones reales”, y la motivación surge de lograr resultados reales:

Un niño que repite la tabla de multiplicar está participando en la actividad práctica apropiada a y definida por la escuela; pero medido por la realidad social total es una actividad artificial, una situación de entrenamiento construida para ese propósito. Los Tallensi no hacen un uso sistemático

de las situaciones de entrenamiento. Enseñan a través de situaciones reales a las que los niños son traídos a participar porque se espera que sean capaces y deseosos de dominar las habilidades necesarias... Aprender se vuelve algo con un propósito. (1938, pp.37-38)

Los niños que hacen parte de las actividades de su comunidad desde una edad temprana pueden ver que sus esfuerzos contribuyen al sustento de la familia. En el entorno del trabajo en curso, el éxito o fracaso en la tarea es obvio y no necesita comentario (Jordan, 1989; Whiting & Edwards, 1988). No es necesario que los comentarios vengan de un padre o profesor, sólo se necesita que el aprendiz note cual fue el trabajo llevado a cabo. Los adultos podrían demostrar aprobación del comportamiento responsable de los niños al asignar un trabajo más difícil bajo menor supervisión (Whiting & Edwards, 1988).

En un estudio en que las madres debían ayudar a los bebés a aprender a hacer una tarea, las madres estadounidenses intentaban excitar el interés de los bebés en la tarea, y daban forma a su comportamiento paso a paso, brindando estímulos constantes y volviendo a enfocarlos (Dixon, LeVine, Richman, & Brazelton, 1984). En contraste, las madres Gusii (de Kenia) daban a sus bebés la responsabilidad de aprender, brindando orientación para la tarea, modelando a menudo el desempeño esperado en su totalidad. Parecían esperar que si los niños ponían atención, serían capaces de llevar a cabo la tarea.

Además de organizar las lecciones e incitar la participación de los niños a través de brindar entusiasmo fingido y elogios, los padres de clase media podrían entrar directamente en los intereses y actividades de los niños, como por ejemplo el juego y la conversación enfocada en los niños. De esta forma, los adultos se vuelven pares en las actividades de los niños. Esto podría ser un sustituto para que los niños puedan unirse a las actividades de los adultos en las comunidades en que los niños pequeños son separados de los adultos.

Los adultos como pares en el juego y en la conversación enfocada en los niños

Los adultos en las comunidades de clase media a menudo se involucran con los niños en tanto pares, volviéndose compañeros de juego de los niños. Muchos padres de clase media estadounidenses ven su participación en el juego simulado como importante en el desarrollo cognitivo y del lenguaje de los niños de edad preescolar, y algunos ven su participación como una preparación para sus niños caminadores para la escuela (Farran, 1982; Farver, 1999; Haight et al., 1997; Harkness & Super, 1992^a). De la misma forma, las madres de clase media en Turquía (quienes habían participado extensamente en la escolaridad, como las madres de clase media estadounidenses), reportaron que veían el juego como una forma de ayudar al desarrollo de sus niños. Como informó una madre, “En la escuela aprendimos acerca del desarrollo de los niños y de su lenguaje; aprendimos que jugar con los niños es bueno para ellos” (Göncü, 1993, p. 129).

En contraste, en muchas comunidades, el juego de los niños no es visto como una actividad que deba ser promovida o en la que los padres deban participar. Jugar con los niños es más bien el rol de otros niños o de otros miembros de la familia (Gaskins et al., 1992; Mistry, 1993b; Rogoff & Mosier, 1993; Serpell, 1993; Tizard & Hughes, 1984; Watson-Gegeo & Gegeo, 1986b; ver también el Capítulo 4).

Además de jugar con los niños, los adultos de clase media a menudo se involucran con los niños pequeños como pares en la conversación, como iguales. Los adultos de clase media estadounidenses a menudo negocian el significado con los niños, cooperan para construir proposiciones, y responden a los inicios verbales y no-verbales de los niños, en vez de esperar que ellos se adapten a las situaciones adultas, como en las familias Kaluli (Nueva Guinea) y de Samoa (Ochs & Schieffelin, 1984). De 12 grupos culturales, las madres de clase media estadounidenses eran las que más factiblemente interactuaban con los niños en una forma amistosa, juguetona o conversacional, como iguales. En otras comunidades, las madres mantenían un rol de autoridad, enfatizando el entrenamiento o su participación en la crianza (Whiting & Edwards, 1988). El rol conversacional de los niños podría ser de hablar cuando les hablan, de responder a preguntas informales, o simplemente de llevar a cabo instrucciones (Blount, 1972; Harkness & Super, 1977; Heath, 1983; Schieffelin & Eisenberg, 1984).

Las madres de clase media en Estados Unidos y Turquía a menudo se ponían al nivel de sus niños caminadores al pedir su opinión, y responder a sus vocalizaciones como si fuera una conversación, proveyendo comienzos para intercambios iguales de diálogo. Los caminadores a menudo ofrecían comentarios e iniciaban conversaciones opcionales. En contraste, los caminadores mayas e indígenas tribales pocas veces eran tratados o actuaban como pares en la conversación, aunque interactuaban recíprocamente con los padres a través de acciones conjuntas y de comunicación en el contexto de la exploración de objetos (Rogoff et al. 1993).

Si no se espera que los niños sean compañeros en la conversación sobre temas orientados hacia niños con sus padres, los compañeros de conversación principales podrían ser otros niños (Ward, 1971). En los arreglos de familia extensa de los Inuit del norte de Quebec, los niños tienen un rico tejido de relaciones y de interacciones comunicativas en su casa que escuchar, en el que participar, y del cual aprender:

Una madre informó, “Si el niño tiene hermanos se le enseña más a hablarles; cuando cuidan a sus hermanos menores hablan con ellos. La madre habla menos con el bebé que el niño que está cuidando del bebé por ella. La madre le enseña menos a hablar a su niño que la persona que lo está cuidando.”

ENTREVISTADOR: La forma en que el hermanito le enseña al bebé a hablar, ¿es la misma que la que usa la madre?

MADRE: El hermano mayor enseña al menor de diferentes formas. La madre habla al niño acerca de las cosas más importantes.

ENTREVISTADOR: ¿Cuáles son las cosas más importantes?

MADRE: Estas diferentes cosas en las que tenemos que trabajar, como obedecer, ayudar a los demás. Obedecer lo que se te dice es más pesado cuando es tu madre la que te lo dice. (Crago & Eriks-Brophy, 1994, pp. 48-49)

En los hogares Inuit que no tienen hermanos o abuelos presentes, una “madre tiene que ser todo en una sola persona. Tiene que ser la amiga, la hermana y la madre del niño” (Crago, 1988, p. 230). En una familia Inuit con una estructura nuclear, los padres jugaban con el niño en formas que los demás padres no lo hacían. La madre involucraba al niño en rutinas de repetición que

eran características de las interacciones entre hermanos, y el niño era un compañero de conversación con sus padres.

Los niños y cuidadores en todas partes se implican en algunas formas de conversación. Sin embargo, las familias de las comunidades de clase media se involucran en formas particulares de conversación que parecen estar especializadas para preparar a los niños para la escolarización. Involucran frecuentemente a los niños en formas académicas de interacción, como por ejemplo las lecciones y el discurso alfabetizado. Ofrecen incentivos para participar en tales interacciones usando el entusiasmo simulado y las alabanzas, y entran en el juego y la conversación como pares con los niños pequeños.

Estas formas especializadas de preparación para la escuela enfocada en los niños forman un patrón que contrasta con un patrón en el que los adultos apoyan el aprendizaje de los niños desde la observación sagaz y la participación en actividades maduras. Sin embargo, antes de discutir el aprendizaje desde la participación decidida en las actividades en curso de la comunidad, necesito dirigirme a un tema asociado: las preferencias culturales por el uso extenso del habla, o por interacciones taciturnas que enfatizan el uso de la mirada, del gesto, y de otras formas de comunicación.

Habla o taciturnidad, gesto, y mirada

En todas partes las personas usan las palabras, el silencio, los gestos y la mirada hábilmente para comunicarse. Sin embargo, también parece haber importantes diferencias en qué tanto hablan las personas, y en qué tan articuladamente comunican no-verbalmente. Quizás de manera más importante, las comunidades varían en sus preferencias por las circunstancias y formas en que usan el discurso y la comunicación no-verbal (Cajete, 1999; Deyhle & Swisher, 1997; Field, Sostek, Vietze, & Leiderman, 1981; Jordan, 1977; Leiderman, Tulkin, & Rosenfeld, 1977; Richman, LeVine et al., 1988; Rogoff, 1982b; Scribner & Cole, 1973).

Una preferencia por la locuacidad podría encajar con las formas académicas de participación guiada que he estado discutiendo – las lecciones, los esfuerzos por motivar a los niños a través del entusiasmo fingido y las alabanzas, y el que los adultos entren en el juego y los temas de conversación de los niños. Pero las diferencias no pueden ser así de sencillas. Por ejemplo, la taciturnidad y la atención a la comunicación no-verbal son altamente valoradas en algunos entornos con una larga historia de escolaridad, como por ejemplo en Japón. Por supuesto, la escolarización formal en Japón muestra algunas diferencias importantes con la escolarización formal en “Occidente”.

Abro estas posibilidades sin ser capaz de resolverlas dadas las investigaciones disponibles. Esta es un área particularmente importante para trabajos posteriores. Es claro que el supuesto común de que la escuela es verbal y el aprendizaje a través de la observación es no-verbal, es una simplificación excesiva. A menudo, el contraste es tratado de manera todo-o-nada, como si algunas personas hablaran pero no gesticularan, y otras gesticularan pero no hablaran. Esta dicotomía es obviamente falsa. Las personas en todas partes hablan, y aquellas que valoran la taciturnidad a menudo también valoran la elocuencia. Por ejemplo, en muchas comunidades con un gran respeto por el silencio, la narrativa es utilizada poderosamente en las enseñanzas sobre el

mundo moral y natural. Además, la gente en todas partes usa formas no-verbales de comunicación en muy gran medida. Adicionalmente, los individuos pueden participar en varios formatos contrastantes: En algunas circunstancias, pueden participar en un discurso de cuestionamiento de tipo escolar y de formato de lección, y en otras circunstancias, podrían participar con taciturnidad y atención aguda en la información no-verbal.

En algunos entornos, parece haber una relación matizada del aprendizaje estilo académico con la locuacidad y la participación concentrada con la taciturnidad, los gestos y la mirada, que examino más abajo. Algunas otras prácticas culturales también parecen relacionarse con esto. Por ejemplo, en algunas comunidades podría haber una conexión entre la taciturnidad y las visiones culturales con respecto a la autonomía de los demás. En esta sección, examino brevemente las preferencias culturales por el silencio y la contención, transmitiendo mensajes indirectos en las historias, y el uso de la comunicación articulada no-verbal.

El respeto por el silencio y la contención

La socialización para la taciturnidad ha sido observada entre los Inuit del Quebec ártico, donde se espera que los niños aprendan a partir de la observación y la escucha. Una niña de 7 años de una comunidad Inuit observó a un niño blanco canadiense de clase media de 3 años contar un largo sueño al desayuno una mañana y le comentó a su madre, “¿No está ya suficientemente grande como para aprender a controlar su lengua?” (Crago, 1988, p.215).

Cuando un investigador no-Inuit observó a un joven muchacho Inuit que parecía muy inteligente porque su lenguaje parecía avanzado para su edad y hablaba frecuentemente, le pidió a un profesor Inuit una explicación para su locuacidad. El profesor Inuit respondió, “¿Usted piensa que él podría tener un problema de aprendizaje? Algunos de estos niños que no tienen una inteligencia muy alta tienen problemas para detenerse. No saben cuándo parar de hablar” (p.219).

Los profesores no-Inuit de los niños Inuit los alientan a hablar en clase, pero esto a menudo contrasta con las expectativas de sus padres, como revela el siguiente comentario de un padre en una reunión sobre los boletines de calificaciones, con respecto a su niño de quinto grado:

PROFESOR NO-INUIT: Su hijo está hablando bien en clase. Está hablando bastante.

PADRE INUIT: Lo siento. (Crago, 1992, p.496)

Un autor Inuit explicó, “Al hacerse mayores [los niños], el preguntar se vuelve un hábito aburrido; han ganado sabiduría y eventualmente se vuelven más inteligentes. Entre más inteligentes se vuelven, son más callados” (Freeman, 1978; p.21).

Esther Goody (1978) especuló que se les enseña a los niños de clase media estadounidenses a hacer preguntas a través de las “preguntas de entrenamiento” que les hacen los cuidadores desde la infancia. En contraste, las preguntas que hacen los niños a los adultos son poco frecuentes en algunas comunidades (Briggs, 1991; Goody, 1978; Heath, 1983). Por ejemplo, el conocimiento en el mundo Pueblo no puede ser alcanzado al hacer preguntas: Es un regalo que se otorga en el momento oportuno en contextos relevantes, en vez de ser algo que se pide (Suina & Smolkin, 1994).

En muchas comunidades nativas norteamericanas, el silencio es especialmente valorado, y las preguntas son evitadas o son ambiguas a propósito (Basso, 1979; Black, 1973; Plank, 1994). Las preguntas pueden ser vistas como obligar a otra persona a que responda, y por lo tanto restringir su libertad; el silencio es una respuesta apropiada cuando uno no tiene una respuesta o no desea dar información. Entre otros propósitos, un acercamiento taciturno señala respeto y una apropiada no-intervención en las acciones de los demás. Esto ha sido notado especialmente en el uso del silencio en clase de los niños indígenas estadounidenses, quienes intentan emplear una forma respetuosa de aprendizaje al escuchar y observar, y evitar hacer preguntas.

La circunspección también caracteriza *la enseñanza* en tales comunidades, por las mismas razones. Por ejemplo, los indígenas Atabasca del norte de Canadá muestran una preferencia por el control en situaciones en que hablar podría ser entrometerse, como cuando un adulto interactúa con un niño (Scollon & Scollon, 1981). De la misma forma, entre los Malinke rurales del África occidental francesa, el discurso es utilizado cuidadosamente:

En todo noté un tipo de dignidad que a menudo faltaba en la vida de la ciudad; nadie hacía nunca nada sin antes haber sido ceremoniosamente invitado a hacerlo, aunque tuviera el derecho de hacerlo. La libertad personal de los demás era de hecho siempre muy respetada. Y si sus mentes parecían trabajar más lentamente en el campo, era porque siempre hablaban sólo luego de la debida reflexión, y porque el discurso mismo era un asunto muy serio. (Laye, 1959, p. 53).

En la comunicación japonesa, la concisión es valorada, y la verbosidad es desaprobada (Minami & McCabe, 1995, 1996). Una colección de observaciones de los “hábitos estadounidenses de los que los japoneses se quejan” incluye quejas de que los estadounidenses parecen incómodos con el silencio, y por lo tanto parlotean acerca de asuntos poco importantes (Condon, 1984). Otra queja es que no escuchan bien, y al contrario están excesivamente ansiosos por ofrecer sus propias ideas o hacer preguntas antes de escuchar lo que los demás tienen que decir:

Hablar demasiado es asociado en Japón con la inmadurez o con un tipo de frivolidad... El silencio no es simplemente la ausencia de sonido o de discurso, un vacío por llenar, como tienden a considerarlo los estadounidenses. No hablar puede a veces transmitir respeto por la persona que ha hablado o por las ideas expresadas. El silencio puede ser un medio que los partícipes comparten, una forma de unificar, en contraste con las palabras que separan. El silencio en las conversaciones es a menudo comparado con el espacio en blanco en los dibujos con tinta o en los pergaminos de caligrafía. Un dibujo no es más rico, más exacto, o más completo si estos espacios se llenan. Hacer esto sería confundir y restarle mérito a lo que está siendo presentado.

Los japoneses y los estadounidenses a menudo se confunden unos a otros con la forma en que hablan y tratan el silencio. Un estadounidense le hace una pregunta a un japonés y hay una pausa antes de que el japonés responda. Si la pregunta es bastante directa, la pausa podría ser aún más larga mientras el japonés considera cómo evitar una respuesta directa. El estadounidense, sin embargo, podría asumir que la pausa ocurre porque la pregunta no fue comprendida claramente, y por lo tanto podría volver a plantear la pregunta. A menudo ocurre que el estadounidense está sólo

incómodo con el silencio y está tratando de llenarlo con palabras para reducir su propio desasosiego. En cualquier caso, es probable que la verbalización adicional sólo haga la situación más difícil para el japonés. No sólo ha hecho el estadounidense dos o más preguntas en el espacio apropiado para una, sino que se ha separado a sí mismo al no compartir un silencio pensativo. (pp.40-41)

Transmitiendo mensajes indirectos en las historias

En algunas comunidades en que se valora la reserva, los mensajes y la instrucción son transmitidos indirectamente a la gente a través de proverbios e historias. Por ejemplo, los Apache occidentales de Arizona encuentran raro que los anglo-estadounidenses “discutan largamente sobre lo que salta a la vista” (Basso, 1979, p.87). Sin embargo el juego lingüístico y la elocuencia son importantes entre los Apache occidentales, y un género especializado de historia es utilizado para instruir indirectamente. Los cuentos históricos “acechan” a las personas, indicando a un escucha que él o ella ha actuado inapropiadamente y podría sufrir consecuencias como la persona en el cuento (Basso, 1984). El lugar donde ocurrió la historia sigue siendo durante años un recordatorio del mensaje moral para la persona.

Keith Basso (1984) dio un ejemplo de un cuento que afectó directamente a una mujer Apalache de 17 años. Ella había asistido a una ceremonia seria en la que las mujeres llevan el pelo suelto, para contribuir respetuosamente a la efectividad de la ceremonia. Sin embargo, llevaba rulos rosados en el pelo, a la moda de sus pares en su pensionado de fuera del estado. Unas pocas semanas más tarde en una gran fiesta de cumpleaños, su abuela contó al grupo un relato histórico de un policía Apalache que actuó demasiado como un hombre blanco, y como resultado se comportó como un tonto. Poco después de que el relato terminara, la joven se fue a pie hacia su casa, sin hablar. Basso preguntó a la abuela por qué la joven se había ido – ¿se había sentido enferma súbitamente? – y la abuela respondió, “No, le disparé con una flecha [el relato]”.

Unos dos años más tarde, Basso se encontró con la joven y le preguntó si ella se acordaba de ese evento. Ella dijo que sí, y que se dio cuenta de que su abuela la estaba tratando de convencer. Dijo que a ella no le gustó ser criticada por actuar como blanca, así que dejó de actuar de esa manera. Cuando pasaron el punto de referencia asociado con el cuento del policía Apalache Basso lo señaló, y la joven sonrió y dijo, “Conozco ese lugar. Me acecha todos los días”.

Nick Thompson, un anciano apalache, explicó que los relatos apalache lo hacen pensar a uno acerca de su vida. Si uno no se ha estado portando bien, alguien “sale a cazarlo”:

Alguien lo acecha a usted y cuenta una historia acerca de lo que ocurrió hace mucho. No importa si hay otras personas presentes – usted sabe que le están apuntando. ¡Súbitamente le *pega*! Es como una flecha, dicen. A veces sólo rebota – es demasiado suave y usted no piensa nada. Pero cuando es fuerte hiere *profundo* y empieza a cambiarle la mente inmediatamente. Nadie le dice nada a usted, sólo es la historia, pero ahora usted sabe que la gente lo ha estado observando y hablando acerca de usted. A ellos no les gusta cómo usted ha estado actuando. Así que usted tiene que pensar acerca de su vida.

Entonces usted se siente débil, muy débil, como si estuviera enfermo. No quiere comer ni hablarle a nadie. Esa historia lo está cambiando ahora. Usted se la pasa pensando en eso. El relato lo está cambiando ahora, haciendo que usted quiera vivir bien... Luego de un rato, usted no quiere

pensar en lo que hizo mal. Entonces trata de olvidar el relato. Usted trata de sacar esa flecha. Piensa que ya no va a doler pero ahora usted quiere vivir bien.

Pero es difícil seguir viviendo bien. Muchas cosas saltan frente a uno y bloquean el camino. Pero usted no se va a olvidar de esa historia. Va a ver el lugar donde ocurrió, tal vez todos los días si está cercano. (Basso, 1984, p. 42)

Como discutí anteriormente en este capítulo, las narrativas parecen tener un uso amplio alrededor del mundo como medio de instrucción. El uso de los apaches occidentales de las historias como un comentario personal indirecto podría ser un uso especializado en comunidades que valoran la circunspección al hablar. La elocuencia en la oratoria y el virtuosismo en los duelos verbales podrían también ocurrir en comunidades que valoran la reticencia en algunos otros entornos de interacción (por ejemplo Gossen, 1976). En tales comunidades, podría también haber un énfasis en otras formas de comunicación además del habla.

La comunicación no-verbal elocuente

Las formas de comunicación diferentes al habla tienen una importancia especial en muchas comunidades donde la mirada, los gestos, la actitud y el tiempo en que ocurren las acciones son usados muy elocuentemente. Las personas en tales comunidades podrían ser observadores más agudos de estas formas de comunicación que los individuos en comunidades en las que estas formas comunicativas conllevan menos información. Por ejemplo, los japoneses tienen la reputación de “leer” las caras y las actitudes en mayor medida y con mayor exactitud que la mayoría de los estadounidenses, ya que prefieren los mensajes no-verbales a los verbales (Condon, 1984).

Las madres de una comunidad maya en Guatemala y de una comunidad tribal en la India usaban frecuentemente la mirada comunicativa, el contacto, la actitud y los indicios temporales. En contraste, las madres de dos comunidades de clase media (en los Estados Unidos y en Turquía), empleaban menos frecuentemente estas formas de comunicación, y hablaban más a sus niños caminadores. Las madres y caminadores mayas e hindúes tribales parecían usar un sistema más articulado de comunicación no-verbal que aquellos de las dos comunidades de clase media, expresando ideas más complejas no-verbalmente (Rogoff et al., 1993).

Por ejemplo, un padre de la comunidad hindú consiguió la atención de su bebé de 18 meses al ofrecerle un tarro, y luego lo guió para usar el tarro con muchos medios sutiles, sin que el padre ni el hijo dijeran una sola palabra. Al mismo tiempo, el padre sostuvo una conversación con el asistente de la investigación:

Cuando el padre cogió el tarro con el aro adentro y lo sacudió (para hacer que el aro tintineara) para obtener la atención de Ramu, este se acercó a mirar.

Mientras el padre respondía una pregunta del asistente de investigación, llevó la atención de Ramu al aro dentro del tarro y demostró la serie de acciones que podrían llevarse a cabo con el tarro, al abrir la tapa, hacer sonar el aro adentro brevemente, y cerrar la tapa otra vez. Hizo esto mientras sostenía el tarro hacia Ramu, asegurándose de que estaba en su línea de visión y tendiéndoselo para ofrecerlo.

Cuando Ramu estiró el brazo hacia el tarro, su padre se lo dio y miró mientras Ramu empezaba a examinar el tarro, mientras simultáneamente continuaba su respuesta a las preguntas que le eran hechas.

Ramu le quitó la tapa al tarro, sacó el aro y se lo mostró triunfalmente a su padre, sosteniéndolo en su línea de visión y sonriendo felizmente.

El padre asintió con la cabeza, reconociendo lo que Ramu había logrado. Luego con un rápido movimiento de sus ojos junto con un movimiento de cabeza de lado, motivó a Ramu a poner el aro dentro del tarro otra vez. (Mistry, 1993b, pp.111-112)

La comunicación no-verbal sensible podría dar cuenta de algunas de las observaciones en el entrenamiento más temprano para el control de esfínteres, comparado con los dos o tres años que ahora se asume que son requeridos en los Estados Unidos. Entre los Digo del África oriental, donde los cuidadores y los bebés usan indicios de postura entre otros, para ayudar al niño con el control de cuándo y dónde orinar y defecar, los bebés se mantienen secos durante el día y la noche para cuando tienen entre 4 y 6 meses. Gatean a la posición de eliminación con la que sus cuidadores los han familiarizado a través de la sensibilidad a los indicios del bebé de estar listo, del animarlos para eliminar con el sonido “shuus”, y de la interacción placentera luego del logro del bebé (deVries & deVries, 1977).

El que los bebés de clase media euro-estadounidenses estén separados corporalmente de las demás personas, podría hacer necesario un mayor uso de formas distales de comunicación que involucren el sonido. Los bebés euro-estadounidenses han sido caracterizados como bebés “empacados” que no tienen contacto directo piel-a-piel con sus cuidadores, sino que pasan la mayoría de su tiempo recubiertos por ropa y en corrales, cunas o portabebés (Whiting, 1981).

En contraste, los niños que están constantemente cerca de sus cuidadores podrían emplear más fácilmente indicios no-verbales como la mirada, los gestos, la expresión facial, y los cambios de postura. Las madres japonesas sostienen a sus bebés o tienen otro tipo de contacto corporal con ellos más a menudo que las madres estadounidenses, quienes hablan a sus bebés más a menudo; Takie Lebra (1994) sugirió que más de lo uno, a menudo lleva a menos de lo otro (ver figura 8.8).

Figura 8.8 – La disponibilidad de contacto cercano provee indicios a los cuidadores con respecto a las necesidades de los bebés, como por ejemplo la necesidad de orinar, que podría ser comunicada a través de indicios de postura y otros indicios no-verbales. Aquí, una mujer japonesa se agacha fuera de su toldillo para ayudar a su bebé adormilado a orinar. Plancha xilográfica por Kitagawa Utamaro (1753-1806) en una serie que muestra las costumbres diarias de las mujeres.

En las comunidades en que los bebés están en contacto constante con los cuidadores, las formas de comunicación táctiles y posturales están fácilmente disponibles. Muchos antropólogos han comentado sobre la rareza de que los niños lloren en tales circunstancias, ya que las madres pueden responder a las necesidades de los bebés antes de que empiecen a llorar de verdad (Harkness & Super, 1992b; Whiting & Edwards, 1988). Por ejemplo, entre los Inuit del Quebec ártico, los niños están en contacto físico casi constante en una bolsa dentro del abrigo [parka] de su madre.

Los bebés se menean y sus madres saben que se han despertado. Se retuercen y sus madres sienten su hambre o incomodidad. En algunos hogares encontré que los bebés casi no necesitaban llorar para que sus necesidades fueran conocidas y se les diera respuesta. Recuerdo estar con una familia y encontrar que todo el día había pasado y nunca había oído a la bebé de un mes hacer el menor ruido. Su madre la llevaba dentro [de su parka] y la bebé era sacada y alimentada sin una razón que fuera perceptible para mí... Un profesor [no-Inuit] que ha trabajado en el norte de Quebec durante varios años, me dijo una vez:

Pienso que lo que más recuerdo es lo poco que oí a ningún bebé llorar... La fuerza de esta cercanía física inicial, donde los cuerpos de los bebés son apretados contra el cuerpo de sus cuidadores durante largas horas del día y de la noche, establece un patrón temprano de interacción comunicativa que no está basado en las vocalizaciones de los niños. (Crago, 1988, pp.204-205)

Entre las razones por las que los euro-estadounidenses de clase media hablan tanto, especuló Mary Martini (1995), está que sus prácticas culturales enfatizan la separación individual, y la construcción y explicación unos a otros de sus “yos” y mundos mentales separados. Martini señaló que estos niños son entrenados para pasar gran parte de su día lejos de la familia, así que los miembros de la familia tienen muchas experiencias no compartidas que explicarse unos a otros, y el habla altamente explícita es su forma de hacer esto. Con los individuos vistos como inherentemente separados y con mundos mentales personales, el contacto social está basado en el habla para comunicar y comprender sus yos distintos, y coordinar sus acciones separadas.

Esto contrasta con los arreglos en que los niños están imbricados en la vida de la familia y de la comunidad, son capaces de observar el rango completo de actividades y participar en ellas cuando estén listos. Al aprender a través de la participación en las actividades comunitarias maduras, el habla es a menudo empleada en conjunto con la acción en progreso. Está coordinada más de cerca con la actividad que está siendo aprendida que en el aprendizaje tipo escuela, donde el habla es el principal transportador de información y es a menudo un sustituto para la participación real con la actividad que era el objeto.

Participación promovida en las actividades de la comunidad

En algunas comunidades, el aprendizaje de los niños involucra “la participación promovida” en el rango casi completo de actividades de sus comunidades, con la observación aguda, la iniciativa y la asistencia receptiva (Rogoff et al., 2003). Los niños son capaces de observar y escuchar los procesos en curso de vida y muerte, los trabajos y los juegos que son importantes en sus comunidades. Atienden eventos que a menudo no están diseñados para su instrucción, los cuales no les estarían dirigidos directamente. Más bien están presentes y se espera que estén alertas y echen una mano cuando estén listos. Los niños son participantes periféricos legítimos (Lave & Wenger, 1991) en las actividades maduras de su comunidad, mirando lo que está ocurriendo e involucrándose.

Como bebés, a menudo son llevados donde sea que su madre o hermanos mayores vayan. Por ejemplo:

En el África subsahariana, en Taira [Japón], y Juxtlahuaca [México], los niños de regazo [bebés] son amarrados a la espalda de sus cuidadores durante la mayor parte del día. Estas sociedades no tienen cunas, coches para bebés, corrales, u otros medios de encerrar a los niños de regazo... Desde la espalda de sus madres o hermanos pueden participar vicariamente en las actividades de los cuidadores...

En contraste, las sociedades como la de los indígenas del norte y comunidades norteamericanas, donde los niños de regazo pasan mucho tiempo en un coche, corral, catre o cuna, la interacción con los demás requiere que un adulto o hermano mayor se agache para hacer contacto visual. Estos niños de regazo, como resultado, ven un mundo lleno de piernas; son menos capaces de ser testigos de la interacción de sus cuidadores o de oír las conversaciones con otros individuos, y de participar así vicariamente en la interacción social. (Whiting & Edwards, 1988, p. 168)

Los niños pequeños podrían vagar por la comunidad, libres de mirar lo que sea que esté ocurriendo. Por ejemplo, en la tribu Xavante del bosque lluvioso brasilero, tan pronto como los bebés tienen la confianza suficiente para caminar torpemente fuera de la casa, se unen a una bandada de niños que van y vienen en el pueblo, observando los eventos:

Los niños Xavante, como los niños de pueblo en todo el mundo, son los ojos y oídos de la comunidad. Hay muy poco que uno pueda hacer que escape a su atención, y su curiosidad es insaciable. Tan pronto como ven a alguien yendo a alguna parte, gritan “¿A dónde?” y muy pronto aprendimos a darles repuestas precisas, o si no, nos seguían para ver qué estábamos haciendo. Esto podía ser vergonzoso si estábamos yendo al bosque a hacer nuestras necesidades. (Maybury-Lewis, 1992, pp.122-123)

Estímulo de la observación aguda

En muchos casos, la observación aguda es fomentada y enseñada a los niños por los padres y por otros instructores, como por ejemplo, al aprender mirando en la instrucción Suzuki y en la escuela en Japón (Peak, 1986). De la misma forma, Jono Kenyatta (1953) describió la importancia de aprender a ser un observador agudo en su propia crianza Gikuyu antes de la introducción de las normas europeas. Notó que los padres Gikuyu se encargaban de enseñar a los niños a ser buenos observadores. En una comunidad maya en México, los niños servían como ojos y oídos extras para sus madres, quienes se quedaban en casa y extraían información de los niños con respecto a los eventos del pueblo. Las preguntas de las madres acerca de los eventos guiaban a los niños con respecto a qué aspectos de los eventos eran significativos (Gaskins & Lucy, 1987).

Los niños Rotuman (de Polinesia) son animados sutilmente a observar. Si un niño tiene dificultades, un adulto puede ajustar la posición del niño para corregir un error o refinar un movimiento, pero pocas veces ofrece instrucción verbal. Si los niños piden explicaciones, “es probable que se les diga que miren a un adulto hábil en acción” (Howard, 1970, p.116).

Así, en algunas comunidades, la observación de los niños y la participación inicial reciben un soporte extenso por parte de la familia y de las prácticas comunitarias. Lo más importante podría

ser las disposiciones que permiten a los niños estar en lugares donde pueden observar y empezar a ayudar. Las expectativas de la familia y de la comunidad de que los niños deberían estar observando agudamente y participando en las actividades en curso son otra forma importante de apoyo para este tipo de aprendizaje. Adicionalmente, los cuidadores y los compañeros de los niños podrían proveer una asistencia receptiva, facilitando la observación de los niños o ayudándoles en las actividades en curso.

Asistencia receptiva

Hay diferencias marcadas entre las comunidades en la disposición de los cuidadores para asistir a los niños. En un pueblo maya y en una comunidad tribal en la India, las madres eran muy receptivas a los esfuerzos de los bebés por manipular objetos nuevos; usualmente estaban preparadas y dispuestas a ayudar a los bebés. Esto ocurrió mucho más raramente en las familias de clase media de Estados Unidos y Turquía (Rogoff et al., 1993). Estar listo a ayudar es una manera receptiva de asistir a los niños, en la que el ritmo y dirección de los esfuerzos de los niños dependen de ellos mismos. Involucra ayudar según la necesidad del niño, en vez de organizar la instrucción según los planes de los adultos. Un ejemplo de la atención y prontitud receptivas para asistir es aparente en la interacción entre un bebé maya de 20 meses y sus padres, quienes lo asistieron en sujetar un frasco transparente con una muñeca diminuta dentro:

Juan se giró hacia su madre y sacudió el frasco – [exclamando hacia la muñequita] “¡Bebé!” – y puso el frasco en la mano de su madre. Aunque ella estaba involucrada en una conversación adulta, recibió el frasco y lo sacudió para Juan.

Pero Juan señaló la tapa, golpeteándola con su dedo índice, para pedir a su madre que quitara la tapa, mientras ella hacía rebotar el frasco en sus manos. Cuando se dio cuenta de lo que Juan estaba haciendo (mientras ella continuaba conversando), quitó la tapa y sostuvo el frasco abierto suficiente tiempo para que él sacara la muñequita, luego cerró el frasco y lo mantuvo disponible frente a él. La interacción continuó, mientras Juan manipulaba el frasco con su madre lista para asistirlo, mientras atendía también a la conversación en curso.

[Más tarde], Juan sonrió y pasó a examinar la muñequita, luego tocó con la muñequita el frasco que su madre sostenía, con una discreta vocalización de pedido. Ella miró hacia abajo y comprendió lo que Juan quería. Juan procedió a manipular el frasco, la tapa y la muñequita con la ayuda de su madre, quien contribuyó fluidamente mientras ella atendía simultáneamente a la conversación adulta. (p.82)

La iniciativa en la observación y el echar una mano

En las comunidades en que la observación de los eventos comunitarios es posible y se anima a los niños a ser observadores agudos, las personas podrían ser especialmente activas y hábiles en la observación. La observación hábil requiere el manejo activo de la atención, como lo refleja este recuento de la experiencia de una niña blanca canadiense de clase media en una comunidad Inuit del norte de Quebec:

Un día cuando mi hija de ocho años estaba mirando a unas niñas de su edad jugando un juego en la casa donde nos estábamos quedando, se volteó hacia la madre que hablaba inglés y dijo:

ANNA: ¿Cómo juego a este juego? Dígame qué hacer. ¿Cuáles son las reglas?

MADRE INUK: (suavemente) Míralas y verás cómo es.

ANNA: Yo no sé cómo aprender mirando, ¿no me puede decir?

MADRE INUK: Tu serás capaz de saberlo mirando. (Crago, 1988, p.211)

Se espera que los niños Inuit tomen la iniciativa en el aprendizaje al observar de cerca, razonar, y encontrar soluciones independientemente, con la auto-motivación como ímpetu (Briggs, 1991). Se encontró que los niños senegaleses rurales de 2 a 6 años observaban a los demás dos veces más que los niños euro-estadounidenses de clase media (Bloch, 1989). Los Tallensi (de Ghana) explican el aprendizaje rápido en términos de la observación aguda: "Tiene ojos extraordinariamente" (Fortes, 1938).

La observación aguda podría promover la participación hábil de los niños pequeños en las actividades maduras. Las habilidades de los niños pequeños podrían parecer excepcionales para los observadores de clase media. Por ejemplo, los bebés Fore (Nueva Guinea) tienen acceso a todos los aspectos del ambiente para la observación y la participación, y desarrollan una auto-confianza realista, al punto que pueden usar cuchillos y el fuego sin peligro para cuando pueden caminar (Sorenson, 1979).

Los niños de muchas comunidades empiezan a echar una mano en el trabajo familiar desde los 3 o 4 años, cuando empiezan a ver qué hay que hacer. Por ejemplo, las madres Kaluli (Nueva Guinea), animan a los niños caminadores a poner atención a los eventos en curso y proveen un modelo de cómo se hacen las tareas del hogar, diciendo a los niños "Hazlo así", mientras demarcan los componentes de una tarea, sin proveer explicación (Schieffelin, 1991). Las hijas pequeñas gastan gran cantidad de tiempo observando a sus madres y se les pide que hagan trabajos específicos para facilitar la tarea, como traer pinzas para el fuego o voltear los plátanos sobre el fuego. Las madres animan esta ayuda y gradualmente añaden nuevos trabajos mientras crece el niño; las hijas cumplen roles responsables a una edad temprana, generalmente hacia los 3 años. Las niñas Kaluli de 3 a 5 años se juntan y recogen madera para el fuego, hacen un pequeño fuego para cocinar, y se cocinan un poco de comida, y los niños Kaluli de esta edad tienen sus propios cuchillos de bolsillo.

Los niños a menudo asumen la responsabilidad por el cuidado de los niños, animales y casa para cuando tienen 5 o 7 años, y manejan estas actividades confiablemente para cuando ya tienen 8 a 10 años (ver Capítulo 5; Rogoff, 1981b; Rogoff et al., 1975; Ward, 1971; Whiting & Edwards, 1988). Por ejemplo, Ciervo Negro describió su propio aprendizaje como niño Sioux: "Los niños de mi gente empezaban muy temprano a aprender las costumbres de los hombres, nadie nos enseñó; sólo aprendimos al hacer lo que veíamos, y éramos guerreros en un tiempo cuando los niños ahora son como niñas. Fue en el verano cuando yo tenía nueve años" (Niehardt, 1932, p. 17).

Observar usando la atención compartida

Aprender de eventos en curso podría requerir monitorear varios eventos al tiempo, en un tipo de uso compartido de la atención. Un enfoque estrecho de la atención podría dificultar el notar eventos cercanos que podrían ser de gran interés. Si los niños son responsables de aprender mediante la observación, sin un padre o profesor que les diga a qué deben ponerle cuidado, el estar alerta a los eventos en curso es crucial.

Un ejemplo del uso compartido de la atención fue provisto por un niño maya de 12 meses que ponía atención hábilmente a tres eventos a la vez. Encerraba cosas en un frasco con su hermana mayor; silbaba en su silbato de juguete que su madre había traviesamente puesto en su boca; ¡y al mismo tiempo miraba atentamente un camión que pasaba por la calle (Rogoff et al., 1993)! En esta forma de poner atención, la consciencia de varias fuentes es mantenida hábilmente.

Los niños caminadores maya a menudo ponían atención a varios eventos a la vez, con cada línea de atención mantenida tan fluidamente como si no hubiera más focos de atención (Rogoff et al., 1993). En contraste, los caminadores estadounidenses de clase media generalmente alternaban la atención entre los dos eventos o se enfocaban en sólo uno. También era más probable que parecieran ser más inconscientes de eventos interesantes en curso que los caminadores maya. Los patrones de atención de las madres se parecían a los patrones de los caminadores. Es impactante que los *niños caminadores* mayas, de 12 a 14 meses, atendían más frecuentemente hábilmente a varios eventos a la vez que las *madres* de clase media estadounidenses, quienes generalmente alternaban su atención entre los eventos en curso.

Se observaron ejemplos de atención alternante de una madre y su niño caminador de clase media estadounidenses, cuando Sammy, de 21 meses, trató de re-involucrar a su madre con el frasco y la muñequita luego de que ella había retomado la conversación con los adultos:

Mientras que su madre y el entrevistador hablaban, Sammy trató de alcanzar el frasco (que tenía un pomo redondo en la tapa). Señaló y dijo “quiero bola”, estiró la mano y dijo “Bola”, luego gruñó, diciendo, “Bola, bola”, y finalmente se estiró y a duras penas la alcanzó. Su madre eventualmente vio lo que él estaba haciendo y paró de hablar con el entrevistador.

Procedió a interactuar con Sammy exclusivamente, tomando el frasco, “¿Qué es eso? ¿Quieres esto de vuelta?”... con preguntas de pares conversacionales, lecciones de vocabulario, y su atención completa. “¿Qué hay ahí dentro? ...¿El bebé?” Cuando Sammy puso la muñequita en el frasco y cerró la tapa, ella motivó, “dile chao”.

Sammy se distrajo mientras el camarógrafo movía la cámara, y él también exhibió un enfoque en un evento a la vez, mientras se giraba y miraba al camarógrafo.

Cuando esto ocurrió, la conversación adulta volvió a arrancar... Sammy alternaba su atención entre el camarógrafo y su juego. (Rogoff et al., 1993, p. 98)

En las comunidades en las que los niños participan en eventos sociales complejos, podría aumentar la sensibilidad a la información de varias fuentes que piden simultáneamente ser consciente de ellas. Esto a su vez podría facilitar el aprendizaje para anticipar los planes y dirección de un grupo (Briggs, 1991; Henry, 1955). Consistentemente con esta idea, los transcriptores samoanos de grabaciones eran capaces de seguir el discurso simultáneo en el que

tres o cuatro personas estaban hablando en diferentes áreas de un espacio de vivienda. Elinor Ochs (1988) atribuyó sus habilidades impresionantes de atención a su socialización cuando niños, de los que se esperaba que miraran y escucharan lo que ocurría alrededor de ellos. Los niños samoanos temprano en la vida monitorean las conversaciones de los demás mientras llevan a cabo las suyas propias.

Las diferencias comunitarias en la atención simultánea podrían reflejar las *preferencias* culturales por el uso de la atención. Los padres de clase media estadounidenses a menudo animan a sus niños a que se enfoquen en una cosa a la vez; incluso regañan a sus niños por poner atención ampliamente: “¡Pon atención a lo que estás haciendo!” De la misma forma, es de mala educación que las madres y niños de clase media turca interactúen unos con otros mientras la madre está hablando con otros adultos (Göncü, 1993). En contraste, Pablo Chavajay señaló que los padres mayas esperan que sus niños pongan atención ampliamente y los regañan si no observan:

En la cultura nativa maya, los cuidadores esperan que los niños empiecen a aprender a través de la observación desde el nacimiento. De hecho, siempre les decían a los niños que observaran cuando estaban demostrando cualquier actividad. Mientras que los padres están trabajando, también ponen atención a sus niños, y los animan a poner atención. La observación de los niños es intensificada por el hecho de que los adultos no siempre dan explicaciones y, si lo hacen, siempre piden que el niño primero dedique atención a través del uso de la observación...

Los cuidadores [maya] siempre enfatizan a los niños el ser observadores en las actividades cotidianas. Por ejemplo, si un niño no hace un buen trabajo en el campo, su padre generalmente lo regañaba, “¿No has visto cómo te mostré?” (1993, pp.163-165)

La participación promovida en el aprendizaje

El aprendizaje de los niños a través de la observación de las actividades en curso en la vida cotidiana se parece a la estructura de aprender y ayudar en el dominio del aprendizaje. Aprender “por ósmosis”, captando valores, habilidades, y peculiaridades de forma incidental, a través de la participación cercana con un agente socializador, se ha reportado que es común en las interacciones madre-niño en Japón, basado en un modelo de aprendizaje cultural:

Este modelo de ósmosis también prevaleció en el entrenamiento de las artes tradicionales y manualidades en Japón. El maestro no enseñaba. En vez de esto, los discípulos residentes, llamados *uchideshis*, “robaban” el arte, junto con el estilo profesional de vida y la ética de trabajo, mientras ayudaban al maestro con su trabajo, y hacían las tareas de limpieza de la casa. (Azuma, 1994, p. 280)

Este sistema *uchideshi* también era común en la escolarización académica en Japón hasta finales de los años 1800, cuando la enseñanza empezó a seguir de cerca el modelo de las escuelas euro-estadounidenses.

En muchas comunidades, las personas aprenden su oficio a través de la participación en un adiestramiento. Los novicios aprenden en gran parte a través de su implicación con otros

aprendices y con el maestro en una producción real, observando a sus pares y al maestro, y aprendiendo a través de su propia participación (Coy, 1989a; Lave & Wenger, 1991). A menudo, el trabajo para ayudar con el oficio del maestro es priorizado, con sólo una pequeña cantidad de tiempo y atención dedicadas a la instrucción per se. El aprendiz participa como un contribuyente periférico pero legítimo de la producción: “Un aprendiz observa a los maestros y a los aprendices avanzados hasta que piensa que comprende cómo coser (o cortar) una prenda, [esperando] hasta que la tienda esté cerrada y los maestros se hayan ido a casa para intentar hacerla” (Lave, 1988b, p.4).

Procesos similares podrían ocurrir en adiestramientos menos formales, como cuando una niña aprende de una partera hábil simplemente al observar y ayudar (Jordan, 1989), o cuando las hijas aprenden a tejer a través de la participación diaria en el tejido de su madre. “Los Navajo no enseñan a sus hijos, sino que los incorporan en todas las tareas de la vida, así que los niños aprenden por sí mismos, por la observación concentrada. Las madres no le enseñan a sus hijas a tejer, pero un día una niña podría decir ‘Estoy lista. Déjame tejer’” (Collier, 1988, p. 262).

En algunos adiestramientos, el maestro provee indicaciones (como las madres Kaluli descritas en la sección anterior, quienes dicen a sus niños “Hazlo así” mientras demarcan los componentes de una tarea):

Ocasionalmente, Magalgal [un maestro herrero de Kenia] llamaba mi atención a lo que estaba haciendo para asegurarse de que yo estaba prestando atención a algo que él sentía que era importante. Él decía, “ahora es la parte difícil”, y esa era mi pista para poner cuidado a lo que él estaba haciendo. (Coy, 1989b, p.120)

En vez de depender de explicaciones para organizar su aprendizaje, los aprendices podrían ser hábiles para recoger información a través de la observación, a veces hasta sin llevar a cabo realmente las características centrales de la tarea. Manning Nash (1967) reportó que el método de aprendizaje para usar el telar de pie en una fábrica de tejidos en Guatemala es que el novicio (un adulto) se sienta al lado de un tejedor hábil durante semanas, simplemente observando, sin hacer preguntas ni recibir explicaciones. El novicio podría traer una bobina de hilo para el tejedor de vez en cuando, pero no empieza a tejer hasta que, luego de semanas de observación, el novicio se siente competente para empezar. En ese momento, el aprendiz se ha convertido en un tejedor hábil a través de la observación, de poner atención a las demostraciones que el tejedor experimentado haya brindado, y de participar en aspectos periféricos de la tarea.

En la participación concentrada, los aprendices y otros estudiantes ponen cuidado a los eventos informativos en curso que no están necesariamente diseñados para su instrucción. El propósito de los eventos a menudo es llevar a cabo los asuntos importantes de la comunidad y de la vida familiar – aunque la presencia y la observación aguda de los aprendices podrían ser esperadas o animadas.

Aprendiendo a través de la escucha pasiva

Escuchar pasivamente, así como observar, es una forma importante de aprendizaje en las comunidades en que los niños tienen acceso a las conversaciones de los demás. Es importante, por ejemplo, en el aprendizaje del lenguaje de los Kaluli:

Aunque hay relativamente poco discurso dirigido a los niños pre-verbales, el ambiente verbal de estos niños es rico y variado, y desde el comienzo, los niños están rodeados por adultos y niños mayores que pasan gran parte del tiempo hablando unos con otros... Los miembros de la casa, especialmente los niños mayores, al hablar unos con otros, se refieren a, describen y comentan las acciones de [los caminadores]... Esta charla sobre las actividades e intereses de los caminadores está disponible para que estos la oigan, aunque no está dirigida a ellos ni formulada para ellos. (Schieffelin, 1991, p. 73)

Aprender a través de “parar la oreja” fue enfatizado por Martha Ward en su descripción de una comunidad afro-estadounidense en Luisiana: “La absorción silenciosa en la vida de la comunidad, la participación en los rituales comerciales diarios, y las horas pasadas aparentemente escuchando las conversaciones de los adultos no deberían ser subestimadas en su impacto sobre el crecimiento del lenguaje de los niños” (1971, p.37). Los niños pequeños en esa comunidad no son compañeros de conversación de los adultos, personas con quienes “involucrarse en diálogo”. Las preguntas entre los niños y los adultos involucran pedidos directos de información; no se hacen preguntas en pro de la conversación o para cuestionar a los niños sobre temas, sobre los cuales los padres ya conocen las respuestas. Si los niños tienen algo importante que decir, las madres escuchan, y más vale que los niños escuchen si las madres les hablan. Pero para conversar, las madres hablan con adultos o con niños mayores de 8 años. No se anima a los niños a aprender habilidades al iniciar y monopolizar la conversación con los adultos sobre temas de su propia elección; ellos mantienen la atención de sus padres por más tiempo si no dicen nada. Los caminadores aprenden a sentarse muy quietos, y escuchar a los adultos hablar – hasta por tres horas seguidas.

Shirley Heath reportó similarmente que los adultos de clase media afro-estadounidenses no trataban a los niños pequeños como compañeros de conversación. En vez de esto los caminadores, que siempre estaban en la compañía de otros, pasaban por fases de hacer eco y experimentar con variaciones del discurso que los rodeaba. Primero eran ignorados, pero gradualmente empezaban a participar en la conversación en curso. Los niños no eran vistos como proveedores de información y no se les hacía preguntas para las que los adultos ya tenían una respuesta. Una mujer discutió cómo esperaba que su pequeño nieto caminador, Teegie, aprendiera:

Los blancos oyen que los niños dicen algo, y les dicen de vuelta, les preguntan una y otra vez acerca de las cosas, como si se supusiera que ellos hubieran nacido sabiendo. ¿Usted piensa que yo le puedo decir a Teegie todo lo que necesita saber para defenderse? Él sólo tiene que estar atento, mantener los ojos abiertos, para que no se lamente después. Tiene que poner cuidado mirando a los demás. No sirve que yo le diga: “Aprende esto, aprende lo otro. ¿Qué es esto? ¿Qué es eso?” Él sólo tiene que aprender, que saber; él ve una cosa, un lugar, un tiempo, él sabe cómo va, ve algo así otra

vez, tal vez sea lo mismo, tal vez no. Tiene que intentarlo. Si no, estará en problemas; lo dejan por fuera. Tiene que mantener los ojos abiertos. (1983, p.84)

Los hombres Inuit del ártico reportaron que habían aprendido a cazar cuando niños al observar a los hombres, y que aprendieron muchas cosas al escuchar. Las oportunidades de los niños de aprender al escuchar aumentaban si se mantenían desapercibidos: “Cuando hablaban entre ellos se suponía que no debíamos escuchar. Armábamos las carpas. Uno no podía evitarlo. Ellos cuentan muchas historias en las carpas. Uno aprende palabras duras fuera en la tierra. Ahí es donde todavía aprendo palabras” (Crago, 1992, p.498).

Aprender acerca de las actividades de los adultos en tanto observador o escuchando pasivamente, en vez de como un compañero que interactúa, es una forma preferida de aprender en algunas comunidades. En una comunidad de Atabasca (indígenas del norte de Canadá):

La situación de aprendizaje ideal para un niño o persona joven es ser capaz de escuchar las historias de los ancianos. La situación ideal descrita es la de los ancianos que hablan unos con otros, en tanto narrador y audiencia, con el niño en un tercer papel, de observación... Porque no se requiere que el niño responda directamente a las narrativas, su propia autonomía es respetada en un tiempo de su vida cuando es probable que sea altamente vulnerable. Aunque esta situación de narrativa con tres participantes no siempre se logra, aquellos que pueden aprender de esta forma son vistos como muy afortunados. (Scollon & Scollon, 1981, pp.120-121)

Las formas especializadas de discurso utilizadas en la preparación para la escolarización (tales como las preguntas de respuesta conocida, los incentivos para participar en las lecciones, y el actuar como pares con los adultos en el juego y la conversación), podrían ser usadas pocas veces en las comunidades en las que los niños son animados a aprender a través de la participación concentrada en las actividades maduras. Al contrario, las explicaciones verbales son dadas en el contexto de la implicación en el proceso que está siendo aprendido (Cazden & John, 1971; John-Steiner, 1984; Kojima, 1986), y los niños aprenden a través de sus oportunidades para escuchar y observar las actividades importantes de su comunidad.

Por supuesto, con un aumento en el contacto alrededor del mundo, las oportunidades de los niños para observar, así como la probabilidad de que estén involucrados en la escolarización occidental están cambiando. Las formas de participación guiada que prevalecen en sus comunidades podrían cambiar también. Las rutinas de las vidas de los niños están cada vez más conectadas con las prácticas de más de una comunidad. Este tema es el enfoque del próximo capítulo, el final.