

# Orígenes de la competencia humana: Una perspectiva cultural ecológica<sup>1</sup>

John U. Ogbu

En este ensayo me dedico al problema de desarrollar un modelo apropiado para la investigación transcultural en la crianza y el desarrollo infantil, en particular para estudiar niños de grupos minoritarios en los Estados Unidos. El ensayo está dividido en cinco partes. La primera se refiere a la definición de competencia y al acercamiento de los desarrollistas del grupo mayoritario, respecto a la crianza y el desarrollo de niños en una sociedad plural. En la segunda sección presento modelos alternativos, uno comúnmente utilizado por algunos investigadores de minorías, el otro —un modelo cultural ecológico— es el modelo que yo propongo como adecuado para la investigación transcultural. En la tercera sección especulo sobre algunas implicaciones del modelo cultural ecológico en la investigación con niños de minorías. Esto se continúa, en la cuarta sección, con algunas observaciones posteriores sobre la relación entre crianza infantil y escolaridad entre los negros urbanos de ghettos. Aquí trato de señalar una característica prácticamente no reconocida de la cultura del ghetto, esta es, que ella no sólo es fundamentalmente diferente de la cultura blanca de clase media, compartida por las escuelas públicas, sino que en algunos aspectos importantes parece ser una alternativa a la corriente cultural principal. En la conclusión del ensayo considero las implicaciones prácticas del modelo cultural ecológico.

Permítanme aclarar desde el comienzo que no excluyo la investigación transcultural sobre minorías infantiles o sobre otro grupo cualquiera de niños, ni excluyo las comparaciones transculturales. Pero sí rechazo el absurdo de buscar un patrón de crianza y desarrollo infantil derivado del estudio de un grupo (por ejemplo, niños blancos de clase media). El primer paso hacia la comparación mayoría-minoría o transcultural consiste en estudiar la crianza y desarrollo infantiles en una mayoría y la crianza y desarrollo infantiles en otra mayoría, y estudiar la crianza y desarrollo infantiles en una minoría y la

<sup>1</sup> Tomado de *The Culture and Psychology Reader*. Edit. por Nancy Rule Goldberger y Jody Bennet Veroff. New York University Press, 1995, Nueva York. (p. 245 a 275). Traducción M. Cristina Tenorio.

crianza y desarrollo infantiles en otra minoría Una teoría general de la crianza y el desarrollo infantiles surgirá de los datos derivados del mapeo de los patrones de crianza y desarrollo infantiles en diferentes grupos ( esto es, minorías, mayorías, clases sociales, etc.) o sociedades (Gearing 1976, p.188) en sus respectivos contextos.

#### UN MODELO DE COMPETENCIA EN UNA SOCIEDAD PLURAL

##### *Qué es la competencia humana?*

El término competencia se usa cada vez más para distinguir a la gente que posee ciertos atributos asociados con un tipo de éxitos escolares y sociales de la clase media blanca, pero aún no hay una definición aceptada del término. Común a muchas nociones es, sin embargo, la noción de que competencia es la habilidad para lograr una tarea cultural específica. Por ejemplo, Ainsworth y Bell (1974, p.98) definen competencia, en parte, como la habilidad para influir sobre el entorno, y para Inkeles (1968) es la habilidad para lograr roles sociales valorados tal como los define una sociedad dada. Esta es al menos la impresión que uno obtiene de la Introducción de Bruner y Connolly a *To the Growth of Competence* (1974). Ellos plantean que “en cualquier sociedad dada hay conjuntos de habilidades que son esenciales para enfrentarse con las realidades existentes”, y que funcionan cómo los individuos depende de la adquisición de competencias (esto es habilidades) requeridas por esas realidades. Bruner y Connolly distinguen entre habilidades específicas y habilidades generales, con énfasis en la importancia de las segundas. Ellos dan como ejemplo de habilidades generales “la educación de la clase media” o el conjunto de habilidades asociadas con los manejos tecnológicos. Esta habilidad general incluye “la capacidad para combinar información de una manera que permita a la persona hacer uso de la flexibilidad; para ir más allá de la información dada; para obtener inferencias acerca de cosas aún no encontradas; y para conectar y poner a prueba la conexión”. (p.4). Ellos la llaman “inteligencia operativa” —saber cómo más que simplemente saber qué”. Competencia es entonces un conjunto de habilidades funcionales o instrumentales. Mientras Bruner y Connolly se interesan sobre todo en las competencias cognitivas o intelectuales, otros se enfocan en competencias lingüísticas, socio-emocionales y prácticas (White 1973; Williams 1970).

#### UN MODELO UNIVERSAL DEL DESARROLLO HUMANO

La aproximación investigativa dominante, que puede ser designada como el modelo universal del desarrollo humano, sostiene 3 postulados fundamentales:

1. El primero es que los orígenes de la competencia humana se funda en las relaciones intrafamiliares y en la interacción padres (o con los sustitutos paternos) —niño/a o en las tempranas experiencias de la niñez.

Como Connolly y Bruner lo señalaron (1974), “Las habilidades generales cognitivas y emocionales parecen depender de lo que apropiadamente ha sido llamado “el currículo oculto en el hogar” (p.5).

2. El segundo postulado plantea que la naturaleza de las competencias humanas puede ser adecuadamente estudiada enfocándose en un análisis de micronivel de las experiencias infantiles tempranas, tales como un análisis de las experiencias del niño/a dentro de la familia y ambientes similares.

3. El tercer postulado es que los éxitos posteriores de los niños/as en la escuela y tal vez en la vida adulta, dependen de la adquisición de las competencias de la clase media blanca a través de las prácticas de crianza de la clase media blanca.

El trabajo de Burton White y sus asociados en Harvard ilustra bien este acercamiento a los orígenes de la competencia humana. Durante cerca de dos años White y sus asociados visitaron las casas de cada uno de 40 niños por un período de una hora semanal y observaron y registraron cómo el niño/a interactuaba con su madre y, ocasionalmente, con otras personas tales como el padre, los hermanos mayores, la cuidadora, los pares. A partir de estas observaciones concluyeron que “en las vidas de los niños que se desarrollaron mejor, una característica sobresaliente fue el haber tenido una relación social cercana, en especial durante los primeros meses después del primer año” (White 1979, p.7). Fueron aún más allá al plantear que dentro de esta relación padre/madre-hijo/a era importante que el adulto proveyera al niño con una cantidad razonable de lugares seguros y de materiales para explorar, que actuara como el consultor del niño/a cuando éste necesitaba ayuda y quien lo reconfortara, y que fuera firme y consistente en la disciplina. Estos son algunos de los comportamientos maternos que constituyen “el núcleo de crianza infantil efectiva” (p. 13). Por parte del niño/a, se estableció la importancia de que éste/a llevara a cabo ciertas tareas sociales y no sociales. Por ejemplo, él/ella debería ser capaz de usar a los adultos como un recurso, aprender cómo ganar la atención de la gente, obtener información a través de la visión y la mirada fija y escuchar a la gente que le habla directamente. La crianza infantil efectiva combinada con apropiadas tareas infantiles parecía correlacionarse con el desarrollo de apropiadas competencias cognitivas, lingüísticas y sociales hacia los 3 años, un desarrollo que hipotéticamente garantizará su éxito en la escuela y en la sociedad en general.

Usando hallazgos de este estudio “naturalístico” White (1979) diseñó un experimento en el cual a un grupo de madres se les enseñó a criar a sus hijos/as de acuerdo con el núcleo de prácticas de crianza infantiles eficaces, y a sus hijos/as se les enseñó a desarrollar el núcleo de las tareas infantiles eficaces. Los resultados no fueron enteramente los esperados. Por ejemplo,

aunque todas las experiencias sociales del niño/a estaban correlacionadas con el desarrollo de su lenguaje, no se correlacionaban con su competencia cognitiva medida por los puntajes del test de Binet. Sin embargo, los investigadores concluyeron que su experimento había establecido la importancia de las experiencias de la temprana infancia no solamente para el desarrollo cognitivo en general sino también para la escolaridad formal. Citando a Bronfenbrenner (1974), ellos plantean que “mientras un excelente desarrollo temprano no garantiza un excelente desarrollo a lo largo de la vida, un progreso pobre durante los primeros años parece ser una inmensa dificultad por superar (ps. 181). Estos investigadores presentan tres puntos conclusivos que son relevantes para el presente ensayo.

1. Primero, ellos consideran que los orígenes de la competencia reposan, verdaderamente en el currículo oculto del hogar. “Después de 20 años de investigaciones” dijeron “estamos convencidos de que la mayor parte de lo que forma el producto final humano tiene lugar [en el hogar] durante los primeros años de vida” (ps. 182-183).

2. Segundo, el ingrediente más importante o esencial en el currículo oculto del hogar es la habilidad de la madre como maestra. Algunos niños no desarrollan competencias apropiadas para su posterior éxito en la escuela y en la sociedad porque sus padres (o sea, sus madres) fallaron en las tareas de la crianza infantil.

3. Tercero, la falla de algunas madres en estas tareas vitales llama a la sociedad a intervenir a fin de entrenar a tales padres para convertirse en buenos maestros. “Estamos convencidos” concluyen ellos, “que el tradicional fracaso en ofrecer entrenamiento y asistencia a los nuevos padres trae consecuencias perjudiciales. Dicho simplemente, la gente podría crecer para hacerse más capaz y más segura si sus primeros maestros no hubieran tenido que ‘auto enseñarse’ y si hubieran contado con apoyo” (p 183).

### *Inadecuación del Modelo Universal para la Investigación Transcultural*

Los estudios de White (1979) no se dirigen directamente al tema de la investigación transcultural, pero ellos iniciaron el planteamiento de que hay “leyes” universales del desarrollo óptimo. Si esas leyes pudieran ser descubiertas, como ellos parecen proclamar haber logrado con su reciente estudio experimental, entonces tales hallazgos pueden ser utilizados para ayudar a grupos a los que no les va tan bien en la escuela y por esto necesitan educación compensatoria (White 1979, p.8). Otros son más explícitos en afirmar que los niños pertenecientes a ghettos negros y otras minorías “en desventaja” no tienen éxito en la escuela y la sociedad porque no tienen la clase de experiencias infantiles tempranas descritas por White y otros (ver Powledge 1967; Stanley 1972,1973). Por ejemplo, Connolly y Bruner (1974), creen que los negros

de los ghettos no tienen la inteligencia operativa esencial para manejar la tecnología moderna debido a unas inadecuadas experiencias infantiles tempranas. “La investigación realizada en los últimos años nos ha enseñado mucho” declaran. “El niño de barrio bajo, el ghetto, la subcultura de la frustración, no equipa a sus niños con las fáciles habilidades abstractas de los niños de abogados, profesores o médicos” (Connolly y Bruner 1974, p.5). Ellos enfatizan que la ideología oficial del desespero en estas subculturas es producida por generaciones de desempleo, discriminación laboral y similares. Los padres del ghetto sutilmente transmiten este desespero a sus niños, atrofiando así su desarrollo mental. La salida a este dilema del desarrollo no es necesariamente eliminar el desempleo y la discriminación laboral (puntos frente a los cuales los autores permanecen silenciosos), pero sí intervenir en las prácticas de crianza infantiles para que las “prácticas de crianza suplementarias estén disponibles a los padres” (p. 6).

Así, los proponentes del modelo universal atribuyen los fracasos escolares de los niños de la minoría a “déficits” en el desarrollo y proponen una rehabilitación para corregir los déficits y promover el éxito escolar. Esta perspectiva del déficit está ahora por todas partes más completamente articulada que en los programas preescolares previos, programas para “niños en desventaja” iniciada en 1960. Estos programas se basan en suposiciones como que la temprana adquisición de competencias es crítica para el posterior funcionamiento en la escuela y la sociedad, que las experiencias infantiles con cierto tipo de currículo durante los años preescolares promueven un óptimo desarrollo y, que es posible corregir estos déficits en el desarrollo a través de programas de intervención para preescolares y/o programas preventivos dirigidos a los padres. El énfasis en un programa particular nos dice qué competencias instrumentales se presumen “faltantes” en la crianza y el desarrollo de las minorías infantiles. Por ejemplo, sabemos qué competencias se consideran “faltantes” cuando los programas son designados para incrementar el conocimiento de los padres sobre el núcleo de la crianza infantil eficaz, a través de conferencias, consejerías, grupos de discusión y similares; cuando los programas intentan entrenar a las madres en técnicas de estimulación cognitiva y entrenamiento social, mostrándoles cómo y cuándo hablar y jugar con sus niños; o cuando los programas apuntan a desarrollar las habilidades infantiles cognitiva, socio-emocional y preacadémica o una combinación de estas competencias (Ogbu 1974, ps. 208-211; Rees 1968; White 1973).

Hoy en día, generalmente se conoce que la mayoría de esos programas no han tenido éxito en inculcar permanentemente las competencias que se asume facilitan el éxito escolar de la clase media blanca (Goldberger 1971; Ogbu 1978). Las explicaciones de su fracaso simplemente han animado a sus proponentes a enfatizar la necesidad de intervenciones cada vez más tempranas, incluyendo un mayor énfasis en la educación y el entrenamiento de los padres. Pero la educación de los padres - incrementando el conocimiento de

los padres sobre el núcleo de la crianza infantil efectiva - no ha sido particularmente exitosa ni efectiva. Y aunque el entrenamiento de los padres parece ser más efectivo, sus resultados no pueden ser generalizados debido a la naturaleza selectiva de sus participantes y a problemas metodológicos no resueltos. (White 1973, ps. 245, 257).

He discutido lo inadecuado de estas explicaciones del déficit y los remedios para atenderlo en otros textos (Ogbu, 1978; Ogbu, nota 1). El punto que quiero enfatizar aquí es que el modelo universal a partir del cual éstos se derivan no es un modelo útil para un estudio transcultural bien sea del desarrollo de la competencia humana o del éxito escolar. Contrariamente a las suposiciones del modelo hay algunos grupos de inmigrantes no blancos en los Estados Unidos quienes han tenido un desempeño relativamente bueno en la escuela, a pesar de que no fueron criados de la forma que el modelo sugiere o de la manera descrita hasta cierto punto por White (1979) y en varios programas remediales (ver DeVos 1973; Ogbu 1978; Ogbu, Nota 2). Además, en los países del tercer mundo algunos grupos se desempeñan relativamente bien en escuelas de tipo occidental, a pesar de que ellos no siguen las prácticas de crianza por las que se aboga en el modelo. Es de particular interés el hecho de que “niños empobrecidos” en tales sociedades también tienden a desempeñarse bien en la escuela y no se caracterizan por los mismos “problemas” que existen entre “los niños desfavorecidos” de Estados Unidos (Heyneman 1979; van den Berghe 1980). El caso para el patrón corriente de intervención reposa ampliamente en la creencia, en el determinismo de los eventos de la temprana infancia —“que mucho de lo que moldea el producto humano final toma lugar durante los primeros años de vida (White 1979, p.193). Pero en lo que concierne a la escolaridad, los ejemplos transculturales arriba citados arrojan serias dudas sobre la necesidad de experiencias particulares de socialización. No sólo niños de diferentes sistemas de crianza pueden aprender bien en la misma escuela, sino que gente con diferentes experiencias infantiles puede adquirir en distintos puntos de su vida las habilidades y competencias generales esenciales para el manejo tecnológico, según Connolly y Bruner (1974). Dada la oportunidad, uno no tiene que haber nacido ni haber sido criado en un hogar de clase media blanca o haber recibido “cuidado infantil suplementario” para convertirse en médico, abogado o profesor en el sistema económico y social occidental.

Además, será obvio en mi posterior discusión, que las siguientes experiencias de los niños del ghetto en la calle son probablemente tan importantes en moldear su instrumental adulto cognitivo, lingüístico, motivacional, socioemocional y las competencias prácticas como sus tempranas experiencias infantiles en el hogar. Por ejemplo, nadie que haya observado o estudiado pillos y alcahuetes en el ghetto puede negar que poseen las habilidades generales y la inteligencia operativa - “saber cómo más que simplemente saber qué” - que Connolly y Bruner le atribuyen a la clase media blanca (ver Foster 1974,

p.38; Perkins 1975; Milner, Nota 3). Pero estos pillos y proxenetas parecen haber adquirido esta inteligencia operativa fundamentalmente después de la niñez y en la calle (Perkins 1975; Milner, Nota3). Entonces, por supuesto, notamos que las barreras sociales tradicionalmente han forzado a tales personas “inteligentes” del ghetto a aplicar sus competencias para manejar actividades en la “economía de la calle” más que en la economía convencional, corporativa.

#### MODELOS ALTERNATIVOS: RELATIVISTA Y CULTURAL ECOLOGICO

Las tres suposiciones subyacentes al modelo universal son inapropiadas para la investigación transcultural, especialmente para la investigación de la vida urbana negra. Yo propongo un modelo alternativo más adecuado para los estudios transculturales, un modelo que no plantea las prácticas de crianza infantil de la clase media blanca y sus competencias como el estándar con el cual las otras serán medidas. Antes de hacer esto, brevemente indicaré otros esfuerzos para desarrollar un modelo alternativo para la investigación transcultural, el cual puede ser llamado modelo relativista.

El Modelo Relativista: Por los años 60 muchos negros y otros miembros de grupos minoritarios rechazando las explicaciones deficitarias del fracaso escolar, empezaron a argumentar que su gente poseía diferentes culturas cuyas prácticas de crianza promovían diferentes competencias a aquellas de la clase media blanca. Si sus niños fracasaban en la escuela era probablemente porque los métodos escolares de enseñanza y evaluación no servían para reconocer las particulares habilidades de estos niños. (Boykin 1978; Gibson 1976; Ramirez & Castaneda 1974; Wright 1970).

Algunos investigadores se han empeñado en demostrar que las minorías norteamericanas tienen sus propias culturas. Por ejemplo, se ha hecho una fuerte defensa de la existencia de una diferente cultura negra con raíces en la cultura africana y en la experiencia de los negros en los Estados Unidos. (Hannerz 1969; Keil 1977; Lewis 1976; Nobles & Traver 1976; Valentine 1979; Young, 1970,1974; Shack, Nota 4). Sin embargo, se ha hecho muy poco esfuerzo en especificar las competencias instrumentales particulares a la cultura negra, excepto en áreas de “estilos de vida expresivos” (o sea, adaptabilidad, habilidades de interacción social, “estilos” de vestir, caminar, etc.) y lenguaje y comunicación. (Abrahams 1972; Hannerz 1969; Keil 1977; Kochman 1972; Labow 1972; Mitchell-Kerman 1972; Rainwater 1974; Simons, Nota 5). Es principalmente en el área del lenguaje y la comunicación donde los investigadores han ido más lejos para comprender las competencias instrumentales únicas de los negros en relación con los problemas escolares formales. En general se puede decir que los investigadores no han llegado aún a delinear claramente las competencias particulares a los grupos minoritarios y cómo estas

son adquiridas.

Más pertinente a la tarea de este ensayo es el creciente número de estudios sobre competencias por fuera de las sociedades occidentales (ver Cole, Gay, Glick & Sharp 1871; Dasen 1977; Greenfield 1966). De particular importancia es la sugerencia de antropólogos, (p. ej. LeVine 1967) sociólogos (Inkeles 1966, 1968), y psicólogos transculturales (Berry 1977) de que los patrones de crianza infantil de una población pueden ser influenciados por la naturaleza de estas competencias instrumentales, las que a su vez dependen de su repertorio de roles. Estos investigadores están de acuerdo en que la competencia es definida diferentemente en diferentes poblaciones, y que en cada caso la más importante tarea de la crianza infantil es el entrenamiento de “bebés, niños, adolescentes (y a veces adultos) para que ellos puedan cumplir con las obligaciones sociales que su cultura y sociedad impondrán sobre ellos” (Inkeles 1966, p. 64). Competencias - cognitiva, lingüística, socio-emocional, y práctica - son requerimientos culturales que los padres y otros agentes encargados de la crianza están obligados de inculcar en los niños. Tales indicios sugieren otro modelo —un modelo cultural ecológico— que estudia las competencias en el contexto de situaciones de vida real, evitando de esta manera el etnocentrismo.

### *La Perspectiva Cultural Ecológica*

Las suposiciones subyacentes al modelo que proponemos son que los orígenes de las competencias humanas —habilidades generales y específicas— reposan en la naturaleza de las tareas adultas definidas culturalmente, tales como las tareas de subsistencia de una población dada; que en la medida en que la mayoría de los adultos de una población desarrolle competentemente sus tareas sexualmente apropiadas como están definidas en su cultura, se sigue que la mayoría de los niños/as en la población crecen como hombres y mujeres competentes; que las técnicas de crianza infantil sirven sólo como un mecanismo para la inculcación y adquisición de ciertas competencias instrumentales definidas culturalmente y son, de hecho, formadas ampliamente por la naturaleza de esas particulares competencias instrumentales; que las categorías infantiles y las competencias instrumentales resultantes de técnicas de crianza infantil eventualmente se desarrollan como categorías adaptativas adultas y competencias instrumentales en la población; y que los grupos minoritarios que mantienen un tipo de relación simbiótica con un grupo dominante en un contexto específico, como los Estados Unidos, tienden a desarrollar competencias instrumentales alternativas más que simplemente diferentes, las cuales son características de una cultura espacialmente distante y no simbiótica. El último supuesto tiene importantes implicaciones educativas que serán exploradas en la parte conclusiva de éste ensayo.

*Tareas Culturales y Competencia.* Ciertas poblaciones poseen competencias instrumentales particulares que corresponden a sus necesidades sociales y ellos adaptan sus técnicas de crianza para inculcar estas necesidades. Esas necesidades sociales pueden ser definidas como las tareas culturales que son apropiadas para cada edad, sexo y otros criterios de distinción. Para adultos en cualquier población, estas tareas culturalmente definidas se hallan en todas las áreas de la vida, incluyendo aquellas relacionadas con la subsistencia, la organización y las relaciones sociales, la organización política, y demás. Las diferencias en tales tareas culturales no son tan fácilmente reconocibles por las poblaciones dentro de los Estados Unidos como podrían serlo para las poblaciones geográficamente distantes. Pero, como lo argumentaremos más adelante, estas tareas, particularmente las de subsistencia, son diferentes de manera importante para la clase media blanca que para los residentes de los ghettos negros y minorías similares.

*La Crianza Infantil en cuanto Fórmulas Culturalmente Organizadas para Inculcar Competencias.* Un marco adecuado para el estudio de la crianza de los niños/as debería empezar con el reconocimiento de que en cada población relativamente estable o sus segmentos, la mayoría de los niños crecen para ser adultos competentes, mujeres y hombres. Y entonces aparecen tres razones por las cuales esta es la situación :

1. A los niños se les enseña más o menos el mismo conjunto de competencias instrumentales, ellos son instruidos con las mismas técnicas culturalmente estandarizadas y los miembros de la población comparten los mismos incentivos para enseñar las mismas competencias mediante las mismas técnicas y para adquirir las mismas competencias. Dentro de este patrón general hay, por supuesto, diferencias individuales debidas a diferencias en la constitución, “accidentes de nacimiento”, y hasta cierto punto, preferencias individuales. En cada población humana relativamente estable, las competencias instrumentales tienen una existencia previa a la de las familias individuales que enseñan estas competencias a sus hijos a través del proceso de la crianza infantil. La crianza infantil es entonces el proceso mediante el cual los padres y otros agentes encargados de la crianza transmiten, y mediante el cual sus hijos adquieren las competencias previamente existentes requeridas por las tareas culturales adultas futuras, sean ellas sociales, económicas, políticas u otras. El estudio de los procesos de crianza infantil nos informa sobre cómo son transmitidas y adquiridas las competencias previamente existentes, cognitivas, lingüísticas, socio-emocionales y prácticas; pero el estudio del rango y la naturaleza de las tareas culturales que requieren de estas competencias nos provee con el conocimiento de por qué un rango dado y una forma de tales competencias existe siquiera al interior de una población.

La relación causal entre competencias y prácticas de crianza infantil parece ser a la inversa de nuestro pensamiento convencional. Al contrario de nuestra interpretación habitual de las diferencias en las competencias entre

miembros de dos poblaciones (p. ej. blanco de clase media y negros de ghettos urbanos), como resultantes de las diferencias en las prácticas de crianza infantil, los estudios transculturales sugieren que la naturaleza de las competencias instrumentales en una población pueden determinar las técnicas que emplean los padres y sus subrogados para criar a los niños/as y cómo estos niños se esfuerzan por adquirir los atributos a medida que se vuelven mayores (ver Aberle 1961; Barry, Child & Bacon 1959; Inkeles 1966, 1968; Kohn 1969; Levine 1967; Maquet 1971; Mead 1939; Miller & Swanson 1958).

Barry et al. (1959) proveen un buen ejemplo de cómo las tareas de subsistencia determinan los atributos personales y de cómo estos últimos parecen influenciar las prácticas de crianza infantil. Ellos primero describen los atributos personales valorados y recompensados en dos tipos de sociedades distinguidas por niveles de economía de subsistencia a saber, sociedades de cazadores y recolectores con baja acumulación de alimentos, y sociedades de pastores y granjeros con alta acumulación de alimentos. El primer tipo de sociedad recompensaba el individualismo, la independencia, la asertividad, el asumir riesgos, mientras que el segundo tipo de sociedad recompensaba ser concienzudo, conforme, responsable y conservador de los comportamientos adultos. Las competencias instrumentales características de cada tipo de sociedad eran congruentes con las tareas adultas de subsistencia. Por ejemplo, los autores apuntan que las sociedades de los granjeros y pastores acumuladoras de alimentos necesitan “adultos responsables que puedan garantizar el continuo bienestar de una sociedad con una economía de alta acumulación, cuya provisión de comida se debía proteger y desarrollar gradualmente a través del año” (p.62). En tales sociedades la gente debe adherirse a una rutina diseñada para mantener la alta acumulación de alimentos. En contraste, las sociedades con baja acumulación de alimentos estimulaban la iniciativa individual para arrancar el sustento diariamente de la naturaleza a fin de sobrevivir (ps. 62-63). Es igualmente importante la sugerencia de los autores de que estos atributos tienden a ser generalizados al resto de comportamientos en la vida cotidiana (p. 63).

¿Cuál es la relación entre las competencias instrumentales y las prácticas de crianza infantil en éstos dos tipos de sociedad? Los autores plantean la hipótesis de que las diferencias en las competencias instrumentales podrían ser la causa de que los dos tipos de sociedades empleen diferentes técnicas de crianza infantil: “La clase de comportamiento adulto útil a la sociedad es probable que sea enseñado en alguna medida a los niños, con el fin de asegurar la aparición de este comportamiento en el momento en que sea necesario. Por consiguiente nosotros predecimos que el énfasis en la crianza infantil será hacia el desarrollo de tipos de comportamiento útiles para la economía adulta” (p. 53). Cuando ellos clasificaron 104 sociedades en distintos aspectos de las prácticas de crianza infantil, los resultados generalmente apoyaron esta hipótesis, especialmente con respecto a la asertividad y la conformidad (p. 59).

Otro ejemplo es el estudio de Cohens (1965) entre los Kanuri de Nigeria en el que muestra cómo las reglas sociales del comportamiento para el buen desempeño definen la competencia social y cómo ésta da forma a las prácticas de crianza infantil. Con el fin de lograr ascenso económico, político o status social los Kanuri deben mostrar a aquellos que tienen el poder para otorgar esos recursos que se es leal, obediente, y servil. La lealtad, la obediencia y el servilismo son por tanto no solamente muy apreciados en las relaciones superior-inferior, sino también generalizados a otras formas de relación tales como entre padre-hijo, maestro-alumno, líder religioso y sus seguidores. Los padres Kanuris concientemente emplean técnicas particulares para garantizar que sus hijos aprendan a comportarse apropiadamente como clientes, esto es, que adquieran las competencias instrumentales que conforman el más importante capital para la realización de un status alto (p. 363).

Algunos estudios en los Estados Unidos contribuyen a avanzar nuestro entendimiento del encadenamiento entre las tareas culturales de subsistencia y las competencias instrumentales, y entre las últimas y las prácticas de crianza infantil. Uno de estos estudios, de Miller y Swanson (1958) indica que los primeros estadounidenses de clase media comprometidos en tareas propias a la subsistencia tendían a valorar y a acentuar el control de sí, la auto-negación, mientras que las generaciones posteriores de clase media, comprometidas en tareas económicas burocráticas, tienden a valorar otros atributos personales, tales como la habilidad para llevársela bien con otra gente y la auto-confianza. El estudio muestra que al mismo tiempo, también ha habido un cambio en las prácticas de crianza infantil de la clase media debido a que, en contraste con las primeras generaciones, la clase media contemporánea entrena a sus niños para ser complacientes y expresar más espontáneamente sus impulsos, y formas de ser similares (p. 58). Finalmente, el estudio de Kohn (1969) muestra que los trabajos burocráticos y profesionales de la clase media están asociados con atributos personales de auto-dirección y con la habilidad para manipular relaciones interpersonales, ideas y símbolos.

Por otra parte, los empleos de la clase trabajadora están asociados con el respeto a la autoridad y la conformidad con reglas externamente impuestas. En este estudio, los sujetos de la muestra provenientes de cada clase social empleaban técnicas de crianza infantil que estimulaban a sus hijos a desarrollar una constelación adaptativa de competencias instrumentales. Por ejemplo, los sujetos de la clase media utilizaban el razonamiento, el aislamiento, apelaban a la culpa y mecanismos similares para promover comportamientos apropiados en sus niños, mientras que los sujetos de la clase trabajadora se basaban más en el castigo físico y otros medios que enfatizaban la sumisión a reglas externas.

Todos estos estudios tratan principalmente con la competencia socio-emocional. Ellos muestran, en general, que las tareas culturales —tareas de subsistencia en nuestros ejemplos— generan atributos personales adaptati-

vos, funcionales, o competencias socio-emocionales instrumentales. Estas cualidades son percibidas como útiles por los padres y otros agentes encargados de la crianza, y son enseñadas a través de técnicas apropiadas. Berry (1971) sugiere por qué deberíamos más o menos esperar que la naturaleza de las competencias instrumentales influya en la elección de prácticas de crianza infantil cuando plantea que “uno no debería esperar descubrir una sociedad en la cual la independencia y auto-confianza sean transmitidas como metas mediante un método de socialización restrictivo y duro. Inversamente, tampoco esperaría uno descubrir una sociedad en la cual la conformidad es enseñada por un método caracterizado por una estimulación de los intereses propios del niño y de su curiosidad” (p. 328). Reiterando, la primera razón por la cual la mayoría de los niños de un grupo o sociedad dados crecen como adultos competentes es que se les ha enseñado más o menos el mismo conjunto de competencias instrumentales.

La segunda razón para que la mayoría de los niños en una población relativamente estable crezcan como mujeres y hombres adultos competentes, es que las competencias instrumentales apropiadas a su sexo sean enseñadas y adquiridas a través de técnicas culturalmente estandarizadas. Una población dada desarrolla sus prácticas de crianza infantil sobre un período de tiempo como un conjunto de técnicas estandarizadas diseñadas para asegurar tanto la supervivencia de sus niños hasta adultos como que ellos adquieran las competencias esenciales para sus tareas culturales adultas. Este desarrollo está basado en las experiencias de la gente como grupo que negocia las demandas de su entorno físico, social, político económico y sobrenatural, esto es las demandas de sus tareas culturales.

Como miembros de una población aprenden cuáles estrategias son efectivas y apropiadas para explotar los recursos de su subsistencia, y cuáles competencias facilitan el uso de las estrategias; también aprenden la mejor manera de inculcar esas competencias instrumentales en sus hijos. El descubrimiento de las técnicas de crianza inicialmente estará caracterizado por ensayo y error; pero en la medida en que se encuentren técnicas más efectivas se estandarizan y codifican en las costumbres de la gente y son transmitidas como otros aspectos de su cultura a las generaciones siguientes. La transmisión de conocimiento estandarizado y habilidades de crianza infantil y de su racionalidad asegura que los padres y otros adultos en la población compartirán más o menos las mismas ideas sobre lo que los niños deben aprender y ser (qué competencias instrumentales deben tener) a fin de convertirse en adultos competentes. Esto también garantiza que los adultos compartan ideas similares sobre las técnicas y habilidades con las cuales ayudarán a sus niños a adquirir esas competencias funcionales.

Desde la perspectiva de la ecología cultural las prácticas de crianza infantil de una población no son una serie de actividades irracionales o al azar; ellas forman parte de un sistema cultural organizado que evoluciona, a tra-

vés de generaciones de experiencias colectivas, como tareas designadas para adecuarse a las demandas del contexto. Las prácticas de crianza infantil son una parte del conocimiento cultural de la gente sobre sus tareas adultas, de las competencias esenciales, y de los métodos de transmitir esas competencias a las generaciones siguientes.

Los padres y otros agentes encargados de la crianza no son realmente actores independientes en las tareas de crianza infantil por dos razones. Primera, ellos tratan a los niños/as de una manera constreñida por el hecho de que son conscientes de que estos deben desarrollar competencias instrumentales particulares esenciales para conocimientos más o menos estandarizados, técnicas y otras habilidades de crianza predeterminadas culturalmente de tipo social, económico y político, tal como los define su sociedad o grupo social. Los padres no inventan individualmente nuevas maneras de criar a sus hijos, ni inventan nuevas competencias para transmitirles. Excepto bajo condiciones de rápido cambio social, tanto las competencias como los métodos son culturalmente sancionados y más o menos predeterminados.

La tercera razón para que la mayoría de los niños crezca como adultos competentes es que la gente en una población dada está motivada para inculcar y adquirir las competencias esenciales para las tareas culturales adultas, usando recompensas sociales para la competencia y penalizaciones para la incompetencia. Este fenómeno puede ser descrito con el concepto de sistema de movilidad de status (LeVine 1967) o “teoría nativa del éxito”. En cada población usualmente existe una teoría folklórica sobre cómo se desarrollan tareas culturales a fin de tener éxito en el sistema de posiciones sociales. Esto es, cómo alguien “lo logra”; sin embargo, “lograrlo” es definido, es un conocimiento culturalmente compartido. En una población en la cual las posiciones de status o las tareas culturales están clasificadas; “lograrlo” incluye tanto la habilidad de alcanzar más altas posiciones de status o más deseables tareas adultas y la habilidad para ejecutar esas tareas exitosamente. La teoría nativa del éxito incluye entonces el conocimiento del rango de las tareas culturales y de las posiciones de status disponibles, su relativa importancia o valor, las competencias esenciales para el logro o el desempeño, las estrategias para alcanzar las posiciones o para obtener las tareas culturales, y los castigos esperados y recompensas por las fallas y éxitos.

La teoría de la gente sobre el éxito se desarrolla a partir de experiencias pasadas con tareas culturales, recompensas sociales y costos relativos. La teoría es bien sea reforzada o alterada por las experiencias contemporáneas, esto es por las percepciones e interpretaciones de las estructuras de oportunidad disponibles.

Como se señaló antes, las tareas culturales requieren de apropiadas competencias instrumentales. De lo que se sigue que aquellos que son competentes en el desempeño de tareas culturales posiblemente serán caracterizados en algún grado por la apropiación de las competencias instrumentales,

cualidades o atributos. Tales personas se convierten en modelos cuyos atributos son admirados por los agentes encargados de la crianza, quienes buscan inculcar estos atributos en sus niños. A medida que los niños/as se vuelven mayores y se vuelven más conscientes del sistema de movilidad de status de su grupo social o sociedad, y especialmente de las competencias para el éxito, ellos también, activamente buscan adquirir las competencias instrumentales de los miembros exitosos de su población. Las imágenes de la gente exitosa, viva o muerta, son culturalmente reforzadas y forman una porción sustancial de los valores que guían a los padres y otros agentes encargados de la crianza, en sus tareas de crianza infantil y guían a los niños más grandes en sus respuestas a estos esfuerzos. (LeVine 1967)

Los miembros de una población no conceptualizan las competencias instrumentales que facilitan el éxito en su sistema de movilidad de status y no necesariamente explican la relación entre sus tareas culturales y las competencias instrumentales, o entre las últimas y las técnicas de crianza de la manera en que los científicos lo hacen. Sin embargo, no es muy alejado de la realidad sugerir que los nativos (sean ellos clase media blanca estadounidense, negros residentes del ghetto o africanos miembros de una tribu) usualmente tienen un buen conocimiento de su sistema de status y de lo que implica tomarlo como guía de comportamiento.

Limitaciones del “Contexto” en las Investigaciones sobre el Desarrollo Humano Si la manera como los padres y sus subrogados se relacionan con sus niños/as y la manera como los niños/as responden están influenciados por las tareas culturales más o menos predeterminadas - sociales, económicas, políticas y otras - por técnicas culturalmente pautadas de crianza infantil y por teorías compartidas de movilidad de status y crianza infantil, entonces, la concentración de estudios convencionales sobre las relaciones padre-hijo en el laboratorio, el hogar u otros lugares tiene serias limitaciones. Algunas de estas limitaciones han sido anotadas por otros desde diferentes perspectivas (ver Bronfenbrenner 1974, 1977.1979; Inkeles 1966, 1968). Bronfenbrenner (1977, p.515), por ejemplo, señala que el énfasis de los psicólogos del desarrollo en el rigor los conduce a diseñar elegantes experimentos de limitado alcance y uso. “Esta limitación”, explica, “se deriva del hecho de que muchos de estos experimentos involucran situaciones que son no-familiares, artificiales y de corta duración y evocan comportamientos inusuales que son difíciles de generalizar a otros lugares”. Como una alternativa él propone estudiar a los niños “en el contexto permanente en el cual él vive o podría vivir si las políticas sociales y las prácticas fueran alteradas” (1974, p.2).

Desde una perspectiva diferente, Inkeles (1968, p. 123) destaca la falta de preocupación de los investigadores por los eventos en los lugares micro (por ejemplo, la familia), y su inhabilidad o falta de interés en examinar el impacto de los sistemas sociales, económicos y políticos —“los imperativos de la cultura” (Cohen 1971) - bajo los cuales los niños vivirán y se desempe-

ñarán como adultos. El considera que esos investigadores de la crianza infantil están principalmente preocupados en el desarrollo de problemas de la personalidad y que esta preocupación dominante los lleva a concentrarse “en los aspectos puramente intrafamiliares e interpersonales de las relaciones padres-niños/as”. Incluso cuando algunos investigadores introducen la clase social, diferencias ocupacionales, etnicidad, y similares, como variables de control, su investigación aún se enfoca “en los padres individuales como agentes socializadores”. Inkeles sugiere entonces que el estudio de la crianza infantil debe ampliarse para incluir los intereses de la sociedad y sus influencias en los procesos de crianza infantil. El sugiere además que incluyamos cómo aprende el niño/a el contenido de los roles significantes que desempeñará como adulto (ps. 123-124).

La ecología cultural provee un marco de referencia para ampliar nuestra concepción de las influencias del contexto en las competencias y en su adquisición. Este marco de referencia se deriva del trabajo del antropólogo Julian Steward y sus seguidores. El define la ecología cultural como el estudio de los patrones institucionalizados y socialmente transmitidos de comportamiento interdependientes de los rasgos del contexto (Netting 1968, p.11; ver también Geertz 1962; Goldschmidt 1971).

Una definición variante más afín a mi interés es la de Bennett (1969) para quien la ecología cultural es el estudio de cómo la manera como una población usa las influencias de su medio natural y es influenciada por su organización social y los valores culturales y cómo la relación entre los atributos personales y los comportamientos de sus miembros y su medio ha de hallarse en las estrategias o tareas que ellos han ideado para responder a las demandas de su medio, en las maneras de explotar los recursos disponibles para alcanzar sus metas de subsistencia y resolver recurrentes y nuevos problemas, así como en las maneras de tratar los unos con los otros. En esta relación medio-población a través de las tareas culturales, las competencias adaptativas e instrumentales y los comportamientos son propiedades de la totalidad del grupo y no de individuos aislados.

Una demanda del medio que tiene una poderosa influencia sobre la competencia humana y que es enfrentada por todos los grupos es la subsistencia, o ganarse la vida. Por esta razón el modelo que propongo trata primariamente con el papel de las tareas y estrategias de subsistencia en los orígenes de la competencia humana. Hay otras razones adicionales para enfocarse en las demandas de subsistencia. Primero, esta es un área donde existen significativos estudios transculturales como los discutidos antes, que muestran su influencia en las prácticas de crianza infantil y sus resultados. Además, la búsqueda por la subsistencia ha dominado la historia de la evolución humana y ha adquirido una significancia simbólica más allá de la necesidad de satisfacer impulsos biológicos de hambre; ésta se ha atado íntimamente a la búsqueda del hombre de la intensificación del status o la autoestima, especialmente en

las sociedades modernas industriales.

Mientras todas las poblaciones humanas responden a las demandas de subsistencia, no todas responden igual o con el mismo conjunto de estrategias porque ellas no ocupan el mismo medio, porque sus medios no contienen los mismos recursos y porque tienen diferentes historias de la explotación de recursos y búsqueda de protección. Diferentes poblaciones, por tanto, parecen haber evolucionado diferentes estrategias más o menos apropiadas para las circunstancias dadas. Y cada constelación de estrategias para la subsistencia ha seleccionado, como si fuera, de un vasto orden de habilidades prácticas y competencias cognitivas, lingüísticas (comunicativas), socio-emocionales las más compatibles con ella. Una población dada usualmente ha investido tales competencias instrumentales con valores culturales y las ha acentuado para la crianza de sus hijos.

Aún otra razón para enfocar en las demandas de subsistencia es que la influencia de las estrategias de subsistencia sobre los atributos personales es tan poderosa, aunque no sea directa, en sociedades industriales modernas como los Estados Unidos, como lo es en sociedades de recolectores y cazadores y granjeros de subsistencia. En las sociedades modernas industriales las estrategias de subsistencia determinan ampliamente cómo son preparados los niños para la vida adulta en el hogar, la comunidad y la escuela. El encadenamiento entre las estrategias de subsistencia (p. ej. trabajo, empleo) por un lado y las competencias instrumentales por el otro, en los Estados Unidos es ampliamente reconocido por los investigadores en la educación y el desarrollo infantil (White 1973; Baumrind, Nota 6). La dirección de un encadenamiento causal entre la participación en la economía estadounidense y las competencias instrumentales convencionalmente acentuadas, es importante pero bastante diferente de lo que aquí se sugiere. A menudo se afirma, por ejemplo, que la naturaleza de la participación de alguien en esta economía determina no solamente el status de subsistencia de éste, sino también la intensificación de su status o su autoestima. Como escribió un observador (Miller 1971, p.18) en los Estados Unidos el trabajo de una persona es el más importante símbolo de su posición social. También se dice que el nivel de economía del que participa (p. ej. como un trabajador no capacitado, capacitado o profesional) está determinado primariamente por las competencias instrumentales adquiridas durante la crianza infantil o genéticamente heredadas, las cuales subsecuentemente habilitan para adquirir educación formal adecuada para el logro de tal nivel de trabajo (Hunt 1969; Jensen 1969; Schultz 1961; Weisbrod 1975). Lo que no ha sido ampliamente reconocido y mucho menos adecuadamente estudiado es la influencia de la naturaleza de la participación de alguien en esa economía sobre sus atributos personales. Esta es la preocupación especial de la perspectiva cultural ecológica.

## EL MODELO CULTURAL ECOLÓGICO

El modelo cultural ecológico que propongo es representado en la figura 1; muestra un rango de factores que deben ser considerados con el fin de obtener una más completa y exacta mirada sobre las competencias instrumentales prevalentes en una población dada, de sus orígenes y de su relación con la crianza.

*Conceptos básicos.* El modelo empieza con el concepto de medio ambiente efectivo (A), porque la ecología cultural no trata con la totalidad del ambiente físico. Ella trata solamente con aquellos aspectos de él que directamente afectan la búsqueda de la subsistencia y la protección de amenazas a la supervivencia física. Elementos principales del medio ambiente efectivo incluyen el nivel de tecnología y conocimiento de la población y la naturaleza de los recursos disponibles. La tecnología se refiere tanto a las herramientas como a sus usos en la explotación y protección para la subsistencia; el conocimiento incluye la comprensión que la gente tiene de la naturaleza de su medio y las necesarias técnicas para explotar sus recursos (Netting 1968, p.16). El modelo plantea que el medio ambiente efectivo de la gente de gran manera da forma a sus estrategias de subsistencia (B) o modos de explotación de recursos. Los últimos constituyen las principales tareas culturales en el modelo e incluyen el rango de actividades económicas disponible para los miembros de la población.

Las categorías adultas disponibles (C), o lo que usualmente se llama modelos de roles adultos, dependen en la población en parte de la naturaleza de las estrategias de subsistencia y en parte de las teorías nativas del éxito (D). Las categorías adultas disponibles son tipos de personas que según la mirada de los nativos son exitosas; usualmente hay denominaciones nativas para las categorías. Cada categoría no está necesariamente ligada con una particular estrategia de subsistencia. Las categorías a menudo se distinguen, pero no muy rígidamente, por su constelación de competencias instrumentales (C). Algunas competencias instrumentales probablemente son compartidas por mucha gente en la población.

Las teorías nativas de éxito (D) son elementos importantes que influyen en las prácticas y en los valores de crianza infantil. Como se discutió antes, esto corresponde a la idea que la gente tiene de cómo los miembros de su sociedad o grupo social salen adelante. Su estudio provee importantes indicios sobre qué competencias instrumentales la gente inculca conscientemente a sus hijos y cómo lo hacen, qué clase de adultos quieren que sean sus hijos, y tal vez qué clase de adultos luchan por ser los niños mayores.

La crianza infantil es una actividad en gran parte orientada hacia el futuro debido a que prepara a los niños/as a realizar competentemente las tareas culturales como adultos (Ogbu 1978, p.16); ver también Aberle & Naegele 1952; Inkeles 1968). Para facilitar esto generalmente hay un tipo de teoría nativa de la crianza infantil (E). Las creencias de la gente sobre las maneras

apropiadas de criar niños están parcialmente basadas en su noción de cómo tener éxito, su imagen de la gente exitosa en su comunidad, y su organización de las tareas de crianza. La teoría nativa de la crianza infantil no corresponde necesariamente al modelo del investigador o al modelo “científico” del mismo, pero él existe para guiar a los adultos en su relación con los niños y para racionalizar lo que pasa entre ellos y los niños. Desde la perspectiva cultural ecológica un estudio adecuado de la crianza infantil en una población dada debería sondear el modelo consciente de la gente de cómo deben ser criados los niños y las fuentes de este modelo. (Mayer, 1970)

La manera como la gente organiza sus actividades de subsistencia influye en cómo organiza la crianza de sus niños. Así, la organización social y las relaciones de crianza infantil (F) dependen de la organización y de la participación en las actividades de subsistencia, porque la segunda puede afectar a la familia o la estructura doméstica, el tipo de lugares en los que los niños son criados así como el personal o los agentes encargados de la crianza. Además, la organización social de la crianza infantil es afectada por y afecta a la teoría nativa de la crianza infantil y las actuales técnicas de crianza infantil.

Las técnicas de crianza infantil (G) —los procesos actuales por medio de los cuales los adultos inculcan y los niños adquieren competencias instrumentales para las tareas culturales adultas— existen como una parte de las fórmulas culturalmente organizadas de crianza: los niños son entrenados por más o menos las mismas técnicas estandarizadas que han evolucionado por transmisión de competencias instrumentales adaptativas funcionales en la vida adulta. El modelo postula que las actuales técnicas de crianza infantil están influenciadas por la necesidad de producir categorías adultas funcionales e inculcar sus competencias; estas son influenciadas a su vez por la teoría nativa de crianza infantil y por la organización social de la crianza infantil. Formas particulares de técnicas pueden ser utilizadas en lugares particulares, como el hogar o el campo de juego, en tiempos particulares y por agentes particulares de crianza. Estos son asuntos para el estudio empírico. Además, técnicas particulares de crianza infantil pueden depender de la naturaleza de las competencias instrumentales que los agentes encargados de la crianza están obligados a inculcar o reforzar.

Para finalizar queremos comprender los resultados de la crianza en una cultura dada. Esto puede ser establecido mediante el examen de las características o atributos dominantes de los niños/as. Los resultados son rotulados en el modelo como tipos de niños/as y de competencias dominantes (H) y son asumidos como aquellos que más posiblemente se desarrollarán como tipos de adulto y competencias dominantes.

IMPLICACIONES PARA LA INVESTIGACION TRANSCULTURAL.  
EJEMPLO DEL GHETTO

El modelo universal visto anteriormente se centra en las relaciones entre las técnicas de crianza infantil y los niños/as resultantes (casillas G y H del modelo ecológico). Este interpreta los resultados del desarrollo (p. ej. tipos de niño y competencias dominantes) como productos de la enseñanza de habilidades y conocimiento por los padres y resultados específicos en los niños/as. Cuando el modelo universal es aplicado comparativamente a la clase media blanca y a una población minoritaria, las diferencias en las competencias infantiles no sólo son interpretadas limitadamente como consecuencias de la enseñanza parental de habilidades, sino que también la enseñanza de habilidades por parte de los padres es nombrada como deficiente. El modelo de ecología cultural requiere que estudiemos la transmisión y la adquisición de competencias en una población dada en el contexto de las demandas de las tareas culturales de la población, especialmente sus tareas de subsistencia. Además, requiere que no hagamos evaluaciones en términos de bueno o malo, adecuado o inadecuado, deficiente o no deficiente, antes de que hayamos establecido que las dos poblaciones estudiadas comparten el mismo o similar medio ambiente efectivo, emplean las mismas o similares estrategias de subsistencia y/o otras tareas culturales, y comparten las mismas teorías de éxito y de crianza infantil (Ogbu, en prensa). La prevalencia de comparaciones denigrantes no es excusable sobre la base de que los investigadores están estudiando los llamados niños/as de alto riesgo o las familias de alto riesgo (Remy, Nota 7) debido a que los resultados de tales estudios eventualmente llegan a ser interpretados por algunos como típicos de las poblaciones minoritarias. El desafío es estudiar primero la crianza y el desarrollo de los niños/as minoritarios en su calidad de crianza y desarrollo de minorías, la crianza y el desarrollo de los Navajos en su calidad de crianza y desarrollo de Navajos, etc. Si al investigador le faltan la competencia, los recursos, o el tiempo para estudiar las diversas fuerzas sugeridas en el modelo como las que moldean la crianza y desarrollo infantiles en una población, él o ella deberán al menos familiarizarse con la literatura que describe esas fuerzas como fundamento para la interpretación de sus hallazgos investigativos.

*El Caso del Ghetto*

El modelo cultural ecológico no ha sido aplicado al estudio de la crianza infantil en el ghetto o en otra población. Lo que hago aquí es indicar algunas posibles características de las variables y encadenamientos en el modelo si un estudio tal fuera realizado en un ghetto urbano negro. El breve esquema aquí presentado está basado en mis lecturas de etnografía y de otros estudios en el

ghetto.

Los negros del ghetto urbano mantienen un tipo de relación simbiótica con la población blanca dominante y ocupan un medio ambiente efectivo marcado por los recursos de la economía marginal convencional y una cantidad substancial de recursos no-convencionales o “economía de la calle” (Bullock 1973; Ferman, Kornbluh, & Miller 1968; Harrison 1972). El empleo convencional es la mayor estrategia de supervivencia, pero para la muchos el trabajo es servil y el empleo es irregular y en algunos casos inexistente. Igualmente importantes son las “estrategias de supervivencia” como la lucha colectiva, clientelismo, el pillaje, alcahuetear, predicar-embaucar, entretenimientos, deportes y similares. Todas estas estrategias de subsistencia son “normales” en el ghetto y forman las bases para juzgar la competencia adulta (Ellis y Newman 1971; Hudson 1972; Newman 1978; Scott 1976; Valentine 1979; Milner, Nota 3). Así, las categorías adultas de éxito no solamente incluyen trabajos convencionales sino que también incluyen pillos, alcahuetes, predicadores-embaucadores, actor de variedades y similares. Cada uno está marcado por una constelación de estrategias instrumentales que no son exclusivas

La teoría del éxito del ghetto está influenciada por estos modelos de éxito, que difieren significativamente de la teoría del éxito de los blancos de clase media, pero no en términos de metas que parecen ser casi las mismas - dinero, poder, crédito social y autoestima. Más bien, la diferencia reposa ampliamente en cómo estas cosas pueden lograrse, tales como la medida en lo cual cada grupo cree que unas credenciales escolares apropiadas conducirán a las metas deseadas. Habiendo experimentado una larga historia de barreras raciales, los negros del ghetto creen menos en la suficiencia de la escolaridad, y tienden a aprobar el uso de otras alternativas por sí mismas o en combinación con las credenciales escolares (Foster 1974; Nobles & Traver 1976; Wolfe 1970; Milner Nota 3). La teoría del ghetto sobre el éxito es indudablemente una parte del sistema de valores que guía la preparación de los niños/as para ser competentes en la vida adulta tal como lo define la gente del ghetto, esto es una teoría del ghetto sobre la crianza infantil. Tenemos muy poca información sobre ésta.

La participación marginal de los residentes del ghetto en la economía convencional y su participación en la economía de la calle afectan la manera como ellos organizan la crianza de sus hijos/as. El status económico marginal del varón negro les dificulta a muchos la participación en la crianza de sus hijos/as como esposos-padres en la familia; el status económico marginal también fuerza a muchos padres del ghetto a delegar en familiares y amigos el cuidado de los hijos; los padres que dependen de la asistencia pública para la subsistencia, a menudo experimentan presiones para aceptar cuidado suplementario del niño/a ofrecido por el gobierno y las agencias privadas, incluso cuando las teorías y prácticas de estos programas suplementarios son percibi-

dos como ajenos y en conflicto con los de los padres; finalmente, los padres que están activamente envueltos en la economía de la calle parecen tener dificultad en mantener relaciones familiares estables e íntimas, con el resultado de que sus niños pueden ser tempranamente inducidos a la cultura de la calle (Ogbu 1974, 1978, ps.200-201; Stack 1974; White 1973).

Las técnicas de crianza infantil actuales que facilitan el desarrollo de las competencias instrumentales del ghetto no se limitan a aquellas empleadas en el hogar y en la interacción padre/madre-hijos. Las experiencias tempranas del niño/a del ghetto en el hogar constituyen sólo una parte en una serie de experiencias que conducen al desarrollo del adulto competente. Experiencias posteriores en la calle, la iglesia, la escuela, y otros lugares pueden reforzar o cambiar el curso del desarrollo. Algunas técnicas usadas por los padres del ghetto pueden no recibir aprobación de los blancos de clase media, pero parecen estar adaptadas para producir las competencias funcionales del ghetto.

Entre tales técnicas está el contrastante tratamiento del infante con abundante nutrición, calidez y afecto y su escasez en el período de post-infancia; el establecimiento de una relación adulto-niño/a de contienda en el período de post-infancia; demandas inconsistentes de obediencia en sanciones y en otras maneras de relacionarse con el niño/a; y el uso verbal de desaires y castigos físicos. Estas técnicas probablemente promueven competencias funcionales tales como la auto-confianza, recursividad, habilidad para manipular gente y situaciones, desconfianza de la gente en la autoridad, habilidad para pelear en respuesta a ataques (Ladner 1978, P.214; Nobles & Traver 1976 ps. 25-34; Schulz 1968, 1977, ps.9-13; Webster 1974, p.86-98; Oung 1974). La temprana inducción en la cultura de la calle garantiza una prolongada interacción con pares y adultos de la calle, la cual incrementa el desarrollo infantil dentro de categorías adultas adaptativas (Perkins 1975; Silverstein & Krate 1975; Young 1970).

La escuela añade a este desarrollo proveyendo un lugar para la formación y participación de grupos de pares, así como a través de la clasificación de los niños en educables y no educables y del tratamiento subsiguiente por el cual estos últimos son llevados a un temprano encapsulamiento en su pares y en culturas callejeras (Mercer 1973; Rist 1970; Silverstein & Krate 1975).

Hasta aquí no tenemos denominaciones para categorías de niños/as u para sus competencias en la literatura sobre el ghetto, excepto para aquellos niños/as de escuela primaria basados en las expectativas escolares (Silverstein & Krate 1975). No obstante, varios investigadores proveen una lista de categorías claramente denominadas en estudios de adolescencia. Estas incluyen regulares, blancos ricos estudiantes de las más famosas universidades, nerds, chéveres, guasones, malosos y similares (Ellis & Newman 1971; Foster 1974; Perkins 1975). Cada categoría está marcada por una constelación de competencias, aunque la mayoría de los adolescentes del ghetto, especialmente los varones, parecen compartir las siguientes: adaptabilidad, habilidades y mani-

pulación verbales, juego de roles, habilidades de interacción, y recursividad. Una mirada más de cerca sugiere que las categorías adolescentes y sus competencias se parecen a las categorías adultas y sus competencias, mencionadas antes. Podemos especular que muchos regulares, blancos ricos estudiantes de las más famosas universidades y nerds se desarrollan eventualmente como empleados convencionales o adultos convencionalmente exitosos; algunos guasones se vuelven chulos y alcahuetas, y algunos malosos se vuelven gangsters. Pero el desarrollo dentro de categorías adultas no sigue un curso rígido; en un estudio reciente en Oakland, California, uno de los jóvenes entrevistados encontró que había sido en diferentes momentos de su vida “sumiso, ambivalente, precozmente independiente, chévere, estoico, un hombre trabajador, un pillito, y un intelectual en el sentido más amplio de alguien que se compromete en la exploración creativa de la cultura” (Hickerson, Nota 8)

ESTRATEGIAS DE SUPERVIVENCIA Y ESCOLARIDAD:  
EL PROBLEMA DE LA CULTURA ALTERNATIVA

Yo sugiero que el modelo de investigación del grupo dominante de desarrollistas, revisado más arriba, es etnocéntrico. En lugar de ser verdaderamente universal, es meramente un pseudo-universal enraizado en las creencias de una población etnocéntrica. Es falso porque considera los orígenes de la competencia desde el lado errado de la relación entre las experiencias infantiles y las competencias esenciales para el funcionamiento en la vida adulta. Este modelo descontextualiza las competencias de las realidades de la vida. Como resultado, confunde el proceso de adquirir y transmitir competencias adaptativas, funcionales o instrumentales con sus causas u orígenes, que son las razones para su real presencia o ausencia en una población dada.

El consenso entre el grupo dominante de desarrollistas es que un número desproporcionado de niños/as del ghetto fracasan en la escuela porque carecen de los tipos de competencias de la clase media blanca, incluyendo las reglas de comportamiento y logro. Y ellos carecen de esas competencias porque los padres del ghetto carecen de la capacidad de criar a sus hijos como lo hacen los blancos de la clase media. En este ensayo yo he argumentado que los negros del ghetto verdaderamente adquieren diferentes reglas de comportamiento para el logro y competencias relacionadas, porque estas son requeridas por sus tareas adultas culturales de subsistencia y no solamente porque a los padres negros del ghetto les falten las capacidades de los blancos en la crianza de sus hijos.

Agrego ahora que las diferencias en reglas de comportamiento para el logro y las competencias relacionadas no siempre resultan en deficiencias de aprendizaje más o menos permanentes o en un fracaso escolar desproporcionado, y que cuando el último ocurre probablemente hay razones adicionales.

Por ejemplo, diferencias en reglas de comportamiento para el logro y competencias relacionadas pueden causar dificultades iniciales en el aprendizaje escolar entre inmigrantes a los Estados Unidos y entre personas del Tercer Mundo que adoptan la educación occidental. Pero estas personas eventualmente aprenden exitosamente, bien sea abandonando o modificando sustancialmente sus competencias nativas y sus reglas de comportamiento para el logro, en favor de aquellas que facilitan el éxito escolar. Ellos lo hacen por dos razones: primero, porque tienden a percibir el éxito escolar como proveedor de oportunidades para alcanzar nuevas tareas culturales adultas de subsistencia deseables; y segundo, porque ellos se dan cuenta de que sus reglas nativas para el logro y competencias afines pueden no proveerles el acceso a las nuevas tareas culturales adultas deseables (Heyneman 1979; van de Berghe 1980; Ogbu, Nota 9).

En contraste, las reglas de comportamiento del ghetto para el logro y competencias afines han sido desarrolladas históricamente como alternativas para aquellas de la escuela en la medida en que las últimas representan modos de clase media blanca cuyas políticas y prácticas raciales impidieron que generaciones de negros usaran las mismas reglas de comportamiento y las mismas competencias para lograr las tareas adultas deseables que estaban disponibles para los blancos. Bajo esta circunstancia, los negros de los ghettos no están orientados hacia el abandono o la modificación substancial de sus reglas de comportamiento para el logro en favor de la adopción de aquellas de la clase media blanca. La impresión general que uno logra de entrevistar a negros de los ghettos, especialmente varones, es que muchos consideran inaceptable actuar como los blancos en las escuelas y la comunidad. La gente debería aprender cómo tratar con gente blanca —cómo manipular a gente blanca— y retener la propia seguridad e identidad, pero no cómo comportarse como blancos. Este tipo de “aprendizaje bicultural” data del período atrás en la historia negra norteamericana cuando actuar como blanco a menudo conducía a golpizas, la prisión o la muerte. Es esta situación histórica y estructural la que transforma las diferencias en reglas de comportamiento para el logro y en competencias hacia alternativas que no son fácilmente dejadas de lado en el medio escolar.

## CONCLUSION

En este ensayo he intentado establecer los siguientes puntos. Primero, los orígenes de la competencia humana —habilidades básicas y específicas— prevalentes en una población dada se fundan en la naturaleza de las tareas culturales adultas. Segundo, la naturaleza de las competencias instrumentales influye en las técnicas de crianza infantil y en los resultados al compartir los modelos de éxito de la gente, sus teorías de éxito y crianza infantil, y su organización so-

cial para la crianza infantil. Tercero, las ideas y técnicas de la crianza infantil en una cultura dada son compartidas por el hogar/familia y otras instituciones o lugares que contienen al niño de tal manera como para hacer de su crianza un tipo de fórmula culturalmente organizada para asegurara la competencia y la supervivencia. Cuarto, los resultados de la crianza infantil - los tipos de niño y sus competencias - parecen ser aquellos que eventualmente se desarrollarán como tipos adaptativos de adulto y sus competencias. Quinto, los grupos minoritarios experimentan una desproporción de fracaso escolar principalmente cuando su relación histórica y estructural con los grupos dominantes ha llevado a la evolución de competencias alternativas. Finalmente, he propuesto el modelo cultural ecológico como un marco de referencia para el estudio de los asuntos de la crianza y el desarrollo infantiles de una manera que no es etnocéntrica y como un marco lo suficientemente amplio para abarcar muchas fuerzas importantes a menudo excluidas en la investigación convencional.

He estado interesado en este ensayo principalmente con qué es. Pero hay implicaciones políticas de nuestros análisis con relación a los niños/as de las minorías, tales como los niños/as del ghetto. Primero, pensamos que debido a que las competencias instrumentales de los niños del ghetto son alternativas adaptativas, por ejemplo, no son fácilmente eliminadas o modificadas permanentemente en tanto las condiciones que las originaron y las apoyan (p. ej. recursos convencionales de subsistencia marginal acoplados con la disponibilidad de una economía callejera atractiva) existen o son percibidos como existentes. Esto es, los esfuerzos por mejorar el éxito escolar del ghetto que se enfocan principalmente en la familia y en las experiencias de la temprana infancia no pueden producir cambios fundamentales y duraderos en las reglas de comportamiento para el logro y competencias afines características de los niños del ghetto, en tanto en cuanto tales atributos sean funcionales en un ambiente efectivo del ghetto y puedan ser adquiridos durante el período de post-infancia en la calle y lugares semejantes.

Segundo, de esto se desprende que la manera más efectiva de mejorar el éxito escolar de los niños/as del ghetto o de las minorías consiste en incrementar y mejorar sus recursos económicos convencionales (p. ej. proveer más y mejores trabajos convencionales para los jóvenes y los adultos) hasta el punto en que (a) ocurran cambios significativos en las percepciones de estructuras de oportunidad en la economía convencional, y (b) la economía de la calle y las estrategias de supervivencia asociadas se vuelvan menos atractivas. Finalmente, hasta que el atractivo de estas alternativas sea suficientemente reducido o totalmente eliminado, las reglas de comportamiento para el logro y competencias asociadas de los ghettos y minorías deberán ser estudiadas sistemáticamente y aprovechadas para la enseñanza y el aprendizaje en los contextos escolares. Esto no se podrá lograr si la investigación se enfoca en niños del ghetto atípicos y en sus familias - aquellos “ en riesgo”. Abogamos por el estudio de la gente del ghetto y de los grupos minoritarios como grupos

viables culturalmente. Pero esto deberá ser una estrategia transicional y no un acercamiento permanente al cambio social que consiste en eliminar todas las barreras sociales.