

UNIVERSIDAD DEL VALLE – INSTITUTO DE PSICOLOGIA
GRUPO PRÁCTICAS CULTURALES Y DESARROLLO HUMANO

Cultura y Desarrollo Humano: Implicaciones Parentales, Educativas, Pediátricas y de Salud mental ¹

Patricia M. Greenfield ² y Lalita K. Suzuki

CULTURA Y DESARROLLO HUMANO

La cultura y el desarrollo infantil están inextricablemente entrelazados. Desde la perspectiva del niño/a, un aspecto importante del desarrollo es la adquisición del conocimiento cultural (Bruner, 1990). Desde la perspectiva de la sociedad, los niños/as desde el nacimiento están expuestos a la cultura que los rodea. Este entorno cultural abarca todo, desde las formas de dormir y las prácticas alimenticias hasta el eventual sistema de valores del niño, sus experiencias escolares y sus interacciones interpersonales. La adquisición activa por parte del niño/a del conocimiento cultural, a partir del entorno cultural, constituye la relación entre cultura y desarrollo infantil, punto focal de este capítulo.

En sociedades multiculturales, el entorno cultural en el cual un niño/a se desarrolla comprende una miríada de influencias; éstas pueden ser ampliamente categorizadas como *cultura hogareña* y *cultura de la sociedad*. La cultura hogareña se refiere a los valores, las prácticas y los antecedentes culturales de la familia inmediata del niño/a. Éste, interactúa a diario en esta cultura hogareña absorbiendo y aprendiendo de los valores implícitos transmitidos a través de las interacciones con los miembros de la familia inmediata. El niño/a también está expuesto a la cultura de la sociedad, es

¹ Capítulo 16 del *Handbook of Child Psychology*, 5th edition. Vol I. E. Siegel y K. A. Renninger Editores del Volumen. New York, Wiley, 1998 (ps. 1059 a 1109).

La traducción de las primeras dos partes "El cuidado del Infante, socialización y desarrollo" y "Relaciones Padres-hijos" (pgs. 1059 a 1084) fue hecha por *José Fernando Patiño* y *María Cristina Tenorio* en 1999. La traducción de las dos últimas partes: "Relaciones entre pares" y "Relaciones hogar- escuela" (ps. 1085 - 1102), fue realizada por *Pamela Muriel* y *María Cristina Tenorio* en el 2003. Las páginas 1103 a 1109 - no incluidas aquí - corresponden a las referencias bibliográficas.

² Patricia Greenfield es psicóloga culturalista. Discípula de Jerome Bruner, es profesora en La Universidad de California en Los Ángeles (UCLA) e investigadora connotada. Es una de las defensoras de la posición culturalista que postula la importancia de estudiar cada cultura en sí, y esto desde las primeras prácticas de crianza - oponiéndose a los transculturalistas que acostumbran realizar estudios de contraste entre estudiantes universitarios de diversas culturas, con instrumentos surgidos de la cultura del Primer Mundo. Ha realizado desde hace más de 20 años investigaciones culturalistas en Yucatán y con poblaciones hispanas de California. Actualmente tiene a su cargo en Los Ángeles un programa de formación de profesores para que comprendan las culturas de los niños que tienen a su cargo.

Si bien utiliza aquí el término transculturalista, no lo hace con el sentido arriba criticado, sino para referirse a la manera como en sociedades multiculturales las prácticas se vuelven "trans" culturales, es decir, atraviesan las fronteras de los grupos de origen.

decir, de la sociedad amplia. A través de las interacciones con las fuentes externas (escuela, compañeros, medios masivos, etc.), el niño/a también puede aprender los valores culturales más generales comunicados por la sociedad dominante. Los niños/as son así criados en el clima dual de la cultura de adentro del hogar y la cultura del mundo externo.

En algunos casos, el clima cultural dentro del hogar es derivado del clima cultural general, reflejando los sistemas de valores del entorno. En otras situaciones, el clima cultural hogareño puede diferir significativamente del clima cultural de la sociedad amplia, como ocurre frecuentemente con las familias que han inmigrado recientemente de muchos otros países. Cuando la cultura hogareña y la de la sociedad difieren para alguna familia en particular, surgen situaciones interesantes pero a veces molestas. Los niños/as pueden ser enfrentados a mensajes en conflicto provenientes del hogar y del exterior (particularmente de la escuela) en lo que se refiere a los valores, las actitudes y los comportamientos apropiados que deberían seguir. Los padres también deben re-evaluar su marco cultural en un nuevo escenario en el cual muchos de sus propios valores pueden estar en conflicto directo con los de la sociedad amplia. Esos padres necesitan escoger cuáles valores y en qué contextos deberían usarlos en la crianza de sus hijos/as.

La dificultad de tales escogencias es aún mayor, ya que las culturas son "invisibles" (Philips, 1972). Esto es, son lentes interpretativos que quienes los usan no se dan cuenta que los tienen puestos. Como el aire que respiramos, bajo condiciones normales, estos marcos de referencia de valores no llegan a ser conscientes. Esta falta de conciencia exacerba el potencial tanto para el conflicto personal como para la incomprensión interpersonal en ambientes multiculturales.

Debido a que tienen la tarea de valorar los comportamientos de los padres y los hijos/as provenientes de diversas culturas, los consejeros, trabajadores sociales, educadores y encargados del cuidado de la salud que trabajan con familias deben ser conscientes de estas dinámicas interculturales. Comportamientos que pueden aparecer extraños e incluso disfuncionales en un contexto cultural, pueden de hecho ser considerados como normales en otros. La comunidad profesional que entra en contacto con familias de antecedentes culturales diferentes tiene el reto de comprender los valores y metas del desarrollo de los niños/as subyacentes a las diferencias culturales. De no ser así, no pueden esperar diagnosticar correctamente la fuente de cualquier problema que surja.

Quizá aún más importante, una comprensión de los diversos valores culturales y prácticas de crianza asociadas revela las fortalezas de la socialización y prácticas de cuidado de los niños/as usadas en diversos grupos culturales. Igualmente importante es la toma de conciencia de las pérdidas provenientes de abandonar la propia cultura ancestral en el proceso de asimilación a la cultura dominante externa.

En este capítulo, las diferencias de comportamiento y de valores que existen en diversas culturas serán discutidas desde esta perspectiva cultural dual (hogareña y de la sociedad). Cada cultura hogareña y la cultura dominante social tienen rutas ancestrales en otros países (Greenfield & Cocking, 1994). Por ejemplo, la cultura norteamericana dominante y la cultura hogareña de muchos estadounidenses europeos provienen primariamente del norte de Europa, mientras que la cultura hogareña de los chino-estadounidenses proviene de la China. Estas raíces transculturales nos permiten relacionar la diversidad étnica dentro de las sociedades multiculturales de Norteamérica (y de cualquier parte) con la variabilidad de transcultural a nivel global. A la inversa, la comprensión de las culturas ancestrales ayuda a entender los marcos de referencia culturales que constituyen a una sociedad étnicamente diversa.

Dos marcos de referencia culturales alternativos son particularmente básicos. En un marco o modelo, la meta preferida del desarrollo es la *independencia* (Greenfield, 1994, Markus & Kitayama, 1991). La meta primaria de socialización en este modelo es un individuo autónomo, auto-realizado que se introduce a la relación y a las responsabilidades sociales por elección personal (Miller, 1994; Miller, Bersoff & Hardwood, 1990). En el otro modelo, la meta preferida del desarrollo es la *interdependencia* (Greenfield, 1994; Markus & Kitayama, 1991). La meta primaria de socialización en este modelo es que la persona madura esté incluida en una red de relaciones y responsabilidades hacia los demás; los logros personales idealmente están al servicio de una colectividad, lo más a menudo la familia.

Estos modelos no solamente generan preferencias en los fines del desarrollo y en las metas de socialización, sino que también funcionan como marcos interpretativos, que generan evaluaciones de los pensamientos, sentimientos y actuaciones de los demás. En cuanto marcos interpretativos, los modelos permiten ver las razones de las diferencias culturales, los valores subyacentes a la variabilidad transcultural en comportamientos, sentimientos y pensamientos.

El marco de independencia es parte de un modelo filosófico y social llamado individualismo (Triandis, 1988). El marco de interdependencia es parte de un modelo filosófico y social llamado colectivismo (Triandis, 1988). Estos modelos culturales a menudo son considerados como algo dado; no obstante, ellos generan preferencias en la socialización y metas de desarrollo a través de una amplia variedad de campos de comportamiento. Para usar la terminología de Shore (1996), son esquemas fundacionales.

La investigación tradicional en psicología del desarrollo se ha basado en el modelo o guión de la independencia. Al reconocer también una forma alternativa de desarrollo - un guión de interdependencia - obtenemos una teoría del desarrollo más universal.

Debido a esta cualidad generativa, los modelos culturales del individualismo y el colectivismo integran diferencias grupales a través de diferentes dominios y

períodos del desarrollo. Ellos proveen una coherencia teórica, cultural y del desarrollo a lo que de otra manera sería un conjunto de diferencias grupales desconectadas. Debido a esta coherencia, hemos empleado estos modelos culturales alternativos como un marco organizado para cuatro períodos y dominios del desarrollo: cuidados de la infancia, socialización y desarrollo; relaciones padres-hijos/as; relaciones entre compañeros; y relaciones hogar-escuela. Estos constituyen las cuatro principales secciones de este capítulo.

Los modelos culturales contrastantes del individualismo y el colectivismo también proveen un marco que puede dar cuenta de la diversidad cultural en una sociedad multicultural como la de los Estados Unidos (Greenfield & Cocking, 1994). Muchos inmigrantes y otros grupos minoritarios han entrado a los Estados Unidos, una sociedad construida sobre principios individualistas (Raeff, en press), trayendo consigo un sistema de valores colectivistas y un marco de referencia de sus culturas ancestrales (Greenfield & Cocking, 1994). Esta situación histórica lleva a una dinámica en la cual las metas de socialización de la cultura hogareña del niño/a son más colectivistas, mientras que las de la sociedad más amplia son más individualistas. Este estado de asuntos produce un proceso dialéctico que tiene importantes ramificaciones sociales. Esta dialéctica será un foco que nos concierna para extraer las implicaciones de la cultura y el desarrollo humano para los padres y los profesionales.

ORGANIZACIÓN DEL CAPÍTULO

Cuidado infantil, socialización y desarrollo; relaciones padres-hijo/a; relaciones entre compañeros; y relaciones hogar-escuela, fueron seleccionados como los dominios organizadores debido a que la interacción con los padres, los compañeros o pares y las escuelas constituyen el proceso por el cual los niños/as son socializados hasta convertirse en seres humanos y volverse miembros de una cultura en particular. Estas relaciones sociales son, además, determinantes importantes de la adaptación del ajuste y salud mental de los niños/as.

Las primeras dos grandes secciones del capítulo se enfocarán en las variaciones de la existencia de las culturas hogareñas durante la infancia (primera sección) y del desarrollo posterior (segunda sección). Las otras dos grandes secciones se enfocarán en las fuentes extrafamiliares del conocimiento cultural: los compañeros y el colegio. Todas las cuatro secciones exploran qué puede ocurrir cuando la cultura hogareña difiere de la de la sociedad. A continuación se presenta una introducción a cada sección.

Cuidado Infantil, Socialización y Desarrollo

La infancia es comúnmente descrita como el período de la vida comprendido entre el nacimiento y el surgimiento del lenguaje, es decir, hasta aproximadamente el año y medio a los dos años de edad (Borstein & Lamb, 1992). Durante este tiempo, los niños están en primer lugar expuestos por

completo a la cultura que los rodea. Este "lugar cultural", o las creencias culturales, prácticas y significados característicos de los miembros de la comunidad de la cual hace parte el niño, es quizás el factor más importante en la influencia sobre la vida futura del infante (Weisner, 1996).

En la primera sección, sobre el cuidado y desarrollo infantil, se analizará el modelo cultural de desarrollo dominante en Norte América, al tiempo que se presentan importantes alternativas a él. Este punto es crítico para los profesionales que trabajan directamente con niños/as pequeñitos/as y sus familias; ellos necesitan saber las fortalezas y debilidades de cada modelo cultural antes de prescribir prácticas de cuidado infantil y diagnósticos de desarrollo basados en un modelo y no en el otro. Aunque nuestros ejemplos frecuentemente provienen de los Estados Unidos, los modelos culturales contrastantes aplican a muchas otras sociedades, incluyendo sociedades multiculturales en las cuales es dominante una cultura basada en la Europea.

Nuestro capítulo ofrecerá el perfil de diferentes modelos culturales de desarrollo, sus expresiones durante la infancia, y sus diversos patrones de fortaleza y debilidad. Nuestro foco sustantivo será cómo influyen los modelos culturales en los arreglos para dormir y alimentar al infante, así como en el apego, y en la comunicación con éste.

Desde una perspectiva teórica, la infancia es fundamental ya que es el momento en el que una cultura acomoda el giroscopio del desarrollo a lo largo de una senda particular. Desde una perspectiva aplicada, este período del desarrollo es de importancia inmediata para pediatras y otros profesionales al cuidado de la salud, ya que éstos son los primeros en tener contacto con los pequeñitos y sus familias.

Aunque generalmente los consejos sobre el cuidado del niño/a son prescritos por los pediatras, de manera personal o a través de los libros, bajo la forma de consejos científicos y por lo tanto culturalmente "neutrales", las diferencias transculturales y los cambios a través del tiempo histórico en los consejos sobre cuidados del infante (p. ej., Metraux, 1955; Young, 1990) dejan en claro que aquellos profesionales están, de hecho, proporcionando modelos culturales específicos de desarrollo y cuidados infantiles (Harkness, Super, Keefer, Raghavan & Cambell, 1996). Debido a que ellos no están familiarizados con modelos alternativos, los pediatras y sus trabajadores aliados pueden promulgar a sus pacientes un modelo cultural implícitamente individualista, sin ser conscientes de su especificidad cultural.

Esta falta de conciencia de las propias suposiciones culturales, combinada con una falta de comprensión de otras bases culturales, puede causar problemas en la comunicación y el consejo a pacientes, quienes entran al encuentro médico con un conjunto contrastante de suposiciones, relativas al desarrollo y la socialización del niño/a. Además, cuando dan consejos concernientes al cuidado del desarrollo infantil basados en el modelo cultural dominante de Norte América anteponen éste como el modelo correcto, lo que puede hacer

que los padres, que fueron criados con otros modelos culturales, se sientan confundidos, culpables o inadecuados.

El conocimiento cultural de la infancia también es importante tanto para los profesionales como para los educadores, quienes conocen a las familias cuando sus hijos ya son un poco mayores. Un entendimiento de los diversos cursos del desarrollo que se han jugado en la infancia, provee comprensión de los diferentes patrones comportamentales que se hacen visibles cuando los niños/as llegan al pre-escolar o a la básica primaria. El fundamento es que el aprendizaje implícito hecho en casa impacta significativamente aquello con que los educadores tienen que empezar a trabajar en la escuela.

Relaciones Padres-hijo/a

Tomando una aproximación desarrollista, la segunda sección se enfocará en niños más grandes y en cómo las interacciones y relaciones entre padres e hijos/as pueden diferir en varios contextos culturales. Serán tratados temas tales como la comunicación padres-hijo/a, los estilos de parentalidad, y la disciplina. Al organizar cronológicamente las dos primeras secciones, el lector será capaz de ver cómo el mismo conjunto de modelos culturales - específicamente los modelos que se enfocan en la independencia o en la interdependencia como metas del desarrollo - se dejan ver en etapas más tempranas y posteriores del desarrollo. Esta consistencia cultural refuerza y proporciona continuidad a trayectorias particulares del desarrollo (Greenfield & Childs, 1991).

Esta sección también tiene implicaciones prácticas más allá de la familia. Por ejemplo, los profesores deben conocer las metas del desarrollo que los padres proponen en el hogar, para prevenir que los niños queden atrapados en medio del conflicto de valores hogar - escuela (p. ej., Raeff, Greenfield, & Quiroz, en prensa), tema de la cuarta sección.

Similarmente, los consejeros y psicólogos clínicos deben conocer las metas de desarrollo que los padres proponen en casa. Presentamos un ejemplo de la utilidad de tal conocimiento, en una práctica de consejería culturalmente diversa:

Cuando un adolescente coreano de padres inmigrantes se queja de que sus padres están decidiendo el campo del estudio para el hijo, puede ser que un consejero de los Estados Unidos o de Canadá no se dé cuenta que, en la cultura coreana, la meta de la educación no es lograr un potencial único de máxima autonomía individual; más bien, la educación es para el beneficio de toda la familia, incluyendo a los padres. Dentro de este marco cultural, los padres justificadamente se preocupan de que su hijo encuentre un campo que pueda asegurar la seguridad económica futura para toda la familia.

Con la comprensión de este tipo de modelo alternativo de desarrollo, los consejeros y los psicólogos clínicos serán menos propensos a acusar a los

padres de privar a su hijo/a de autonomía o de producir un estado de culpa no saludable. Es más posible que diagnostiquen correctamente al adolescente como cogido entre dos marcos de valores opuestos. Igualmente importante, serán capaces de explicar este conflicto de valores a los padres inmigrantes, quienes a menudo están más fuertemente identificados con su cultura ancestral que sus hijos, quienes están más asimilados.

Relaciones entre Pares

Esta tercera sección se enfoca en las implicaciones del contraste de las suposiciones de valores para las relaciones entre compañeros. Cuando los pares provenientes de diferentes ambientes culturales interactúan, ciertas suposiciones acerca de la comunicación, la asignación de recompensas, la resolución de conflictos y otras cuestiones interpersonales, pueden ser violadas, conduciendo a una lesión potencial y a confusión. Las implicaciones de estos malentendidos transculturales serán discutidas para padres, educadores y clínicos.

La relevancia directa de la variabilidad cultural en las relaciones entre pares para la práctica educativa se ilustra en el siguiente ejemplo (Quiroz & Greenfield, en prensa):

Una profesora de kinder y su clase provienen de un entorno étnico similar; todas las familias han inmigrado de México o Centroamérica. La profesora dispone crayones en vasos para la clase. Cada vaso contiene múltiples crayones de un color dado. En una visita de inspección, un supervisor le dice a la profesora que debería abandonar los crayones comunitarios y, por el contrario, dar a cada niño o niña su vaso individual de crayones multicolores. Al hacer esto, dice el supervisor, los niños no tendrán que usar los crayones rotos por los demás; ellos disfrutarán más la actividad.

Después de seguir el consejo, la maestra descubre que los niños, que habían estado interesados en cuidar los crayones del grupo, ya no tienen ningún interés realmente en cuidar sus crayones "individuales"; si algo ha ocurrido es que su interés y disfrute de la actividad del coloreo disminuyeron.

En esencia, el supervisor está forzando un modelo cultural de desarrollo que enfatiza la independencia de cada miembro del grupo de pares; el concepto de propiedad personal (en este caso, aplicado a los crayones) es parte de esa independencia. La profesora y su clase, en contraste, están actualizando un modelo contrastante de desarrollo que enfatiza la interdependencia y el acto de compartir entre compañeros. Este es el modelo de relaciones entre pares que estos niños han traído consigo de su hogar.

A través de la comprensión de los dos modelos culturales para las relaciones entre pares, el supervisor podría haber discutido con la profesora las fortalezas y debilidades de las prácticas alternativas, de tal manera que una elección reflexionada podría haberse hecho. Por el contrario, el supervisor, de manera

más bien inconsciente, produjo un conflicto de valores entre las relaciones de pares valoradas en el hogar y la escuela, una dicotomía que podría alienar potencialmente a los niños (y a los profesores) de la casa, de la escuela, o de ambos, al tiempo que interfiere con la alegría y el proceso de aprendizaje.

En el nivel teórico, tales conflictos nos dan una clave concerniente a los modelos contrastantes del desarrollo humano. En el nivel aplicado, este capítulo se dedica a la evitación de tales conflictos de valores transculturales, inconscientes pero destructivos.

Relaciones hogar-escuela

Como la precedente sección implica, las relaciones entre las familias y el personal de la escuela son crucialmente importantes para los padres, los niños y los maestros. La gran sección final de este capítulo enfatizará en las escuelas como contextos institucionales con una cultura distinta y con el potencial para inducir conflictos de valores entre la escuela y el hogar.

Como un ejemplo de tal conflicto, los profesores a menudo se quejan de que los niños asiático-estadounidenses y mexicano-estadounidenses no hablan a los adultos ni preguntan lo suficiente en clase (p. ej. Greenfield, Quiroz & Raeff, en prensa; Muto, Kubo, & Oshima-Takane, 1980). Pero, ¿se dan cuenta estos profesores de que en muchas familias mexicanas se considera irrespetuoso que los niños expresen sus opiniones a los adultos? (Delgado-Gaitán, 1994). ¿Se dan cuenta los profesores de que para las familias japonesas las preguntas al profesor son consideradas un desafío a la competencia pedagógica de éste, o la admisión del fracaso de la comprensión por parte del alumno? (Muto et al., 1980).

Armados de tal conocimiento, los profesores al menos podrían entender que el callado niño de padres inmigrantes mexicanos o japoneses no es estúpido ni indiferente, sino que simplemente se expresa en un estilo diferente. Esta sección del capítulo presentará diferencias de valores hogar - escuela. Tales diferencias serán analizadas como parte de los modelos culturales contrastantes del desarrollo humano y la socialización - modelos de independencia e interdependencia como prioridades del desarrollo.

PRINCIPIOS RECTORES

Con particular atención a la diversidad étnica, nuestra meta en este capítulo es dar coherencia y significado a las diferencias culturales. Por tanto, nos concentramos, no en el nivel de las conductas separadas, sino en el nivel de los modelos culturales: profundos marcos conceptuales que generan miríadas de prácticas culturales específicas y que proporcionan interpretaciones automáticas de las prácticas culturales de otros. Es importante notar que esos "modelos culturales" no están limitados a las diferencias nacionales étnicas, sino que también pueden incluir las influencias socioeconómicas de clase, la localidad rural/urbana, el nivel de educación, y muchas otras dimensiones. Así,

estos modelos no son marcas grupales, sino que se revelan ellos mismos en las prácticas de socialización y en las metas de desarrollo que los padres y la sociedad amplia tienen para los niños/as.

LeVine et al. (1994), basado en el trabajo de Geertz (1983), Holland y Quinn (1987), y D'Andrade y Strauss (1992), nombra el "software" cultural del comportamiento paternal como un "modelo popular de sentido común" (pag 248). Este modelo es implícito más que explícito. El modelo popular genera comportamientos específicos y actividades que son conscientes, pero el modelo subyacente no lo es. Cuando se aplica a la crianza, este modelo cultural a menudo se conoce como la etnoteoría parental (cf., Harkness & Super, 1995) o el sistema parental de creencias (Sigel, 1985; Sigel, McGillicuddy-DeLisi, & Goodnow, 1992). Aunque existen diferencias individuales en las etnoteorías parentales dentro de cualquier grupo cultural, muchas de estas variaciones ocurren alrededor de un tema cultural particular.

Al mismo tiempo, los modelos culturales y las metas del desarrollo operan en un contexto de factores económicos, sociales, psicológicos y físicos que influyen en las metas y proporcionan restricciones o facilitan condiciones para traducir esas metas en prácticas sociales. Estos factores incluyen la biología, el medio físico, la estructura familiar, el trabajo parental, las relaciones entre grupos, y la economía de la sociedad. Nuestro capítulo considera el papel de tales factores en la promulgación cultural de las metas del desarrollo.

Al seleccionar los temas de este capítulo, dos criterios fueron capitales: ¿Revelaría el tema cómo operan metas de desarrollo importantes, aunque variables culturalmente? ¿Sería el tema útil para profesionales que tienen que vérselas con niños/as y sus familias? Teniendo en cuenta esta audiencia esperada, hemos evaluado investigaciones y seleccionado lo que nos parece útil, tanto teórica como prácticamente, para padres, educadores y profesionales al cuidado de la salud. Nuestra esperanza es que estos criterios hayan sido exitosamente implementados.

I. CUIDADOS INFANTILES, SOCIALIZACIÓN Y DESARROLLO

Un artículo reciente en *Mothering*, una revista para madres de niños/as pequeños/as en los Estados Unidos, contenía un artículo sobre las disposiciones para dormir al pequeñito llamado "Tossing and Turning over 'Crying It Out,'" [Dando vueltas y vueltas en la cama hasta quedar fundido de tanto llorar] de Carol Smaldino (1995). El artículo de Smaldino comienza con una descripción de *¿No puedes dormir, Osito?* de Martín Waddell y Barbara Firth (1995) y una discusión de su propia confusión y preocupación acerca de la organización del sueño de los infantes, un tema que concierne a muchos nuevos padres:

Osito no puede dormir porque le tiene miedo a la oscuridad. Papá Oso, mientras está ocupado leyendo un libro, lo chequea intermitentemente, trayendo linternas cada vez más grandes y mejores. Finalmente, Papá Oso

toma a Osito en sus brazos y va hacia afuera para mostrarle la luna y las estrellas. En el momento en que se paran bajo el aire de la noche, Osito está ya dormido, seguramente mecido en los cálidos brazos de Papá Oso. Papá Oso ha logrado el éxito desvergonzadamente. Obviamente, él ha leído pocos libros sobre osos pequeños que le adviertan sobre los peligros de reconfortar tanto.

En mis primeros días de maternidad, poner a Paul a dormir era casi lo único que lograba fácilmente. Los acontecimientos nocturnos lo fatigaban, por lo que amamantarlo lo rescataba de las tensiones del día. Durante nuestro pacífico ritual de amamantamiento en la cama, él se dejaba llevar hacia el sueño, lo cual me decía, en primer lugar que todo estaba bien, y en segundo lugar, que al amamantarlo hasta que quedase dormido, yo había contribuido a su bienestar. Me sentía como una buena madre.

Entonces llegaron las malas noticias. Los consejos parentales de profesionales respetados llovieron a cántaros. **Cuidado con ayudar a su niño a dormir, ya que se arriesga a darle una vida de dependencia y estropear el desarrollo de los propios recursos de su hijo.** La predicción de futuras tristezas y remordimientos golpea de inmediato. ¿Cómo podía yo ignorar el consejo que predecía años de sufrimiento? Punzadas dolorosas de culpa surgieron en la noche. (Smaldino, 1995,p33).

Como es explícito en este ejemplo, la cultura nos inunda con información sobre lo que constituye la "apropiada" crianza infantil, lo cual puede llevar a sentimientos de confusión y culpabilidad. Aunque existe una diversidad considerable incluso dentro de los métodos de crianza de la clase media norteamericana, cuando miramos transculturalmente, vemos una variedad aún mayor en las prácticas de crianza infantil. Lo que puede parecer riesgoso para los niños según los expertos en los Estados Unidos, puede ser normativo en otras culturas. Dentro de los Estados Unidos, las madres de culturas, economías o trasfondos educativos divergentes pueden tener muchas prácticas diferentes de comportamiento, al igual que metas para sus pequeños hijos/as.

¿Cuáles son las metas que los padres tienen para sus infantes y niños/as?

En general, las metas parentales para los hijos/as incluyen alguna combinación de lo siguiente: supervivencia y salud infantiles, adquisición de capacidades económicas, y el logro de los valores culturales apropiados (LeVine, 1988). Esos valores variarán de cultura en cultura y producirán metas del desarrollo del niño culturalmente variables. Las metas parentales culturalmente definidas, son cruciales en el comportamiento de los padres hacia sus hijos/as, y a su vez son cruciales en el eventual proceso de socialización de éstos. Las metas normativas de los padres tanto reflejan como afectan la estructura y el funcionamiento de la sociedad en su conjunto.

En los Estados Unidos, los padres tienen muchas metas para sus niños/as, pero una de las más básicas y generales es el deseo de tener hijos que crezcan

volviéndose adultos independientes e individualistas. Se encontró que una de las metas más mencionadas por las madres de Boston, Massachusetts, fue la de guiar a los niños para que aprendan a tomar sus propias decisiones y establecer su existencia separada e individual (Richman, Miller, & Johnson Solomon, 1988). Esta es la meta desarrollo que subyace al consejo "profesional" reportado por Carol Smaldino concerniente al acto de poner a dormir solo al bebe. Similarmente, Hess, Kashiwagi, Azuma, Price y Dickson (1980) encontraron que las madres de Estados Unidos tendían a valorar las habilidades en los comportamientos de sus hijos/as que estuvieran relacionadas con una acción individual, tales como la auto-afirmación y defender los derechos de uno (Hess et al., 1980). Estas metas están asociadas con el modelo cultural del individualismo.

Tales metas socializan a los niños para que operen efectivamente en una sociedad individualista como lo es la de los Estados Unidos. "Tan fundamental es el concepto del individualismo para la sociedad norteamericana", se ha dicho, "que todo tema mayor que nos enfrente como nación, invariablemente se plantea en estos términos" (Gross & Osterman, 1971, p. xi).

En contraste, los padres del Japón muestran una diferente tendencia en cuanto a las metas parentales. En lugar de enfocarse en la independencia, en Japón los padres "quieren que sus hijos desarrollen un sentido de lo que podría traducirse libremente como dependencia, desde el comienzo de la crianza" (Nugen, 1994, p.6). En el estudio de los valores maternas, conducido por Hess (1980), las madres japonesas contrastaban con las de Estados Unidos en respecto a temas como el auto-control, el acatamiento de la autoridad adulta y la interacción social en el desarrollo infantil.

Las madres japonesas están más dispuestas a percibirse a sí mismas como siendo "una" con sus infantes. En una ponencia presentada en Tokyo en 1987, Kawakami decía: "La relación norteamericana madre-infante consiste en dos individuos... mientras que la relación madre-infante en el Japón consiste en un solo individuo; es decir, madre e hijo/a no están divididos" (p.5) (en Morelli, Rogoff, Oppenheim, & Goldsmith, 1992). Este valor de extrema cercanía entre la madre y el pequeñito/a es otro indicador de las metas inter-dependientes de la parentalidad japonesa, y se manifiesta en patrones de interacción, tales como el comportamiento *amae* (traducido a veces como dependencia o como interdependencia) que los niños/as expresan hacia sus madres (Lebra, 1994, Shwalb & Shwalb, 1996).

Así como los Estados Unidos es una sociedad que tanto valora como institucionaliza el individualismo, el Japón es una sociedad en la cual el colectivismo - un énfasis en grupos fuertes y cohesionados (Hofstede, 1991) - es tanto valorado como institucionalizado. Considerando esta temática

Considerando este punto, cómo reaccionarían las madres Japonesas al método del Papá Oso en su intento de dormir al Osito, en el ejemplo inicial?

Tal vez los padres japoneses, quienes duermen a sus hijos amamantándolos y cargándolos, coincidirían con los expertos de Estados Unidos cuando dicen que esa práctica promueve la dependencia. Sin embargo, la interpretación japonesa de la independencia sería bastante diferente. Ciertamente, los japoneses estarían en un profundo desacuerdo con la evaluación negativa de la dependencia que hacen los expertos como un factor de riesgo que podría perjudicar el desarrollo infantil. Esta noción del riesgo del desarrollo es una cuestión ligada culturalmente (Nugent, 1994).

¿Cómo afectan las metas parentales la organización de la dormida y la alimentación?

Smaldino (1995) continúa su artículo en *Mothering*:

Cuando Paul cumplió 10 meses, mi esposo Lino y yo preocupamos tanto con los episodios de sus despertadas varias veces en la noche, que programamos una cita con nuestro pediatra. El nos informó, casi jovialmente, que la cura definitiva sería "dejar llorar" a Paul. Algo en mi interior se rebeló. Sentí una onda anticipada de depresión con sólo pensar que abandonarlo. (p. 33-34)

Aunque los comportamientos hacia los infantes varían culturalmente, un comportamiento rápidamente observable en todas las culturas es la organización de la dormida de los pequeños. El sueño del infante es un asunto particularmente importante para muchas madres de Norteamérica. En los Estados Unidos, la queja más común que escuchan los pediatras es de padres que están bregando para tratar que sus niños duerman solos, toda la noche, tan rápido como sea posible (Lozoff, Wolf & Davis, 1984). Existen también diferencias transculturales ampliamente difundidas en las disposiciones para dormir a los pequeños, y se puede argumentar que la manera como las culturas conciben la infancia, manifiesta en las metas parentales, puede jugar un papel determinante en estas disposiciones.

¿Dónde duermen los infantes, a nivel mundial?

En los Estados Unidos, la mayoría de los infantes duermen solos en una cuna separada, frecuentemente ubicada fuera de la alcoba de sus padres (Morelli et al, 1992). Sin embargo, en muchas culturas alrededor del mundo (particularmente en las no-occidentales), dormir juntos es la condición predominante (Konner & Worthman, 1980). De hecho, en una encuesta sobre prácticas del dormir que se realizó alrededor del mundo, se encontró que aproximadamente en dos tercios de las culturas las madres dormían con sus infantes en sus camas, y esta proporción era mucho mayor si se incluían las madres que dormían con su bebé en el mismo cuarto (Barry & Paxson, 1971; Burton & Whiting, 1961). Ejemplos de estas culturas de co-dormida incluyen al Japón, donde los niños típicamente duermen con sus padres hasta los cinco o seis años (Caudill & Plath, 1966). A esta costumbre ellos frecuentemente se refieren como *kawa* o "río", en el cual los padres forman las riberas simbólicas para que los niños duerman en sus propios colchones, entre los de ellos

(Brazelton, 1990). Gente de muchas otras culturas tienen prácticas de dormir similares con sus niños.

Aunque la cultura dominante en los Estados Unidos se adhiere a las prácticas de dormir separados, muchos grupos minoritarios e inmigrantes todavía mantienen la práctica de dormir juntos de sus culturas ancestrales. Mucha gente en los Estados Unidos ha inmigrado de países en los cuales la costumbre es que las madres duerman con sus pequeños. Por ejemplo, Schachter, Fuchs, Bijur, y Stone (1989) encontraron que el 20% de las familias hispano-norteamericanas en Harlem dormían con sus hijos al menos tres veces por semana. Esto se contrastaba con el 6% de las familias europeo-norteamericanas que también lo hacían. Lozoff et al. (1984) encontraron un patrón similar, con más infantes afro-estadounidenses que europeo-estadounidenses que dormían con uno de sus padres o con los dos.

¿Qué preferencias y restricciones en la cultura dominante de Estados Unidos refleja la organización de la dormida?

En la cultura dominante de los Estados Unidos, hay una clara presión sobre los padres para que empujen a sus infantes a dormir solos (Brazelton, 1990). De hecho, las familias de clase media que practican el dormir juntos se dan cuenta de que van contra las normas culturales (Hanks & Rebelsky, 1977). De acuerdo con Morelli et al. (1992), desde principios de este siglo, la sabiduría popular norteamericana ha considerado la temprana separación nocturna como algo crucial para el desarrollo saludable infantil.

Entre los padres estadounidenses de clase media, el énfasis en el entrenamiento para la independencia es un factor importante conectado con el dormir separado (Munroe, Munroe & Whiting, 1981). Los padres tienen metas de entrenar a sus infantes para que sean independientes y confiados en sí mismos, desde los primeros meses de vida, antes de que el indeseable hábito de dormir acompañado se establezca, lo cual puede ser difícil de romper (Morelli et al., 1992).

Otro lado de la moneda puede ser la necesidad de los padres de su propia independencia. Los adultos de la cultura dominante de los Estados Unidos constituyen el punto final del entrenamiento para la independencia. Un infante dependiente atenta contra su propia autonomía; por lo tanto, un motivo importante para separar a los infantes para dormir, debe ser la necesidad de los padres de mantener su propia independencia. Se requiere la realización de investigaciones sobre las interrelaciones entre las metas de los padres para ellos mismos y para sus hijos.

La pérdida de la privacidad asociada con la intimidad parental es otra razón para desaprobado el dormir juntos (Shweder, Jensen & Goldstein, 1995). El privilegiar los lazos conyugales es típico de culturas que enfatizan la autonomía o la independencia como una meta del desarrollo. En contraste, el privilegiar los lazos intergeneracionales, como aquel entre madre e hijo, es típico de

culturas que enfatizan la interdependencia como una meta del desarrollo (Lebra, 194; Sheder et al., 1995).

Los padres estadounidenses también han citado la supervivencia como una razón para que los pequeños duerman separados. Esto incluye la reducción de riesgos tales como transmitir o contraer una enfermedad contagiosa (Bundese, 1944; Holt, 1957; Morelli et al., 1992). Otras razones incluyen las cuestiones edípicas del psicoanálisis y el miedo al abuso sexual incestuoso (Brazelton, 1990; Shweder et al., 1995). Estas razones han llevado a muchas mujeres europeo-estadounidenses (y a otras que son parte de la cultura dominante) a adherirse al hábito de dormir separadamente de sus infantes.

Los pediatras, e incluso el gobierno federal, refuerzan esta práctica. Lozoff et al. (1984) citan fuentes, desde libros sobre consejos pediátricos hasta publicaciones gubernamentales, que recomiendan a los padres no llevar a sus hijos a su cama por ningún motivo (p. ej., Spock, 1976). Sin embargo, cuando los padres leen tales advertencias, ven a los autores como profesionales respetados, más que como portadores de sabiduría popular o portadores de etnoteorías del desarrollo específicas a una cultura.

¿Qué preferencias y restricciones refleja el dormir juntos?

En muchas culturas, sin embargo, el dormir juntos es considerado como una práctica deseable. De hecho, separar el niño pequeño al dormir frecuentemente es considerado como algo chocante. Por ejemplo, los Brahmanes en la India creen que es incorrecto dejar dormir solos a los niños pequeños en un cuarto separado, en caso de que éstos se levanten en la noche. Ellos creen que es obligación de los padres proteger sus hijos del miedo y la angustia nocturnas (Shweder, Mahapatra & Miller, 1990). Los indígenas mayas y los japoneses también expresan molestia y compasión cuando se dan cuenta, por primera vez, de la práctica de los estadounidenses de hacer dormir a los niños separados de sus padres (Brazelton, 1990; Morelli et al., 1992). Al escuchar que los niños estadounidenses duermen en cuartos separados de sus padres, una madre maya estupefacta exclamó: "pero ¿hay alguien con ellos allí, cierto?" (Morelli et al., 1992. p. 608).

Estudios de caso sobre las condiciones de dormida del infante hechos por estudiantes de pregrado de la Universidad de California de Los Angeles de diversos orígenes culturales, indican que las desviaciones de la norma de Estados Unidos de tener camas separadas y cuartos aparte para mamá y bebé, a menudo están motivadas en este valor de cercanía interpersonal. Las condiciones de dormida de los infantes de muchos inmigrantes en los Estados Unidos, reflejan un compromiso entre la separación infante-madre (o padre) que es normativa aquí, y la cercanía infante-madre (o padre) que es normativa en sus culturas ancestrales de Asia, México, Centroamérica y el Medio Oriente

Se ha sugerido que las restricciones de recursos, tales como la falta de espacio pueden también ser un factor para que se duerma juntos (Brazelton, 1990;

Shweder et al., 1995). En muchas culturas los hogares tienen menos camas o cuartos para dormir. Sin embargo, las restricciones de recursos pueden jugar un papel relativamente pequeño. Por ejemplo, el desconcierto y la tristeza que la madre Maya expresa al saber que en la práctica norteamericana para dormir se separa al niño, es un indicador de que la dormida compartida no es simplemente una preocupación práctica. Más bien, constituye un compromiso con un tipo particular de relación con el infante (Morelli et al., 1992).

Ciertamente, en su estudio de variabilidad cultural al interior de los Estados Unidos, Lozoff et al. (1984) encontraron que no había una relación significativa entre las restricciones espaciales (número de cuartos disponibles para dormir, tamaño de la casa o la proporción del tamaño de la casa con respecto a los dormitorios) y las condiciones de la dormida durante la infancia. En vez de restricciones de recursos (Shweder et al., 1995), parecen existir razones relacionadas con los valores y metas culturales que afectan, incluso la que parece más sencilla de las prácticas, como lo es las condiciones de la dormida.

Sin embargo, otros tipos de factores ecológicos, pueden jugar un papel en la moderación de una meta promulgada de desarrollo específica a una cultura como lo es la independencia. En el estudio de Lozoff et al., (1984), hubo evidencia de que los bebés europeo-estadounidenses eran aceptados en la cama de sus padres bajo condiciones estrictas, tales como cuando había alguna preocupación familiar (como una mudanza, o una tensión conyugal) o alguna enfermedad del infante, o cuando el bebé era lo suficientemente grande como para bajarse de la cama e ir al cuarto o a la cama de sus padres.

La cambiante ecología de la parentalidad en los Estados Unidos también proporciona una influencia moderadora en los primeras exigencias hacia la independencia. Brazelton (1990) señala varios grupos de padres quienes frecuentemente duermen con sus niños pequeños y bebés; entre estos están: "(1) Padres solos, cuya necesidad de compañía en la noche puede dominar sobre la decisión. (2) Padres trabajadores, quienes se sienten muy alejados durante el día, y quieren reconstituir la cercanía con sus bebés en la noche" (p.1). En estos casos, un factor ecológico empuja en contra de la norma dominante de los Estados Unidos, moviendo las prácticas en dirección a las normas del resto del mundo.

Tal vez el trabajar fuera de casa ha vuelto la cercanía nocturna deseable para las madres trabajadoras, solteras o casadas. Otro factor constriñente podría ser que las madres trabajadoras no pueden soportar la pérdida del sueño debida a las levantadas para alimentar a sus hijos despiertos en la noche, ya sea en otro cuarto o incluso en otra cama.

La relación del dormir con alimentar, cargar, llevar consigo y amamantar al infante

Como el Papá Oso, los padres de Asia, África y la América indígena para que sus bebés se duerman, los cargan y los amamantan (p. ej., LeVine et al.,

1994; Miyake, Chen & Campos, 1985; Morelli et al. 1992; Super and Harkness, 1982). Esta práctica es parte de un patrón de cargar, llevar consigo, y amamantar casi continuamente (p. ej., Brazelton, Robey & Collier, 1969; Konner, 1977; Miyake et al., 1985; Super & Harkness, 1982). Este patrón puede funcionar debido a que encaja mejor con la fisiología infantil. Klein (1995), esbozando a partir de Konner (1982), resume la investigación de Blurton-Jones (1972) sobre este tema:

Hay dos tipos de mamíferos; aquellos que "anidan" a sus hijos y aquellos que permanecen en proximidad continua a sus pequeños. Los mamíferos que acomodan a sus crías en nidos producen leche con un alto contenido de grasa y proteína, y alimentan a su prole en intervalos ampliamente espaciados. Los mamíferos que cargan consigo a sus crías producen leche con un bajo contenido de proteína y de grasa, y alimentan a su descendencia más o menos continuamente. Los humanos, como la mayoría de los primates mayores, tienen la composición de la leche y las características del amamantamiento de las especies "cargadoras". Las madres iKung, de acuerdo con esta realidad biológica, amamantan a sus pequeños cerca de cuatro veces por hora (p. 308).

Los Zinacantecas, un grupo Maya de Chiapas, México, igualmente amamantan, llevan consigo y cargan a sus niños muy frecuentemente (Brazelton et al., 1969).

Desde una perspectiva neurológica, una investigación de Restak (1979) muestra que "cargar y llevar consigo a los infantes resulta ser uno de los más importantes factores responsables del normal desarrollo, mental y social del infante" (p.122). Por lo tanto, debemos considerar fuertemente la posibilidad sugerida por Konner (1982), de que los problemas del sueño son el principal problema cultural en el cuidado de los infantes en los Estados Unidos, precisamente porque los consejos profesionales y las prácticas culturales dominantes están combatiendo la biología del infante humano, la cual ha evolucionado a lo largo de cientos de miles de años.

¿Qué llevaría a una cultura a ignorar los imperativos fisiológicos del período de la infancia? Las palabras de los profesionales nos dan un indicio: " *Cuídese de ayudar a su niño a dormir, porque usted corre el riesgo de promover una dependencia para toda la vida y menoscabar el desarrollo de los propios recursos de su hijo*" (Smaldino, 1995 p.33). ¿Podría este temor a la dependencia impedir a los padres utilizar recursos e ideas más amplios para las prácticas de crianza empleados en otras culturas?

¿Qué podemos aprender de una perspectiva transcultural sobre las prácticas del cuidado infantil? Implicaciones para padres, pediatras y otros profesionales

Las perspectivas y metas culturales pueden, a menudo, dificultar a la gente el darse cuenta e incorporar diferentes modos de comportamiento, pero mucho

se puede ganar por medio de la observación y el entendimiento de las prácticas de otras culturas.

El dormir

Muchos han proclamado que en Norteamérica, los disturbios del dormir son, hoy en día, una de las preocupaciones mayores entre los padres de niños muy pequeños (Brazelton, 1990; Dawes, 1989; Nugent, 1994), al igual que lo fue para Carol Smaldino. No obstante, los problemas del dormir son menos comunes e incluso inexistentes en buen número de otras culturas. Por ejemplo, Nugent (1994) informa que "los problemas de la dormida o del despertarse en la noche son menos comúnmente reportados como preocupaciones clínicas en contextos japoneses"(p. 6). Similarmente, Super y Harkness (1982) notaron que los problemas del dormir eran inexistentes entre los Kipsigis de Kenia.

¿Por qué es un grave problema la dormida de los infantes en los Estados Unidos, pero no en Japón ni en Kenia? ¿Por qué son los Estados Unidos y el Europa Occidental únicos en tener que llamar a los pediatras (Spock & Rothenberg, 1985), los psicoterapeutas (Dawes, 1990), y los neurólogos (Ferber, 1985, 1990) para solucionar los problemas de sueño de los infantes? ¿Pueden ser empleadas las investigaciones transculturales para mejorar los problemas del sueño infantil en Norteamérica? ¿Puede ayudarnos para evaluar el método usado por Papá Oso versus aquel evocado por "los profesionales bien respetados" de Smaldino?

Intercambios transculturales. Mucho puede ser aprendido de las técnicas de crianza infantil practicadas en diferentes culturas. Siendo abiertos a varios modos de comportamiento a menudo puede ser útil para introducir nuevas ideas y modos de pensamiento. Los padres y pediatras en Norteamérica pueden beneficiarse al ser más aceptantes de las prácticas de "dormir juntos", ya que estas prácticas se les han hallado numerosas ventajas, tales como una alimentación nocturna más fácil. Por ejemplo, las madres Mayas "informaron que ellas generalmente no se daban cuenta de que tenían que alimentar a sus bebés en las noches. Ellas decían que no tenían que despertarse, sino sólo voltearse y dejar el pecho accesible." (Morelli et al., 1992, pp. 606-607). En contraste con estas madres Mayas, la alimentación nocturna de la clase media euro-americana es frecuentemente una tarea ardua (Morelli et al., 1992), que requiere que las madres pierdan valiosas horas de sueño, por tener que levantarse para alimentar a sus bebés.

No es que los bebés Mayas o Kipsigis duerman más tiempo que los de Estados Unidos.; más bien, la ecología y los valores son tales que el mismo comportamiento (despertarse de noche) no es visto como algo problemático, debido a la conveniencia asociada con el "dormir juntos". En efecto, debido a la ausencia de presión cultural sobre los bebés para que duerman toda la noche o para que tengan horarios de sueño regulares, los bebés se despiertan, de hecho, más frecuentemente y duermen períodos más cortos que en los Estados Unidos. Super y Harkness (1982) encontraron que los bebés Kipsigis en Kenia

tenían un promedio de tiempo de sueño de sólo 3 horas, desde el primero hasta el octavo mes de vida.

En términos de la meta de rango superior de la supervivencia infantil, el dormir juntos puede jugar una parte al fomentar el desarrollo de los patrones óptimos del sueño en los infantes (McKenna et al., 1993). Esto puede deberse a que el dormir juntos permite que el sueño del niño tome señales táctiles y rítmicas de su madre o su padre, y estas señales pueden ayudar a regular un sistema respiratorio inmaduro. Este proceso interactivo, a su vez, puede disminuir el riesgo del síndrome repentino de muerte infantil (SIDS) (McKenna, 1986). En muchos países alrededor del mundo, el dormir juntos está asociado con bajos porcentajes de SIDS (McKenna & Mosko, 1994).

Una reciente investigación de McKenna & Mosko (1994) indica que los infantes se despiertan más frecuentemente y que sus etapas de sueño se alteran cuando duermen con alguien. Este hallazgo es importante, ya que los estudios anteriores encontraron que los infantes que casi han sucumbido al SIDS, tienen menos frecuentes despertares espontáneos (p. ej., Coons & Guilleminault, 1985; Kahn, Picard & Blum, 1986) y que los gemelos de las víctimas del SIDS tienen períodos relativamente más largos de sueño ininterrumpido. Estos hallazgos sugieren una dificultad en el paso del sueño al despertar como factor del SIDS (Harper et al., 1981; Hoppenbrouwers, Hodgman, Arakawa, & Stearman, 1989).

Conclusión. Muchos temas rodean las prácticas del cuidado infantil, tales como las disposiciones para la dormida. Igual de importantes a las consideraciones de padres y pediatras, son el bienestar físico (p. ej., reduciendo el riesgo de SIDS), el bienestar emocional (consuelo nocturno), los patrones paternos del dormir (p. ej., privacidad de los padres, alimentación nocturna), restricciones prácticas (p. ej., situación del alojamiento), ecología familiar (p. ej., padres solteros vs. padres casados), necesidades de los adultos (p. ej., de autonomía) y metas culturales (p. ej., independencia vs. interdependencia).

Las disposiciones de la dormida son una parte integral de los sistemas completos de significados culturales y restricciones ecológicas. Por un lado, una mirada transcultural a estas prácticas abre nuevas opciones para un potencial intercambio transcultural. Sin embargo, pedir prestada una parte de un sistema cultural e insertarlo dentro de otro totalmente diferente a menudo trae problemas. Por ejemplo, Brazelton (1990) advierte a los padres de la cultura dominante de Estados Unidos, quienes "duermen con un bebé o un niño caminador, pero después se vuelven desesperados en asignarle al infante un cuarto y una cama separada - y pueden abandonar el niño dejándolo llorar y llorar (p. 7). Tal vez este resultado proviene de un mal emparejamiento entre la dependencia socializada del niño al dormir acompañado, y las propias necesidades culturales de independencia de los padres. Pero, cualquiera que sea la razón, Brazelton señala, "Este enfado y abandono no son merecidos, y dejar al niño llorar, solo culpa a la víctima" (p.5). Por lo tanto, las

implicaciones sistemáticas y a largo plazo de los préstamos transculturales deben siempre ser tomadas en cuenta.

Sin embargo, Brazelton (1990, p 7) hace una pregunta importante para los profesionales: "¿Deberíamos reevaluar nuestra posición respecto a la dormida de los niños?" Los pediatras tradicionalmente han concluido que el dormir conjuntamente padres e infantes era un factor de riesgo para el desarrollo saludable. Sin embargo, ¿han considerado ellos las disposiciones de la dormida infantil desde todos los ángulos posibles: el fisiológico, psicológico y cultural? Como Nugent (1994) plantea, los estudios transculturales demuestran que la noción de riesgo es una construcción cultural. Los pediatras deben ser cautelosos antes de imponer su propia construcción cultural sobre miembros de un grupo étnico o social, con quienes ellos no comparten una cultura común o un nicho ecocultural común para el desarrollo infantil.

Cargar consigo

Dada al variabilidad transcultural de cargar consigo al infante, es interesante explorar las implicaciones de esta práctica en el desarrollo. Anisfeld, Casper, Nozyce, y Cunningham (1990) probaron experimentalmente si llevar consigo al infante de manera continua, usando un aparato adaptado de los cargadores de bebés africanos, afectaba la seguridad del apego, medido por la Situación Del extraño de Ainsworth (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall 1978). En el diseño de su investigación las madres de recién nacidos eran aleatoriamente asignadas para recibir, o bien un sostenedor de bebés Canguro (el cual permite a la madre llevar al bebé contra el frente de su cuerpo), o una silla infantil (la cual permite al bebé sentarse en independencia física de la madre); el total de la muestra fue seleccionada de tal manera que las actitudes hacia los dos aparatos fueran las mismas en todos los sujetos. Las madres fueron extraídas de una población clínica de bajos ingresos. Después de usar el sostenedor infantil por un promedio de 8.5 meses, el grupo experimental mostró una tasa mucho más alta de apego infantil seguro en la Ainsworth Situación Del extraño a los 13 meses: el 83 % de los infantes, cuyas madres habían recibido el sostenedor, fueron evaluadas como apegadas seguramente; sólo el 38 % de los bebés cuyas madres habían usado la silla infantil, estaban apegadas seguramente.

Este estudio es un modelo de investigación que prueba experimentalmente el valor de los intercambios transculturales en las prácticas de crianza infantil. Más investigaciones experimentales como esta son muy necesarias.

Al mismo tiempo, necesitamos tener en mente que tenemos nuevos inmigrantes, los cuales están trayendo prácticas tales como llevar consigo al bebé tanto en Estados Unidos como en otros países industriales. Muchos inmigrantes de México y Centroamérica provienen de culturas en la que llevar consigo a los infantes es una práctica común. Lo que la investigación de Anisfeld (1990) muestra es que podemos aprender de esas madres. En un nivel sustantivo, la investigación de Anisfeld y sus colegas indica que nuestra

última meta de desarrollo de independencia con frecuencia puede ser aplicada demasiado temprano, al costo de un apego seguro.

Diferencias, no déficits

Para muchos grupos étnicos y de inmigrantes en los Estados Unidos (y otras naciones industriales), el dormir acompañado, el cargar y el llevar consigo al chiquito, son parte de su herencia ancestral en cuanto a los cuidados infantiles. Ser conscientes y aceptantes de estas diferencias culturales, es en sí mismo importante y beneficioso. Debido a que las sociedades multiculturales tales como los Estados Unidos, contienen muchos grupos étnicos y contextos familiares con variadas prácticas de dormida, a los padres que se desvían de la norma dominante no se les debería hacer sentir que están haciendo algo dañino para sus hijos.

El comprender que dormir solo y dormir acompañado son dos modos culturales diferentes, cada uno con su propio conjunto de riesgos y beneficios, nos llevará a enorgullecernos más que avergonzarnos de las diversas herencias culturales. Para los miembros de la mayoría dominante, tal comprensión los llevará a respetar y a no denigrar las prácticas no estandarizadas tales como el dormir acompañado. Similarmente, comprender las razones que subyacen a las prácticas alternativas también puede ayudar a los inmigrantes a comprender las normas culturales de su nuevo entorno cultural. La divulgación de información sobre tales prácticas entre pediatras y padres puede ayudar a desarrollar esta clase de respeto mutuo.

Los temas de seguridad e independencia

Ferber recomienda que si el niño salta de su cama y trata de entrar al cuarto de sus padres, éstos deben mantener la puerta cerrada (Smaldino, 1995): "Recuerde que su meta es ayudar a su niño a que duerma solo. Usted está usando la puerta como una manera controlada de reforzar esto, no para asustarlo. Por lo tanto, tranquilícelo hablándole a través de la puerta" (Ferber, 1985, p.75). Dada la fortaleza de los mecanismos del infante para mantener cerca a la persona que lo cuida, es necesario hacer investigación para establecer el grado en el cual tal régimen conduce a la independencia, al igual que el grado en el cual conduce al sueño, a la separación, o a problemas de apego posteriores en la vida.

Como Carol Smaldino lo encontró, la cultura dominante en los Estados Unidos también tiene consejos específicos para el llanto nocturno de los niños: "Deje al niño llorar". Ferber tranquiliza a los padres, "Permitir algo de llanto al tiempo que ayuda a que su niño mejore su sueño, nunca producirá daños psicológicos" (p.75). No obstante, este aseguramiento va en contra del hallazgo clásico de Ainsworth (1985) de que la respuesta rápida al llanto está asociada con apegos más seguros. Si esto es así, entonces la falla en responder al llanto podría llevar a un apego inseguro, lo cual podría, a su vez, manifestarse como un problema de separación.

Bowlby (1969) señaló que el llanto es uno de los importantes mecanismos de la evolución cuya función es mantener cerca a quien prodiga los cuidados. En palabras de Lee Salk, llorar es el recurso del bebé (Smaldino, 1995). Al dejar al bebé llorar y gritar, los padres están usando un método conductista para extinguir el primer y único medio de comunicación del bebé con su mundo social. Este método parece ir en contra de la naturaleza adulta también; Bowlby señaló que la respuesta del cuidador del bebé a su llanto - actuar para detener el llanto al restablecer la proximidad y satisfacer otras necesidades - es también parte de la herencia evolutiva humana. Es por esto que dejar al niño llorar es tan doloroso para padres como Carol Smaldino.

La evidencia transcultural indica que, incluso si la independencia es la última meta de la crianza infantil, el complejo del contacto constante, la alimentación continua y el dormir acompañado puede ser más efectivo. Como señala Klein (1995), los bebés iKung al crecer se volvieron incluso más independientes que los niños de Estados Unidos, a pesar de que inicialmente durmieron acompañados y recibieron cuidados muy cercanos (Konner, 1982, p. 313). La implicación es que los niños todavía pueden ser criados para que sean adultos independientes, a pesar de comportarse en formas que pueden ser categorizadas como "dependiente", cuando aún son pequeños.

¿Cómo son afectados los comportamientos de apego, por las metas parentales?

Aunque el papel de las metas culturales es fácilmente observado en las prácticas del dormir de los niños, las diferencias transculturales en las metas de los padres también se manifiestan en los comportamientos de apego. Harwood, Miller y Lucca Irizarry (1995) comienzan su libro, *Culture and Attachment* [Cultura y Apego], con la clásica definición de Bowlby (1969) de "el apego, como 'el vínculo que une' al niño con su primer cuidador" (p.4) , y de los comportamientos de apego como "aquellos comportamientos que permiten la infante buscar y mantener la proximidad con su primera figura de apego" (p.4). Estos puntos de vista sobre el apego han estado arraigados en la literatura psicológica sobre el desarrollo, llevando a paradigmas mayores de investigación, incluyendo la clásica "Situación del extraño" presentada por Ainsworth y Whittig en 1969.

Respuestas de los Niños a la "Situación del extraño"

En el paradigma de la Situación del extraño, los niños "seguramente" apegados son diferenciados de los "inseguramente" apegados por medio de una prueba de laboratorio que incluye dejar al infante solo con varias combinaciones de madre, extraño, ambos o ninguno. A partir de observaciones del comportamiento infantil en esas situaciones, los niños pueden ser distribuidos en las categorías de evitación del apego (grupo A), apego seguro (grupo B) y apego resistente (grupo C). El patrón de comportamiento del grupo B en la Situación del Extraño ha sido ampliamente visto como un indicador de tales

cosas como la interacción saludable madre-infante y del crecimiento emocional (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978).

El papel de la madre, particularmente la sensibilidad maternal, es también vista como importante en el apego infantil. Por ejemplo, se ha propuesto que las madres de los futuros bebés "A" expresan rabia y rechazo hacia sus bebés y que las madres de los bebés "C" son insensibles e ineptas, mientras que las madres de los bebés "B" son más afectuosas y efectivas cuando calman a sus bebés (Ainsworth, 1979; Campos, Barrett, Lamb, Goldsmith & Stenberg, 1983; Main & Weston, 1982).

Estas generalizaciones, sin embargo, no toman en consideración las razones culturales para el comportamiento de un infante y para la interpretación materna de ese comportamiento. Ya que las madres son las portadoras de la cultura para la siguiente generación, especialmente durante la infancia de su niño, es igualmente importante considerar las razones culturales del comportamiento de las madres.

En Japón, comparado con los Estados Unidos, existen más bebés "C" o "resistentes". En contraste con ello, "A" o los bebés evitadores son comunes en los Estados Unidos, pero poco comunes o inexistentes en Japón (Miyake, et al., 1985; Takahashi, 1990; Van IJzendoorn & Kroonenberg, 1988). ¿Por qué esta diferencia en la manera como las culturas se desvían de la "norma"? Las diferencias culturales en cuanto a las metas parentales, pueden ser la razón. Las madres japonesas, con metas parentales tales como que la madre y el hijo "se conviertan en uno" (Kawakami, 1987), raramente dejan a sus bebés al cuidado de extraños como las ayudantes por horas (babysitters). Así, las separaciones que toman lugar en el paradigma de la Situación del Extraño, causan extremas e inusuales tensiones a los bebés (Miyake, et al., 1985; Takahashi, 1990). Confirmando este punto, estudios en los Estados Unidos, por Lamb y sus colegas (Lamb & Sternberg, 1990; Roopnarine & Lamb, 1978, 1980) muestran que las separaciones no acostumbradas de la madre, como cuando el bebé comienza a ser cuidado por otras personas de día, pueden ocasionar angustia de separación, la cual se revela en la Situación del Extraño, pero tal habituación a separaciones temporales erradica las manifestaciones conductuales de esta angustia.

Dándole peso a esta hipótesis, un estudio de madres trabajadoras japonesas encontró la misma distribución de patrones de apego que en los Estados Unidos (Durrett, Otaki & Richards, 1984); hubo bebés evitadores, al igual que apegos resistentes y seguros. Tales bebés habían tenido experiencias de separaciones temporales de sus madres.

Como Takahashi (1990) había propuesto, la historia de separación del infante afecta las respuestas a la Situación del Extraño; esta historia de separación está condicionada tanto por la variabilidad transcultural en las orientaciones de valores, como por los factores ecológicos dentro de una cultura, tales como el cuidado de día. La más alta proporción de bebés resistentes encontrada en

Japón pudo por lo tanto será debida a los diferentes patrones modales de separación que toman lugar en las interacciones diarias de las díadas madre-hijo en Japón y en Estados Unidos.

En otro estudio, se encontró que los bebés alemanes tenían más probabilidad de ser categorizados como "A", o evitadores, y menos como "C", o resistentes, cuando fueron comparados con los niños de Japón y los Estados Unidos (Groosman, Groosman, Spangler, Suess & Unzner, 1985; van IJzendoorn & Kroonenberg, 1988). Como los patrones japoneses y estadounidenses, este patrón también puede ser atribuido a las metas parentales culturalmente específicas para los niños. En Alemania, los padres desean que sus hijos "no sean pegajosos" y sean independientes (Groosman, et al., 1985). Por lo tanto, la mayor proporción de niños "A" en Alemania puede ser un resultado culturalmente deseado de las metas y estrategias de los padres alemanes (Campos, et al., 1983).

En Japón, por otra parte, las metas parentales incluyen, como se mencionó más adelante, intensa cercanía madre-hijo, en la cual se dice que la madre ve a su hijo como una "extensión de sí misma" (Caudill, 1972, p.195). En este contexto, la interdependencia de madre e hijo es altamente valorada. Esta cercanía madre-hijo podría a su vez llevar a un mayor impacto y resistencia cuando los infantes son separados de sus madres.

Los Estados Unidos están entre Japón y Alemania, en cuanto a la frecuencia tanto de evitadores como de independientes (tipo A) y dependientes, bebés resistentes (tipo C) (van IJzendoorn & Kroonenberg, 1988). Si pensamos el valor de la independencia, como originario de Alemania y otras partes del norte de Europa, entonces este patrón tiene sentido. Este valor se habría atenuado en sus desplazamientos a los Estados Unidos, donde entró en contacto con gente de todo el mundo, incluyendo indígenas estadounidenses, la mayoría de los cuales valoraban la interdependencia en sus culturas ancestrales (Greenfield y Cocking, 1994). Siguiendo con esta explicación, Groosman et al., (1985) observan que en Alemania:

Tan pronto como los niños se vuelven móviles, la mayoría de las madres sienten que ellos deberían ser ahora destetados del contacto corporal cercano. Cargar a un bebé que se puede mover por sí mismo o responder a cada llanto cargándolo, sería considerado como malcriarlo (p.253).

LeVine (1994) anota que los infantes alemanes no sólo duermen solos; también son dejados solos en la mañana por una hora, después de que se despiertan. Además, las madres dejan a los bebés solos para ir de compras, y los bebés alemanes son dejados solos en la noche después de un año de edad. Estos métodos de promover la independencia parecen más extremos que aquellos usados por madres estadounidenses. Por tanto, es lógico que los Estados Unidos estén entre Alemania y Japón, tanto en bebés evitadores, independientes, tipo "A", y resistentes, dependientes, tipo "C".

Al interior de los Estados Unidos, sin embargo, se ha sugerido que el cuidado de los infantes durante el día está también asociado con más apegos de evitación (Belsky, 1989). Este es un factor ecológico que podría promocionar el valor de la independencia más allá de lo que de otra manera sería del caso. Clarke-Stewart (1989) ha sugerido, que "aunque los niños estén acostumbrados a breves separaciones en virtud de repetidas experiencias de cuidado del día, pueden comportarse como "evitadores"; su comportamiento podría reflejar en la actualidad un patrón precozmente desarrollado de independencia y confianza, más que de inseguridad" (Lamb & Stenberg, 1990, p.360).

Notemos que "B", o los bebés apegados seguramente, son predominantes en todas tres culturas (Takahashi, 1986; van IJzendoorn & Krooneberg, 1988). Una posible conclusión es que el patrón "B" representa la norma para la especie humana para un sistema madre-infante, mientras que las variaciones en torno a esta norma reflejan variaciones culturales en las metas de desarrollo y las prácticas de socialización.

Interpretaciones Adultas de la Situación del Extraño

La interpretación parental de los niños que pasan por el paradigma de la Situación del Extraño, también son bastante indicativas de la estructuración cultural de las metas parentales (Harwood et al., 1995). En un registro anecdótico de observaciones de la Situación del Extraño, Weisner (1996) habló con una mujer cuyo hijo había actuado de una manera que se podría clasificar, en el sistema estándar, como apego de evitación. La mujer, al ver a su hijo actuar de una manera evitadora, demostró una fuerte aprobación del comportamiento de su niño. Ella mencionaba que estaba orgullosa de cuán independiente estaba su hijo desempeñándose por sí mismo. La mujer, de hecho, era una madre soltera por elección, y una de sus metas parentales era tener un hijo que fuera suficientemente independiente como para estar en cuidado al día, mientras ella trabajaba fuera de casa. Lograr que el niño se comportara de una manera imperturbable al separarse y al reunirse, era por tanto deseable para esta madre, de acuerdo con sus metas para su niño. Esta madre muestra cómo un factor particular familiar- ser soltera, y trabajadora - podría fortalecer la meta de independencia/autonomía, incluso dentro de una cultura que ya valora estas cualidades.

La variación cultural en las percepciones que los padres tienen del comportamiento de apego fue también estudiada por Harwood (1992). Ella comparó las reacciones de los padres europeo-estadounidenses y puertorriqueños a las situaciones de separación y su relación con las metas parentales para sus hijos. Una vez más, las madres euro-norteamericanas se enfocaban en temas de autonomía individual para sus niños, en el contexto de sus comportamientos de apego; ellas deseaban un balance entre autonomía y relación cercana (Harwood et al., 1995). Las madres puertorriqueñas, por otro lado, hacían un énfasis mayor en la habilidad de sus niños para mantener una "conducta apropiada", en un contexto social, incluso cuando el niño es

separado de sus padres; ellas querían un balance entre respeto y cuidado. Ambos grupos de madres encontraron las cualidades deseadas en al comportamiento tipo "B", pero las interpretaciones culturalmente normativas del mismo comportamiento eran diferentes.

Implicaciones para la práctica de las diferencias transculturales en el apego.

¿Cuál es la significación adaptativa, en una sociedad multicultural, de las interpretaciones minoritarias del apego que difieren de aquellas de la mayoría? Esta es una pregunta importante para la práctica que no ha sido explorada en la investigación. ¿Están en riesgo las minorías infantiles de una posterior desadaptación a la cultura mayoritaria, debido a que sus madres tienen una interpretación diferente de la relación de apego? Por ejemplo, ¿qué pasa con los Puertorriqueños que traen consigo a los Estados Unidos interpretaciones de comportamiento de apego seguro? Los psicólogos y los profesionales preocupados con el apego deberían tener en mente esta cuestión; para propósitos clínicos, puede ser necesario ir más allá de los comportamientos de apego, para comprender el significado específico a la cultura de aquellos comportamientos de la díada madre-hijo.

Los comportamientos madre-infante están profundamente enraizados en un sistema cultural de valores. Por lo tanto, uno no debe juzgar tan rápido los comportamientos de apego que nos puedan parecer inseguros :

En Japón, una mayor valoración de la interdependencia emocional está asociado con las experiencias limitadas de separación, por lo cual se intensifica de la angustia experimentada por muchos infantes japoneses en la Situación del Extraño. Sin embargo, debido a que el ambiente de la familia de esos infantes es acorde con los valores y las expectativas del contexto sociocultural más amplio, las implicaciones de salud mental de su angustia intensificada no son las mismas que lo serían en la cultura dominante de Estados Unidos, la cual valora el cultivo de la independencia (Harwood et al, 1995, pp.14-15) .

Cuando se intenta interpretar los comportamientos de apego en las díadas madre-hijo desde diversas tradiciones culturales, los clínicos deben comprender

el sistema de los significados y prácticas culturales de los cuales ellos forman parte. Aunque puede haber acuerdos transculturales en el comportamiento de apego normativo, las desviaciones de esta norma pueden tener implicaciones diametralmente opuestas para la patología social, dependiendo del contexto cultural de valores en el cual ocurre.

Finalmente, el nivel de tensión provocado por la situación del extraño en Japón nos hace preguntar si el instrumento de medida mismo es demasiado específico culturalmente como para realizar investigaciones transculturales. Debido a que está basado en las reacciones a la separación de la madre y en

las reacciones a los extraños, ¿es una medida válida de apego en culturas caracterizadas por un contacto casi continuo entre madre e infante y la ausencia de contacto con extraños?

¿Cómo son afectados los comportamientos de comunicación por las metas parentales de desarrollo cognitivo y social?

Las metas parentales para el desarrollo del niño también son realizadas a través de estrategias de comunicación usadas por los padres hacia sus infantes. Mundy-Castle (1974) conceptualiza la manera de socializar a los niños de base europea (Occidental) como adaptada a la meta de la inteligencia tecnológica, y la manera africana como adaptada a la meta de la inteligencia social. La temprana socialización de la inteligencia tecnológica implica enfocarse en los objetos y en su manipulación. Además, la inteligencia tecnológica implica un énfasis en el desarrollo cognitivo en aislamiento del desarrollo social. En contraste, la temprana socialización de la inteligencia social implica enfocarse en las relaciones interpersonales. Estos énfasis son expresados en los patrones de comunicación empleados en la interacción padres-infante.

El énfasis africano en la inteligencia social puede verse en la investigación de Bakeman, Adamson, Konner, and Barr (1990) entre los iKung, cazadores y recolectores de Botswana. En la sociedad iKung no se hacen juguetes para los niños. En lugar de esto, los objetos naturales tales como las ramitas, el pasto, las piedras y las cáscaras de nueces están siempre disponibles junto los implementos de cocina. Sin embargo, los adultos no animan a los niños a jugar con estos objetos. De hecho los adultos casi no interactúan con los niños cuando estos están explorando independientemente los objetos. Así la inteligencia tecnológica en sí misma no es promovida activamente.

Sólo cuando un bebé ofrece un objeto a otra persona se vuelven los adultos altamente reactivos, animando y vocalizando mucho más que en otras ocasiones. Por ejemplo, cuando los bebés tienen entre 6 y 12 meses, las abuelas iKung comienzan a entrenarlos en la importancia de dar a los demás, guiándolos a dar cuentas de collares a los parientes. Así, el énfasis cultural de los iKung en los aspectos interpersonales de la existencia, más que en los físicos se refleja en la manera como los adultos comunican la importancia de los objetos como mediadores sociales en sus interacciones con los miembros más jóvenes de su comunidad (Bakerman et al., 1990).

De acuerdo con el énfasis de los iKung en lo social más que en la inteligencia tecnológica, la comunicación de los africanos occidentales en África y de los africanos occidentales inmigrantes en París se enfoca en integrar al infante dentro de un grupo social (Rabain, 1979; Rabain-Jamain, 1994; Zempleni-Rabain, 1973). Las madres africanas manifiestan este énfasis usando verbalizaciones que relacionan a su infante con un tercero, sea real (diciéndole al bebé que comparta la comida con sus hermanos o hermanas) o imaginario ("la abuela te dijo", dice la madre de una familia que inmigró a Francia dejando

a la abuela en África). Ellas también responden más frecuentemente a las actividades sociales iniciadas por el niño que las madres francesas.

Las madres francesas, por el contrario, se enfocan en la diada madre-niño centrada en el niño y en las competencias tecnológicas de sus infantes, p. ej. la manipulación de los objetos (Rabain, 1979; Rabain-Jamain, 1994; Zempleni-Rabain, 1973). Comparadas con las madres africanas ellas manifiestan este énfasis por medio de una mayor frecuencia de referencia al habla del niño (p. ej. "¿Qué le estás diciendo a tu mami?"; "¿Es todo lo que tienes que decir?") por relacionar menos al niño con un tercero, y por responder más frecuentemente a la manipulación de los objetos iniciada por el niño. De esta manera las madres francesas despliegan un énfasis más fuerte en lo tecnológico que en la inteligencia social.

Este énfasis en la inteligencia tecnológica puede también verse en las declaraciones efectivas empleadas por los padres con sus infantes. Por ejemplo, en un estudio de diadas madre-infante jugando con juguetes, las madres norteamericanas tendían a enfocarse en llamar la atención sobre los nombres de los juguetes (Fernald & Morikawa, 1993). Un ejemplo de una interacción típica norteamericana fue "Esto es un carro". "¿Ves el carro? ¿Te gusta? Tiene llantas" (p.653). Muchas madres de Estados Unidos explicaron que sus metas en la interacción eran atraer la atención de su niño y enseñarle nuevas palabras. Aquí un valor preciso es puesto en el desarrollo cognitivo.

En contraste, las madres japonesas explicaron que sus metas eran hablar amablemente y usar sonidos que los niños pudieran imitar fácilmente. La preocupación japonesa por la enseñanza explícita de las normas culturales de cortesía en el habla también fue expresada (Clancy, 1986; Fernald & Morikawa, 1993). Así, las madres japonesas estaban menos interesadas en nombrar los objetos, sino que, más bien, enfocaron más atención en manifestar intercambios verbales de cortesía. Un ejemplo de tal interacción es traducida como "¡Aquí! Esto es un vroom vroom. Te lo doy a ti. Ahora dámelo a mí. Dámelo. ¡Así! gracias" (p. 653). Las madres japonesas estaban también más dispuestas a comprometerse en rutinas que crearan empatía con el objeto, promoviendo sentimientos positivos hacia el juguete al decir cosas como "¡Aquí!. Es un perrito. Dale amor. Amor amor amor" (p.653), mientras golpea el juguete. Como en África la inteligencia social parece tener prioridad como una meta de desarrollo en los patrones de comunicación de las madres japonesas. De esta manera, los valores parentales están reflejados en los patrones de comunicación que tienen hacia sus infantes.

Una conclusión es que puede haber una conexión entre la orientación independiente y la inteligencia tecnológica. Una ausencia de énfasis en las relaciones sociales en las sociedades individualistas parece correlacionada con la presencia de un énfasis en el mundo físico. Aunque nuestra discusión anterior sobre las disposiciones para dormir se enfocaban en si un infante estaba solo o acompañado por uno de sus padres, hay otro aspecto de esta diferencia: cuando los niños europeo-estadounidenses son dejados solos en

una cuna o corral usualmente se les dan juguetes (p. ej. móviles, cascabeles) para que se entretengan con ellos. Debido a que los juguetes proveen socialización cognitiva temprana para la inteligencia tecnológica, existe una conexión entre la socialización de la independencia y la socialización de la inteligencia tecnológica. El niño dejado solo con los juguetes está tanto aprendiendo a estar solo como aprendiendo a interactuar con el mundo físico de los objetos. En contraste, las relaciones interpersonales son más importantes que el mundo de los objetos en el desarrollo de una orientación interdependiente o de la inteligencia social para las madres africanas; esto expresa una orientación colectivista.

Implicaciones para los padres, profesores y cuidadores de los niños

En la comunicación, así como en otras áreas vemos que diferentes metas de desarrollo basadas culturalmente llevan a diferentes prácticas de crianza de los niños. En los Estados Unidos, donde el aprendizaje de los nombres de los objetos es culturalmente importante, las madres gastan una gran cantidad de tiempo nombrando los objetos en sus interacciones comunicativas con sus niños. Aunque esta tendencia parece perfectamente razonable en este contexto cultural, sería importante comprender que otros padres pueden tener otras metas culturales para sus hijos. Profesores y profesionales al cuidado de los niños, que interactúan con infantes a diario, deberían ser sensibles a la alternativa de usar la comunicación para actualizar la inteligencia social de los niños, no solamente su conocimiento del mundo físico, y actualizar las habilidades sociales cuando tratan con grupos, en lugar de sólo con díadas. De nuevo, a través del intercambio transcultural, ambos estilos de comunicación podrían ser utilizados para socializar a los niños, tanto para la inteligencia tecnológica como para la social.

Modelos Culturales

Coherencia Cultural y diferencias individuales

Las diferentes costumbres y prácticas de cuidado infantil que hemos descrito no son aleatorias. Son motivadas por modelos culturales subyacentes, con metas de socialización abarcadoras que proporcionan continuidad de un dominio de desarrollo al otro. La continuidad transdominio surge cuando damos una mirada comparativa al Japón, los Estados Unidos y Alemania, en las áreas de prácticas de cuidado infantil, etnoteorías parentales, y comportamientos de apego establecidos experimentalmente. En Alemania, los niños son dejados solos tanto tiempo como sea posible, de acuerdo con la etnoteoría de desarrollo que enfatiza la independencia (LeVine, 1994). Los infantes alemanes también desarrollan el comportamiento más independiente en la Situación del Extraño (van IJzendoorn, & Kroonenberg, 1988).

En contraste, los bebés japoneses duermen acompañados y les son otorgados, virtualmente, accesos continuos a sus madres. Esto está de acuerdo con la meta de desarrollo de los japoneses de empatía e interdependencia. También

se adapta con el hecho de que, en la Situación del Extraño, los bebés japoneses se pusieron extremadamente fuera de sí después de la separación de sus madres, algo que raramente ocurre en su vida cotidiana.

Los bebés europeo-estadounidenses quedaron entre los alemanes y los japoneses en estas dimensiones. Aunque la mayoría de padres duermen aparte de sus infantes, algunos duermen juntos bajo ciertas circunstancias (Lozoff et al., 1984; Morelli et al., 1992). Este patrón es consistente con su etnoteoría de apego seguro, en donde los padres quieren un balance en sus hijos entre la independencia y la interrelación (Harwood et al., 1995). También consistente con este patrón, la proporción de infantes independientes (tipo C), y apegados dependientes (tipo A) está a medio camino entre Japón y Alemania.

Esta posición intermedia de los Estados Unidos podría provenir de las influencias multiculturales sobre el modelo dominante, en un país compuesto de gente con raíces ancestrales en Europa, Asia, África y los indígenas de América. El balance entre independencia e interrelación apoyado por las madres para sus infantes se vuelve luego un balance que es favorecido por los psicólogos para los adultos maduros (Guisinger & Blatt, 1994).

La continuidad cultural proporciona también continuidad del desarrollo. Por ejemplo, los bebés Gusii y Zinacantecos, a los cuales se habla con imperativos cuando son caminantes, se vuelven niños obedientes y no cuestionadores (Greenfield, Brazelton, & Childs, 1989; LeVine et al., 1994). En contraste, los bebés de los Estados Unidos a los cuales se les habla con interrogativos cuando son caminantes, frecuentemente se vuelven niños cuestionadores y autoafirmativos (LeVine et al., 1994).

Cada cultura también tiene su propia perspectiva del proceso de socialización. A menudo, las culturas orientadas hacia la interdependencia ven al infante como un ser asocial que debe ser socializado. En contraste, las culturas con un guión del desarrollo orientado hacia la independencia frecuentemente ven al bebé como un ser que comienza siendo dependiente, que debe aprender la independencia. Así, la progresión del desarrollo es vista por un grupo de culturas como partiendo de la independencia hacia la dependencia, mientras una progresión a la inversa es el modelo de las otras.

Sin embargo, aunque difieren, cada modelo cultural ha construido su propia forma de cambio y continuidad del desarrollo. La manera como los infantes son vistos, las metas de desarrollo de los padres para su hijo, y el comportamiento parental hacia el niño, están todos inextricablemente interrelacionados con el trasfondo cultural de los padres y el niño. La coherencia, en un nivel cultural, de las metas del desarrollo, las prácticas de socialización, los resultados de los niños, y las interpretaciones adultas, son ilustradas en la Tabla 16.1, la cual resume esta sección.

Tabla 16.1 Contrastando Modelos Culturales del desarrollo infantil y la socialización

Metas del desarrollo		
	Independencia	Interdependencia
Inteligencia valorada	Tecnológica	Social
Prácticas de socialización	Los bebés duermen solos: más uso de aparatos (sillas para bebés, caminadores cunas, corrales) que permiten la separación del infante despierto; objetos para explorar y entretenerse.	madre/padre-hijo duermen juntos; se carga y se lleva más contra sí; objetos para mediar las relaciones sociales.
Interpretación parental del vínculo seguro	balance de autonomía e interrelación	balance de respeto y cuidado
Comportamientos de Apego	Más apegos evitadores	más apegos resistentes

Diferencias filosóficas en la crianza infantil entre las culturas individualistas y las colectivistas

Los dos modelos presentados en la tabla 16.1 deben ser tomados como dos sistemas idealizados de normas culturales. Dentro de cada tipo ideal, diferentes culturas y sociedades ejemplificarán variedades, tanto del individualismo como del colectivismo (Kim & Choi, 1994).

Debido a que las diferencias individuales son centrales para nuestra cultura y para la psicología como disciplina, es importante señalar que, dentro de cada cultura, siempre habrá importante variación individual en torno a cada norma cultural. Las tipologías culturales no erradican o minimizan las diferencias individuales; ellas simplemente señalan las normas alrededor de las cuales esas diferencias se organizan.

Además, las situaciones del contacto cultural o de cambio cultural, causarán conflicto y compromiso entre los dos modelos idealizados presentados en la Tabla 16.1. El contacto cultural es particularmente importante en las

sociedades multiculturales. El cambio cultural es particularmente importante en las sociedades que están experimentando desarrollo tecnológico.

Marcos culturales y etnocentrismo

A través de los lentes de un modelo cultural, es apenas totalmente natural la respuesta de criticar las actitudes y prácticas generadas por un modelo cultural diferente, pues no se comprende el modelo subyacente a los comportamientos explícitos. LeVine (1994) proporcionan un ejemplo maravilloso de crítica etnocentricista en su mirada comparativa de los Gusii en Kenia y a la clase media de Estados Unidos. De acuerdo con LeVine et al. (1994):

Los Gusii entrarían asombrados con las respuestas lentas o casuales de las madre norteamericanas al llanto de sus pequeños infantes... Desde su perspectiva esto señala incompetencia para cuidarlos. Similarmente, estarían aterrorizados con la práctica de poner a los bebés a dormir en camas y cuartos separados, en donde no pueden ser cercanamente monitoreados en la noche, en lugar de dejarlos con la madre (pp. 225-256)

De acuerdo con LeVine (1994), los Gusii pensarían que los niños caminantes estadounidenses son desobedientes e indisciplinados, debido al excesivo elogio y atenciones maternas a sus preferencias como caminantes

Así mismo, LeVine et al. (1994) creen que los estadounidenses también encontrarían problemas con la manera como los Gusii eligen criar a sus infantes. Por ejemplo, dejar a un infante bajo la supervisión de un niño de 5 o 6 años, una práctica común entre los Gusii, sería visto como negligencia en los Estados Unidos. LeVine et al. (1994) también creen que :

Ellos [los estadounidenses] estarían consternados al saber que las madres Gusii a menudo no miran a sus bebés mientras los están amamantando... y que el elogio es más o menos prohibido en el guión Gusii de respuesta materna...Ellos verían a las madres Gusii como inaceptablemente autoritarias y punitivas con sus niños. (pp. 255-256).

De esta forma, las prácticas de cuidado infantil que son vistas como morales y pragmáticas en un contexto cultural, pueden ser vistas como "mal guiadas, inefectivas e incluso inmorales"(LeVine, et al., 1994, p. 256) en otros contextos.

En una sociedad multicultural, el criticismo etnocentrista tiene desastrosas consecuencias prácticas y sociales, como se ha visto en Estados Unidos y en otras

sociedades multiculturales con variados modelos culturales. Es necesario comprender cómo cada modelo ha construido su sentido en su contexto histórico. Esto significa que las evaluaciones sobre patología o desviaciones

hechas por padres, pediatras, profesores y clínicos, deben siempre estar basadas en una comprensión del significado cultural que los comportamientos particulares tienen para los participantes de un sistema social.

Por ejemplo, Schroen (1995) explora cómo una falta de comprensión cultural puede llevar a malinterpretaciones de los trabajadores sociales. Ella documenta cómo los juicios negativos sobre prácticas culturales hechos por trabajadores sociales que no entienden dichas prácticas, usando criterios de su propia cultura, pueden llevar a una tragedia. Por ejemplo, los trabajadores sociales pueden malinterpretar el cuidado de los infantes por parte de sus hermanitos (una práctica utilizada en muchas culturas de todo el mundo) como negligencia infantil, llevando a que los niños sean quitados a padres amorosos, quienes pueden haber estado siguiendo un modelo cultural diferente de competencia paterna y desarrollo infantil. Uno puede imaginar otras situaciones en las cuales las prácticas culturales pueden ser malinterpretadas como abuso. El dormir y bañarse juntos (aceptable en muchas culturas, tales como la japonesa) puede ser malinterpretado como de naturaleza sexual. Los trabajadores sociales, al igual que otros clínicos, deben, por lo tanto, ser entrenados para reconocer diferencias entre las variaciones culturales en la práctica y las situaciones verdaderamente abusivas.

Los profesores y los encargados del cuidado al día también deben ser conscientes de estas diferencias en las prácticas de crianza infantil. Por ejemplo, el llanto (o falta de este) de los niños cuando son dejados en la escuela por la mañana, puede ser parcialmente atribuible a diferencias culturales en la "extrañeza" de la separación. A través de un mejor entendimiento de esas diferencias, los profesionales del cuidado infantil pueden volverse más comprensivos y útiles en la transición del niño entre la casa y el lugar de cuidados al día.

Cada modelo cultural tiene sus propio conjunto de beneficios y costos (LeVine et al., 1994). Estos pueden aún ser vistos en la adultez, el punto final del desarrollo. Por ejemplo, el vínculo madre-hijo permanece fuerte a través de toda la vida en Japón, pero el vínculo esposo-esposa es menos romántico y cercano que en los Estados Unidos (Lebra, 1994).

Los costos y beneficios de cada modelo cultural son percibidos por los participantes y pueden también ser percibidos por un observador culturalmente sensible externo. Aunque las madres europeo-norteamericanas generalmente se subscriben a los beneficios de la autonomía como una meta del desarrollo, su costo para ellas podría ser visto como el síndrome del "nido vacío". En esta cultura, los niños de los adultos son frecuentemente "se van" físicamente, al igual que emocionalmente.

Diferentes patrones de costos y beneficios proporcionan oportunidades para un útil intercambio transcultural. Desde la perspectiva tanto del que está dentro como del forastero, cada modelo cultural tiene sus fortalezas y sus debilidades, sus costos y beneficios, y sus extremos patológicos. Por esta

razón, el intercambio transcultural de los valores y prácticas puede algunas veces servir como fuerza correctiva para contrarrestar las debilidades, los costos, y las patologías de un sistema cultural dado. Por ejemplo, la actual investigación experimental de McKenna y Mosko (1994) documenta los beneficios potenciales fisiológicos del dormir juntos para los niños, para una sociedad (Estados Unidos) con una tasa relativamente alta del síndrome de muerte infantil repentina. El dormir juntos es una práctica que muchos de sus sujetos han traído de México y Centroamérica. Los hallazgos tienen directa relevancia para las sugerencias pediátricas en cuando a las disposiciones para dormir.

Como un ejemplo relacionado, dormir con un infante, la práctica criticada por el Dr. Spock pero practicada en muchas culturas, también reduce el chupeteo del pulgar (Wolf & Lozoff, 1989), frecuentemente considerado como un problema en los Estados Unidos. De nuevo, los pediatras podrían utilizar esta información al aconsejar a los padres acerca de cómo detener o evitar el chupeteo en sus niños.

Sin embargo, las recomendaciones para un intercambio transcultural de prácticas de cuidado infantil deben ser moderadas por el hallazgo de Weisner, Bausano y Kornfein (1983) de que existen fuertes restricciones ecológicas y culturales en este dominio. Un ejemplo de tal restricción es que la dormida juntos de madre/padre e hijo, mientras que decrece el riesgo de SIDS, también decrece la intimidad esposo-esposa, tan valorada en los Estados Unidos. Consecuentemente, es necesaria una investigación ecológicamente válida acerca de los beneficios y costos de adaptar las prácticas del cuidado infantil de otras culturas.

Padres, pediatras, clínicos y encargados del cuidado al día, no son totalmente conscientes de las opciones disponibles para las prácticas de cuidado infantil. Muchas prácticas de cuidado infantil (al igual que el comportamiento en general) usadas en otras culturas, pueden parecer no prácticas e incluso extrañas, desde una perspectiva cultural diferente. Para comprender verdaderamente por qué existen estas diferencias, es necesario examinar cuidadosamente los valores culturales nucleares que subyacen al comportamiento. Al ser abiertos para aprender sobre diferentes valores culturales y opciones de comportamiento, puede alcanzarse una nueva apreciación y quizás incluso una implementación exitosa de un rango más amplio de prácticas.

II. RELACIONES PADRES-HIJO/A

Las relaciones padres-hijo/a son un aspecto importante tanto del desarrollo del niño como de su socialización; los padres encarnan y representan el contexto cultural más amplio a medida que los niños aprenden a convertirse en miembros de su cultura. Padres e hijos se vuelven una especie de microcultura familiar con normas, costumbres y valores específicos que reflejan las normas étnicas y culturales. Desde la perspectivas de los padres, examinamos la

variación transcultural en sus comportamientos y actitudes para con su prole, más allá de la infancia, que es el tema de la sección anterior. Desde la perspectiva del niño, el tratamiento que dan los niños a sus padres es explorado como un importante (aunque muy poco estudiado) aspecto de su desarrollo social. Tomando del material disponible, discutimos ambas facetas de las relaciones padres-hijo/a en esta sección.

Para comenzar, consideremos el siguiente escenario:

Hace una semana, fuiste de compras con tu mamá, y al llegar a la registradora, ella se dió cuenta de que le faltaban \$20.000 Tu le prestaste el dinero, y después de una semana, ella no da indicios de recordar el préstamo. ¿Qué harías? ¿Por qué?

¿Cómo escogerían los niños y adolescentes la manera de comportarse en tal situación? ¿Habría alguna variación transcultural o étnica en la tendencia de los niños de autosacrificarse por sus padres?

Este escenario fue empleado en un estudio por Suzuki y Greenfield (1997) para determinar si hay diferencias étnicas en la tendencia de los adolescentes mayores a preferir sacrificarse por sus padres o a preservar sus metas personales. La siguiente es una respuesta dada por un estudiante de pregrado:

Le diría a mi mamá amablemente que me debe \$20.000 y le preguntaría cuándo podría recibirlos. Porque estoy seguro que ella lo habría olvidado, y que no estaría tratando de aprovecharse.

En contraste, la siguiente es una respuesta dada por otro estudiante de pregrado:

Para nada le preguntaría sobre el dinero. Porque ella es mi madre. Ella ha sacrificado toda su vida para criarme, dándome todo lo que necesito, educación, amor, comida, protección, etc. Ella me está dando más de lo que podría exigirle. Sería feliz al prestarle el dinero sin pedirle que me lo devuelva - esto es lo menos que podría hacer para agradecerle por todo.

La primera respuesta fue dada por un estudiante europeo-norteestadounidense, y la segunda por un estudiante asiático-norteestadounidense. ¿Indican estas soluciones simplemente diferencias individuales, o hay diferencias culturales más amplias entre los europeo-norteestadounidenses y los asiáticos o asiático-norteestadounidenses, en general en las actitudes y comportamientos hacia sus padres? Cada respuesta ¿significa también una diferencia cultural en las actitudes de los padres y en los comportamientos hacia sus hijos? Estas son algunas de las cuestiones a las cuales nos referimos en esta sección del capítulo.

Comportamiento de los niños hacia sus padres

En respuesta a escenarios como el aquí descrito, Suzuki y Greenfield (1997) encontraron un efecto interesante. Los estudiantes asiáticos-norteamericanos, particularmente aquellos más cercanos a la cultura asiática en sus niveles de aculturación y preferencias de actividades, fueron significativamente más dados que los europeos-norteamericanos a sacrificar por sus padres ciertas metas personales. Este hallazgo parece reflejar el énfasis colectivista en la piedad filial y en el respeto por los padres hallado en la visión del mundo Confuciana del Asia Oriental.

El valor Confuciano de la piedad filial influye profundamente en el comportamiento deseado de los niños hacia sus padres. De acuerdo con Tseng (1973), "[Confucio] vio la relación padre-hijo como la fundación en la cual el amor interpersonal y la confianza crecerían, y así interpretó la piedad filial como la virtud que cada persona debe seguir: (p. 199). Algunos de los dogmas de la piedad filial son "obedecer y honrar a los propios padres, proporcionarles el bienestar material y mental a los padres ya mayores, llevar a cabo los deberes ceremoniales con los ancestros, cuidarse de no dañar el propio cuerpo, asegurar la continuidad del linaje familiar, y en general conducirse a sí mismo para traer honor y no desgracia al nombre de la familia" (Ho, 1994, p. 287). Este concepto multidimensional de la piedad filial es considerado como una virtud que cada uno debe practicar, ya que "el amor y el afecto de un niño por sus padres, particularmente la madre, es el prototipo de bondad en las relaciones interpersonales" (Tseng, 1973, p. 195). Desde muy tierna edad, los niños son introducidos a estos conceptos e ideales, y cuando con el tiempo llegan a ser adolescentes, es tanta la piedad filial sentida entre los asiáticos, que nos es raro que los adolescentes chinos entreguen por completo el cheque de su pago a sus padres, para el uso familiar (Sung, 1985).

Por otro lado, la respuesta europea-norteamericana pareció reflejar la importancia de las metas individuales y de la propiedad personal prominente en la visión del mundo dominante en Norteamérica. Implícito en la respuesta hay una cierta distancia personal entre padre/madre e hijo/a; esto es consonante con una visión del desarrollo humano que enfatiza el logro de la autonomía al final de la adolescencia. También es consonante con el trasfondo religioso judeo-cristiano del Occidente. Este trasfondo contrasta con el confucianismo, en cuanto la relación de una persona con Dios es individual y directa, en lugar de mediada por las relaciones interpersonales. Las respuestas contrastantes al escenario manifiestan y destacan diferentes modelos de las relaciones que los niños tienen con sus padres, las cuales tienen profundas raíces culturales. Dado que la asimilación a la cultura estadounidense redujo el autosacrificio en el estudio de Suzuki y Greenfield, esperaríamos un patrón aún más fuerte de diferencia al comparar los asiáticos en Asia, con los europeos-norteamericanos en Estados Unidos.

Otros países asiáticos tienen énfasis similares sobre los deberes que el niño tiene para con sus padres a lo largo de toda la vida. Algunas diferencias paralelas surgieron cuando Miller y Bersoff (1995) plantearon a los sujetos de la India y de los Estados Unidos, el siguiente escenario:

Debido a su trabajo, un hijo casado tenía que vivir en una ciudad que quedaba a cuatro horas de la casa de sus padres. El hijo hizo el propósito de guardar contacto con sus padres, ya fuera visitándolos, llamándolos o escribiéndoles de manera regular (p. 274)

Los autores señalan que un sujeto típico en los Estados Unidos evaluó "el comportamiento del hijo como satisfactorio, ya que le permitió intensificar la relación con sus padres, al tiempo que retenía el sentido de autonomía individual" (p. 30). Un sujeto típico de la India, por el contrario, "se enfocó en la satisfacción asociada con el cumplimiento de las obligaciones de cuidar a los padres de uno y con saber que las necesidades de bienestar de ellos están siendo satisfechas (p. 275).

En ambos escenarios, el contraste está entre una respuesta que valora las obligaciones de los hijos hacia sus padres, versus aquella que enfatiza la autonomía de los hijos y las elecciones personales relativas a su relación con sus padres. En ambos casos, la respuesta cultural dominante en los Estados Unidos es hacia la autonomía y la elección. En contraste con esta respuesta, los menos aculturados asiáticos-estadounidenses enfatizaron el autosacrificio por los padres, mientras que los indios en la India, enfatizaron las obligaciones de los hijos hacia sus padres como un valor positivo.

Comportamiento de los Padres hacia los Hijos

Estilos de Parentalidad

La formulación clásica de Baumrind (1967, 1971) de los tres estilos de parentalidad - autoritaria, flexible [authoritative] y permisiva - define las relaciones nucleares entre padres e hijos. Los niños que fueron estudiados están dentro del rango del preescolar (Baumrind 1967) a la secundaria (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts, & Fraleigh, 1987). Los padres *flexibles* son controladores, demandantes, cálidos, racionales, y receptivos a la comunicación de su hijo. El padre *autoritario* es desprendido y controla sin mostrar calidez. Los padres *permisivos* son no controladores, no demandantes, y relativamente cálidos (Baumrind, 1983).

¿Cómo se relacionan los estilos parentales, con las metas de los padres europeos-estadounidenses? Aunque no es reconocido generalmente en la literatura sobre el desarrollo, la tipología de Baumrind está cercanamente relacionada con las metas normativas para el desarrollo infantil, en Norteamérica. La parentalidad flexible es considerada como el estilo más adaptativo, ya que está asociado con niños que son "autoconfiados, autocontrolados, exploradores y satisfechos (Baumrind, 1993, pag. 121.). Estas son cualidades del individuo independiente tan valorado en el modelo cultural del individualismo, en países tales como los Estados Unidos.

Variabilidad transcultural en los estilos de parentalidad.

Los padres flexibles, sin embargo, no son la norma de todos los grupos. Se ha hallado que diferentes grupos étnicos dentro de los Estados Unidos y en muchos países Orientales utilizan un estilo de parentalidad autoritaria en un grado mayor que los padres europeo-estadounidenses de la clase media de los Estados Unidos. La parentalidad autoritaria es común en Asia Oriental (Ho, 1994; Kim & Choi, 1994), África (Levine, et al., 1994; Nsamenang & Lamb, 1994), y México (Delgado-Gaitán, 1994), así como en grupos étnicos derivados de esas culturas ancestrales: asiático-estadounidenses (Chao, 1994), afro-norteamericanos (Baumrind, 1972), y los mexicano-norteamericanos (Delgado-Gaitán, 1994; Reese, Balzano, Gallimore & Goldenberg, 1995). (El tercer estilo de Baumrind, el permisivo, no ha sido encontrado como algo normativo en ningún grupo cultural identificable).

¿Cómo se relaciona la variabilidad transcultural en los estilos parentales, con el comportamiento del niño/a y con las metas parentales?

Lo más importante al considerar la variación transcultural en los estilos parentales, es que las diferentes metas parentales pueden producir diferentes significados y un diferente contexto emocional para los mismos comportamientos.

Notablemente, los acompañamientos sociales y emocionales del clásico comportamiento parental "autoritario" tal como el uso de imperativos, pueden ser bastante diferentes donde la cultura tiene un guión del desarrollo orientado hacia la interdependencia (Greenfield, 1994). Chao (1994) señala lo inadecuado de la noción de parentalidad autoritaria para describir la etnoteoría China de la socialización del niño. Ella invoca las ideologías nativas de crianza infantil chinas, reflejadas en los conceptos de *chiao shun* (entrenar a los niños en los comportamientos apropiados o esperados) y *guan* (gobernar).

Para las madres euro-norteamericanas en este estudio, la palabra *entrenamiento* frecuentemente evocaba asociaciones tales como "militarismo", "régimen", o "estricto", que eran interpretadas como aspectos muy negativos de la parentalidad autoritaria. Sin embargo, mientras la parentalidad autoritaria era asociada con efectos e imágenes negativas en los Estados Unidos, las versiones chinas del autoritarismo, *chiao shun* (entrenamiento) y *guan* (gobernar), eran percibidas bajo una luz más positiva dentro de esa cultura, enfatizando las relaciones armoniosas y la preocupación parental (Chao, 1994). El *chiao shun* y el *guan* chinos, fueron vistos no como algo punitivo o que emocionalmente no brindaba apoyo, sino como asociado a la enseñanza rigurosa y responsable, al alto compromiso y a la cercanía física (Chao, 1994).

Aunque *chiao shun* y *guan* pueden ser interpretados como parentalidad autoritaria, las raíces que subyacen a este tipo de parentalidad son muy diferentes a las de los Estados Unidos. De acuerdo con Chao (1994), las concepciones originales de Baumrind (1971) de la parentalidad autoritaria

enfaticaban "un conjunto reglamentario de conductas, usualmente un reglamento absoluto, sin dar explicaciones, sin escuchar o proporcionar apoyo emocional" (p. 113). En los Estados Unidos, este estilo de parentalidad ha sido ligado con el "fervor religioso" de los evangélicos que enfatiza la "dominación" y "quebrantar la voluntad del niño", y es asociado con hostilidad, rechazo y comportamientos parentales no comprometidos (Chao, 1994; Smuts y Hagan, 1985). Chao señala que aunque las connotaciones negativas del autoritarismo fueron derivadas de un contexto específico histórico y sociocultural, "han sido aplicadas para describir los estilos parentales de individuos, que, de ninguna manera, comparten este mismo contexto histórico y sociocultural" (p. 117). El autoritarismo parental recibió sus connotaciones negativas de, la *Personalidad Autoritaria*, de Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson, y Sanford (1950). Escrito después de la Segunda Guerra Mundial, intentaba usar un síndrome de personalidad reforzado culturalmente para explicar la matanza racista que ocurrió en la Alemania Nazi.

Por otra parte, las raíces que subyacen al *chiao shun* y al *guan*, evolucionaron del énfasis Confuciano en las relaciones jerárquicas y el orden social (Chao, 1994). En el Confucionismo, los criterios que pueden ser vistos como autoritarios, son usados, no para dominar al niño, sino para preservar la integridad de la unidad familiar y asegurar las relaciones armoniosas con los demás (Chao, 1994; Lau & Cheung, 1987). La versión china también enfatiza una alta preocupación y cuidado de los niños (Chao, 1994). Las metas y comportamientos que subyacen a esta forma de parentalidad autoritaria son así bastante diferentes de aquellos planteados originalmente por Baumrind (1971).

La parentalidad autoritaria China (Ho, 1994) persiste en las prácticas de los chinos inmigrantes a los Estados Unidos (Chao, 1994). Chao demuestra que los padres chinos inmigrantes de clase media en Los Ángeles subscriben las ideologías de crianza infantil relacionadas con el *chiao shun* y el *guan*, más que sus contrapartes europeo-estadounidenses, incluso después de poner en ecuación estadística los puntajes obtenidos en las medidas de autoritarismo parental, control parental, y parentalidad flexible. Esto quiere decir que los conceptos de crianza infantil chinos no pueden ser reducidos a los conceptos estadounidenses originados en Baumrind.

Otro hallazgo interesante, indicativo de las diferencias cualitativas de los patrones culturales, fue que mientras los padres chinos-estadounidenses puntuaron más alto en autoritarismo que los padres europeo-estadounidenses, ambos grupos no diferían en la medida de parentalidad flexible. En otras palabras, los padres chinos suscribieron más frecuentemente los ítems autoritarios (ejemplo de ítems autoritarios: "No permito que mi hijo cuestione mis decisiones"). Sin embargo, no hubo diferencia entre los grupos, al suscribir los ítems flexibles (ejemplo de ítem flexible: "Hablo y razono con mi hijo, cuando se porta mal"). En este grupo, el autoritarismo y aspectos de flexibilidad tales como el afecto y una orientación racional (ilustrada en el ejemplo) eran complementarios, y no contradictorios.

Al lado de los chino-estadounidenses, existen otros grupo en los Estados Unidos para los cuales la parentalidad autoritaria no siempre está asociada con los resultados negativos del desarrollo infantil (p. ej. descontento, retiro, desconfianza, falta de competencia instrumental) como sí lo está para los niños europeo-estadounidenses. Baumrind (1972) encontró que, en la clase media-baja de las familias afro-norteamericanas, la parentalidad autoritaria era más frecuente y parecía producir diferentes efectos en el desarrollo de los niños que en las familias europeo-estadounidenses. Más que producir resultados negativos, la parentalidad autoritaria de los afro-estadounidenses estaba asociada con el comportamiento autoafirmativo e independiente de niñas preescolares. (Baumrind no tuvo suficiente información para llevar a cabo el mismo tipo de análisis con los chicos preescolares afro-estadounidenses).

Una posibilidad es que esta diferencia en la frecuencia y los efectos de la parentalidad autoritaria puede estar relacionada con las diferentes demandas ecológicas del ambiente afro-estadounidense. Los afro-estadounidenses tradicionalmente han estado en el fondo del poder de la sociedad, y la jerarquía económica puede haberlos llevado a desarrollar la obediencia en sus hijos, a través de directrices autoritarias.

Otra posibilidad es que los afro-estadounidenses tienen algunas metas diferentes para el desarrollo infantil. De acuerdo con Sudarkasa (1988), "la investigación ha documentado la persistencia de algunos patrones culturales africanos entre las familias afro-norteamericanas contemporáneas" (Harrison, Wilson, Pine, Chan, & Buriel, 1990, p. 354). Un patrón relevante sería el énfasis en la obediencia y el respeto como la más importante meta del desarrollo infantil africano (LeVine et al., 1994; Nsamenang & Lamb, 1994). Por el lado de la socialización, este patrón es logrado por la estrictez (Nsamenang & Lamb, 1994) y el uso de órdenes parentales tales como estrategia de comunicación (LeVine et al., 1994). Tal patrón de socialización encajaría dentro de la rúbrica de la parentalidad autoritaria de Baumrind.

Una hipótesis importante es que, al igual que los padres africanos, los padres afro-estadounidenses usan los llamados medios autoritarios, ya que a través de la retención de algunos valores africanos en un nivel implícito, ellos están más interesados en instilar el respeto y la obediencia que los padres de la cultura dominante norteamericana. Similarmente, las familias pobres de inmigrantes latinos traen consigo, desde México y Centroamérica, la meta del desarrollo del respeto y el modo de socialización de la parentalidad autoritaria, para lograra el respeto a los padres (Reese, et al., 1995).

Comunicación padres-hijo/a

Otro aspecto importante de las relaciones padres-hijo/a incluye los estilos y modos que los padres emplean para comunicarse con sus hijos. Aunque los padres de todo el mundo utilizan un arreglo de estilos y modos, el énfasis es bastante diferente de una cultura a otra. En esta sección, tomamos varias

dimensiones de esta variabilidad, relacionando cada estilo con las metas parentales y los modelos culturales del desarrollo humano.

¿Comunicación no verbal o verbalización? El papel cultural de la empatía, la observación y la participación. Azuma (1994) señala que las madres japonesas (y las maestras jardineras) confían más en la empatía y en la comunicación no verbal, mientras que las madres estadounidenses confían más en la comunicación verbal con sus niños. El ve una conexión entre la cercanía física del par japonés madre-hijo (discutida en la sección de infancia de este capítulo) y el desarrollo de la empatía como un modo de comunicación.

El señala que la verbalización es necesaria cuando hay una gran distancia física y psicológica entre padre e hijo. El desarrollo de la empatía prepara el camino para aprender por ósmosis, aprendizaje en el cual la madre no necesita enseñar directamente; ella simplemente prepara un ambiente de aprendizaje y hace sugerencias. A su vez, la empatía del niño hacia la madre motiva el aprendizaje; esta tradición sobrevive en las familias de los inmigrantes japoneses-estadounidenses de tercera generación (Schneider, Hieshima, Lee & Plank, 1994).

Cercanamente relacionado a la empatía y al aprendizaje por ósmosis son el uso de la observación y la participación como formas de comunicación y de socialización padre/madre-niño/a. Mientras que la instrucción verbal es particularmente importante en el aprendizaje basado en la escuela, la observación y la coparticipación del aprendiz y del profesor son centrales para el estilo de aprendiz del aprendizaje común a varias culturas (Rogoff, 1990). Frecuentemente maestro y aprendiz son padre/madre e hijo/a, como en el estudio de Child y Greenfield (1980) sobre el aprendizaje informal del tejido en una comunidad Maya de las tierras altas de Chiapas, México.

Ambos, el aprendizaje por observación y por coparticipación con un padre/madre, implementan un tipo de cercanía y empatía entre padre/madre y niño/a. Por ejemplo, en el aprendizaje del tejido Zinacanteco, la maestra se sentaba muchas veces detrás de la aprendiz, quedando tan cerca los dos cuerpos, que la aprendiz y su maestra funcionaban como una sola sobre el telar (Maynard, Greenfield & Childs, en prensa). La comunicación verbal y la instrucción, por el contrario, implican usar las palabras para echar un puente que reduzca la distancia a través de lo explícito, reduciendo así la necesidad de comunicación empática.

Un estudio sobre el discurso de Choi (1992) revela un patrón similar de diferencias entre las madres koreanas y canadienses que interactúan con sus hijos pequeños. Comparando las madres de clase media en Korea y Canadá, Choi encontró que las madres koreanas y sus niños manifiestan un patrón comunicativo que esta relacionamente sintonizado el uno con el otro en un estado de "fusión" (Choi, 1992), "en donde las madres introducen libremente a sus niños en la realidad y hablan por ellos, 'fusionándose ellas mismas con los niños'" (Kagitçibasi, 1996, p. 69). Las madres canadienses, por el contrario, se

retiran de la realidad de sus hijos, para que esa realidad del niño pueda permanecer autónoma (Choi, 1992, pp. 119-120).

Desarrollo de la comprensión versus la autoexpresión. La parentalidad autoritaria trae consigo un estilo asociado de comunicación madre/padre-a-hijo/a: uso frecuente de órdenes e imperativos, fomentando la obediencia y el respeto (Greenfield et al., 1989; Harkness, 1988; Kagitçibasi, 1996). Este estilo es empleado cuando la meta primaria del desarrollo de la comunicación infantil es la comprensión, más que el habla (Harkness & Super, 1982). Un aspecto básico del estilo imperativo es que provoca la acción, más que la verbalización del niño. Este estilo se encuentra en culturas tales como las de África (Harkness & Super, 1982), México (Tapia Uribe, LeVine, & LeVine, 1994), y en las poblaciones latinas de los Estados Unidos (Delgado-Gaitán, 1994).

La habilidad para la comprensión desarrollada en los niños por un estilo imperativo por parte de los padres, es particularmente funcional en las sociedades agrarias en las cuales el aprendizaje obediente de los quehaceres y de las habilidades caseras es una experiencia socialmente importante (p. ej., Childs & Greenfield, 1980), con la meta última de desarrollar niños obedientes, respetuosos, y responsables socialmente (Harkness & Super, 1982; Kagitçibasi, 1996; & LeVine et al., 1994). Este estilo de interacción es también útil para el aprendizaje de habilidades manuales, pero no es muy funcional para la escuela, en donde la expresión verbal es mucho más importante que la acción no verbal.

Por otra parte, más parentalidad democrática traen consigo un estilo de comunicación que fomenta la autoexpresión y la autonomía en el niño. Este estilo de parentalidad a menudo se caracteriza por un alto porcentaje de preguntas provenientes del padre/madre, particularmente preguntas "tipo test", en las cuales la respuesta ya es sabida por dicho padre (Duranti & Ochs, 1986), así como negociaciones padre/madre-hijo/a (Delgado-Gaitán, 1994). Las preguntas iniciadas por el niño también son promovidas y aceptadas. Este estilo es intrínseco a los procesos de educación formal en los cuales el profesor, paradigmáticamente, hace preguntas de las cuales ya sabe las respuestas, con las cuales prueba la expresión verbal de los niños. Un aspecto importante del estilo interrogativo es que provoca la verbalización del niño. Tales expresiones verbales son una parte importante de convertirse en una persona formalmente educada y es particularmente funcional y común en las sociedades comerciales y tecnológicas donde los logros académicos, la autonomía y la creatividad son importantes metas del desarrollo. Este estilo es la norma cultural en Norteamérica y Europa del Norte.

Enseñanza y aprendizaje: el papel del refuerzo. En sociedades que ponen énfasis en las órdenes en la comunicación parental, también tiende a haber poco uso de elogios en la comunicación padre/madre-hijo/a (Childs & Greenfield, 1980). Donde la escolaridad juega un papel, adquieren importancia

los elogios y el refuerzo positivo. Duranti y Ochs (1986) hacen la siguiente observación de niños Samoanos que van a la escuela:

En su primera socialización [hogar], ellos aprenden a no esperar elogios y cumplidos por realizar las tareas ordenadas. Se espera que los niños realicen esas tareas para sus mayores y su familia. En su socialización secundaria [escuela], ellos aprenden a esperar reconocimiento y una evaluación positiva, tras la ejecución exitosa de una tarea. En su primera socialización, los niños Samoanos aprenden a considerar las tareas como algo realizado cooperativamente, es decir, como productos sociales. En su socialización secundaria, aprenden a considerar las tareas como un trabajo y un logro individuales (p. 229).

Así, hay una conexión entre las metas más individualistas de desarrollo del niño y el uso del elogio y otros refuerzos positivos.

Correlativamente, existe una conexión entre ser parte de grupo primario más compacto y la ausencia de cumplidos y elogios. Cuando se espera que se dé un comportamiento apropiado al rol y no que éste sea elegido, no tiene sentido hablar de refuerzo positivo. J. G. Miller (1995) ha descrito cómo la gente en la India no dice "Gracias"; una vez que eres parte de un grupo, estás completamente aceptado y se espera que cumplas con tus obligaciones y roles sociales. B. Whiting y J. Whiting (1975) encontraron la menor necesidad de reforzamiento positivo, en donde el valor intrínseco del trabajo es evidente, como en las tareas y faenas domésticas.

Los padres ayudan a los niños

Miller, Bersoff y Harwood (1990) exploraron la variabilidad transcultural en los comportamientos de ayuda, otro aspecto de las relaciones padres-niño/a. Usando dos muestras de New Haven, Connecticut, y Mysore, India, Miller et al. emplearon escenarios para provocar respuestas que reflejarían cómo se sentían los sujetos acerca de un amplio rango de situaciones de ayuda, incluyendo diferentes recipientes potenciales de ayuda.

Lo que ellos encontraron fue lo siguiente: Cuando los hijos están en una necesidad que amenaza la vida, los estudiantes universitarios tanto de la India como de Estados Unidos estaban de acuerdo en que los padres deberían ayudar a sus hijos. Los sujetos de ambos países veían esto como un asunto moral; es decir, la respuesta a una necesidad que amenaza la vida de un hijo es comprendida similarmente por todos. En la India, sin embargo, un menor grado de necesidad no afectaba las respuestas; los sujetos de la India pensaban que ayudar a sus hijos era un asunto moral de obligación social para los padres, incluso si su necesidad de asistencia era menos aguda.

En los Estados Unidos, los hallazgos fueron muy diferentes; las respuestas mostraron un gradiente desde situaciones de extrema necesidad (p. ej. la necesidad de reanimación boca a boca) a moderada necesidad (p. ej. la necesidad de apoyo psicológico antes de una operación) hasta una necesidad

menor (p. ej. la necesidad de indicaciones para llegar a un almacén). En cada nivel de necesidad, menos sujetos estadounidenses vieron la ayuda de los padres al hijo como un problema moral y más lo vieron como un problema de elección personal para los padres. Bajo las condiciones de una necesidad menor del hijo, la mayoría de los sujetos estadounidenses vieron la conducta de ayuda como un asunto de elección personal de los padres. Por el contrario, la muestra de la India aún interpretaba la situación como un asunto moral, un contexto en el cual la sociedad tenía el derecho de regular el comportamiento.

Desde una perspectiva del desarrollo, los patrones básicos tanto en la India como en los Estados Unidos son establecidos muy tempranamente, hacia el segundo grado. Sin embargo, hay un viraje en el desarrollo en los Estados Unidos de una visión menos restringida a una más restringida de la obligación social de ayudar a los hijos. Por ejemplo, para los niños de segundo a sexto grado y a la Universidad hubo un descenso lineal, en la proporción de los sujetos estadounidenses que pensaban que los padres tenían la obligación moral de ayudar aun hijo en una necesidad menor. Por el contrario, los sujetos de la India creían que los padres deberían ayudar siempre a sus hijos en las necesidades menores.

Modelos culturales de relaciones padres-hijo/a: metas de desarrollo a lo largo de la vida

Existen básicamente dos modelos culturales que describen las relaciones padres-hijo/a a lo largo de la vida. Esos modelos son los marcos subyacentes que generan muchas de las diferencias transculturales específicas discutidas hasta ahora en este capítulo. Cada modelo tiene sus variantes transculturales. Además, algunas veces los modelos entran en contacto y se influyen mutuamente. No obstante, sin considerar ambos modelos no podemos abarcar adecuadamente la variabilidad transcultural en el desarrollo de los niños, el comportamiento parental y las relaciones padres-hijo/a.

En el modelo individualista, se considera que los niños empiezan la vida siendo dependientes de sus padres, y logran una independencia creciente de éstos a medida que se vuelven mayores (Greenfield, 1994). En el modelo colectivista, se piensa que los niños empiezan la vida como criaturas asociales que logran un concepto creciente y una práctica de las responsabilidades sociales e interdependencia, a medida que se vuelven mayores (Ochs & Schieffelin, 1984). Bajo este modelo, los infantes son frecuentemente consentidos, mientras que los niños más grandes son socializados para comprender, seguir e internalizar las órdenes de sus mayores, específicamente de sus padres. El resultado del desarrollo del primer modelo es un sí mismo independiente e individualizado; el resultado del desarrollo del segundo modelo es un sí mismo interdependiente (Markus & Kitayama, 1991).

Kagitçibasi (1996) se refiere a estos dos modelos como los modelos familiares de la interdependencia y la independencia. Ella describe estos dos modelos con base en la extensa investigación transcultural realizada en muchas sociedades

del mundo. En el modelo de la familia interdependiente, la socialización enfatiza las lealtades familiares, el control, la dependencia y la obediencia de los niños.

Quando se socializan de esta manera, los niños crecen para convertirse en una descendencia adulta "leal", a cargo de las necesidades de la familia e invertir en sus padres (ancianos), mientras que los hijos "independientes" son más dados a buscar la satisfacción de sus propios intereses...

En el modelo de la interdependencia, las dependencias intergeneracionales cambian de dirección durante el ciclo de vida de la familia. Primero, el niño es dependiente de los padres. Esta dependencia es después invertida cuando los padres ancianos se vuelven dependientes de sus descendientes ya crecidos. Las relaciones familiares e interpersonales resultantes en el modelo familiar de la interdependencia están caracterizadas por la interdependencia a lo largo tanto de las dimensiones emocionales como de las materiales (Kagitçibasi, 1996, p. 82).

Dado este marco, no son sorprendentes los resultados encontrados en ejemplo del autosacrificio por los padres (Suzuki y Greenfield, 1997) al inicio de esta sección. Los asiáticos, al igual que los asiático-estadounidenses frecuentemente se guían por valores del modelo interdependiente de relaciones familiares, en el cual las necesidades de la familia y del grupo están ubicadas antes que las necesidades individuales. Por lo tanto, sacrificar dinero para la propia madre es visto como una cuestión normal. En el modelo interdependiente encontrado en Japón, la relación madre-hijo dura toda la vida y es vista como el modelo de todas las relaciones humanas a través de la vida (Lebra, 1994). La importancia del respeto continuo hacia arriba en la escalera intergeneracional se encuentra en otras culturas que se suscriben a este modelo, tales como la mexicana, la mexicano-estadounidense (Delgado-Gaitán, 1994), y la coreana (Kim, seminario dado en el departamento de Psicología de la UCLA, abril, 1996).

Por el contrario, el modelo independendista de relaciones familiares se distingue por "la separación de las generaciones y por las inversiones tanto materiales como emocionales canalizadas hacia el hijo, y no hacia la generación de los mayores" (Kagitçibasi, 1996, p. 84). Como lo señala Lebra (1994), en este modelo, característico de los Estados Unidos, el modelo paradigmático de las relaciones padres-hijo es la rebelión del hijo adolescente, quien rompe y se aleja de su familia de origen. Bajo este modelo, sería más apropiado para un hijo ejercer sus derechos y pedir un préstamo a los padres para luego devolverlo.

Generalmente, existen muchos inmigrantes que han traído un modelo familiar de interdependencia a una sociedad en la cual la norma la independencia intrafamiliar. Lo siguiente es un extracto de un análisis familiar hecho por una estudiante, de una familia persa-judía de Los Ángeles:

Siendo un inmigrante de primera generación, había tenido que negociar con... acomodar una crianza colectivista a un ambiente de individualismo. En mi hogar, mis padres y mi familia vienen de un país y una cultura... [con] creencias de la familia como la unidad central y dominante en la vida, empeñados en inculcarnos un sentido de familia en el sentido colectivista.

Fuimos levantados en un hogar en donde la conciencia del "nosotros" era enfatizada, en lugar de la conciencia del "yo". No enseñaron que nuestro comportamiento no sólo tenía implicaciones para ... nosotros mismos, sino también para el resto de la familia; por ejemplo, si me quedaba hasta tarde fuera de casa, no sólo yo tendría la posibilidad de ser robado, golpeado y/o asesinado (implicaciones que tiene para mí esa experiencia), sino que también mi hermano y hermana menores, quienes se fijaban en lo que yo hacía, aprenderían también a quedarse por fuera tarde en la noche, por lo que sus vidas también estarían en riesgo (implicaciones de mis acciones para los otros).

También nos enseñaron a ser responsables, no sólo por nosotros mismos, sino también por cada uno de los miembros de la familia; por lo tanto, a compartir la responsabilidad en las buenas y en las malas, y a jugar un papel más importante en la vida de los demás. Por ejemplo, si a mi hermano le iba mal en la escuela, yo también era responsable, porque como su hermana mayor era responsable de ayudarlo, cuidarlo y enseñarle lo correcto. Yo era, en cierta medida, tan responsable por sus acciones como él y mis padres lo eran (Yafai, 1992, p. 3).

Ser socializado con este sentido moral de interdependencia familiar dentro de una sociedad que enfatiza la independencia de cada persona, a menudo plantea conflictos para los niños inmigrantes o de grupos minoritarios. ¿Qué pasa cuando los valores que un niño aprende en la casa chocan entran en conflicto con los valores aprendidos en la escuela y en la sociedad mayor? Regresaremos a este ejemplo y a esta cuestión en la última sección, sobre las relaciones hogar-escuela.

Factores Ecológicos

El modelo de interdependencia es particularmente adaptativo en sociedades pobres rurales/agrarias, donde se utiliza una " familia funcionalmente extendida" para sobrellevar las tareas de subsistencia, incluyendo el cuidado infantil (Kagitçibasi, 1996). Debido a los altos niveles de pobreza y a los estilos de vida agrícolas, tal trabajo compartido es altamente adaptativo para la supervivencia (Kagitçibasi, 1996). La interdependencia entre generaciones, con los más jóvenes como finalmente responsables de la seguridad de los más viejos, es particularmente adaptativa en sociedades carentes de pensiones para los ancianos y sistemas de Seguridad Social (Kagitçibasi, 1996).

Inversamente, el modelo de independencia de las relaciones familiares es particularmente adaptativo en sociedades industriales y tecnológicas, en donde la unidad de empleo económico es individual, no familiar. Además, la independencia y la autoconfianza son valorados en un contexto sociocultural-económico en donde las dependencias materiales intergeneracionales son mínimas, y la lealtad de los hijos para con sus ancianos padres no es requerida para el sostenimiento de los padres en su vejez (Kagitçibasi, 1996). Con la creciente afluencia y educación, el modelo de la interdependencia tiende a desaparecer, mientras que el modelo de la independencia se fortalece (Kagitçibasi, 1996)

Implicaciones para la Práctica

¿Qué podemos aprender de una perspectiva transcultural sobre los estilos de paternidad?

En esta sección, señalaremos las implicaciones que lo desarrollado en la sección anterior tiene para la práctica de los investigadores en desarrollo, los padres, educadores, trabajadores sociales, y clínicos. Acentuamos las implicaciones para la práctica en una sociedad multicultural, e indicamos particularmente las oportunidades para el intercambio inter-étnico en relación con las relaciones de parentalidad y entre padres y niño/a.

Para los investigadores: Usted no puede llevar sus instrumentos a otras culturas

Aquí indicamos una lección metodológica importante: No siempre es válido utilizar el mismo instrumento de medición en dos culturas diferentes, con la meta de hacer una comparación transcultural directa. El mismo comportamiento puede tener un significado diferente y por lo tanto un resultado distinto para cada cultura (Greenfield, en prensa). Esto es verdad cuando miramos los estilos de interacción parental y de disciplina usados por diversos grupos culturales. Por ejemplo, llevar una manera de medir la parentalidad autoritaria desarrollada en los Estados Unidos y usarla para estudiar los estilos de parentalidad en China proporcionaría una perspectiva inexacta e incompleta en las prácticas parentales en ese país (Chao, 1994). Por lo tanto es importante explorar diversos métodos de investigación que utilicen las ideas y opiniones de la gente nativa de la sociedad bajo estudio.

Una forma de hacer esto sería promover el uso de la perspectiva psicológica nativa al estudiar la cultura. Kim y Berry (1993) definen este acercamiento como el "estudio científico del comportamiento humano nativo (o de la mente), que no se transporta de otras regiones, y que se diseña para su gente" (p. 2). En vez de tomar conceptos, métodos, y medidas de una cultura y forzarlos a entcajar en el marco de otra, puede ser más apropiado y fructífero trabajar desde dentro de la cultura misma para formar conceptos, métodos, y medidas diseñados para ese entorno. Si esto se hace, los

conceptos nativos (por ejemplo, *chiao shun* y *guan*) se pueden descubrir e investigar desde la perspectiva cultural que allí es dominante.

Para los padres, educadores, trabajadores sociales y otros clínicos: se trata de diferencias, no de deficiencias.

Cada estilo de parentalidad será percibido como caracterizado por sus propias fuerzas y debilidades *dentro de su propia esfera cultural*. Obsérvese que cada cultura tiene diferentes metas, de modo que lo que desde la perspectiva de una cultura es visto como debilidades, desde la perspectiva de otra pueden ser consideradas fortaleza. Por ejemplo, una fortaleza de la parentalidad con autoridad es que estimula la independencia del niño (Baumrind, 1983); pero esta cualidad es considerada como debilidad en algunas culturas, tales como México (Raeff, Greenfield y Quiroz, en prensa) y Japón (Nugent, 1994), donde los niños independientes no son el ideal cultural.

Cada patrón de desarrollo del niño resultante de cada estilo cultural de parentalidad es diferente; ninguno es inferior al otro. Cada uno es adaptativo en contextos diferentes; cada uno tiene su propio patrón de fortalezas y debilidades. Lo realmente importante es comprender los significados y las metas culturales de desarrollo del niño que están implícitas en cada patrón.

La comprensión multicultural tiene implicaciones directas para el trabajo clínico con las familias. Considérese el siguiente caso (Carolyn McCarty, comunicación personal, junio de 1996): un niño en una familia afroestadounidense es castigado cuando su hermano menor, bajo su cuidado, se cae de la cama. El niño siente como si el castigo fuera injusto y se queja de tener demasiada responsabilidad en la familia. La familia busca terapia familiar para estas situaciones. En este caso, armado con supuestos culturales inconscientes sobre la meta de desarrollo y el valor de la independencia, la primera reacción del terapeuta es culpar a los padres por "dar al niño una responsabilidad que les pertenece a ellos mismos"; en este marco, se considera patológico que los niños asuman responsabilidades parentales. La posición parental de un niño compromete la autonomía y las oportunidades para la auto-actualización que son metas de desarrollo implícitas en psicoterapia, las cuales son así mismo consecuencia de un marco individualista.

Sin embargo, después de que un cierto entrenamiento relativo a los dos modelos culturales descritos anteriormente, el terapeuta entendió otra posibilidad: que los padres podrían estar desarrollando una responsabilidad familiar en el niño mayor poniendo bajo su cuidado al niño más joven. De acuerdo con este sistema de valores, el castigo del niño mayor tiene sentido; ayuda a socializar al niño para asumir la responsabilidad familiar asociada con el cuidado de los menores. Habiendo comprendido esta perspectiva, el terapeuta está en posición de explorar la solución al conflicto cultural. ¿Es esta situación, de hecho, simplemente un conflicto entre un niño mayor quien ha interiorizado la noción individualista de equidad y responsabilidad para sí mismo, y sus padres quienes se aferran al valor de la responsabilidad familiar?

Si es así, el terapeuta puede ahora mediar entre las dos culturas representadas por las dos generaciones dentro de esta familia.

En tales casos, los terapeutas y los consejeros pueden ayudar a los padres de las minorías y a los inmigrantes a alcanzar una mejor comprensión del comportamiento de sus niños. Pueden hacer esto al orientar a los padres para que vean que sus hijos se comportan de maneras acordes con la cultura de la mayoría, en lugar de verlos de maneras que indicarían un conflicto directo con los valores de los padres. Los niños, particularmente los de padres inmigrantes, podrían también ser aconsejados respecto a cómo los choques con sus padres podrían deberse a las diferencias de perspectiva cultural, más que a la terquedad o insensibilidad parental, y animar a los niños a que entiendan mejor la perspectiva de sus padres.

Relaciones Padres-hijos/as: Aculturación diferenciada de los padres y los hijos/as

Debido a que los padres se aculturán a menudo más lentamente a una cultura que los acoge (Kim y Choi, 1994), hay una gran probabilidad de conflicto entre padres e hijos/as cuando los padres inmigran de una sociedad colectivista a una individualista. Los padres esperan respeto; pero sus niños han sido enseñados a adiscutir y negociar (Delgado- Gaitan, 1994). Los padres consideran el ser estrictos como una muestra del cuidado por sus hijos; los adolescentes pueden verla como la forma en que se les roba su autonomía y la dirección de sus vidas (Rohner y Pettengill, 1985).

Un ejemplo del apuro en que se encuentran los padres inmigrantes nos lo proporciona una madre que emigró de Perú. Ella le contó a su hija, nacida en Estados Unidos y ya en edad universitaria, que cuando era joven en Perú, tenía que encargarse de la generación de los mayores. Esta madre esperaba que cuando envejeciera sus hijos se ocuparían de ella. Pero como adulto había emigrado hacia los Estados Unidos en donde la generación vieja se ocupa de la más joven. Ahora se sentía engañada: como las reglas culturales cambiaron, ella había terminado siendo siempre la que debía cuidar de los demás, y sin nadie que se hiciera cargo de ella (Elsie Beach, comunicación personal, invierno del 1994).

Algunas veces los padres inmigrantes traen a sus niños, particularmente adolescentes, a las clínicas de salud mental, por problemas de comportamiento, tales como la rebeldía, los cuales son considerados normales para los adolescentes de la sociedad dominante de Estados Unidos (V. Chavira, comunicación personal, Junio, 1996). Cuando ocurre esto, el terapeuta puede fácilmente asumir la perspectiva de la cultura dominante y simplemente tomar partido por el niño. Sin embargo, este acercamiento rebaja a los padres, sin comprender la perspectiva de los valores que han generado sus actitudes y comportamiento. Sería mucho más provechoso si el terapeuta diagnosticara precisamente el problema entre el padre y el hijo/a como un problema de conflicto de valores transculturales y de aculturación diferente. De esta

manera, las perspectivas tanto de los padres como del hijo/a serían validadas y entendidas, y se abriría un camino para el compromiso y la comprensión mutua.

Metas y prácticas paternas: Implicaciones para la práctica educativa y clínica

Una implicación de lo anterior es que los profesionales (por ejemplo: trabajadores sociales, consejeros, pediatras, psicólogos clínicos, y educadores) que aconsejan a los padres sobre disciplina y otras prácticas parentales, necesitan tener en mente que cualquier consejo debe estar relacionado con un conjunto particular de metas para el desarrollo del niño. A menudo no se dan cuenta que ciertas metas particulares están implícitas en el consejo que dan sobre un tema tal como la disciplina. En cuanto los miembros de muchos grupos étnicos en una sociedad multicultural no comparten con el terapeuta o el profesor el modelo de desarrollo social dominante, los practicantes deben pensar dos veces acerca de si es apropiado ignorar las metas parentales de desarrollo para sus niños o cambiarlas.

Un ejemplo sería un adolescente que siente que sus padres inmigrantes están siendo demasiado restrictivos. ¿Debe el terapeuta ponerse del lado del niño/a nacido en Estados Unidos y urgir a los padres para que den más autonomía al adolescente? Si así lo hace, hará feliz al niño/a, pero serán frustradas las expectativas culturales de los padres acerca del respeto y la interdependencia. Además, debido a la confianza en los controles sociales en una cultura orientada hacia la interdependencia, los padres pueden no haber inculcado controles internos en el niño que son tan necesarios para una autonomía constructiva. Por lo tanto, parecería más fructífero que el terapeuta comience por comprender que el comportamiento que resulta normal para un niño nacido en los Estados Unidos, no es considerado del todo normal por padres extranjeros. Similarmente, el comportamiento parental normal para el niño estadounidense no es normal para los padres extranjeros. Con este entendimiento, el terapeuta, en lugar de patologizar el comportamiento de los padres desde su perspectiva cultural implícita, reconocerá la "normalidad" del comportamiento de ambas partes, dentro de dos marcos culturales diferentes.

Implicaciones de las diferencias transculturales en los estilos de parentalidad: Intercambio entre etnias

Dentro de los Estados Unidos, la diversidad cultural es tal que las relaciones padres- hijos/as no están limitadas a un solo modelo cultural dominante. Debido a que las debilidades de un modelo son las fortalezas del otro, existe una posibilidad de que el intercambio étnico pueda solucionar algunos problemas comunes de la crianza de los niños en nuestra sociedad multicultural.

Por ejemplo, la impulsividad es un problema de comportamiento común en el entorno dominante de los Estados Unidos (Maccoby. 1980). Maccoby observó

que la impulsividad adolescente está asociada con un estilo parental en el cual los padres no han asignado tareas o deberes. Sin embargo, la asignación sistemática de tareas es un componente de una relación más autoritaria entre padres e hijos/as la cual se caracteriza por directividad parental y obediencia de los hijos/as. Existe por tanto la posibilidad de que un factor causal en el desarrollo de la impulsividad sea el exceso de democracia familiar, en la cual las tareas y los deberes son siempre tema de discusión y negociación entre padres e hijos/as, o simplemente son dejados a la decisión del hijo/a.

Así, la asignación de tareas y deberes, ha jugado un escaso papel en el estilo parental dominante en Estados Unidos (Whiting & Whiting, 1994/1973), pero podría quizás ser una herramienta clínica provechosa para combatir los problemas de control de impulsos. Existen ya grupos en los Estados Unidos, conformados por inmigrantes latinos de México y América Central, que esperan que los niños ayuden con tareas (Raeff et al, in press). Los psicólogos podrían explicar a los del uso de las tareas caseras como estrategia potencial para prevenir problemas del niño/a y del adolescente en esta área. Los psicólogos de los grupos étnicos en los cuales esta estrategia ya es utilizada pueden ser los líderes.

Por otra parte, la inhabilidad para hacer preguntas y afirmar verbalmente sus opiniones va en detrimento del logro escolar de ciertos grupos étnicos en los Estados Unidos, tales como niños latinos inmigrantes (Greenfield et al., 1995). El solicitar opiniones de los niños, es un componente del estilo paternal con autoridad favorecido en la cultura dominante de Estados Unidos, que puede promover tal comportamiento, realizando así la adaptación a la escuela (Delgado- Gaitan, 1994). Al confinar tales rutinas a las actividades relacionadas con la escuela, tales como la lectura, Delgado- Gaitan muestran cómo las familias latinas inmigrantes pueden adoptar una actitud bicultural que favorezca el logro escolar de los niños, mientras mantienen el valor del respeto en otras situaciones familiares.

Otra oportunidad para el intercambio transcultural reside en la importancia relativa asignada a la comunicación verbal y no- verbal en el proceso de la socialización. Está bien documentado en la literatura sobre la socialización que cuando hay un conflicto entre las palabras y las acciones parentales, "las acciones hablan más fuerte que las palabras." Las acciones pueden socializar de dos maneras: proporcionando modelos, y co-participando en una actividad. Cuando una habilidad particular es casi universal dentro de una cultura, podemos hablar de que no habrá fracaso al aprenderla. Por ejemplo, tejer es una actividad que aprenden con éxito las muchachas zinacantecas; conducir un automóvil es una actividad que aprenden con éxito los adolescentes en los Estados Unidos. Si echamos una mirada a las características del aprendizaje sin riesgo de fracaso alrededor del mundo, tal aprendizaje aparece siempre rico en la disponibilidad de modelos y /o de coparticipantes. El aprendizaje sin riesgo de fracaso privilegia la acción más que los modos verbales de enseñanza. Esta es una característica del modelo de aprender usado por los aprendices que resulta muy importante en muchas otras culturas.

El modelo de los aprendices también puede ser útil para solucionar los problemas de la no- conformidad, un tema frecuente en el comportamiento del niño en los Estados Unidos. Los altos índices de no- conformidad no sorprenden, porque, como nuestro análisis ha demostrado, la parentalidad autoritaria, que fomentaría obediencia y conformidad, es un estilo parental cultural desfavorecido en los Estados Unidos. La cultura dominante, tanto de los expertos profesionales como de la gente común, denigra de ambos, de los niños obedientes y aborrece a los no- obedientes. Ésa parecería ser una paradoja, sino más bien una contradicción.

No obstante, los problemas de no- conformidad podrían quizás ser mejorados si los padres confiaran más en modelar y participar en los comportamientos que desean para sus niños. Esta conclusión es sugerida por nuestra interpretación de los resultados de Vaughn, Kopp, y Kraków (1984). Estos investigadores probaron la conformidad en niños pequeños, entre las edades de 18 y 30 meses, en la siguiente situación: Un experimentador femenino entra con una cesta de juguetes y los descarga en el piso al lado del niño. Entonces la madre le dice al niño que recoja los juguetes. Muy pocos niños pequeños se conformaron con esta petición, o para ponerlo de otra manera, siguieron las indicaciones de la madre.

En esta situación, sin embargo, la madre ni modela ni ayuda al niño (participa con) en la tarea deseada. Por el contrario, el adulto actúa como un modelo antisocial en esta situación, tirando los juguetes fuera del cesto y haciendo desorden. Nuestra hipótesis es que, - manteniendo constante la edad de los niños - si la madre recogiera con el niño los juguetes, sirviendo a la vez como modelo y como participante, los niveles de conformidad serían mucho más altos.

Si esto es así, entonces las culturas en las cuales la técnica de andamiaje, de modelar y co-participar, son una tradición más fuerte que en la cultura estadounidense-europea, pueden enseñarnos algo sobre la parentalidad; pueden proporcionarnos una técnica que podría utilizarse para evitar los excesos de nuestro propio modelo cultural de socialización y comunicación en la relación padres-niño. Influenciada por los modelos de los aprendices alrededor del mundo (Lave y Wenger, 1991), la educación formal está ahora tratando de incorporar modelos de aprendices en una educación formal más efectiva (Collins, Brown, y Newman, 1989). Estos pueden ser tan efectivos como la inclusión de las intervenciones clínicas en el estilo de la enseñanza parental (cf., Rogoff, 1990).

Resumen

De nuevo encontramos evidencia de coherencia cultural. Esta coherencia también tiene continuidad en el desarrollo. Los dos modelos culturales de desarrollo y socialización infantil, independencia e interdependencia (tabla

16.1) se siguen expresando en las relaciones padres-hijos de los niños (tabla 16.2)

Hay una escasez de información en la literatura de investigaciones sobre el desarrollo sobre las relaciones padres- hijos. La información sobre las actitudes y comportamiento de los hijos hacia los padres está totalmente ausente. En lugar de esto, hay una inmensa cantidad de trabajo sobre los efectos del comportamiento parental sobre sus hijos. Nuestra hipótesis es que esta escasez es el resultado no deseado del lente cultural individualista que está centrado en el niño como un ser separado, en lugar de en una relación en dos direcciones entre el padre o la madre y el niño/a, enfocándose en el funcionamiento del modelo familiar de la interdependencia.

Tabla 16.2 Modelos culturales contrastantes de las Relaciones padres-hijos

	Metas del desarrollo	
	Independencia	Interdependencia
Trayectoria del desarrollo	Del sí mismo dependiente al independiente	Del sí mismo asocial al socialmente responsable
Relaciones del los niños para con los padres	Elección personal con respecto a las relaciones para con los padres	Obligaciones para con los padres
Comunicación	Énfasis verbal	Énfasis no verbal (empatía, observación, participación)
	Auto-expresión autónoma del niño	El niño comprende, la madre habla por él
	Frecuentes preguntas parentales al niño	Frecuentes órdenes parentales al niño
	Frecuentes elogios	Infrecuentes elogios
	El niño negocia	Armonía, respeto y obediencia del niño
Estilo parental	Flexible: controlador, demandante, cálido, racional	Enseñanza rigurosa y responsable, mucho compro-miso, cercanía física
Los padres ayudan a los hijos	Un asunto de elección personal, excepto bajo extrema necesidad	Una obligación moral, bajo todas las circunstancias

III. LAS RELACIONES ENTRE PARES

Así como el ambiente familiar es crucial en la socialización de los niños, las relaciones con los pares en la niñez son también muy importantes y no se pueden ignorar en el estudio del desarrollo. A menudo los niños establecen las relaciones con sus pares actuando en los mismos términos de las culturas invisibles de sus hogares. En los aspectos en que estas culturas se diferencian de las culturas invisibles de sus pares, pueden surgir conflictos transculturales en las relaciones con los pares. Las relaciones con pares son la primera oportunidad para que los niños tomen los valores y prácticas culturales aprendidos en la casa y se enfrenten a un mundo donde la gente puede o no compartir estos valores y prácticas.

Pueden ocurrir enfrentamientos en la comprensión cultural incluso en las acciones más cotidianas entre pares y amigos. Las interacciones con pares que en un contexto cultural son consideradas "normales", en otro pueden, en efecto, parecer extrañas o inaceptables. Tales reacciones pueden ser experimentadas como prejuicios y discriminación, aunque éste no sea el motivo.

Tomemos, para ejemplificar, la siguiente situación descrita por Markus y Kitayama (1991):

- Imagina que alguien tiene un amigo invitado a almorzar y decide hacer un sandwich para él. La entrevista podría ser:
- "Oye Tom, ¿qué quieres en tu sandwich? Tengo pavo, salami y queso."
 - Tom responde: A mí me gusta el pavo.

De acuerdo con Markus y Kitayama (1991), esta escena sería completamente natural entre amigos que comparten una visión independiente del sí mismo, en la cual la gente se percibe con el derecho de expresar sus preferencias y deseos. Con esta perspectiva, el ofrecer a los invitados la opción de escoger la comida que desean es una muestra de cortesía. Se le deja al amigo la elección, en la posición activa de decir de viva voz su preferencia al elegir su comida. Situaciones similares ocurren con frecuencia en la interacción diaria de los pares en culturas como las de Estados Unidos.

Entre la gente con puntos de vista más interdependientes del sí mismo, esta situación será enfrentada con desconcierto y confusión, porque se asume que el anfitrión tiene la responsabilidad de entender los deseos de su amigo sin tener que preguntarle. En Japón, a menudo la gente se siente incómoda al expresar sus deseos en cuanto a opciones diferentes, y los anfitriones deben interpretar lo que los invitados quieren sin interrogarlos directamente (Wierzbicka, 1991). Por el contrario, es más probable que suceda este escenario entre personas con un punto de vista interdependiente del sí mismo:

- "Oye Tomio, te preparé un sandwich de pavo porque me acordé que la semana pasada tu mencionaste que te gustaba más el pavo que la carne."
- Y Tomio responderá: "Gracias, en realidad me gusta mucho el pavo"

Este es un ejemplo de cómo las diferencias culturales pueden causar un impacto en las interacciones entre los pares y amigos. Superficialmente, la interacción que tiene lugar en este segundo escenario puede parecer sólo sutilmente diferente de la del primer escenario, pero de hecho es indicativa del diferente conjunto de suposiciones entre los pares involucrados.

Cada escenario indica un punto final diferente del desarrollo en cuanto a las suposiciones que guían las relaciones con los pares. En el primer escenario, la amistad está basada parcialmente en el respeto de la autonomía de cada uno; como consecuencia, un amigo le ofrece al otro una libre elección. En el segundo escenario, la amistad está basada parcialmente en la empatía por la otra persona; como consecuencia, un amigo le ofrece al otro la comprensión de sus deseos. En este segundo caso es apropiado inhibir la perspectiva del "yo" en un intento por leer el punto de vista del invitado, tomando la perspectiva del "otro" (Hsu, 1981; Markus y Kitayama, 1991).

Como Markus y Kitayama (1991) lo señalan, el primer escenario haría parte del desarrollo de un sí mismo independiente, mientras que el segundo sería parte del desarrollo de un sí mismo interdependiente. Los temas que se ilustran en las dos secciones anteriores aplican a la variabilidad transcultural en las relaciones con pares: En culturas donde los padres fomentan la interdependencia y la empatía con otros, esperaríamos la forma de actuar de Tomio en la interacción entre pares. En culturas donde los padres fomentan la independencia y autonomía, esperaríamos encontrar el estilo de Tom.

Tom es europeo-estadounidense y Tomio es Japonés. Imaginemos qué pasaría si Tom y Tomio fueran amigos en una sociedad multicultural como la de los Estados Unidos. Como lo muestran los dos escenarios, las interacciones "apropiadas" entre pares difieren inmensamente, dependiendo de los propios valores y creencias. En la misma situación, dos personas con perspectivas culturales diferentes pueden interpretar una situación y actuar en formas que son completamente extrañas para el otro. Tom podría sentirse molesto si Tomio no le diera la opción de escoger su menú; o Tomio se sentiría incómodo si Tom no anticipara sus deseos. Cuando este tipo de sutiles malentendidos ocurren, es bastante difícil para los adultos darse cuenta de que un conflicto de valores transcultural puede estar ocurriendo; con niños, es aún más difícil que se den cuenta de lo que pasa.

Esta sección empezará con una visión de los diferentes elementos culturales que pueden intervenir en las interacciones entre pares. Así como en el ejemplo del sandwich, nuestra estrategia general será hacer inferencias partiendo de la variabilidad cultural en el comportamiento de los pares cuando estos

pertenecen al mismo grupo cultural, hasta el potencial conflicto intergrupar cuando los pares que interactúan pertenecen a diferentes grupos culturales. Analizaremos las diferencias culturales y los conflictos intergrupales de los pares en diferentes áreas de comportamiento: comunicación, presentación personal, comportamientos de ayuda, competición / cooperación, otorgar reconocimientos, y resolución de conflictos.

En varios casos, usaremos literatura psicológica social sobre adultos para establecer el punto final del desarrollo esperado en diferentes culturas respecto al comportamiento entre pares, y literatura del desarrollo (cuando exista) para ver cómo se desarrollan las relaciones entre pares a través de las culturas. Una perspectiva transcultural del comportamiento adulto es importante porque los adultos proveen las metas para la socialización de los niños. Como consecuencia, el comportamiento de los niños crece hacia los puntos finales de desarrollo expresados en el comportamiento adulto.

Comunicación

La comunicación requiere conocimiento compartido (Krauss y Fussell, 1991), o una base común en las áreas de información, creencias, actitudes (Clark, 1985), y prácticas. Las creencias distintivas de cada cultura y las prácticas que generan son fuentes importantes de una base común. La comunicación en cada uno de los escenarios del sandwich presupone esta especie de base cultural común.

En Japón, la base común sería la comprensión de la importancia de anticipar las necesidades y anhelos de los otros a fin de evitar que tengan que enunciarlos. Esta base común impone una comunicación implícita más que explícita: el invitado ha comunicado lo que quiere sin decir una palabra en esta ocasión, y el anfitrión ha comunicado que entendió lo que el invitado quería. Recordemos que en Japón, el uso de la empatía más que la comunicación explícita, empieza en la infancia con la comunicación madre- bebé, contrastando desde el comienzo con el énfasis de la verbalización en la comunicación madre- bebé entre europeos-estadounidenses (Azuma, 1994). Schneider et al. (1994) demostraron cómo el estilo de verbalización implícita continúa en las comunicaciones maternas con sus niños en edad escolar, incluso entre japoneses-estadounidenses que han vivido en los Estados Unidos por varias generaciones.

Entre los europeo-estadounidenses en Estados Unidos, la base común sería comprender la importancia de reconocer a los otros como individuos autónomos, permitiéndoles tomar elecciones conscientes. Esta base común lleva a una comunicación explícita más que implícita. Aunque el anfitrión recuerde el sandwich de pavo de la semana pasada, es considerado de su parte darle al invitado la oportunidad de expresar hoy una nueva opción. Entonces, el anfitrión explícitamente pregunta qué es lo que el invitado quiere; él no utiliza la información implícita de la semana anterior.

Cuando un japonés y un europeo-estadounidense están juntos, este ejemplo sugiere que carecen de la base común para una buena comunicación. Cada uno puede hacer suposiciones acerca del comportamiento deseable y sobre estilos de comunicación que no son compartidos por el otro. Esta situación puede llevar a malos entendidos no reconocidos en la comunicación transcultural.

Cuando al comunicarnos con otros, salen a relucir emociones propias a una cultura pero no a la otra, se agrega sutileza y complejidad a la interacción comunicativa. Por ejemplo, el sentimiento japonés de contención, o *enryo*, puede llevar a su invitado a no expresar sus verdaderos deseos ("me gustaría un sandwich de pavo"), tratando de ser cortés. El estilo de comunicación japonesa utiliza por tanto el discurso indirecto y estar permanentemente consciente de los otros como forma de cortesía culturalmente valiosa. (Miyamoto, 1986- 1987). Aunque *enryo* o contención, puede ser visto como una forma de cortesía en Japón, es irónico pensar que esta forma culturalmente determinada de cortesía en Japón, pueda ser percibida como descortesía en otras culturas. Comportarse en una forma que muestre *enryo* puede producir confusión y frustración en personas acostumbradas a una forma más directa e inquisitiva de comunicación.

Conflictos de valores como estos pueden llevar a problemas en la interacción entre pares. Uno puede imaginarse los malentendidos que ocurrirían entre un niño japonés y un niño estadounidense. El niño japonés puede constantemente refrenarse de expresar sus verdaderas opiniones en su esfuerzo de ser cortés, mientras que el niño estadounidense, tomando estas expresiones contenidas como la opinión del otro, se sentiría frustrado ante este estilo de comunicación ambivalente. A su vez, el niño japonés estaría tomando constantemente una posición pasiva por la forma directa como el niño estadounidense expresa sus deseos, y se sentirá frustrado por su falta de intuición para realizar sus deseos no expresados.

Malentendidos similares pueden ocurrir entre niños japonés- estadounidenses y niños europeo-estadounidenses debido al contraste de su sistema ancestral de valores. Esto es sólo un ejemplo de las innumerables maneras en las que la discrepancia sobre las metas de desarrollo producen estilos comunicativos conflictivos que llevan a malos entendidos y frustraciones en las relaciones entre pares.

Presentación de sí

En muchas sociedades individualistas, a la gente le gusta percibirse a sí misma como el origen de buenos efectos pero no de malos efectos (Greenwald, 1980), y se practica comúnmente el atribuirse a sí mismo con mucha confianza el éxito personal (e.g. Miller & Ross, 1975; Mullen & Riordan, 1988). Consecuentemente, la autoestima es una cualidad altamente deseada en estas sociedades. Por ejemplo, en los Estados Unidos, la gente que obtuvo resultados altos en los tests de autoestima (diciendo buenas cosas acerca de sí

mismos) también tendían a decir buenas cosas acerca de sí mismos al explicar sus éxitos y sus fracasos (LeVine & Uleman, 1979). Parece que la autoestima está de alguna forma correlacionada con una representación positiva del sí mismo.

En sociedades colectivistas, esta tendencia de presentarse a sí mismo en una forma tan positiva no es altamente valorada. Markus y Kitayama (1991) notaron un sorprendente ejemplo de estas diferencias con anécdotas de un artículo del New York Times. En este artículo, se describían las políticas de una empresa para aumentar su producción. A los empleados de una pequeña corporación en Texas se les instruyó para mirarse en el espejo y decir "Yo soy lindo" cien veces antes de ir al trabajo. En contraste, a los empleados de un supermercado japonés abierto en New Jersey se les pidió cogerse de las manos y decirse el uno al otro "Usted es lindo" antes de empezar a trabajar cada día. ("A Japanese Supermarket" 1989, en Markus & Kitayama, 1991). Estudios posteriores han mostrado que los estadounidenses tienden a auto realizarse, mientras los japoneses tienen tendencia a autodesvalorizarse. (Kitayama, Markus, Matsumoto, & Norasakkunkit, 1997). El efecto de la cultura en moldear la forma de presentarse a sí mismo y por tanto las relaciones con los pares, está aún por hacerse.

Estas diferencias culturales en las relaciones con los pares comienzan en la niñez. En un estudio realizado sobre las opiniones de los niños de segundo, tercero y quinto grado en Japón, se les pidió a los estudiantes que evaluaran a un hipotético par que sería modesto y auto-contenido y a otro que se auto-alaba, comentando su actuación atlética. (Markus & Kitayama, 1991; Yoshida, Kojo & Kaku, 1982). Yoshida et. al. (1982) encontraron que para los niños de todos los grupos de edad, la personalidad de alguien que hace de sí comentarios modestos fue percibida como más positiva que la de quien hace comentarios elogiosos de sí. También se encontró una tendencia del desarrollo: los niños de segundo grado creen que son verdaderos los comentarios auto elogiosos del supuesto par, mientras que los de quinto grado no lo creen. En otras palabras mientras que los de segundo grado creían que el autoelogio correspondía efectivamente a las excelentes habilidades del atleta, los de quinto grado creían que el par modesto era más competente. Por tanto, aunque el valor cultural de la contención y la modestia había sido entendido por los alumnos de segundo año, este valor se acrecentaba con la edad incorporando atributos positivos de habilidades y competencias (Markus & Kitayama, 1991).

Esta tendencia a valorar la modestia en la presentación de sí también se refleja en Hong Kong, donde las personas a quienes se otorga atributos humildes o que no son realzadas después de alcanzar éxitos, son más positivamente percibidas que aquellas a quienes se les daban atributos elogiosos (Bond, Leung, & Wan, 1982; Markus & Kitayama, 1991). En realidad, comportamientos tales como la devaluación verbal de sí mismo o de un

miembro de la familia es una norma en muchas culturas de Asia del Este (Toupin, 1980)³.

En culturas colectivistas como Japón, la armonía grupal es altamente valorada, mientras que en culturas individualistas como los Estados Unidos la individualidad es crucial. Esta dicotomía en los anhelados estilos de interacción es subrayada en la observación de Lebra (1976) donde las pesadillas de los japoneses son la exclusión y el fracaso para conectarse con otros, mientras que la pesadilla de los estadounidenses es el fracaso en separarse de los otros, terminando sin ser notado ni diferenciado de los demás.

El estilo modesto, autocontenido e interactivo de los japoneses es sólo un camino para preservar la armonía del grupo, mientras que el estilo más confiado en sí mismo de la cultura estadounidense dominante complementa sus metas culturales de individualidad y asertividad.

Implicaciones para las relaciones intergrupales de los pares

Ambos modos de presentación de sí se conforman perfectamente con sus respectivas metas culturales, pero uno puede ver cómo la gente de una cultura puede malinterpretar e incluso despreciar la preferencia en el estilo de presentación de sí de otras culturas. Por ejemplo, en situaciones de entrevistas para ingresar a universidades, los estudiantes asiático-estadounidenses pueden ser vistos como aspirantes poco interesantes por su modestia y deseo de "encajar" más que de sobresalir.

Dos ejemplos más vienen de un equipo de una escuela secundaria multiétnica (B. Quiroz, datos no publicados, enero 1996):

Después de ganar un juego, el entrenador europeo estadounidense da reconocimientos y alabanzas a los que hicieron los puntos, pero nunca menciona a los jugadores de soporte. Una de las dos inmigrantes latinas del equipo se pone a llorar porque no les dio ningún crédito a las posiciones de soporte, donde juegan ella y la otra latina.

El entrenador europeo-estadounidense da reconocimientos selectivos a las estrellas, individuos que son percibidos como sobresalientes para el equipo. Esta interpretación individualista acerca de quien ha contribuido al éxito del equipo ofende a las jugadoras latinas quienes juegan en posiciones de soporte

³ En grupos indígenas colombianos con poco contacto con colonos y las pautas modernas de relación, se encuentran situaciones similares. Cuando realizaba un estudio sobre pautas y prácticas de crianza con indígenas Tikunas del Amazonas, en 1996, la antropóloga Victoria Vásquez Awad encontró que para los jóvenes adultos era terriblemente vergonzoso destacarse frente a otros miembros de su comunidad. Jugando un juego de mesa con algunos de ellos, en un momento de descanso, uno de los jóvenes ganó con frecuencia por sus buenas respuestas, lo que le hacía destacarse de los compañeros de juego. Súbitamente se retiró, sin que ella entendiera la causa. Finalmente los otros compañeros le explicaron que estaba avergonzado de haber sobresalido y atraer sobre sí la atención. Nota de M. Cristina Tenorio.

pero no reciben ningún crédito por su esfuerzo hábil para apoyar a los que anotaron los puntos. la cuestión a la El asunto es sobresalir *versus* contribuir, pero estos modos no tienen el mismo poder; el entrenador como figura de autoridad representa y promueve el valor individualista de sobresalir.

En el siguiente ejemplo, se juega un conflicto de valores paralelo entre autopromoción y modestia (B. Quiroz, datos no publicados, enero 1996):

Un equipo vota por el mejor jugador. Cada chica europeo-estadounidense se nombra a sí misma. Aunque reconocen que son de las mejores, las dos chicas latinas no se sienten cómodas nominándose a sí mismas, así que no votan. Según los entrenadores una de las chicas latinas era la mejor. Pero como ella no recibió votos, el premio no fue entregado. La "mejor jugadora" está entonces triste porque no recibió ningún tipo de reconocimiento.

Mientras que en el marco individualista el autoensalzamiento es considerado un aspecto positivo de la autoestima, en el modelo colectivista de comportamiento humano es considerado negativamente (Kitayama, Markus & Lieberman, en prensa; Markus & Kitayama 1991). Mientras el logro individual es aplaudido e idealizado en la perspectiva europeo-estadounidense, a la inversa, el reconocimiento de los demás es más valorado en la visión más colectivista de las inmigrantes latinas. Las jugadoras latinas no solamente debían acomodarse a un sistema de valores conflictivo, sino que no había estructuras sociales establecidas que permitieran la expresión de su propio sistema de valores.

Estos dos ejemplos muestran cómo las diferencias en los modos valorados de presentación de sí pueden llevar a problemas en las relaciones con los pares, en una situación multicultural. Cada una de estas situaciones es una manifestación de los procesos interpersonales negativos que ocurren cuando jóvenes de diferentes culturas hogareñas se reúnen en una actividad. Los malentendidos son menores pero son muy dolorosos y reales. Nótese que ninguno se manifiesta abiertamente como un conflicto, sin embargo cada uno implica experiencias interpersonales negativas con los miembros de diferentes grupos étnicos.

Nótese también que los protagonistas no estaban al tanto de las razones tras los problemas. No estaban conscientes de que tenían dos conjuntos contrastantes de presuposiciones acerca de lo que es deseable en el desarrollo y el comportamiento humanos. Los dos sistemas de valores contrastantes eran invisibles para todos aquellos a quienes les concernían. Cada parte en cada conflicto tomó por sentada su propia perspectiva y no estaba por tanto enterado de cómo el otro grupo podría interpretar sus acciones. Cada grupo era completamente ignorante de los modelos culturales que diferían del suyo.

Comportamiento de ayuda

El anhelo de que se den comportamientos de ayuda es casi universal, y valorado en la mayoría de las culturas alrededor del mundo. Sin embargo, las percepciones de la gente acerca de los comportamientos que ayudan y cuándo son apropiados, pueden variar drásticamente de cultura a cultura. Aunque algunas sociedades ven el ayudar como una elección personal, otras ven esto como una obligación moral. Se ha demostrado que los niños estadounidenses creen que solamente las obligaciones de la justicia, y no la conducta de ayudar, debería ser gobernada por otros (Miller y Bersoff, 1992; Smetana, Killen, y Turiel 1991). Más específicamente, ellos sienten que es un asunto de elección personal, no de responsabilidad moral, el ayudar a un amigo en una necesidad moderada o menor (Miller et al.) 1990), pero que sí es una cuestión de responsabilidad moral el ayudar a un amigo en extrema necesidad o mantener la justicia. Un ejemplo de satisfacer una obligación de justicia es rechazar la petición de destruir el jardín de alguien, (Miller et al.) 1990). El cuidar y la respuesta interpersonal se consideran como cuestión de opción personal (Higgins, Power y Kohlberg, 1984; Miller Y Bersoff, 1992; Nunner - Winkler, 1984). Este valor de la opción personal se destaca en sociedades individualistas, tales como los Estados Unidos, en donde Miller et al. (1990) encontraron virtualmente el mismo patrón de resultados desde el segundo grado de primaria hasta la universidad.

Sin embargo, en sociedades colectivistas que valoran la armonía y la cooperación grupales, los comportamientos de ayuda se pueden percibir en un nivel diferente de urgencia y de obligación. Esto es particularmente cierto en la India, donde ayudar se considera no como una opción personal, sino como una necesidad moral (Miller 1994; Miller y Bersoff, 1992, Miller et al, 1990). Virtualmente todos los Indios, a partir del segundo grado hasta la universidad, sentían que era legítimo castigar a una persona que no pudo ayudar a un amigo, aún en una necesidad menor.

En otro estudio (Miller, 1995), se encontró que la mayoría de los estudiantes de universidad de Estados Unidos no se incomodarían para ayudar a su mejor amigo si éste no les ha ayudado en el pasado. Aunque los estudiantes de universidad Indios están de acuerdo con los estudiantes de universidad de Estados Unidos en que no haber ayudado en el pasado era un comportamiento indeseable, esta historia no los disuadiría de ayudar a su mejor amigo.

Elegir no ayudar a otros puede llevar a una dura desaprobación en las culturas que valoran la preservación de los intereses del grupo. En Camerún, afirmar los derechos e intereses individuales sobre los de la comunidad haría que los cameruneses actuaran "a expensas del costo de su paz mental y con gran riesgo de perder la comodidad psicológica de un sentido de pertenencia" (Nsamenang, 1987, p.279). Tal persona será considerada desviante desde el pensamiento tradicional africano (Nsamenang, 1987). Dada esta diferencia, uno puede imaginarse cómo un niño Indio o nigeriano puede confundirse o incluso aterrarse cuando un niño de otra cultura elige no ayudar a un miembro de su grupo en un momento de necesidad.

Factores ecológicos

Whiting and Whiting (1994/1973) plantearon la hipótesis de que las sociedades complejas deben suprimir comportamientos altruistas o de ayuda a los amigos (así como a la familia) para mantener el orden económico, "un sistema de posiciones ocupacionales abiertas y obtenibles" (p.279). Una sociedad tecnológica compleja requiere los comportamientos egoístas del auto-desarrollo; la esencia de obtener una posición en el sistema económico es el mérito individual, no las conexiones sociales o familiares. Basados en parte en sus datos de observación transcultural de niños, Whiting and Whiting ven en los Estados Unidos, una sociedad tecnológica compleja, que ocupa una posición extrema en el lado egoísta de la dimensión egoísmo /altruismo.

Más adelante plantean que, cuando una sociedad toma una perspectiva extrema sobre cualquier valor, como nuestra sociedad lo ha hecho con el respecto al egoísmo /altruismo, hay un costo psíquico para sus miembros; este costo se puede atenuar por un cierto tipo de mecanismo de defensa social. Whiting and Whiting (1994/1973) continúan:

La defensa tradicional de las sociedades complejas contra un énfasis demasiado grande en un comportamiento egoísta es lo que se puede llamar *altruismo desplazado*. Como desde niños se les enseña que deben aventajar a sus padres y competir con sus hermanos, amigos, y vecinos, hombres y mujeres, se sienten culpables y aislados, y encuentran consuelo en ayudar a los pobres, los ignorantes, los "carentes de cultura". El trabajo misionero ha caracterizado a las sociedades más complejas. La preocupación de la clase media con los pobres y los carentes culturales de nuestra propia cultura, según lo expresado por el movimiento de los derechos civiles y Vista, así como la preocupación física del normal por los retardados mentales y psicóticos, son otros ejemplos de cómo se desplaza el altruismo desde los amigos y parientes a los extraños. La defensa cultural aprobada del altruismo desplazado permite parentemente a algunos miembros de nuestra sociedad vivir en relativa paz con las fuertes demandas egoístas competitivas y les permite que continúen enseñando a sus niños que trabajar bien en la escuela y conseguir los mejores empleos son los valores más importantes. (p. 280).

Esencialmente, Edward y Beatrice Whiting están diciendo que el auto-desarrollo y el logro se requieren en sociedades complejas y tecnológicas tales como los Estados Unidos, mientras que los comportamientos de ayuda o altruismo son opcionales, una cuestión de elección. La importancia de ayudar a los extraños mediante el "altruismo desplazado" se ajusta a este análisis, ya que en los Estados Unidos, en todos los niveles desde segundo grado, sexto grado y universidad, ayudar a los extraños se percibe más como una cuestión de opción que lo que puede serlo ayudar a un niño o a un amigo (Miller et. al. 1990).

Juego: Cooperación, competición, y asignación de la recompensa

Los juegos entre pares pueden implicar importantes diferencias transculturales en la tendencia a acentuar la cooperación versus la competición, y en las maneras como se asignan las recompensas. Estas diferencias pueden entonces crear dificultades en las relaciones entre pares en una sociedad culturalmente diversa. De manera interesante, la investigación clásica en esta área fue realizada en los años 60 y 70. Desde entonces el tema ha recibido poca atención de los investigadores.

Competición versus cooperación

En las sociedades occidentales, se valoran tanto la cooperación como la competición, y los niños a menudo aprenden a interactuar unos con otros utilizando ambos conceptos. Sin embargo, los niños en Estados Unidos a menudo son puestos en situaciones en las que es más probable que la competición sea utilizada e incluso promovida.

La escuela es un contexto en el cual se presenta esta tendencia. Según Aronson y Bridgeman (1979):

En los típicos salones de clase estadounidenses, a los niños casi nunca se los compromete a buscar metas comunes. Durante los últimos años, nosotros y nuestros colegas hemos observado sistemáticamente puntajes de las salas de clase de la escuela primaria y encontramos que, en la gran mayoría de estos casos, el proceso de educación es altamente competitivo. Los niños compiten unos con otros por las menores calificaciones, el aprecio del profesor, etc. (p.340).

En una sociedad donde constantemente se evalúa a los niños y se los recompensa con base en el logro individual, es de esperar una tendencia competitiva.

En los Estados Unidos, esta tendencia a ser competitivo el uno con el otro va en aumento con la edad (Kagan y Madsen, 1972). Esta tendencia de desarrollo fue representada en un estudio por Madsen (1971) que utilizaba un juego interpersonal en el cual los niños podían bien fuera cooperar el uno con el otro (con más probabilidades de recibir un premio), o competir el uno con el otro (con menos probabilidades de recibir un premio). El resultado demostró un efecto sorprendente. En los Estados Unidos, se encontró que los niños más pequeños (4—5 años) lograban mejor ser cooperativos para recibir un premio que los niños mayores (7—8, 10—11 años). En los niños mayores, la motivación a competir era tan fuerte que superó la tendencia a actuar por el interés mutuo (Madsen, 1971). En contraste, los niños mexicanos de una comunidad agrícola pequeña se comportaron de manera cooperativa en las

edades más avanzadas. El tamaño pequeño de la comunidad puede ser importante debido a su papel en la cohesión del grupo.

Sin embargo, la cooperación intra-grupo a menudo se asocia con la competición hacia afuera del grupo. Éste era el caso de los niños altamente cooperativos de los kibbutz de Israel (Shapira y Madsen, 1969). Los kibbutzim israelíes son comunidades pequeñas, colectivistas, agrícolas con fuertes vínculos intra-grupo. Usando un juego que examina la cooperación y la competición en las relaciones entre pares, Shapira y Madsen (1969) encontraron que la tendencia de los niños del kibbutz a cooperar en un juego eclipsó sus tendencias competitivas bajo varias condiciones de la recompensa. En contraste, los niños de la ciudad cooperaban cuando había una recompensa para el grupo, pero tan pronto como las recompensas eran distribuidas individualmente la competición se volvía dominante.

En los kibbutzim, los niños están preparados desde una edad muy temprana para cooperar y para trabajar como grupo, y la competición no se considera una norma social deseable (Shapira y Madsen, 1969). Cuando este estudio fue hecho, los profesores del kibbutz informaron que las actitudes anticompetitivas eran tan fuertes que los niños se sentían a veces avergonzados por ocupar constantemente el primer puesto de su clase (Shapira y Madsen, 1969). Bajo tales normas culturales, no es sorprendente que los niños en las comunidades del kibbutz fueran mucho más dados a cooperar que a competir el uno con el otro en situaciones de juego. Un alto nivel de la cooperación intra-grupo estaba asociado con un deseo de desempeñarse mejor que otros grupos que habían realizado el juego antes.

En cuanto el énfasis en la cooperación haga parte de una orientación colectivista de los valores, puede darse que la mayor diferenciación de relaciones intra-grupo y los miembros de fuera del grupo caracterice a las culturas colectivistas, en comparación con las individualistas. (Un intra-grupo es aquel al que usted pertenece; un grupo de fuera es uno al que no). Triandis, Bontempo, Villareal, Asai, y Lucca (1988) tienen datos que confirman esta idea. En un estudio que comparaba a estudiantes japoneses y estadounidenses en situaciones de conflicto con diferentes opositores, encontraron que los japoneses demostraron una mayor diferencia de comportamiento entre sus interacciones intra-grupo y sus interacciones con los miembros de fuera del grupo.

Es demasiado simplista decir que los niños de culturas colectivistas son, en promedio, más cooperativos que los niños de culturas individualistas. Más bien, los niños de culturas más colectivistas son más cooperativos intra-grupo y más competitivos con los de fuera del grupo. En segundo lugar, las principales diferencias trans-culturales están lejos de ser absolutas. Por ejemplo, los niños de ambientes más individualistas cooperarán cuando la competición es disfuncional y hay indicaciones fuertes para cooperar, como cuando hay recompensa para el grupo (Shapira y Madsen, 1969). Además, las diferencias

en valores culturales relativos a la cooperación y a la competición a menudo reflejan condiciones ecológicas.

Factores ecológicos: Como con los comportamientos de ayuda, el comportamiento cooperativo parece ser más funcional y promovido en grupos pequeños, simples, no-tecnológicos, con bajos niveles de enseñanza formal, y ser menos funcionales en grupos grandes, complejos, tecnológicos con los altos niveles de enseñanza formal (Graves & Graves, 1978). Por lo tanto, cuando los miembros de un grupo pequeño, simple, no-tecnológico entran en contacto con los miembros de un grupo grande, complejo, tecnológico, la competitividad de las relaciones entre pares aumenta, como Madsen y Lancy (1981) encontraron en Nueva Guinea.

El papel de la urbanización en la estimulación de la competición es confirmado por los estudios que comparan dos ecologías diferentes en un país. En un estudio tal, Madsen (1967) encontró que los niños mexicanos urbanos eran mucho más competitivos y menos cooperativos que niños mexicanos rurales de una comunidad pequeña, agrícola. Este patrón de resultados señala en dirección a la conclusión de que la mayor cooperación de inmigrantes mexicanos a los Estados Unidos puede ser, en gran parte, una función de su contexto rural, agrícola.

La urbanización puede desempeñar su papel en la reducción de la cooperación y el incremento de la competencia al aflojar la fuerza de los lazos intra-grupo en un entorno étnicamente diverso. Esta era la conclusión de Madsen y Lancy (1981), quienes, en un estudio de 10 poblaciones en Nueva Guinea, encontraron que, cuando la identificación del grupo primario podía ser separada de su residencia rural, este era el factor más importante para los niños en el momento de escoger entre una estrategia cooperativa y una competitiva en una situación de juego con pares. Los niños que provenían de grupos étnicos que habían conservado su coherencia tribal eran más cooperativos, incluso cuando estaban expuestos a los centros urbanos, que los niños de grupos rurales los cuales tenían menos estabilidad y cuya manera tradicional de vivir, en gran parte había desaparecido.

Asignación de la Recompensa

Leung e Iwawaki (1988) plantean que las personas con un pasado individualista más probablemente querrán asignar las recompensas en proporción con la contribución dada por cada individuo, mientras que las personas con un pasado colectivista tienden a asignar las recompensas por igual a cada uno de los integrantes del grupo. Esto se ha encontrado en numerosos estudios de adultos, tales como los que comparaban Hong Kong y los Estados Unidos (Leung y Iwawaki, 1988), Corea y los Estados Unidos (Leung y Park, 1986), así como Japón y Australia (Kashima, Siegel, Tanaka, & Isaka, 1988).

Los niños de los kibbutz, que provienen de un contexto colectivista, caben en este patrón y demuestran que este principio comienza en la niñez media. De hecho, cuando estaban frente a una situación de juego en la cual la asignación de la recompensa podría ser diferenciada, los niños kibbutz demostraron preocupación acerca de que "cada uno debería obtener lo mismo" y "cuando, en algunos casos aisladas, uno de los niños intentó competir contra los otros, el grupo generalmente se lo restringía" (Shapira y Madsen, 1969, p. 617). Debido a que los niños de la ciudad no demostraron la misma preocupación, había una cierta indicación de que la equidad de las recompensas va unida a un acercamiento cooperativo a los juegos y, quizás, a otras actividades.

Implicaciones para las relaciones intergrupales de los pares

Con esto en mente, es evidente que los niños (así como los adultos) con diversos pasados culturales fácilmente pueden tener ideas divergentes referentes a la cooperación, la competición, y a la asignación de recompensas. Sin tener conciencia de tal diferenciación en puntos de vista, uno puede imaginar la confusión y el malentendido posibles que podría darse cuando las suposiciones de un niño sobre la cooperación, la competición, y la asignación de la recompensa difieren fundamentalmente de las de su compañero de juegos. Esta diferencia puede de hecho ser otra fuente del conflicto transcultural que puede darse entre niños, particularmente los que han inmigrado de un entorno colectivista a un entorno individualista.

Kagan y Madsen (1972) encontraron que los niños mexicanos estadounidenses se sitúan a mitad del camino entre los niños mexicanos y los niños de Estados Unidos en cuanto a la cooperación. Este patrón de resultados confirma la hipótesis de que los inmigrantes mexicanos de áreas rurales traen consigo una orientación colectivista a los Estados Unidos. Una vez allí, los valores colectivistas entran en conflicto con un sistema de valores individualista y disminuyen en consecuencia (Delgado- Gaitan, 1994; Raeff, et al. en prensa). No obstante, esta cooperatividad diferenciada puede potencialmente afectar las relaciones con sus pares entre los niños latino-estadounidenses y los europeo- estadounidenses, siendo más severos los conflictos probablemente para los niños inmigrantes latinos que juegan con pares europeo-estadounidenses. Esta clase de situación ocurre en equipos deportivos multiétnicos. Aquí traemos un ejemplo de la dificultad en las relaciones con pares que pueden ocurrir cuando jugadoras latinas inmigrantes están en el mismo equipo con jugadoras europeo- estadounidenses. El ejemplo proviene de un equipo de voleibol femenino de una escuela secundaria (B. Quiroz. Enero de 1996, datos inéditos):

Dos jugadoras latinas inmigrantes hablan de que quisieran que el equipo trabajara como una unidad. Se quejan de que las muchachas europeo- estadounidenses solamente quieren que se vea lo buenas que son, a veces a expensas del funcionamiento del equipo.

En este ejemplo, las jugadoras europeo-estadounidenses intentan actuar como "estrellas", a veces con un costo apreciable para el funcionamiento del equipo. Las jugadoras latinas están molestas por la tendencia que tiene el equipo femenino europeo-estadounidense de valorar la atención individual, en lugar de la meta común grupal de cooperar en equipo para jugar el partido. Lo que es visto como natural e incluso deseable desde una perspectiva europeo-estadounidenses, se ve como un acto de mala fe desde la perspectiva de las inmigrantes latinas.

A veces, en contraste con la situación de la mayoría de los inmigrantes latinos, los inmigrantes pueden llegar a Estados Unidos con un acercamiento al juego que es más parecido al marco competitivo ofrecido por la sociedad dominante. Por ejemplo, Madsen y Yi (1975) encontraron que los niños urbanos son más competitivos que los niños rurales en Corea. A diferencia de los inmigrantes mexicanos, la mayoría de los inmigrantes coreanos a Estados Unidos son profesionales urbanos, y según los hallazgos de Madsen y Yi (1975), esto significa que llegan a Estados Unidos con un cierto grado de énfasis competitivo ya presente en su socialización y desarrollo. Esto podría hacer más fácil su ajuste al modo dominante de relaciones con pares en este país, que para la mayoría de los inmigrantes latinos que vienen a Estados Unidos con pasados rurales.

Resolución del conflicto

Los conflictos entre niños son inevitables dentro de cualquier cultura. Las descripciones precedentes subrayan que el potencial para el conflicto (especialmente conflicto con bases culturales) es incluso mayor entre niños de diferentes contextos. Sin embargo, es irónico que las medidas aceptables y preferidas de resolución del conflicto también difieren de cultura a cultura.

Bases culturales de la resolución del conflicto

En los Estados Unidos, el éxito, la libertad y la justicia son "estándares centrales" de la cultura (Bellah, Madsen, Sullivan, Swindler, y Tipton, 1985). Estos valores se consideran derechos "individuales" y son conceptos atesorados, escritos en la Constitución y dignos de luchar guerras para defenderlos. Bajo los preceptos de estos derechos y del sistema económico resultante del capitalismo, la competición entre la gente se considera como sana, necesaria, e incluso deseable. Así, la resolución del conflicto puede ser competitiva y confrontacional, basada en el concepto de que el individuo, más bien que el colectivo, tiene derechos que pueden, y deben ser, activamente buscados.

En otras sociedades, sin embargo, los ideales de comportamiento, conducen a diversos tipos de comportamientos deseados. Se encontró que los chinos prefieren acercamientos no confrontacionales para la resolución del conflicto, más que los occidentales (Leung, 1988). De hecho, allí parece haber una fuerte relación inversa entre la presencia de los valores chinos y el grado de

competitividad usado en el manejo de los conflictos (Chiu y el Kosinski, 1994), sugiriendo un fuerte vínculo entre los valores culturales y el comportamiento en el conflicto. En general, Toupin (1980) sugiere que las culturas de Asia del Este comparten ciertas normas, incluyendo la deferencia hacia los demás, la ausencia de agresión verbal, y la evitación de la confrontación

La resolución del conflicto en África occidental también acentúa la importancia de la armonía grupal. Según Nsamenang (1987), los africanos occidentales enfatizan la reconciliación como medio de manejar las disputas y conflictos domésticos para "reforzar el espíritu de vida comunitaria" (p. 279). La preservación de la armonía grupal durante la resolución del conflicto es de nuevo crucial en este contexto cultural.

Tanto los medios como las metas de la resolución del conflicto varían según los valores y los ideales a los cuales cada cultura aspira. Esperaríamos que estos modos culturales de resolución de conflictos en los adultos, provean las metas de desarrollo para la socialización de la resolución de conflictos en los niños.

Los métodos de los niños para la resolución del conflicto reflejan sus bases culturales

En cada sociedad, los ideales culturales se manifiestan en las tácticas de resolución de conflictos promovidas por los adultos. Según Whiting y Edwards (1988), "La manera en la cual los socializadores manejan las disputas de los niños es una de las formas como los primeros transmiten sus valores relativos al poder legítimo atribuido al género y a la edad" (p. 189). A través de la intervención del adulto, los ideales y valores culturales y sociales se transmiten a los niños.

Por ejemplo, en los preescolares estadounidenses generalmente, se anima a los niños a que utilicen las palabras para "defenderse de las acusaciones y para buscar la compensación cuando se sienten agraviados" (Tobio, Wu, y Davidson, 1989, p. 167). Los padres estadounidenses también animan a sus niños a que utilicen sus palabras para "negociar disputas o para nombrar sus emociones" (Whiting y Edwards, 1988) cuando tienen conflictos con sus pares. En una cultura que valora altamente la igualdad, los derechos individuales, y la justicia, expresar el punto de vista personal es muy importante. Al hacerlo, la esperanza es que la justicia pueda emerger al aprender sobre la perspectiva individual de cada niño. Observen que el énfasis en la resolución verbal de la disputa refleja el énfasis de padres europeo-estadounidenses en la verbalización.

Otra táctica usada por los adultos estadounidenses para reducir el conflicto entre niños es el "tiempo fuera" [time out]. Un claro ejemplo de esta técnica se ve en Preescolares en tres culturas, una crónica de observaciones en preescolares en Japón, China, y los Estados Unidos por Tobin et. al. (1989). En una observación de un salón de clase en Estados Unidos, los autores describen un encuentro en el cual un profesor aísla a Kerry, un niño que rehusa organizar

los juguetes, hasta que él admite haber jugado con ellos y está dispuesto a ayudar a organizar los Legos con los que jugó. En varias ocasiones, el profesor se acerca a Kerry y procura razonar con él, antes de recurrir finalmente a una medida de "tiempo fuera".

Esta atención individualizada dada a los niños que se portan mal, aunque se consideraba como una medida apropiada y eficaz para manejar a un niño en este contexto cultural particular, resultaría extraña en otros contextos. En los Estados Unidos, es absolutamente común e incluso deseable que los profesores, los padres, y los niños utilicen la negociación, el cabildeo, hacer una votación, litigar, animar, el arbitraje, y el aislamiento para resolver conflictos de una manera justa (Tobin et. al. 1989). Sin embargo, dar tal atención individualizada a los niños desobedientes puede no ser aprobado en culturas más colectivas.

En el mismo estudio de campo observacional, Tobin et al. (1989) también observaron las actividades de clase en Komatsudani, un preescolar en Japón. Allí, los profesores fueron descritos como "cuidadosos para no aislar a un niño que se comporta mal, singularizándolo mediante el castigo o la censura, ni excluyéndolo de la actividad grupal". (Tobin et al., 1989. el p. 43). En una sociedad que valora muchísimo las interacciones grupales y el colectivismo, tal castigo sería considerado como extremo. En este marco cultural, los profesores en Komatsudani buscaban más bien un acercamiento colectivo y no intrusivo para la resolución del conflicto. Cuando Hiroki, un niño con mal comportamiento, causó un desorden entre sus compañeros de clase, la respuesta del profesor japonés no fue singularizarlo con relación al grupo, sino más bien instruir a los otros niños para que ellos asumieran el problema⁴. Esta técnica contrasta totalmente con la rígida táctica estadounidense de la intervención y arbitraje inmediatos por parte del adulto, seguida de un aislamiento posterior.

La filosofía tras este modo de resolución del conflicto en Komatsudani, está igualmente estrechamente ligada con las creencias culturales. En Japón, las interacciones grupales son altamente valoradas, por lo tanto los profesores creen que "los niños aprenden a controlar su comportamiento cuando el ímpetu para cambiar surge espontáneamente en las interacciones con los pares, y no de los superiores". (Lewis, 1984; citado por Tobin et al. 1989, p. 28). Al ser entrevistada, Fukui-sensei, la profesora en Komatsudani dijo que ella creía que la desaprobación de los otros compañeros de clase tendría un mayor efecto en los niños que se comportan mal, quizás más que cualquier

⁴ En la cultura gitana española, según se refiere para la comunidad de Badalona, en Cataluña, cuando hay un conflicto entre adultos, el Tío - máxima autoridad tradicional, interviene para solucionarlo. Ahora bien, su intervención, empieza por conocer las versiones de ambas partes en conflicto, buscando arbitrar entre ellas. El arreglo final consiste no en encontrar quien dice la verdad y concederle la razón, sino en pactar con ambas partes una solución que permita conservar la armonía de la comunidad, donde los perjudicados encuentren una compensación, pero el equilibrio comunitario se conserve y no haya lugar a posteriores retaliaciones o cobros de cuenta en serie. E. Cerreruela, Crespo, Lalueza y otros, *Hechos Gitanos*. Universidad Autónoma de Barcelona, serie Documentos, Bellaterra, 2002. Nota de M C Tenorio

forma de intervención del adulto⁵. Aquí vemos cómo las presiones de los pares son un medio eficaz para el control del conflicto.

En los Estados Unidos, en contraste, la presión de los pares usualmente es considerada no como un medio de controlar el comportamiento de una manera positiva, sino, más bien como una forma negativa de conformidad y falta de libertad personal. En este contexto, tener a los niños "trabajando por sí mismos" sin la intervención y aprobación de otros sería bastante inusual.

Implicaciones para las relaciones intergrupales de los pares

El conflicto es inevitable en cualquier contexto cultural. Sin embargo, los modos de manejar el conflicto pueden ser muy diferentes. La resolución del conflicto es bastante difícil en una sociedad homogénea donde los niños están suscritos a las mismas normas y guiones culturales. Cuando los niños de distintos contextos culturales procuran reconciliar sus diferencias, su tarea es aún más complicada por la incongruencia entre los estilos de resolución del conflicto de los diversos niños. Así, eventos como altercados de menor importancia pueden conducir a divisiones y rupturas en la percepción de los niños acerca de personas de otros contextos y creencias culturales.

Implicaciones para la práctica

Educación

Los profesores interactúan con grupos grandes de niños con diferentes pasados culturales, en los que las diferencias culturales en el estilo de interactuar constantemente estarán expuestas. Pueden presentarse muchas situaciones en las que el profesor podría interpretar negativamente las interacciones entre pares culturalmente determinadas. Los profesores deben por tanto ser entrenados para volverse conscientes de los diferentes sistemas culturales de creencias y de modos de comportamiento que pueden llevar a los niños a conflictos con pares o volver difíciles de resolver los conflictos entre pares.

Cuando ocurren malentendidos interétnicos, Quiroz (comunicación personal, enero de 1996) observó que el grupo afectado atribuye el comportamiento del otro grupo a prejuicios y discriminación. Esto puede ser especialmente cierto

⁵ En *All the mothers are one*, libro de Stanley Kurtz sobre la relación con las diversas figuras maternas en la cultura de la India, éste explica cómo la madre desde muy pronto lleva a su bebé a aceptar una relación no privilegiada ni exclusiva, empujándolo ella a buscar satisfacciones con otras personas y a alejarse de una relación de dependencia materna. Como parte de esto, la madre no hace exigencias de control de esfínteres al niño pequeño – lo que en nuestra cultura occidental la madre piden al niño hacer para ser aprobado por ella, para ser digno de su amor – sino que lo deja seguir placenteramente orinando y defecando sin ponerle límites. No obstante, el niño pequeño muy pronto es empujado a unirse al grupo de otros niños de diversas edades. Y son estos, quienes le exigirán controlar esfínteres para ser aceptado en el grupo, haciéndolo objeto de burlas y rechazos si no lo logra. Es así, como el niño es llevado a hacer renuncia de su placer corporal para entrar a formar parte de su primer grupo, y éste se convierte en el que lo aprueba y acoge si cumple con las normas de convivencia. Nota de M C Tenorio

cuando el grupo afectado pertenece a una minoría étnica. La comprensión de las razones culturales del comportamiento de los pares tiene el poder de disminuir las atribuciones de prejuicio y discriminación, contribuyendo así a mejorar las relaciones de pares intergrupales.

Hacer que cada grupo sea consciente del modelo cultural subyacente al comportamiento tanto de su propio grupo como del de otros grupos étnicos puede ser un medio poderoso para mejorar tanto la comprensión como las relaciones intergrupales. Esto se puede alcanzar mediante el entrenamiento de profesores, consejeros, y entrenadores para que sean más conscientes de los aspectos culturales (Rothstein-Fisch, Trumbull, Quiroz, y Greenfield, 1997). También se pueden iniciar talleres para que niños y adolescentes aumenten el diálogo sobre estas cuestiones culturales.

Los profesores también pueden decidir cambiar el currículo para adaptarse a los diversos modos de participación y de interacción entre los estudiantes. Ya que las actividades de clase generalmente son competitivas, se les pueden agregar proyectos de clase que se centren más en la participación cooperativa, lo cual puede animar e inspirar a los niños a trabajar juntos de nuevas maneras, al tiempo que pone en una situación más cómoda a niños acostumbrados a modos cooperativos de interacción. Esta cuestión será discutida más detalladamente en la sección final del capítulo, sobre las relaciones hogar- escuela.

Los padres

Cuando los padres tienen a sus niños en un ambiente multicultural, en el cual son idealizadas diferentes metas culturales para el desarrollo humano, resulta importante que ellos reconozcan estas diferencias y preparen a sus niños para esta posibilidad.

En los Estados Unidos, la resolución del conflicto entre pares depende de que cada uno presente claramente sus necesidades y reconozca su propia responsabilidad en lograr el cambio y solucionar el conflicto. Este es un punto de vista totalmente diferente a la perspectiva colectiva para la resolución del conflicto, en la cual cada uno es responsable del otro y del reconocimiento de las necesidades del otro. En muchas culturas hogareñas, no se apoya la expresión fuerte y clara, ni la defensa, del punto de vista individual. No obstante, en los ambientes sociales multiculturales o biculturales, a menudo se requiere de los niños esta habilidad en las relaciones con sus pares. Los padres deben ser conscientes de estas diferencias y ayudar a sus niños a encararlas.

Resumen

A pesar de un cierto grado de variación intracultural y de influencias multiculturales, existen patrones culturales generales de interacción interpersonal. Las diferencias en las relaciones entre pares en las áreas de comunicación, presentación personal, comportamiento de ayuda, juego, y

resolución de conflictos se organizan alrededor de lo que se ha convertido en una dimensión familiar: un modelo cultural idealizado de funcionamiento independiente o interdependiente. Cuando los pares interactuantes provienen de culturas hogareñas que tienen modelos contrastantes relativos a esta dimensión, emerge un potencial para las relaciones problemáticas entre pares.

Una importante fuente de que se perciba el prejuicio y la discriminación es la falla en comprender los valores culturales que genera el comportamiento de los otros. El comportamiento que en un grupo étnico se valora en el hogar, puede ser devaluado, e incluso hacerse objeto de burla, por los miembros de otro grupo étnico. Los estudiantes pueden terminar criticándose unos a otros por actuar de maneras que actualizan diversos sistemas de ideales culturales aprendidos en el hogar, sobre comportamiento y relaciones humanas.

Las diferencias en los sistemas culturales de valores tienen el potencial para causar malentendidos y conflicto entre niños con pasados culturales diversos. La interacción entre los niños nunca está totalmente libre de conflictos, pero cuando los niños juegan con otros niños que comparten sus valores culturales, la interacción entre los pares puede ser mejor, basada en suposiciones similares acerca de en qué consiste el juego justo, los métodos apropiados de resolución del conflicto, los comportamientos de interacción ideales, y así sucesivamente.

En una sociedad multicultural, tal como Estados Unidos, los niños con pasados culturales diversos tienen la oportunidad de actuar recíprocamente unos sobre otros. Sin embargo, la sola interacción no alimenta la conciencia de los otros sistemas de valores. Cada uno de los que interactúa tiende a ver el comportamiento de los otros a través de la lente implícita de su sistema de valores. Por lo tanto, padres y profesores necesitan ser conscientes de las diferencias potenciales entre los niños, para así ayudar a cada niño a entender que los niños pueden tener diversas perspectivas sobre la interacción apropiada con los pares, y que estas diferencias pueden ser reconocidas, respetadas, e incluso apreciadas.

Es necesario primero educar a los padres y a los profesores respecto a las diferencias culturales y que luego, ellos a su vez eduquen a los niños a su cargo. Enseñar a los niños sobre las diferencias culturales en valores y comportamiento puede ser un primer paso importante para ayudar a los niños a volverse más conscientes, aceptantes, y satisfechos en su interacción unos con otros, así como prepararlos para sus interacciones como adultos funcionales, socialmente conscientes.

IV. RELACIONES ENTRE EL HOGAR Y LA ESCUELA

Los modelos culturales del desarrollo y la socialización humanos están incorporados en las prácticas del cuidado infantil y en las relaciones padres niños. Estas prácticas y relaciones influyen luego en los modelos y comportamientos culturales que los niños traen consigo a sus relaciones con

sus pares. La escuela es una institución importante en el forjamiento de las relaciones entre pares. Sin embargo, la escolaridad implica mucho más que simplemente relaciones con pares; también implica relaciones entre niños y profesores, y entre padres y profesores. Estas relaciones serán el foco de la presente sección.

Hacia los 4 o 5 años de edad, la mayoría de los niños se aventuran a salir de sus hogares para incorporarse a un ambiente nuevo: la escuela. En una sociedad cultural homogénea, este cambio entre la cultura del hogar y la cultura de la escuela es una transición relativamente fácil, basada en metas y suposiciones compartidas (Raeff et al, en prensa). Sin embargo, en una sociedad multicultural como los Estados Unidos, las familias vienen de contextos culturales muy diversos. Aunque es colorida y alegre, esta diversidad puede también conducir a potenciales malentendidos y conflictos de valores entre la escuela y los padres. Algunos de estos malentendidos ocurren en el contexto de las relaciones entre pares en la escuela, un área en la cual es relevante el análisis de la sección anterior. También se dan otros entre los padres y los profesores o entre los niños y los profesores. Tales malentendidos basados en la cultura serán el tema central esta sección.

En los conflictos transculturales entre los pares analizados en la sección anterior, los valores culturales contrastados estaban en un pie de igualdad. No obstante, en escuela éste no es el caso. El poder pertenece a la cultura dominante la cual es parte y parcela de la enseñanza formal en los Estados Unidos o en cualquier otro país. Esta desigualdad de poder entre el sistema dominante de valores, ejemplificado en la escuela, y los sistemas de valores contrastantes presentes en los hogares de varios grupos étnicos, se ejemplifica en el siguiente incidente de una escuela primaria en Los Ángeles del oeste que atiende a familias latinas de bajos ingresos (Greenfield, 1995; Quiroz y Greenfield, en prensa):

Había sido un choque importante que implicaba al programa federal de financiación del desayuno de la escuela. El problema, según lo veía por la escuela, consistía en que las madres inmigrantes latinas acompañaban a sus niños hasta la escuela, trayendo a sus hermanos menores, y comían el desayuno de la escuela junto con sus niños, y, por consiguiente, comían el alimento que "pertenecía" a los niños en edad escolar. Cuando la escuela intentó detener a las familias para que desayunaran con sus niños, se presentó un enfrentamiento importante. Los padres latinos inmigrantes que previamente no habían estado implicados en asuntos de la escuela, repentinamente se volvieron activistas en las actividades escolares. El personal de la escuela, que tenía una posición muy fuerte sobre este asunto, quedó sorprendido por la reacción. (Greenfield, 1995, p.3)

Esta narrativa del conflicto social ¿cómo refleja metas contrastantes para el desarrollo?

Esta es una situación en la cual los padres y los administradores de la escuela diferían en sus opiniones sobre lo que es lo mejor para el niño. Desde el punto de vista de la escuela, el compartir de los desayunos escolares que ocurrió entre los estudiantes y los miembros de sus familias resultaba inaceptable. Primero que todo, esta situación violaba las regulaciones federales sobre el programa escolar de desayuno, un programa nutricional antipobreza diseñado como el derecho de un individuo más que como un derecho basado en la familia. Por lo tanto, los derechos individuales del niño, de recibir su porción alimenticia completa, eran violados.

Un segundo problema, según lo veía el personal de la escuela, era que estas madres alimentaban literalmente les metían en la boca las cucharadas de alimento a sus hijos en edad escolar, en lugar de dejarlos comer por sí mismos. Tal comportamiento era considerado como conducente a la dependencia, y no a la autosuficiencia pregonada por las escuelas. Desde un punto de vista de eurocéntrico, la indignación y la perplejidad sentidas por parte de los administradores de la escuela hacia los padres latinos es fácilmente comprensible.

No obstante, al considerar la situación del desayuno en la escuela a través de los lentes de las metas culturales compartidas por los padres latinos, su deseo de participar en la comidas de sus hijos es igualmente comprensible. Para los padres latinos, compartir los desayunos escolares con sus niños en edad escolar reflejaba un deseo de acentuar la unidad de la familia. Desde su punto de vista, el desayuno no era una propiedad única, personal del niño, sino algo que se podía compartir con la familia entera. La nutrición era algo que la familia entera necesitaba, y no simplemente el niño en edad escolar, o los niños. Ayudar a sus niños a comer también reflejaba sus valores culturales latinos: ser una ayuda para unos y otros es un rasgo altamente deseable. En esta situación, las diferencias entre las metas de las familias latinas y los supuestos y expectativas del personal de la escuela dieron como resultado un conflicto directo, que causó malentendidos entre los padres inmigrantes latinos y la escuela.

Debido a que tanto el marco individualista que generó la interpretación y la respuesta de la escuela como el marco colectivista que generaron los padres resultaban invisibles para todos, no había posibilidad de que cada parte entendiera la perspectiva de la otra. En lugar de esto, cada parte utilizó su propio modelo del desarrollo y del comportamiento humanos para evaluar negativamente el comportamiento de la otra parte.

Metas de desarrollo de la "cultura escolar"

¿Que tan general era este conflicto relativo a los desayunos escolares? ¿Será correcto decir que reflejó dos modelos culturales contrastantes de desarrollo? Raeff et. al. (en prensa) dirigió los estudios experimentales para investigar esto. Administraron un conjunto de escenarios relativos a dilemas sociales en el hogar y en la escuela en dos escuelas diferentes. Cada dilema se podía

solucionar de diversas maneras, algunas consonantes con un modelo individualista del desarrollo y de la socialización, otras consonantes con un modelo colectivista. Se aplicaron pruebas a los padres, profesores, y niños en cada escuela. En una escuela, las familias eran sobre todo europeo-estadounidenses; en la otra, eran inmigrantes latinos.

He aquí un ejemplo de un dilema relacionado con el ejemplo del desayuno escolar. En este dilema, que ocurre en la escuela, la decisión es si ayudar o no:

Es el final de la jornada escolar y la clase está limpiando. Denise no se siente bien y le pide a Jasmine le ayude con su trabajo del día, que consiste en limpiar el tablero. Jasmine no está segura de tener tiempo para hacer ambos trabajos. ¿Qué piensa usted que el profesor debería hacer? (Raeff et al., en prensa)

Así como la escuela estaba unida en la opinión que las madres no debían ayudar a comer a sus niños en edad escolar, los profesores (en ambas escuelas) estaban de acuerdo en que a Jasmine no se le debía pedir ayudar a Denise. Con frecuencia ellos propusieron que debía encontrarse una tercera persona voluntaria para hacer el trabajo.

Aunque la situación es bastante diferente en muchos aspectos del problema del desayuno escolar, el asunto de la ayuda parece evocar el mismo modelo subyacente y revelar su generalidad entre el personal de la escuela. La pertenencia étnica del profesor no afectó la respuesta; los profesores como grupo profesional habían sido socializados en la cultura de escolar.

Raeff et al. (en prensa) no solamente encontraron generalidades del modelo cultural partiendo de un incidente verdadero del mundo a uno de un escenario experimental; también encontraron generalidades comunes a los diferentes escenarios, y comunes a situaciones escolares y hogareñas. A través de un número de diversos escenarios, un número abrumador de respuestas de profesores reflejó un modelo individualista de socialización y desarrollo del niño. Debido a que los escenarios eran diversos, podemos concluir que un solo modelo individualista subyacente genera respuestas coordinadas en un rango de situaciones sociales.

Armonía y conflicto en la relación hogar-escuela

Raeff et. al. (en prensa) esperaban que los padres europeo-estadounidenses estarían generalmente de acuerdo con el modelo individualista del desarrollo de la escuela. Eso es exactamente lo que fue encontrado: Los padres europeo-estadounidenses compartieron la opinión del profesor de que no se le debía pedir a Jasmine ayudar a Denise.

De acuerdo con la información relativa a los modelos del desarrollo de los inmigrantes latinos (discutidos anteriormente en las secciones de infancia y de relaciones entre padres e hijos) y basados en reacciones al programa del

desayuno escolar, Raeff et al. (en prensa) esperaban que los padres latinos inmigrantes estarían en agudo conflicto con el enfoque de las escuelas a los dilemas sobre trabajo.

Así como los padres latinos pensaron las madres debían ayudar a sus niños a comer sus desayunos de la escuela, Raeff et al. (en prensa) esperaban que los padres latinos pensarán que Jasmine debía ayudar a Denise. Y eso fue exactamente lo que encontró: los padres latinos estaban de acuerdo en que Jasmine debía ayudar a Denise. Esta respuesta demostraba ser parte de un modelo más general del desarrollo: a través de un número de escenarios diversos, ellos masivamente construyeron respuestas que reflejaban un modelo colectivista subyacente del desarrollo.

Desde el punto de vista de las relaciones hogar-escuela, los padres latinos están totalmente fuera de sintonía con el sistema de valores de la escuela, mientras que correlativamente, los profesores están totalmente fuera de sintonía con el sistema de valores de los padres latinos. Todo lo cual contrasta fuertemente con el cuadro de la armonía de valores en las relaciones entre el hogar y la escuela que existe en las familias europeo-estadounidenses.

Niños atrapados entre la cultura hogareña y la escolar

Como consecuencia de la armonía de valores entre sus padres y sus profesores, los niños europeo-estadounidenses reciben mensajes consistentes de socialización en el hogar y en la escuela. Los niños de los inmigrantes Latinos no. Los resultados reflejan estas dinámicas: Mientras que no hay diferencias significativas entre las respuestas de los niños europeo-estadounidenses y sus padres, sí hay diferencias significativas entre los niños latinos y sus padres inmigrantes (Raeff et al., en prensa).

Los niños latinos son, en promedio, significativamente más individualistas que sus padres y más colectivistas que sus profesores. Es decir, que son diferentes de sus principales agentes de socialización. Poco se sabe acerca de sí tales niños han integrado con éxito ambas culturas o están atrapados entre estas. Se ha observado (R. Paredes, comunicación personal, 1996) que ellos expresan la cultura Chicana, la cultura de los mexicano-estadounidenses en los Estados Unidos. Aunque esta investigación fue realizada con una población particular, potencialmente es aplicable a los niños de otros grupos colectivistas que llegan a los Estados Unidos.

El problema más común se deriva de las expectativas colectivistas de los padres inmigrantes para sus niños, los cuales están embebidos por el individualismo de la sociedad circundante, particularmente de la escuela. (Recordemos que los problemas de la tasa de aculturación diferenciada entre los padres y los niños también fueron discutidos en la sección de relaciones entre padres y niños.) Lo que sigue es una experiencia expresada por un estudiante de universidad de primera generación hijo de padres inmigrantes judíos persas:

Aunque la ideología colectivista dominaba mi vida en mi hogar, en la escuela y dentro de la comunidad mayor, una ideología diferente, y a veces contradictoria, la del individualismo me fue enseñada y establecida como la norma. El conciencia del "Yo" era la norma aquí; uno tenía que ver por uno mismo, ser responsable de sus acciones, de sus éxitos y de sus faltas. Ya yo no era responsable de si a mi hermano le iba bien o no en sus exámenes, eso ahora era su problema, no el mío. En la escuela mis amigos no persas no podían entender por qué tenía que llevar a mi hermano en el carro a hacer lo que necesitaba, o por qué mi madre estaba molesta conmigo porque mi hermana había hecho desorden en la sala y era mi responsabilidad ayudarle y cerciorarme de que ella limpiara. En sus familias, si usted tiene una responsabilidad y no la satisface, sólo usted sufre las consecuencias, no su hermano o hermana ni cualquier otra persona.

En la escuela y en la comunidad la vida parecía ser más simple; usted solamente tenía que hacer las cosas por usted mismo, sin estar atado a cualquier otro. Si su hermana estaba enferma, usted podía salir, no tenía que permanecer en casa cuidándola. Usted podía ir a la universidad y "experimentar la vida", sin estar limitado al hogar y la familia, como en la sociedad persa y en mi familia. Los padres no eran estrictos sobre permisos acerca de cuándo y dónde usted podría salir; esa era su opción y su responsabilidad. (Yafai, 1992, pp. 3-4)

Traer a la escuela un modelo colectivista del desarrollo: el potencial del conflicto entre el hogar y la escuela

En los Estados Unidos, muchas opciones de escolaridad están disponibles para los niños y sus familias: las escuelas públicas, las escuelas privadas, las escuelas parroquiales, las escuelas de inmersión en el lenguaje, colegios preparatorios para la universidad... y la lista sigue. A pesar de esta diversidad, la investigación indica que las escuelas a menudo reflejan aspectos del individualismo que destacan la independencia como meta del desarrollo. Las interacciones y actividades en los salones de clase acentúan el logro individual, y estimulan las decisiones autónomas y la iniciativa por parte de los niños, y el desarrollo de habilidades lógico- racionales más que las sociales (Delgado-Gaitan, 1993, 1994: Reese et. al, 1995).

Las actividades académicas son también intrínsecamente individualistas en cuanto las evaluaciones generalmente se hacen con base en el logro del trabajo independiente realizado por los estudiantes individualmente (Whiting & Whiting, 1994/1973) más que por los esfuerzos del grupo. Lo cual enfoca en el logro y la evaluación individual como el tema predominante en los entornos académicos; el logro y la evaluación individual son el fundamento sobre el cual se construyen muchas escuelas.

Estos aspectos de la cultura escolar a menudo entran en conflicto directo con la orientación colectivista hacia la educación favorecida no solamente por los latinos, sino también por muchas minorías y culturas inmigrantes (por ejemplo, asiático-estadounidenses, nativo-estadounidenses, y afro-estadounidenses), cuyas culturas enfatizan valores tales como promover las relaciones interpersonales, respetar a los ancianos y las tradiciones nativas, sentir responsabilidad por los otros y cooperar (Blake, 1993, 1994; Delgado-Gaitan, 1993, 1994; Ho, 1994; Kim y Choi, 1994; Suina y Smolkin, 1994). Esta perspectiva es antitética con el énfasis de las escuelas en el logro individual.

El logro individual desde una perspectiva colectivista

Promover los logros individuales de los niños puede ser visto en algunas culturas (por ejemplo, en Nigeria) como la devaluación de la cooperación (Oloko, 1993, 1994) o armonía grupal. La investigación sobre las entrevistas entre los padres inmigrantes latinos y los profesores de escuela primaria de sus niños revelan incidentes cuando la alabanza del profesor por el logro excepcional de un niño, hacía que los padres se sintieran incómodos (Greenfield, Quiroz, y Raeff, en prensa).

Los padres parecían sentirse más cómodos con un logro de sus niños en la escuela, si la habilidad académica en cuestión se podía aplicar para ayudar a otros miembros de la familia. Por ejemplo, en una entrevista entre padres y profesores, una madre Latina (con una educación de primer grado) creó una base común con el profesor cuando, a una pregunta sobre la lectura de su hija en el hogar, ella respondió diciendo que esta había estado leyendo a un miembro más joven de la familia (Greenfield et al, en prensa).

En este ejemplo, la madre y el profesor han construido cooperativamente un niño simbólico que por una parte practica una habilidad (la lectura) y por otra, la comparte en la familia (leyendo a un niño pequeño). El logro individual se vuelve más acorde con el modelo colectivista del desarrollo al utilizarlo para enriquecer la experiencia de otro miembro de la familia.

El conocimiento escrito desde una perspectiva colectivista

La confianza en los libros de texto usados en muchas escuelas también puede causar conflictos. En algunas culturas, la adquisición del conocimiento no se considera como algo que proviene de textos impersonales, sino de la sabiduría y del conocimiento de otras personas relevantes. Desde la perspectiva de los Indios Pueblo, los padres y los abuelos son considerados como los depositarios del conocimiento, y este hecho proporciona una conexión social entre las generaciones mayores y las menores. En culturas en las que los objetos más que la gente se convierten en las autoridades del conocimiento, la introducción de recursos tales como enciclopedias, libros de referencia, y similares es considerada como lo que mina "la fibra precisa de la conexión" (Suina, 1991,

p. 153) entre la gente. Desde esta perspectiva, el énfasis de la escuela en aprender a través del material escrito puede aparecer como una manera impersonal e incluso indeseable de adquirir el conocimiento.

El conocimiento de los objetos desde una perspectiva colectivista

Los niños cuyo pasado cultural ha enfatizado las relaciones sociales y el conocimiento social quizá no entiendan la posición privilegiada de los objetos de conocimiento descontextualizados de la cultura escolar. Lo que sigue es un ejemplo del conflicto cultural que puede ocurrir entre los profesores y los niños:

En un preescolar de Los Ángeles, en una clase que abarca sobre todo a niños hispanos, la profesora mostraba a la clase un huevo verdadero de pollo que pronto estaría incubando. Ella explicaba las características físicas del huevo y pidió a los niños que describieran los huevos pensando en los momentos en que los habían cocinado y comido. Una de las niñas intentó hablar tres veces acerca cómo cocinó huevos con su abuela, pero la profesora desatendió estos comentarios y favoreció los de un niño que explicó cómo, al romperlos, los huevos son blancos y amarillos por dentro. (Greenfield et al, 1995).

Desde un punto de vista latino, la primera respuesta de la niña era típica de las asociaciones promovidas en su cultura hogareña invisible acerca de la interdependencia: los objetos son más significativos cuando median interacciones sociales. La niña, por lo tanto, actuaba desde este valor de las relaciones interpersonales al contestar la pregunta de la profesora. La profesora, sin embargo, no reconoció este esfuerzo de parte de la niña y consideró irrelevantes las descripciones sociales del momento en que había comido huevos; solamente valoró las descripciones físicas de estas ocasiones (Greenfield et al., 1995).

La profesora ni siquiera vio la cultura invisible que generó la descripción de la cocinada de los huevos con la abuela por parte de la niña; la profesora devaluó la contribución de la niña, e implícitamente, la orientación de valores que reflejaba. Porque ella no comprendió la orientación colectivista del valor, tampoco fue consciente de que su pregunta era ambigua de la siguiente manera: los niños que compartían su orientación de valores asumirían que ella estaba interesada en las características físicas de los huevos, aunque ella no hizo explícito este punto. Los niños que no compartían la orientación de valores de la profesora harían diferentes suposiciones.

La asertividad desde una perspectiva colectivista

Para dar otro ejemplo, en muchas culturas colectivistas, el valor dado a respetar la autoridad puede ir tan lejos que mine los estilos más individualistas de aprendizaje que requieren que los niños articulen e incluso discutan sus

puntos de vista con sus profesores y con los mayores sobre una base relativamente igualitaria (Delgado-Gaitan, 1993, 1994). El siguiente fragmento describe el ideal cultural del comportamiento comunicativo de un niño para muchas personas de origen mexicano. Según Delgado-Gaitan (1994):

Se espera que los niños saluden cortésmente a sus mayores; no se supone que discutan con ellos. En la compañía de los adultos, los niños deben ser buenos oyentes y participar en una entrevista solamente cuando se les solicite. Plantear preguntas es ser rebelde. (p. 64)

Una posición similar respecto a hacer preguntas se encuentra en Japón (Muto, et. al. 1980). Dado este ideal cultural de la comunicación del niño, uno puede imaginarse el escenario en una escuela de Estados Unidos donde un profesor puede interpretar falsamente la condescendencia de un niño mexicano-estadounidense o la ausencia de preguntas de un niño japonés como carencia de motivación o de curiosidad intelectual.

Según lo observado en la sección de relaciones entre padres y niños, muchos niños de diversos grupos étnicos son criados con la noción de respetar y aceptar las opiniones de los mayores sin discusión y este valor puede ser llevado por los niños al contexto escolar. El énfasis de la escuela en la argumentación racional se puede ver como algo que mina el respeto por los mayores. Así, cuando los niños no son verbalistas y adeptos a los modos lógico- racionales de la argumentación, pueden estar sujetos a la crítica por los profesores, quienes se centran en fomentar la asertividad y las opiniones individuales.

En un estudio de entrevistas entre los padres latinos inmigrantes y los profesores de la escuela primaria de sus hijos, Greenfield et al. (en prensa) demostraron que el profesor criticó a cada uno de los niños por no expresar lo suficiente en clase sus opiniones. El profesor no era consciente de que tal comportamiento sería contrario a las metas de los padres latinos para el desarrollo de sus hijos.

Implicaciones para la práctica educativa

En esta sección, detallamos los métodos para superar el conflicto entre hogar-escuela que ocurre cuando niños con un pasado colectivista llegan a la escuela. También enfatizamos la importancia del intercambio cultural en la práctica educativa.

Enseñar a toda la clase

En muchas sociedades colectivistas, las escuelas han encontrado maneras de integrar al sistema escolar valores culturales nativos. En las aulas de clase japonesas y chinas, son comunes y aceptadas las prácticas de enseñanza que centran la atención en la clase entera, en lugar de promover atención

individual a los estudiantes (Stigler & Perry, 1988). Esta técnica puede ser útil en las aulas de clase de los Estados Unidos que son homogéneas en el sentido de contener solamente a niños que provienen de culturas colectivistas. Las aulas de clase para los inmigrantes serían un buen ejemplo.

El aprendizaje cooperativo en el salón de clase

En los Estados Unidos, ha habido experimentación considerable sobre el aprendizaje cooperativo, particularmente en las aulas de clase que ofrecían diversidad cultural (Aronson y Bridgeman, 1979). Los métodos cooperativos para aprender representan un compromiso entre el sesgo escolar hacia el logro y la evaluación individual (Whiting & Whiting, 1994/1973) y un acercamiento más colectivista o interdependiente. Los métodos cooperativos eficaces para aprender tienen dos características necesarias (Slavin, 1986, p. 8):

1. Las recompensas se deben dar al grupo como un todo, más que a individuos dentro de él.
2. El éxito del grupo debe depender del aprendizaje individual de cada miembro del grupo.

Así, el aprendizaje individual se pone en un contexto de interdependencia.

Un método para lograr esto es el "aula de clase fragmentada" de Aronson y sus colegas (Aronson, Stephan, Sikes, Blaney, y Snapp, 1978). En este método, cada estudiante en un grupo pequeño tiene acceso a una parte de la información requerida para una lección total. Los estudiantes tienen que dominar sus propias partes y luego enseñarlas a los otros miembros del grupo. Se les hacen pruebas individuales a los miembros del equipo, pero sus puntos se suman en la cuenta total del equipo y el reconocimiento se da al equipo como un todo, y no a los individuos dentro de él.

En consonancia con la idea de que los estudiantes afro-estadounidenses y latinos generalmente tienen sus raíces ancestrales transculturales en culturas colectivistas, el logro académico de estas minorías era mejor en las condiciones de aprendizaje cooperativas que en las normales, individualistas (Lucker Rosenfield, Sikes, y Aronson, 1977). En consonancia con la idea de que los niños europeo-estadounidenses más a menudo tienen sus raíces culturales en el individualismo de los Estados Unidos y la Europa del norte, sus logros académicos no mejoraron con las condiciones cooperativas. Pero el logro académico de los niños europeo-estadounidenses tampoco fue obstaculizado en el aula de clase fragmentada. Al mismo tiempo, para todos los grupos étnicos, el compartir el gusto con los otros estudiantes dentro de su grupo de cooperación aumentó, tanto dentro como a través de las fronteras étnicas.

Este patrón de resultados indica que el aprendizaje cooperativo se puede usar en aulas de clase con diversidad cultural. Las técnicas cooperativas tales como la enseñanza fragmentada en el aula, pueden lograr que los niños que vienen a

la escuela de contextos cooperativos se sientan más a gusto en el aprendizaje (Widaman y Kagan, 1987) al tiempo que se enseña comportamiento cooperativo a los niños provenientes de contextos más individualistas. Más importante aún, los grupos más cooperadores, se volvieron grupos con enlaces positivos internos; estos enlaces pueden extenderse a través de las líneas étnicas.

El aprendizaje cooperativo puede ser particularmente efectivo con niños de las culturas en las cuales se espera una posición de respeto a la autoridad, más que hablar a los adultos (e.g. Greenfield et al. 1995). En tales culturas, se espera la comunicación libre entre los pares. Por lo tanto puede ser más acorde con las convenciones culturales de la comunicación tomar la palabra para enseñar a los pares en una aula de clase fragmentada que hablar a una figura de autoridad, como un profesor.

Barreras a la introducción del modelo colectivista del desarrollo en el manejo del aula de clase

Blanca Quiroz, en ese entonces profesora de un pre-escolar bilingüe, incorporó prácticas de manejo cooperativas, en su aula de clase integrada por niños por niños inmigrantes Latinos. Sin embargo, constantemente encontró resistencia por parte de la supervisión administrativa. Aquí está un ejemplo:

Tres grupos alternaban actividades; una actividad consistía en jugar con juguetes en la alfombra. En vez de tener a cada niño en cada grupo recogiendo y organizando los juguetes antes de cada cambio de actividad, la clase entera organizaba los juguetes al final de la rotación completa. Además, los niños expresaban disfrute al ayudar. No obstante, el comentario hecho por el asistente del director en su revisión era "Usted tiene una relación excelente con sus alumnos, pero quisiera que pusiera a cada estudiante a organizar por sí mismo, usted sabe, para que sean más independientes...". Es particularmente notable que el asistente del director considerara más importante fomentar la independencia en los niños que la buena relación de la profesora con ellos. En contraste, la profesora, consideraba que su relación era más importante que la independencia. Además, los niños cooperaban organizando juntos como grupo (Quiroz y Greenfield, en prensa).

En este ejemplo, así como en el ejemplo sobre compartir presentado anteriormente en este capítulo, la profesora incorpora un marco colectivista en las prácticas y el manejo del aula de clase. Ella logra con éxito utilizar las fortalezas que los niños latinos típicamente traen consigo del hogar a la escuela.

En ambos casos, sin embargo, esta estrategia no es apreciada (e incluso se critica) por los supervisores y entrenadores, quienes evalúan los métodos con los lentes interpretativos del individualismo. La implicación es que los fuertes

parámetros individualistas se vuelven parte de la cultura del personal y del sistema educativo. En un nivel automático, éstos limitan y constriñen la transformación de las prácticas del aula de clase hacia una dirección colectivista.

Intercambio transcultural en la práctica del aula de clase

Es posible introducir valores y prácticas colectivistas en el salón de clase, al tiempo que se hacen explícitos los valores individualistas que dirigen la educación de aquellos niños que en la cultura de su hogar no pudieron conocer esos valores. Este proceso permite la integración de valores multiculturales en las prácticas del aula de clase.

Por ejemplo, en respuesta al incidente del huevo descrito anteriormente, el profesor podría validar las experiencias familiares como respuestas legítimas en la discusión, y al mismo tiempo ser explícito acerca de las expectativas sobre el conocimiento físico cuando ese sea el tema de estudio. Esta clase de acercamiento crearía un intercambio cultural bidireccional en la escuela: algunos valores y prácticas colectivistas se convertirían en parte del salón de clase normalmente individualista; al mismo tiempo, los niños cuyas culturas invisibles son colectivistas practicarían las operaciones cognitivas individuales necesarias para el éxito en la escuela. De una manera similar, Suina y Smolkin (1994) discuten la necesidad de que a los niños nativo-estadounidenses se les enseñen explícitamente las demandas culturales de la escuela, en cuanto éstas difieren de lo que ellos aprendieron en su hogar.

A veces el intercambio transcultural implica un compromiso entre una práctica colectivista y una individualista. Al tratar con los inmigrantes latinos que han experimentado la pobreza y pocas oportunidades educativas, los profesores podrían, en sus entrevistas padre-profesor, enfatizar en las necesidades y las capacidades académicas de los niños, sin menospreciar la importancia que los padres dan al correcto comportamiento social de los niños.

Por otra parte, los profesores también podrían utilizar este énfasis dual en las entrevistas padre-profesor para los niños europeo-estadounidenses. El punto aquí sería agregar a esas entrevistas una discusión sobre el comportamiento social correcto.

Otro ejemplo del potencial intercambio transcultural consiste en establecer centros de guardería para los niños preescolares en las escuelas primarias, donde los niños en edad escolar podrían ayudar como cuidadores. A través de estas interacciones, los niños egoístas o individualistas descritos por Whiting y Whiting (1994/1973) en los Estados Unidos podrían desarrollar el sentido de la responsabilidad social que engendran las actividades del cuidado de niños. Este modelo ha sido utilizado por las escuelas de la ciudad y del condado de Nueva York, en donde cada niño de 12 años cuida de un niño de 4 años (H. Davis, comunicación personal, junio de 1996).

Al mismo tiempo, los niños que venían de contextos hogareños en los cuales el cuidado de niños era una experiencia de socialización importante, tendrían una ocasión de utilizar sus valores culturales en la escuela. Esta práctica educativa también pondría a prueba la idea de que todos los niños, no solo inmigrantes o pertenecientes a minorías, podrían beneficiarse de un mejor equilibrio entre la responsabilidad social y el logro individual en su socialización y educación.

El profesor como etnógrafo

Los acercamientos corrientes a la educación y al entrenamiento de los profesores que consideran a los niños inmigrantes como una *tabulae rasae* (pizarras en blanco) necesitan ser substituidos por una comprensión de los valores y de las prácticas que los niños de culturas diversas traen al aula de clase. Para hacer esto, el profesor debe convertirse en un etnógrafo, un observador- participante de la cultura hogareña de los niños. La observación del comportamiento parental es un método para lograr datos etnográficos. Otro método es hablar con los padres sobre sus esperanzas, sus aspiraciones, y sus vidas. La entrevista padre- profesor podría convertirse en una vía en dos sentidos en la cual el padre y el profesor compartieran información el uno con el otro. Los profesores dedicarían parte de la entrevista a aprender sobre las vidas y el contexto cultural de los padres, así como sobre sus metas para sus hijos.

El intercambio transcultural: padres y profesores

Tanto los padres, como los profesores, pueden no entender que el éxito de los niños en la escuela está parcialmente basado en llegar a dominar modos de actividad e interacción que son diferentes de los que se enfatizan en el hogar, y que estos modos de actuar pueden originarse en una orientación conflictiva de los valores. El énfasis de la escuela en el desarrollo del potencial individual de cada niño puede ser percibido por padres latinos inmigrantes colectivamente orientados como promover un egoísmo indeseable. No obstante, puede ser que tengan que aceptar que éste es un medio necesario para el logro en la escuela que ellos anhelan para sus niños. Al mismo tiempo, el profesor podría promover el comportamiento de compartir y de ayudar en el aula de clase y llegar a entender y apreciar el sacrificio de valores culturales que los padres inmigrantes deben hacer en favor de la socialización de sus niños.

Nosotros hemos realizado un programa de intervención para profesores, para ayudarles a ser conscientes de los sistemas de creencias individualistas y colectivistas que existen entre los diversos grupos de estudiantes y sus familias (Rothstein-Fisch et al. 1997). Hemos implementado un programa de entrenamiento de profesores que comienza con el análisis y la discusión de escenarios hipotéticos, tales como el escenario de los trabajos en la escuela presentado anteriormente; cada escenario presenta un dilema interpersonal que puede ser resuelto siguiendo una vía individualista o colectivista. Nuestra meta era lograr que los profesores que sirven a familias inmigrantes latinas se

volvieron conscientes de estas contrastantes perspectivas culturales. Se animó a los profesores a que aplicaran los modelos culturales del individualismo y del colectivismo para comprender y modificar las prácticas educativas propias de sus escuelas y aulas de clase. Para el final de una serie de tres talleres, los profesores habían aumentado su comprensión del sistema colectivista, de los valores típicos de los hogares de inmigrantes Latinos (Delgado-Gaitan, 1994), y habían desarrollado maneras de trabajo con este sistema de valores en su práctica educativa (Rothstein-Fisch et. al. 1997).

Relaciones históricas entre grupos mayoritarios y minoritarios: implicaciones para el conflicto hogar-escuela y para la práctica educativa

Ambas la cultura ancestral, discutida hasta ahora, y el contexto histórico de la llegada de un grupo minoritario afectan las relaciones entre los grupos mayoritarios y minoritarios. Debido a que las escuelas son una institución de la mayoría, este contexto es importante en cuanto afecta las relaciones hogar-escuela.

Ogbu (e.g., 1993, 1994) enfatiza la importancia de la historia y del de las relaciones de poder entre grupos mayoritarios y minoritarios dentro de una sociedad. Ogbu cree que se pueden hacer identificar dos clasificaciones principales de los grupos minoritarios: grupos minoritarios involuntarios (los que fueron incorporados a una nación por la conquista, la esclavitud, o la colonización), y grupos minoritarios voluntarios (los que se incorporan a una nación a través de la inmigración voluntaria).

Las minorías voluntarias tratan de mantener sus valores culturales preexistentes pero están interesadas en usar instituciones tales como la escuela para contribuir a mejorar sus oportunidades de éxito en su nuevo país. Porque las culturas ancestrales de las minorías voluntarias a menudo son más toleradas por los países a los cuales inmigran, "ellos no perciben ni interpretan el aprendizaje de aspectos seleccionados de la cultura estadounidense como amenaza a su identidad cultural"; (Ogbu, 1994, p. 375). Los asiático-estadounidenses son vistos como minoría voluntaria; y la escuela es considerada y utilizada por ellos como un camino eficaz al logro en la sociedad mayor. Debido al marco del inmigrante voluntario, los padres asiáticos tenderán a apoyar a las instituciones educativas, incluso cuando éstas cuestionen sus valores ancestrales de interdependencia.

Las minorías involuntarias, en contraste, tienden a definirse y a definir su cultura en oposición a los valores culturales de la mayoría (Ogbu, 1993, 1994), en respuesta a la historia de ésta como conquistadores, esclavistas y colonizadores que han intentado borrar o reprimir sus culturas nativas. Por lo tanto, a diferencia de las minorías voluntarias, las minorías involuntarias sienten que ellas no pueden adoptar ninguna de las prácticas de la mayoría sin perder las propias. Los afro-estadounidenses (a través de la esclavitud), los nativo-estadounidenses (a través de la conquista) y, en un cierto grado, los

mexicano-estadounidenses (con la conquista del sudoeste de México) y los puertorriqueños caen bajo la definición de las minorías involuntarias (Ogbu, 1994). Debido a que las escuelas se identifican como una institución de la mayoría, el logro académico puede desafiar las lealtades del grupo y las identidades étnicas de las minorías involuntarias.

Las minorías involuntarias encuentran la justificación histórica para su creencia en que su cultura ancestral o étnica y la cultura europea-estadounidense, incluyendo sus escuelas, son mutuamente exclusivas. Por ejemplo los niños nativo-estadounidenses fueron puestos por la fuerza en internados de colegios del gobierno, siendo la principal meta erradicar la cultura y los idiomas nativos. Por esta razón, la enseñanza más exitosa para los nativo-estadounidenses han sido las instituciones manejadas por sus propias comunidades, tales como colegios tribales. Entre inmigrantes involuntarios habrá una tendencia a ser suspicaces frente a las instituciones educativas, y un grado bajo de tolerancia respecto a los conflictos de valores con la cultura hogareña.

Por lo tanto es posible que una implicación general para la práctica educativa pueda ser la importancia de instituciones educativas controladas por la comunidad para las minorías involuntarias. De otra manera no habrá posibilidad de armonía entre el hogar y la escuela.

Resumen

En términos generales, las implicaciones educativas de la investigación transcultural giran alrededor de un único tema principal: la necesidad de reconocer que los patrones y las normas del desarrollo y de la educación previamente pensados como universales a menudo son específicos de la cultura europea-estadounidense y de la cultura escolar. Las familias inmigrantes a menudo vienen de culturas colectivistas, pero deben poner a sus niños en una institución altamente individualista: la escuela. Por otra parte, los miembros de la cultura dominante encuentran una relativa armonía entre su marco individualista de valores y el de la escuela. Finalmente, las historias particulares de contacto entre la mayoría dominante y los grupos minoritarios pueden desarrollar marcos particulares de referencia con los cuales acercarse a la experiencia de la escuela. Por ejemplo, el marco oposicional que las minorías involuntarias aprenden en el hogar (Ogbu, 1994) produce otra fuente del conflicto hogar-escuela.

La principal consecuencia educativa del estatuto involuntariamente minoritario para la práctica educativa son las escuelas controladas por la comunidad con énfasis en la conservación y la restauración de la cultura y la lengua ancestrales. La principal consecuencia educativa del conflicto de valores transcultural es que los profesores adquieran una comprensión del marco colectivista y después promuevan el mutuo entendimiento y acomodación entre los dos marcos de valores tanto en los niños como en sus padres.

CONCLUSION

Cada generalización oscurece algunas cosas mientras que ilumina otras. La variabilidad cultural no es ninguna excepción. Dirige la atención hacia los patrones culturales normativos a expensas de las diferencias individuales. Sin embargo, las diferencias individuales siempre ocurren alrededor de una norma cultural definida, la cual también sirve como punto de partida para el cambio histórico. Sin el conocimiento de la norma, las diferencias individuales no pueden ser interpretadas. Este capítulo ha contribuido a una comprensión más profunda de las variables normas culturales entorno a las cuales se diseminan las diferencias individuales. También ha contribuido a la comprensión de las dinámicas del conflicto intercultural, en cuanto éste afecta el desarrollo y la socialización.

El análisis de la variabilidad cultural llama la atención hacia las culturas en un punto del tiempo, oscureciendo de este modo el cambio histórico. Es por lo tanto importante mantener presente que la cultura no es estática; más bien, está constantemente reinventándose a sí misma a través de la adición de nuevos grupos étnicos a las sociedades multiculturales, mediante cambios a las prácticas educativas, a través de los efectos cada vez más amplios de los medios de comunicación, y a través de las transformaciones en la economía y la tecnología. Estos cambios socio-históricos producen constantemente modos culturales en evolución de la socialización y del desarrollo humano.

En una sociedad diversa tal como los Estados Unidos, el conflicto transcultural es inevitable, manifestándose en malentendidos y altercados interpersonales. Cada cultura debe encontrar su propio compromiso entre el funcionamiento como individuos y como miembros de un grupo, entre la independencia y la interdependencia. Algunas culturas tensionan la una, y algunas tensionan la otra. Aunque las diferencias individuales en esta tendencia están presentes en cada cultura, cada una de ellas también tiene un modelo ideal de si la independencia o la interdependencia es más importante. Las diferencias en estos modelos y énfasis generan diferencias transculturales en muchos dominios del desarrollo del niño.

A todo lo largo de este capítulo, hemos visto que los modelos culturales del individualismo y del colectivismo han conectado lo que de otra manera no parecería estar relacionado con las diferencias culturales y, lo que es más importante, han dado una explicación para estas diferencias. Las diversas etnicidades que comprenden los Estados Unidos y otras sociedades multiculturales tienen sus raíces ancestrales en culturas que tienen diferentes posiciones en los complejos culturales del individualismo y del colectivismo. La investigación previa (Greenfield y Cocking, 1994) ha demostrado que estas construcciones también generan una comprensión histórica de la diversidad cultural en el desarrollo y la socialización del niño en sociedades diversas como los Estados Unidos. En este capítulo, muchas diferencias transculturales y conflictos intergrupales reflejaron manifestaciones moldeadas por el individualismo y el colectivismo.

Aunque está claro que existen tales conflictos transculturales, no basta con reconocer simplemente su existencia. Al educar a los padres, profesores, médicos, y profesionales de la salud para que reconozcan y se ocupen de las diferencias y conflictos transculturales, las necesidades sociales, psicológicas y educativas de los niños pueden ser mejor atendidas. Se espera que en esta sociedad cada vez más multicultural, los niños aprenderán a prepararse y a apreciar las diferencias culturales que inevitablemente encontrarán entre sí mismos y los otros.

Uno de nuestros principales mensajes para la aplicación de una perspectiva cultural al desarrollo humano es la oportunidad del intercambio transcultural en las estrategias de socialización. Las diferencias culturales son un recurso para los pediatras, los educadores y los profesionales de la salud mental que trabajan con los padres y los niños. Al mismo tiempo, hay un efecto secundario importante de tal intercambio transcultural: ningún grupo étnico siente que está ejerciendo el papel de padres de manera incorrecta; los padres provenientes de todos los contextos étnico-culturales pueden recibir el mensaje de que tienen algo con lo cual contribuir a la crianza de los niños en una sociedad multicultural. Al mismo tiempo, el mensaje puede salir a los miembros de la cultura dominante quienes, en un mundo cambiante, tienen mucho que aprender de otros modos culturales de socialización y desarrollo humano.

AGRADECIMIENTOS

Las autoras expresan su aprecio especial a Helen Davis por los comentarios profundos sobre borradores anteriores, por la edición y por su ayuda con la preparación del manuscrito. También agradecemos Ashley Maynard y Rodney Cocking por la lectura y comentarios respecto a borradores anteriores. Una beca del Carnegie Corporation a Patricia Greenfield proporcionó la ayuda para la preparación de este capítulo.