

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/262837281>

# Investigar la diversidad cultural. Teoría, conceptos y métodos de investigación para la educación y el desarrollo

Book · January 2006

CITATIONS

2

READS

6,479

2 authors:



**Rebeca Mejía-Arauz**

ITESO. Universidad Jesuita de Guadalajara

55 PUBLICATIONS 1,451 CITATIONS

SEE PROFILE



**Susana Frisancho**

Pontifical Catholic University of Peru

31 PUBLICATIONS 66 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



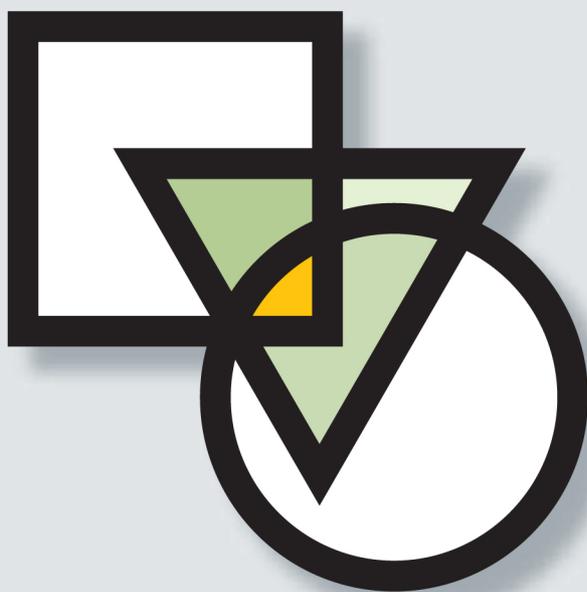
ORGANIZACIÓN FAMILIAR DE VIDA COTIDIANA EN EL CONTEXTO URBANO Y SU IMPACTO EN EL DESARROLLO EN LA INFANCIA MEDIA [View project](#)



Life stories of indigenous leaders: an interdisciplinary approach [View project](#)

# Investigar la **diversidad** cultural

Teoría, conceptos y métodos de investigación para la educación y el desarrollo



Barbara Rogoff y Cathy Angelillo  
Cecilia Cervantes Barba  
Rebeca Mejía-Arauz (coord.)  
Héctor H. Rivera (coord.)  
Susana Frisancho (coord.)



# **Investigar la diversidad cultural**

Teoría, conceptos y métodos de investigación para la educación y el desarrollo



# Investigar la diversidad cultural

Teoría, conceptos y métodos de investigación para la educación y el desarrollo



Barbara Rogoff y Cathy Angelillo  
Cecilia Cervantes Barba  
Rebeca Mejía-Arauz (coord.)  
Héctor H. Rivera (coord.)  
Susana Frisancho (coord.)

La presentación y disposición de *Investigar la diversidad cultural. Teoría, conceptos y métodos de investigación para la educación y el desarrollo* son propiedad de los editores. Aparte de los usos legales relacionados con la investigación, el estudio privado, la crítica o la reseña, esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, en español o cualquier otro idioma, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, inventado o por inventar, sin el permiso expreso, previo y por escrito de los editores.

Para el texto en inglés de Barbara Rogoff y Cathy Angelillo,  
D.R. © 2002. S. Karger AG, Medical and Scientific Publishers,  
Allschwilerstrasse 10 CH-4009, Basel, Suiza.

D.R. © 2006, Instituto Tecnológico y de Estudios  
Superiores de Occidente (ITESO),  
Periférico Sur Manuel Gómez Morín 8585,  
Tlaquepaque, Jalisco, México, CP 45090.  
publicaciones@iteso.mx

D.R. © 2006, Universidad de Colima  
Av. Universidad 333,  
Colima, Colima, México, CP 28040.

D.R. © 2006, Universidad Iberoamericana, A.C.  
Prol. Paseo de la Reforma 880,  
Col. Lomas de Santa Fe, México, D.F., CP 01210.

**ISBN 968-5087-75-X**

Impreso y hecho en México  
*Printed and made in Mexico*

# ÍNDICE

---

<b>Introducción</b>	7
<b>Diversidad cultural y nociones relacionadas: un análisis conceptual</b> <i>Cecilia Cervantes Barba</i>	15
<b>Investigando el funcionamiento coordinado de las prácticas culturales multifacéticas en el desarrollo humano</b> <i>Barbara Rogoff y Cathy Angelillo</i>	45
<b>Diversidad cultural en la participación y observación de niños de herencia mexicana y europea en Estados Unidos</b> <i>Rebeca Mejía-Arauz</i>	67
<b>El individuo y la comunidad: exploraciones en un grupo de profesores de educación secundaria en la ciudad de Lima, Perú</b> <i>Susana Frisancho</i>	89

<b>El contexto sociocultural del desarrollo del niño y la comunidad: Los esfuerzos de una comunidad de indígenas norteamericanos para reformar la escuela</b>	121
<i>Héctor H. Rivera</i>	
<b>Comentario final</b>	163
<i>Héctor H. Rivera, Susana Frisancho y Rebeca Mejía-Arauz</i>	
<b>Bibliografía</b>	169
<b>Acerca de los autores</b>	191

# INTRODUCCIÓN

---

Los procesos de globalización han resaltado las diferencias y similitudes entre las comunidades culturales y han hecho visibles las formas en que los miembros de un mismo grupo cultural adoptan, se adaptan, transforman o ignoran influencias de otros grupos.

En el contexto de la discusión sobre la globalización, por lo general se abordan los temas de multiculturalismo e interculturalidad. Sin embargo, con frecuencia tales abordajes tratan de manera superficial o sólo implícita el asunto de la diversidad cultural, siendo que en cualquier situación o estudio multicultural o intercultural la diversidad es un aspecto central y clave (Lewis, 2002).

El propósito de este libro es plantear una perspectiva teórica–metodológica–empírica para examinar las múltiples dimensiones que constituyen las constelaciones culturales en el contexto de la globalización que hoy en día se experimenta. Se trata de ofrecer una aproximación particular (histórica–sociocultural) que enfatiza la importancia de estudiar la diversidad cultural, en especial en relación con las cuestiones de desarrollo, socialización y educación.

Las divisiones geopolíticas entre países parecen cada vez más ficticias, la multiculturalidad e interculturalidad son marcados componentes en muchas

naciones y la dependencia mutua entre grupos culturales es un hecho. Aunque la interacción entre los miembros de grupos culturales ha existido desde que el hombre empezó a viajar y conquistar tierras y comunidades, es ahora más urgente que nunca estudiar la diversidad cultural no sólo para orientar la convivencia multicultural sino también para transformar la idea de “tolerancia” por la de “respeto”.

Los seres humanos siempre han obtenido grandes beneficios del conocimiento de otras comunidades y prácticas culturales, pero los intereses políticos y económicos resultantes suelen perjudicar a las minorías. Muchas veces los miembros de una comunidad son poco perceptivos a las características, los modos de hacer, de valorar y significar sus propias prácticas y tradiciones. Al confrontar las diferencias y similitudes con los valores y significados de las prácticas y tradiciones culturales de otra comunidad es cuando se reconocen a sí mismos y valoran su “cultura” y la de otro grupo social.

Este contraste se vuelve crucial para que cada individuo sepa reconocerse a sí mismo y a su comunidad, pero también debe implicar el respeto por el modo de ser y actuar de los miembros de comunidades diferentes. Al final, las personas y las comunidades no se configuran independientemente de otras. Para entender cómo se configuran estas constelaciones culturales es importante la discusión teórico–metodológica y la investigación de comunidades culturales diversas, tanto desde un punto de vista intracultural como intercultural.

Estudiar la diversidad en las prácticas culturales contribuye a entender la noción de cultura como un proceso dinámico en lugar de enfocarse en caracterizaciones y atributos estáticos de las comunidades (Reese, 2002). De esta manera, es posible comprender los procesos de desarrollo y transformación de grupos y comunidades sociales, así como la fundamentación de sus tradiciones, costumbres y valores.

En este libro los autores compartimos la idea de que, para investigar el desarrollo sociocultural de las comunidades, es necesario concentrarse en aspectos dinámicos y multifacéticos de las prácticas culturales (Rogoff y Angelillo, capítulo 2). Esto implica reconocer las diferencias y similitudes en las prácticas culturales que pueden estar originadas en situaciones históricas y ecológicas similares o diferentes.

El estudio de la diversidad cultural es complejo. No se puede abordar en términos de caracterizaciones generales de las poblaciones sino que se debe investigar en contextos específicos por medio de las prácticas culturales. Hay que analizar contextos interculturales o multiculturales específicos cuando las diferencias en valores y significados entre los participantes de comunidades distintas no son tan aparentes y, sin embargo, afectan las interpretaciones de los miembros de estas culturas. Por ejemplo, en una investigación se detectó que los maestros americanos blancos de estrato socioeconómico medio consideraban que los padres afroamericanos no tenían interés en la educación de sus hijos al no presentarse a las juntas de maestros con padres de familia. Sin embargo, la valoración que estos padres tienen de la autoridad de los maestros es muy alta, de manera que los distancia de ellos y dejan en sus manos la educación escolar de sus hijos, razón por la cual veían innecesaria su presencia en las juntas (Winter, 2000).

Así, tal como lo explica Héctor H. Rivera en este libro, en otras comunidades educativas multiculturales, las estructuras de participación y los modos de abordaje de los temas alargan la distancia en la comunicación y el entendimiento entre los maestros y la comunidad. También, como agrega Katrina Greene (citada en Winter, 2000), la literatura teórica proporciona referencias abundantes al problema de las “discontinuidades” entre las ideas de los padres y las de los maestros acerca de la socialización de los niños, pero hay muy pocos estudios empíricos que señalen con claridad tales diferencias culturales de una manera que resulte útil para los padres y los maestros.

Estas discontinuidades con frecuencia ocurren en muchos otros contextos y situaciones sociales en que los miembros de una comunidad cultural interactúan con los miembros de otra. En varios de los aspectos particulares de la interacción social, lo que “cuenta” como valioso, como competencia social o como actitud esperada es relativo o particular a cada grupo cultural y sólo tiene significado en términos de los valores, prácticas, interacciones e interpretaciones prevalecientes entre los miembros de cada grupo cultural (Tudge *et al*, 1999).

Los procesos de socialización de los miembros jóvenes de las comunidades sociales y las concepciones que tienen los adultos e instituciones acerca de lo que es un desarrollo apropiado de los niños, adolescentes y adultos, están liga-

dos a las condiciones ecológicas, a los procesos histórico–socioculturales y a las tradiciones y transformaciones particulares de las comunidades culturales. En este desarrollo histórico–sociocultural es central conocer cómo ocurren y se articulan las prácticas de vida cotidiana. Para ello, uno de los aspectos clave a investigar es la interacción social (Vygotsky, 1978 y 1986).

De acuerdo con Vygotsky (1978), la interacción y otras formas de actividad humana son mediadas por instrumentos y signos desarrollados por la sociedad en función de las necesidades y los contextos histórico–culturales. De ahí que se infiera que las variantes en el desarrollo cultural también pueden implicar variantes en el desarrollo del pensamiento y de valores<sup>1</sup> y en las trayectorias de socialización, por lo que es básico investigar la diversidad cultural.

El estudio de las prácticas de interacción en relación con el desarrollo no se puede hacer enfocando las prácticas de interacción entre individuos por sí solas, en aislamiento del contexto histórico–sociocultural (Rogoff, 2003; Wertsch, 1998). Es necesario entender cómo se entrelazan las formas de participación social y se articulan con otros planos, como el comunitario, cultural, institucional e histórico. Esta es la perspectiva sociocultural que fundamenta la orientación de este libro, en la que la tarea es analizar de qué manera se puede explicar la imbricación de la acción y el pensamiento humanos en los contextos culturales, institucionales e históricos en que el pensamiento se articula y dirige las accio-

1. La palabra “valores” es muy ambigua, ya que denota tanto las particularidades de los diferentes modos de entender y vivir la vida como los conceptos de justicia que tienen pretensión universal. Aunque en sus etimologías ética y moral tienen el mismo significado, la filosofía suele reservar la palabra “ética” para referirse a la noción de vida buena y la palabra “moral” para la idea de una normatividad universal. Por desgracia, desde la psicología no se ha asumido esta distinción y suele utilizar el término “valores” para ambas tradiciones, sin hacer explícito el significado asumido. En este contexto, al afirmar que los valores tienen un origen cultural no estamos asumiendo una postura relativista. Con Aristóteles, entendemos que la humanidad es inseparable de la pertenencia a una comunidad. En este sentido, las prácticas comunitarias y las diferentes formas de darle sentido a la vida son producto de la historia, de las sociedades y de las culturas. Sin embargo, al distinguir entre lo justo y lo bueno, admitimos también la existencia de universales morales, pues distinguimos entre formas de vida particulares (referidas al bien y a la identidad) y una moral universal. Entonces, al afirmar que los valores tienen un origen histórico y cultural nos referimos sobre todo al bien, la identidad y la noción de vida buena; esto no excluye que aceptemos también el punto de vista moral universal asociado a conceptos tales como justicia, derechos y deberes o responsabilidad social.

nes coordinadas de los participantes (Rogoff y Angelillo, capítulo 2; Wertsch, 1998).

Dos capítulos fundamentales dan inicio a este libro. En el primero, Cecilia Cervantes Barba presenta y discute nociones entrelazadas sobre el estudio cultural, las cuales han sido extensamente abordadas en tiempos recientes pero poco profundizadas y aclaradas. Cervantes Barba ofrece una discusión cuidadosa y detallada de las distinciones entre multiculturalidad, interculturalidad y diversidad cultural. Este capítulo explica por qué resulta de especial importancia, como proponen los autores de este libro, abordar el estudio de la diversidad cultural como un aspecto crucial para entender la complejidad de los procesos involucrados en las interacciones multi e interculturales. Asimismo, dado que entendemos la investigación de la diversidad cultural como el estudio de diferencias y similitudes, este enfoque ofrece también posibilidades de investigación de aspectos universales en el desarrollo humano cultural.

En el segundo capítulo, Barbara Rogoff y Cathy Angelillo plantean que los aspectos culturales del desarrollo humano no se pueden abordar como variables aisladas y desarrollan una perspectiva teórica–metodológica compleja que implica observar las prácticas culturales de socialización y desarrollo como configuraciones o constelaciones dinámicas y multifacéticas, con trayectorias históricamente cambiantes en las que participan y se desarrollan los individuos.

Aunque este libro y sus autores enfatizan la importancia de estudiar la diversidad cultural, no nos enfocamos especialmente en las diferencias. El estudio de la diversidad cultural implica reconocer las diferencias y las similitudes culturales, no de una manera simple y superficial como una comparación de variables sino tomando en cuenta el modo en que las diferencias o similitudes en las prácticas culturales se van desarrollando como respuestas a configuraciones históricas, geográficas, económicas, sociales, políticas, ecológicas y otra serie de aspectos que involucran tanto el cambio como la tradición.

Uno de los intereses de los autores en esta obra es también considerar la posibilidad de ofrecer una visión que puede ser compartida entre comunidades culturales. Tal como muestra Héctor H. Rivera en el último capítulo, la necesidad de facultar a la comunidad para orientar la educación de los niños y jóvenes zuni desde una perspectiva apropiada a sus valores, tradiciones, costumbres y

expectativas, tal vez también sea compartida por otras comunidades de herencia indígena.

Otro ejemplo de interés compartido entre comunidades culturales es el reconocimiento de las estructuras de participación y comunicación prevalentes en la propia comunidad cultural. Es decir, descubrir y valorar los modos propios de acción entre miembros de un mismo grupo cultural, como muestra Rebeca Mejía-Arauz en el tercer capítulo, puede interesar a otras comunidades para orientar la estructuración de la interacción en diversos escenarios sociales.

Por otra parte, el estudio del desarrollo de valores desde la psicología con frecuencia se ha abordado sin tener en consideración las particularidades culturales. Sin embargo, como explica Susana Frisancho en el cuarto capítulo, las concepciones fundamentales que influyen en la interacción y en el desarrollo de valores sociales y filosófico-políticos, como las nociones de individualismo y comunitarismo, pueden variar entre grupos culturales de manera que la interacción multicultural en estos casos puede traer implicaciones serias. De ahí la importancia que las comunidades culturales en interacción (en escenarios multi o interculturales) reconozcan similitudes y diferencias en aspectos cruciales de la interacción y el desarrollo humano.

Los tres ejemplos son materia central de estos capítulos, cuyo propósito común es resaltar la utilidad de la investigación empírica de la diversidad en escenarios y prácticas culturales específicos.

Esta obra refleja la diversidad cultural no sólo en los temas e investigaciones que aborda sino también en la procedencia y experiencia de los mismos autores y su profundo interés en el estudio del desarrollo cultural y su diversidad. Para dar una somera idea de estas experiencias de diversidad cultural e interculturalidad entre los autores, a continuación se presentan algunos ejemplos en cada caso.

Barbara Rogoff, norteamericana de herencia europea, ha trabajado extensamente en comunidades mayas de Guatemala desde hace más de 25 años, además de tener un enorme número de investigaciones en comunidades culturales diversas y en colaboración con investigadores de diversas partes del mundo. Cathy Angelillo, norteamericana de herencia peruana, ha laborado con grupos migrantes de mexicanos en Estados Unidos. Cecilia Cervantes Barba, mexicana, cuenta

con una gran dedicación al estudio del desarrollo cultural, y sus investigaciones recientes giran en torno a los derechos culturales y las políticas e instituciones culturales en México. Héctor H. Rivera, nacido en El Salvador, se trasladó a Estados Unidos en su juventud temprana a raíz de las dificultades políticas de su país, las que afectaron directamente a su familia; ha trabajado por muchos años con la comunidad zuni de Nuevo México y ha desarrollado una relación profunda con los miembros de esta comunidad. Susana Frisancho, nacida en España, de madre catalana y padre peruano, desde la niñez se trasladó con su familia a Perú y realizó su doctorado en Estados Unidos, sin desconectarse de los intereses y necesidades de su país de crianza. Rebeca Mejía-Arauz, mexicana, se interesa en estudiar las formas de interacción, atención e intersubjetividad relacionadas con la herencia cultural indígena mexicana; realizó el doctorado en Estados Unidos y trabajó con niños migrantes mexicanos.

Por último, es importante para nosotros señalar que la conjunción de las ideas de los autores, el trabajo conjunto, la discusión y el diálogo continuos han sido características permanentes en el desarrollo de este libro aun a pesar de la distancia geográfica que se ha acortado virtual y electrónicamente. Esto es un ejemplo de la posibilidad real de interacción multicultural satisfactoria y productiva.



# DIVERSIDAD CULTURAL Y NOCIONES RELACIONADAS: UN ANÁLISIS CONCEPTUAL

---

Cecilia Cervantes Barba

El lenguaje tiene un papel fundamental en la construcción de analogías y diferencias entre las personas, las comunidades y las naciones. Sin embargo, cuando se trata de hablar de diversidad cultural, es necesario ir más allá del análisis de los términos para anclar la discusión conceptual en las implicaciones sociales y políticas de una noción compuesta que ha sido objeto de apropiaciones múltiples y de formas distintas de entender el desarrollo de la humanidad.

Comprometerse con el estudio de la diversidad cultural implica conocer el terreno complejo por el que se transita. Significa entender que en la vida social existe una serie de fenómenos multidimensionales contruidos conceptualmente a partir de la mirada y los proyectos de grupos de académicos, educadores, políticos, expertos en desarrollo, planificadores de políticas públicas, miembros de organizaciones civiles, comunicadores y gestores culturales, entre otros actores. También, supone percatarse de que esa construcción conceptual es precisamente eso, una construcción, y por tanto un proceso dinámico y abierto que se puede cimentar en un proyecto de futuro, innovador y con aspiraciones democráticas, pero al mismo tiempo puede estar conectado tanto a nociones con contenido semántico de fuerte arraigo histórico, de raza y de tradición (la iden-

tividad nacional, por ejemplo) como a nociones esencialistas que compartimentalizan las formas de “hacer cultura” (como lo son ciertas visiones sobre el multiculturalismo). En suma, el contenido conceptual que se le otorgue a la noción de diversidad cultural puede estar relacionado con perspectivas que recuperan valores universales de respeto a los derechos humanos o con aquellas que reproducen aspectos lineales sobre los “factores” que influyen en la transformación cultural. Esto hace más complejo el análisis.

El estudio del contenido conceptual de la diversidad cultural y de sus relaciones con otras nociones demanda, además, el análisis del “contenido empírico” con el que se le vincula, esto es, aquello que se construye como referente empírico a partir de las problemáticas abordadas. Es cuando los puentes entre la teoría y los fenómenos estudiados se vuelven fundamentales y surgen varias preguntas: ¿es lo mismo hablar de diversidad cultural en programas educativos para huicholes asentados en el sur de Jalisco en México que en escuelas multiculturales situadas en la frontera de ese país con Guatemala? En tales contextos, ¿se tendría que hablar de diversidad cultural, de diversidad multicultural, de pluralismo cultural, de interculturalidad o de multiculturalidad? ¿es todavía pertinente pensar en términos de etnicidad? ¿se habla del mismo tipo de diversidad cultural cuando se instrumentan programas de desarrollo educativo o comunicacional con un enfoque sociocultural que cuando se derivan de la agenda del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo? ¿se debe utilizar una misma visión de la diversidad cultural para investigar o desarrollar programas en entornos gerenciales donde intervienen profesionistas con rasgos culturales y étnicos distintos o en hospitales donde se reciben pacientes inmigrantes? ¿realizar investigación o intervención social desde el “paradigma” de la diversidad cultural implica adoptar métodos para el estudio de la diferencia, de lo distinto? En la construcción conceptual de lo diverso, ¿hay espacio para las analogías y las convergencias? ¿se trata de “diverso” o de “distinto”? ¿es la diversidad cultural una nueva forma de integración social que se propone superar el nacionalismo? Al adoptar el discurso conceptual sobre la “diversidad”, ¿se reproducen formas eufemísticas que ocultan la desigualdad social y la exclusión? Y, por último, ¿la reflexión conceptual sobre la diversidad cultural tendría que colocarse necesariamente en el plano de la reflexión ética y moral?

Los ángulos para el análisis conceptual son variados por lo que en este capítulo se optó por explorar una de las aristas básicas del problema, esto es, entender de qué se habla cuando se hace referencia a la diversidad cultural. Algunas de las preguntas que se tomaron como eje para esta indagación conceptual fueron: ¿por qué en ciertos contextos la diversidad cultural se utiliza como sinónimo de multiculturalidad? ¿qué relación conceptual existe entre interculturalidad, multiculturalidad, pluralidad cultural, transculturalidad y diversidad cultural? ¿es la diversidad cultural una forma moderna de conceptualizar las diferencias culturales? ¿es una nueva forma de ordenamiento de lo social? ¿recupera visiones sobre la etnicidad? ¿se trata de un constructo interdisciplinario? ¿es una categoría metodológica o teórica? ¿qué aportan las perspectivas socioculturales sobre la diversidad cultural a la investigación en ciencias sociales?

En un primer momento, se presenta una justificación o un breve marco de problemas que revelan la pertinencia del análisis conceptual de la diversidad cultural. En seguida, se da paso a la reflexión sobre la diversidad cultural y otras nociones que le precedieron y con las que se le vincula. Por último, se concluye con nuevas interrogantes y algunas notas adicionales que intentan abrir paso a reflexiones futuras.

### **Sobre la pertinencia del análisis**

Una de las problemáticas centrales que impulsa el desarrollo de un análisis de este tipo —y que no se resuelve por completo en estas páginas— tiene que ver con las confusiones que provoca el uso de distintos términos como si fueran sinónimos. No se trata de un asunto menor, pues la falta de debate que conduce a adoptarlos como similares constituye un obstáculo para el avance en la construcción de las teorías socioculturales (o sociopolíticas o socioantropológicas) sobre la diversidad cultural. Así, con frecuencia, es posible encontrar en un mismo texto que diversidad cultural se utilice como sinónimo de pluralidad cultural o de interculturalidad. A esto se agrega que un considerable número de disciplinas, como la historia, la etnología, la antropología, la filosofía, la teología, la educación, la comunicación, la psicología, la política, los estudios internacionales, la literatura, la música y la administración, han heredado una mul-

tiplicidad de nociones que incrementan el menú de términos que no sólo se pueden utilizar como sinónimos sino que hacen más denso el estudio de sus relaciones y distinciones.

Los términos encontrados tanto en las ciencias sociales como en las humanidades y que tienen algún grado de relación son: pluralidad cultural, diversidad cultural, interculturalidad, interculturalismo, multiculturalidad, multiculturalismo, diversidad multicultural, *crossculturalidad*, *trasculturalidad*, etnicidad, plurietnicidad, multiethnicidad, etnocentrismo, indigenismo, biculturalidad, biculturalismo, monoculturalidad, identidad, identidad colectiva, identidad nacional, pluriidentitario, relativismo cultural, aculturación, enculturación, deculturación, hibridación cultural, identidades compuestas y “mosaico de minorías”, por mencionar algunos. Muchos de ellos se vinculan a disciplinas o campos de prácticas socioculturales específicos, lo que da lugar a la aparición de nociones compuestas, utilizadas con mayor o menor frecuencia. Tal es el caso de la comunicación intercultural, la educación multicultural, la filosofía intercultural y, hoy se habla inclusive, de espiritualidad intercultural y de *cyberculturalidad*. Esto amplía aún más el espectro de términos a estudiar, en especial cuando algunos, como la comunicación intercultural y la educación multicultural, han dado lugar a la generación de perspectivas teóricas que varían según el enfoque disciplinar en el que surgen, el contexto y la historia y evolución de las demandas sociales, entre otros factores.

Otro problema adicional es que en el uso de términos se confunden planos y esto en ocasiones incluye a teóricos expertos en el estudio de las diferencias culturales. Por ejemplo, es común que no se realice una distinción entre multiculturalidad y multiculturalismo o entre interculturalidad e interculturalismo. Esto da por resultado que el término multiculturalidad, el que remite al fenómeno de existencia de múltiples culturas dentro de un país, producto de procesos de integración de naciones y de etnias o de migraciones, se sustituya indistintamente por el término multiculturalismo, que es acuñado por las comunidades académicas que producen perspectivas teóricas —y a menudo ideológicas— para explicar ese fenómeno.

Habría otra línea de justificación del análisis conceptual de la diversidad cultural que es más bien de corte estratégico.<sup>1</sup> Como fenómeno, la diversidad cultural es tan antigua como la formación de civilizaciones y es sabido que varias disciplinas la han abordado durante el último siglo y medio. No se trata entonces de una realidad ni de un objeto de estudio nuevos. Lo que sí es novedoso y puede tener impacto en el desarrollo de las ciencias sociales es que entre finales del siglo XX y el inicio del nuevo milenio, la diversidad cultural aparece como una noción central en las perspectivas del desarrollo humano y comienza a impactar con rapidez a algunos campos del conocimiento, en especial el educativo, la comunicación, la psicología y los estudios internacionales. El interés que han mostrado la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), desde que declararon en 1988 la Década Mundial de la Cultura y crearon en 1991 la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo, va mucho más allá de una estrategia de desarrollo coyuntural. Se trata de la gestación de una nueva visión global y de desarrollo de la humanidad en donde el eje parece ser la construcción de una ética distinta y de un modelo de convivencia humana centrado en la comprensión de las dinámicas culturales.

La *Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural* (UNESCO, 2001b), aprobada en noviembre de 2001 y adoptada luego por la ONU, no sólo condensó buena parte de los reclamos de las naciones y los grupos étnicos o minorías en situación de vulnerabilidad sino que abrió una puerta a otros proyectos y apuestas por un desarrollo más equitativo y justo.<sup>2</sup> El problema es que para la apertura de esta ruta se eligió una noción sumamente compleja —la

1. Y en este punto se sigue la sugerencia de Jesús Martín-Barbero que realizó en el Seminario sobre trasdisciplinariedad, ofrecido a los profesores del Doctorado en Estudios Científico-Sociales del ITESO, en Guadalajara, en mayo de 2004, de no desprender el análisis de las teorías y metodologías de la construcción de agendas estratégicas que permitan posicionar el trabajo que se realiza en las ciencias sociales (apuntes de la autora).
2. Hay un importante número de declaraciones, convenciones y acuerdos que han contribuido, a lo largo de las últimas cinco décadas, a la integración de un marco de respeto y garantía de los derechos de las minorías. Como ejemplo de ello se encuentran: el Comité de Derechos Humanos, que se creó en 1946 a partir del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos; la Declaración sobre la Importancia del Uso de Lenguas Vernáculas en la Educación, de 1953; la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial,

diversidad cultural—, la que funciona como categoría “paraguas” aglutinadora de muchos sentidos con los que se abren perspectivas de investigación, pero que genera al mismo tiempo múltiples confusiones. También es probable que con el impacto que suele tener el discurso de la ONU y de la UNESCO se produzcan apropiaciones distintas en varios campos de las ciencias sociales, como la antropología, disciplina de la que quizá los organismos internacionales tomaron prestado el concepto.

En un análisis actual del término es fundamental ubicar los discursos que emergen desde posiciones interaccionales (o disciplinares) privilegiadas, antes de que se adopten como modas. Habría que adelantarse y preguntar: ¿qué se entiende hoy por diversidad cultural? ¿desde dónde se construye esa comprensión y con qué implicaciones? ¿cómo se puede, desde el espacio de trabajo académico, aportar a la construcción de una teoría sociocultural que ayude a comprender la multidimensionalidad de la diversidad cultural como problemática social, educativa, psicológica, comunicacional o de derechos humanos? ¿existen perspectivas de análisis sociocultural pertinentes para este entorno? Un campo académico en el que ya aparece incorporada la visión de la diversidad cultural propuesta por la UNESCO es en el estudio de las relaciones internacionales (Arroyo Pichardo, 2001) y es probable que su influencia se extienda a otras disciplinas de las ciencias sociales en América Latina.

Habría una última justificación que tiene que ver más de cerca con el contexto del país y es que, para el caso de México, se han identificado cinco categorías básicas que desde la antropología tratan de explicar la naturaleza de la identidad mexicana: indianismo, occidentalismo, mestizaje, yuxtaposición e hibridismo (Béjar y Rosales, 1999). El indianismo afirma que hay rasgos de las culturas originales que persisten y dan forma a la identidad mexicana (la alimentación, por ejemplo). El occidentalismo sostiene que con la colonización y el periodo republicano el país pasó por un proceso de occidentalización en los planos lingüístico, religioso, de sistemas de valores y modelos socioeconómicos.

de 1965; los trabajos del Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial; la Sub-Comisión de Prevención de Discriminación y Protección a las Minorías, de 1971; la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, de 1996, y la Declaración de los Pueblos Indígenas de América, aprobada en diciembre de 2000.

El mestizaje plantea que la identidad es producto de la “síntesis” entre indígenas, europeos y africanos. Con la yuxtaposición se incorpora una visión de las subidentidades en conflicto, pues no hay una identidad única sino que en todo caso hay una identidad incompleta, fragmentaria y diversificada. Por último, con la hibridación cultural —que es tal vez una de las tesis más conocidas en la actualidad debido al trabajo de Néstor García Canclini (1990)—, se propone que hay mezclas interculturales en todos los ámbitos sociales, lo que genera formas culturales híbridas. Así, en un mismo espacio se pueden vincular culturas étnicas, nuevas tecnologías y modelos industriales de producción. El nuevo escenario de interconexiones múltiples entre culturas, etnias, migrantes, formas y “modos de hacer” cultura, así como la incorporación de códigos audiovisuales, genera importantes retos para entender qué es lo “culturalmente diverso” en México y en América Latina.

Ese debate está abierto y con seguridad en los próximos años se nutrirá de las visiones sobre la diversidad cultural que se produzcan en las ciencias sociales y en los espacios de intervención y de diseño de políticas públicas. Tanto para el trabajo intelectual como para los proyectos de intervención social es sustancial una revisión del contenido de las nociones que intentan dar cuenta de una realidad en transformación. Se parte de ese marco de justificación para dar forma a un análisis inicial de las intersecciones conceptuales que intentan explicar los fenómenos de pluralidad cultural.

## **Análisis conceptual e intersecciones**

### *La herencia del modelo de identidad nacional*

Las formas que hoy se conocen de interpretación de los fenómenos de pluralidad cultural, esto es, el multiculturalismo, el interculturalismo, el biculturalismo, el trasculturalismo y la diversidad cultural —entre los más importantes—, son proyectos de construcción de identidades colectivas que se dan como respuesta a un modelo previo que logró un fuerte arraigo en América Latina y dio lugar a la formación de identidades nacionales. El término de nación alcanzó tal peso durante el siglo XX que llegó a adoptar la forma de “una persona colectiva

tranhistórica con mitos, gestas y sistemas de símbolos” (Béjar y Rosales, 1999). Esa “persona colectiva” intervenía y tenía un impacto real en la manera como las personas interactuaban, aprendían y se comportaban en su vida cotidiana.

La legislación tuvo un papel central en la construcción de cosmovisiones sobre “lo nacional” y promovió la cohesión de sujetos y culturas diversos, al tiempo que ocultó las diferencias. Es frecuente que “la homogeneidad jurídica tienda a producir una homogeneidad cultural o al menos una identidad ciudadana que es ciega a las diferencias culturales” (Velasco Gómez, 1999: 210).

Una de las premisas que ayudó a que este modelo se extendiera durante las primeras décadas del siglo XX, fue que si no se preservaba la identidad nacional había riesgos de fragmentación de las naciones o de “invasión” cultural extranjera. La construcción de lo nacional logró ser un proyecto “exitoso” en términos de lo que se propuso, porque se impulsó desde distintos frentes, esto es, no sólo desde los estados sino desde los grupos ciudadanos y las comunidades artísticas y de intelectuales:

La búsqueda de raíces, de una identidad propia, en contraposición a la simple transposición o adaptación de modelos culturales franceses, británicos o norteamericanos a las circunstancias nacionales, se tornó casi una obsesión para muchas generaciones de escritores, artistas, músicos y filósofos latinoamericanos, en su actitud estrechamente relacionada con el proceso político y económico de la “construcción nacional” [...] Después del fracaso del sueño unitario boliviano, los nuevos estados independientes tuvieron que desarrollar las formas y los contenidos de sus auténticas “culturas nacionales”, y como éstas aún no existían fue preciso inventarlas y crearlas, lo cual suele ser un proceso lento y doloroso, que aún no se ha completado (García Canclini, 2002a: 34).

Uno de los “motores” internos del nacionalismo fue la búsqueda de asimilación de distintos grupos étnicos y culturales, lo que se podía lograr hasta cierto punto con dosis importantes de maniqueísmo, de fomento del desconocimiento de la cultura de otros y de temor a lo exterior:

El enfoque nacionalista no deja de presentar ciertos problemas. En primer lugar, se trata de un nacionalismo territorial, vinculado a la identificación y delimitación de espacios nacionales, y no de un nacionalismo étnico o lingüístico como los que se manifestaron en los países europeos. Aquí, la constitución del Estado precedió a la constitución de las naciones; éstas se formaron a partir del Estado, lo cual no deja de percibirse hasta la actualidad. La nación en Latinoamérica se define, por una parte, frente al exterior, pero por la otra también como construcción interna ante la heterogeneidad de la población. No puede interpretarse de otra manera la fuerza de conceptos como “argentinidad”, “mexicanidad”, “peruanidad” y otros semejantes que inspiraron distintas polémicas y políticas a lo largo de las décadas. El nacionalismo en Latinoamérica rechaza a las minorías. Los indios y los inmigrantes deben ser “mexicanizados” o “peruanizados” o “chilenizados”, según las circunstancias, y la unidad nacional debe prevalecer para hacer frente a las presiones extranjeras e imperialistas (Stavenhagen, 2002: 37).

Pero la situación ha cambiado. La defensa de grupos étnicos, religiosos, lingüísticos y de migrantes por preservar su cultura o por el hecho de no sentirse reflejados o cercanos a los valores de la identidad nacional llevó a transformaciones lentas que se hicieron más visibles durante las últimas tres décadas. Esto ha coincidido con la presencia de extendidas crisis económicas y sociales, enfrentamientos civiles, levantamiento de grupos étnicos, incremento de los flujos económicos globales, concentración y expansión de industrias culturales e informáticas mundiales y modificaciones de fondo en los sistemas culturales de grupos y comunidades. Los países han tenido que pensar no sólo en nuevas fórmulas económicas sino en modelos de integración cultural que rebasen las fronteras nacionales y agrupen al continente de nuevo como “Latinoamérica” —o como algo más—, pues la crisis de las identidades nacionales afectó también la visión que se tiene del continente (García Canclini, 2002b).

## *Multiculturalismo y coexistencia de identidades culturales diversas*

Desde los setenta, el multiculturalismo se refirió sobre todo a las diferencias nacionales y étnicas. Se consideraba que una sociedad era multicultural si contenía a distintos grupos étnicos o naciones que poco a poco se anexaron a un país. Este fue un primer modo de entender el multiculturalismo o la manera como en un principio se le dio forma a un concepto que hacía referencia a dos formas de pluralismo cultural: el que se derivaba de la incorporación de territorios o naciones a un país y el que era producto de la migración. Esas formas de pluralismo cultural se denominaron desde entonces multinacional y multiétnico (Kymlicka, 1995) y el multiculturalismo se concebía como herramienta para unificarlas.

Canadá fue el primer país en crear, en 1989, una legislación nacional (la Ley del Multiculturalismo) que daba forma a una federación de grupos étnicos o culturales que coexistían en territorio canadiense. Si bien en Estados Unidos no se generó una política federal de ese tipo, hubo transformaciones paulatinas en ámbitos que van desde el educativo hasta el laboral. En ese país, de hecho, hay una fuerte herencia de reconocimiento de identidades diversas que se defendió desde la aparición de los ideales de Thomas Jefferson sobre la democracia local. El multiculturalismo se gestó como un nuevo tipo de proyecto de identidad colectiva o nacional. Se centraba en la reivindicación de las minorías étnicas y los migrantes pero no llevó necesariamente a transformaciones estructurales que permitieran su reconocimiento y participación.

La adopción de ese modelo se tradujo, en países como Estados Unidos y Australia, en cambios de los currículos y en la generación de programas de educación multicultural (a veces sólo bilingüe), lo que ha impactado a varios países en Iberoamérica (Jordán, 1994). Esa línea de trabajo se ha reconocido como muy importante; sin embargo, también ha sido vista como un obstáculo para la reflexión y el avance en un proceso de reconocimiento más profundo de distintas culturas:<sup>3</sup>

3. Dallmayr realiza una revisión crítica de ese fenómeno y considera que haber reducido el multiculturalismo “a reformas curriculares y procesos de aula” frenó el avance de una política más equitativa y la reflexión en torno a las vinculaciones entre pluralidad cultural, ética y política (1996: 280).

[...] la concepción de la democracia como el derecho a la diferencia, unida al reconocimiento social y legal de las culturas minoritarias, ha traído la necesidad de variar los tradicionales planteamientos de la escuela. Se ha iniciado con una sensibilización hacia la diversidad hasta llegar a la demanda, en algunos casos, de un trato igualitario entre los diversos modelos culturales que se dan cita en un mismo contexto social. Hay que reconocer, sin embargo, que el terreno de las realidades no ha avanzado tanto como el de las ideas, tal vez porque las ideas no han de superar tantos escollos como las actuaciones concretas (Sarramona, 1994: 10).

Para reconocer el “mosaico” de culturas de Canadá (tres grupos nacionales y una variedad de grupos étnicos), las instituciones públicas y sus programas tenían que modificarse. Las políticas públicas de la multiculturalidad eran “una forma de acomodar la diferencia” en el nivel nacional (Gould, 1996: 173). En Estados Unidos, las reformas al sistema educativo y otras garantías sociales y culturales fueron en parte producto de los movimientos de las minorías negras, pero sobre todo resultado de la gestión política de inmigrantes europeos.

El problema del modelo multicultural inicial es que ciertamente promovió la tolerancia, pero se trataba de una tolerancia definida de manera vertical y no de una que surgiera de la aceptación real de los otros distintos y de la reciprocidad en compromisos y cooperación con culturas distintas a la propia.

Aun cuando nació con grandes pretensiones en términos discursivos, ese primer modelo de multiculturalismo se desgastó con rapidez, en especial porque cada vez fue más evidente la distancia entre la “cultura nacional”, hegemónica o de la mayoría de la población, y las culturas de los otros grupos. Un problema central de esa forma de concebir el multiculturalismo es que es limitada en el reconocimiento de garantías y derechos. Se acepta la pluralidad cultural pero dentro del marco de la unidad política del país y, además, no reconoce de manera explícita los derechos de las minorías.

Con los años, se ha relativizado la importancia del multiculturalismo y del impacto que las políticas públicas emanadas de ese modelo pueden tener en el reconocimiento de las minorías, en particular de los migrantes y de las etnias,

los que fueron los principales demandantes de derechos y nuevas políticas sociales:

El multiculturalismo no es la única —y ni siquiera la principal— política gubernamental que afecta la posición que ocupan los grupos étnicos de los inmigrantes en las sociedades occidentales. Es simplemente un modesto componente de un conjunto más amplio. Son muchos los aspectos de la política pública que afectan a estos grupos, incluidas las políticas relacionadas con la naturalización, la educación, la formación laboral y la acreditación profesional, los derechos humanos y las leyes contra la discriminación, el servicio nacional de empleo, la salud y la seguridad, y hasta la defensa nacional. Son estas otras políticas las que actúan como principales motores de la integración. Todas ellas animan, presionan e incluso obligan legalmente a los inmigrantes a dar pasos que tiendan a integrarles en la sociedad (Kymlicka, 2003: 189).

La visión de multiculturalismo que predominó durante más de dos décadas —y que persiste en algunos países—, ha estado bajo escrutinio y ha sido revisada por teóricos como Taylor (1994), Gutmann (1994), Tully (1995) y Kymlicka (1995 y 2003). El multiculturalismo cambió porque las sociedades se transformaron y el modelo inicial no permitió un verdadero reconocimiento de las minorías y de los grupos en situación de vulnerabilidad.

En la última década, el debate sobre el multiculturalismo poco a poco transitó de la política de la identidad nacional (enraizada en un cierto tipo de multiculturalismo constructor de naciones) a la política del reconocimiento. Ya a principios de los noventa, Gutmann apuntaba que las sociedades multinacionales (como Canadá y Estados Unidos) podían “romperse en gran medida debido a la falta de reconocimiento de igual valor de un grupo hacia otro” (1994: 64).

Surge entonces un nuevo modo de entender el multiculturalismo. Hoy se piensa que hay distintas maneras de ser “diferente” y eso rebasa el ámbito cultural pues integra dimensiones económicas, sociales, políticas, culturales y subjetivas. Hay minorías étnicas, pueblos aborígenes, naciones suprimidas, grupos excluidos, inmigrantes, mujeres y desplazados (Kymlicka, 1995: 16) que se ex-

presan en formas distintas, a través de nuevos medios y en espacios variados. Hay, desde la perspectiva de Taylor, una “diversidad profunda” (2001: 89) que debe ser estudiada y reconocida para entender cómo la pluralidad da forma a nuevos tipos de ciudadanos, a una nueva manera de vivir la multiculturalidad, como explica Rockefeller en un comentario a la obra de Taylor:

Es posible que algunos multiculturalistas exijan reconocimiento de igual valor principalmente para obtener alguna influencia sobre la agenda política de un grupo minoritario en particular. Sin embargo, en el multiculturalismo se trata de algo más que esto. La solicitud de reconocimiento de igual valor para las diferentes culturas expresa una necesidad humana universal, básica y profunda, de aceptación incondicional. El sentimiento de tal aceptación, que incluye la afirmación de nuestra propia particularidad étnica así como nuestro potencial universalmente compartido, es parte esencial de un poderoso sentido de identidad [...] la formación de la identidad de una persona está estrechamente relacionada con el reconocimiento social positivo —la aceptación y el respeto— por parte de sus padres, amigos, seres amados y también de la sociedad en general. Y un sentido de la identidad sumamente desarrollado incluye aún más. Los seres humanos no sólo necesitan sentir que pertenecen a la sociedad humana. En especial al enfrentarnos a la muerte, también necesitamos un sentido permanente de pertenecer a la totalidad del universo, de ser una parte valiosa de él (Rockefeller, 2001: 136–137).

El espectro de “lo diferente” en términos culturales se ha ampliado y el nuevo multiculturalismo o la teoría del reconocimiento “muestra una elevación de la sensibilidad actual acerca de la vulnerabilidad humana en la modernidad” (Mardones, 2001: 41). Como explica Tully, los países enfrentan hoy retos mayores pues “los ciudadanos están inmersos en relaciones culturales que se traslapan, interactúan, y son negociadas y reimaginadas” (1995: 54). Se transita por y se vive en distintas culturas que tienen que ver con la familia, los amigos, la educación, el trabajo, la televisión, la Internet y el ocio, entre otros.

El multiculturalismo pensado como política de reconocimiento se intersecta con una visión de interculturalidad moderna, ya que propone como uno de los

ejes centrales de la “coexistencia” de grupos, comunidades y naciones, el diálogo y el establecimiento de relaciones duraderas (Kymlicka, 1995: 111). Como lo expresa Gutmann (1994), la identidad no es algo que se absorbe o que se adquiere en bloque sino que se construye cada día a través de las relaciones dialógicas que establecemos con otros. Con este nuevo sentido que se le da a la teoría multicultural, se presenta una conexión entre el multiculturalismo y el interculturalismo. Se afirma que la “sociedad moderna es más intercultural que cultural” (Mardones, 2001: 43), esto es, depende más de las relaciones y las redes que se puedan establecer. Esas relaciones no están por construirse sino que son una realidad cotidiana que adopta muchos sentidos. La política del reconocimiento se enmarca, hoy, en una problemática de globalización intercultural.

Estas visiones multiculturalistas han dado lugar en algunos casos a proyectos de construcción de ciudadanías multiculturales, esto es, a programas “para la profundización democrática en el próximo futuro, que conlleva la reformulación de las principales categorías y hasta prácticas de la democracia” (Mardones, 2001: 53).

En América Latina y México hay importantes corrientes de estudio de la dimensión multiétnica y los derechos indígenas (González Casanova y Roitman Rosenmann, 1996; Stavenhagen, 1996 y 2002) que se han preocupado por entender y promover la participación de más de 40 millones de individuos que “mantienen sus propias identidades étnicas y conservan la organización comunal como soporte de su cohesión sociocultural” (Díaz-Polanco, 1996). Después de tres siglos de colonia, de las luchas de independencia y revolución y de la conformación de un estado nacional que se esforzó por construir una identidad que cohesionara a los mexicanos (Palacio, 1983; González Casanova, 1996), se generó en el país un proyecto multiétnico que ha sido difícil defender durante las últimas seis décadas. Aun cuando los movimientos y proyectos indígenas han sido constantes, y algunos destacados,<sup>4</sup> la “política multicultural” en Méxi-

4. La Asamblea de Autoridades Mixe y la asociación Servicios del Pueblo Mixe participaron de manera activa en la revisión del documento que luego se presentaría bajo la forma de “Declaración Universal de los Derechos Indígenas”.

co se ha traducido en la generación de políticas lingüístico-educativas, que en los hechos tienen una orientación de impulso a la biculturalidad (Coronado Suzán, 1996). En gran medida, los programas se orientan hacia la producción de materiales para el trabajo en aula, pero aún en ese nivel las estrategias de “fomento bicultural” presentan serias dificultades.<sup>5</sup> El problema étnico vinculado al bilingüismo se ha concebido como un “capital” para las minorías y ha sido, en muchos países, la forma de entender y reconocer la multiculturalidad en espacios educativos o laborales (Bourhis, 1994).

Al modelo de multiculturalidad adoptado en México se le atribuye otro problema. Se piensa que, en los hechos, el estado mexicano no se ha preocupado por las minorías étnicas. Los apoyos a los grupos han sido desiguales y en algunos casos discrecionales, además de que se fomenta el aislamiento de las comunidades y hasta se ha promovido la disolución de algunas de ellas. Si pensamos en una metáfora que describa el proceso, así como en Canadá la multiculturalidad se concibió como un “mosaico” de etnias y culturas y en Estados Unidos como “*melting pot*”, en México habría que pensar en un “archipiélago” de comunidades aisladas entre sí o con poca relación o proyectos comunes, como propone Díaz-Polanco (1996: 144).

En la actualidad, en esta corriente de pensamiento sobre el indigenismo hay un eje de desplazamiento que busca redefinir la democracia, es decir, su “valor político en su capacidad para organizar, promover, distribuir y construir un poder social emergente en continua redefinición” (Roitman Rosenmann, 1996: 60). Tanto en el discurso de los académicos mexicanos como en el de los bolivianos, ecuatorianos, paraguayos, colombianos y guatemaltecos (González Casanova, 1996; Roitman Rosenmann, 1996; Díaz-Polanco, 1996; Solares, 1996;

5. Mary Ann Zehr (2002) da cuenta de la persistencia de problemas estructurales de fondo en las escuelas bilingües que fueron creadas en varias poblaciones de Oaxaca en 1996. Todavía se enseña una sola lengua en escuelas que debieran ser bilingües y los materiales que utilizan los niños son en español. Esta cuestión es generalizada y la justificación que da el gobierno federal es que una misma lengua varía de una comunidad a otra y que algunas lenguas son orales y no es necesario escribirlas, por lo que sólo se usan algunos materiales en español. Hay otras líneas de educación bilingüe alternativas que se desarrollan prácticamente con el apoyo de grupos sociales u organismos no gubernamentales. Los propios indígenas se han organizado desde 1981 a través de la Asociación Nacional de Maestros Indígenas Bilingües para preparar sus propuestas y materiales, pero han enfrentado numerosos retos y dificultades desde el inicio.

Jimeno Santoyo, 1996; Bareiro Saguier, 1996; Ibarra Illanez, 1996; Albó, 1996; Montoya, 1996), se habla de “etnodemocracia”, “democracia multiétnica” y de “justicia interétnica”, y se piensa en una nueva utopía para América Latina y el Caribe: la construcción de “ciudadanías étnicas”.

Hay otro desplazamiento promovido por el propio Stavenhagen, que se relaciona con el estudio de las nuevas formas de multiculturalidad que integran a los individuos a la globalización y que los convierten en “productores y consumidores multiculturales de la globalización” (Stavenhagen, 2002: 49). Por su parte, García Canclini planteó la necesidad de transitar del multiculturalismo a la internacionalización de los derechos para “darle un lugar respetable a nuestra diferencia” (2002a: 21). Hay avances importantes en el reconocimiento —sobre todo formal— de los derechos de los pueblos indios y otras minorías, pero esto no significa que exista un trato igualitario ni que tengan las mismas condiciones materiales de vida y culturales que otros grupos sociales.

García Canclini propone articular los recursos culturales del desarrollo, esto es, vincular la educación formal con la informal (los medios masivos y las nuevas tecnologías) pues “el proceso educativo debe ser continuo a fin de adaptarse a las variaciones del trabajo y de la vida cotidiana, y [...] renovar con información actualizada el desempeño como ciudadanos” (2002a: 26). En esa perspectiva, la educación se ve como un recurso importante para la promoción de la diversidad:

Iberoamérica sigue siendo una región de alta heterogeneidad: los indígenas excluidos no desaparecieron; los negros están presentes en grandes zonas del territorio, de la música y otras producciones culturales; los migrantes españoles e italianos, los portugueses y judíos (aun los más integrados a las naciones latinoamericanas) muestran todavía marcas de su presencia histórica, al lado de los asiáticos y otros grupos que enriquecen la región y “complican” las pretensiones unificadoras. Por más que varios estados reconozcan en las constituciones y leyes el carácter multicultural, multiétnico y polilingüístico de las naciones, está por verse cómo se traduce este reconocimiento en una educación que promueva la diversidad en nuevas políticas culturales, en la redefinición de la política, de los Estados y de las relaciones entre ellos, por

ejemplo en las tareas de los organismos internacionales (García Canclini, 2002a: 20).

Incluso con las reformulaciones que ha tenido, el multiculturalismo se mantiene como una categoría sociopolítica y socioantropológica de carácter descriptivo que tiende a nutrirse de visiones procedentes de distintas disciplinas, lo que con seguridad la hará más compleja en el futuro.

### *El interculturalismo como zona de interfaz*

Si el multiculturalismo surge como un modelo que intenta enfrentar y superar los problemas procedentes de visiones monoculturales, el interculturalismo se propone como alternativa al etnocentrismo. Las primeras visiones sobre la interculturalidad surgieron en el sur de Europa, en especial en Francia (Aguado y Malik, 2001), a inicios de los setenta, esto es, casi al mismo tiempo que en Canadá y Estados Unidos iniciaban los movimientos para el reconocimiento de la multiculturalidad. Se buscaban desde el origen los “puntos de encuentro” (el fútbol, las artesanías, los alimentos, las actividades infantiles) entre inmigrantes y países huéspedes.

En Europa, Aguado y Malik (2001) identifican que, además de la acción de los estados, desde hace tres décadas se ha mantenido un movimiento de educación intercultural con fuertes bases sociales que promueve, a través de sus actividades y propuestas, cambios de actitud, reformas de programas educativos, acciones sociales directas y la creación de organismos locales para fomentar y apoyar al diálogo y la cooperación entre culturas. Para esos grupos no ha bastado que los programas interculturales se centren en la narración de historias o en la preparación de platillos típicos sino que se ha promovido el estudio de estilos de aprendizaje, conocimientos, habilidades características de cada cultura, y se han buscado nexos permanentes con las distintas comunidades y con los espacios laborales de los padres, entre otros (Aguado y Malik, 2001: 157).

El discurso sobre la interculturalidad, que no “interculturalismo”,<sup>6</sup> en sus inicios se enfocó en la transferencia de información entre culturas. Esto generó una visión ideológica, pues al “trasmitir información” no sólo se realizaba ese “desplazamiento” de datos sino que también tenían lugar procesos de asimilación o de integración que se analizaban poco. Aunque se supone que la interculturalidad se refiere a un intercambio, es frecuente que se dé sólo en una vía, esto es, que prevalezca el conocimiento y la difusión de los valores y creencias de la sociedad huésped que recibe a las minorías.

La interculturalidad se concibe como zona de interfaz entre culturas diferentes que forman “esferas” que en principio se encuentran separadas. Hay interculturalidad cuando se conectan esas esferas o culturas, cuando se relacionan y se producen “intersecciones” de la pluralidad cultural (Alcaman *et al*, 2002).

Las visiones sobre la interculturalidad son las que pisan de manera más clara el terreno del relativismo cultural, esto es, del pensamiento antropológico que sugiere que todas las culturas y todos los miembros de una cultura o nación son iguales. Durante más de dos décadas la interculturalidad fue receptora de un contenido conceptual normativo. Esto significa que se utilizaba para referirse a cualidades o habilidades que los sujetos o los grupos deberían incorporar: competencias interculturales, entendimiento intercultural, diálogo intercultural o comunicación intercultural.

Al igual que el multiculturalismo, la visión interculturalista se enraizó desde el origen en el ámbito educativo (y después en el de la comunicación). La premisa de la que se parte en esa línea de trabajo es que en el aula se pueden promover actitudes y “compartir” conocimientos y habilidades propios de cada cultura, al tiempo que con ese intercambio se desarrolla el capital adquirido en

6. En el caso de las perspectivas sobre la multiculturalidad (el fenómeno) sí se generó un cuerpo teórico que en general se distingue del fenómeno que se estudia, al usar la denominación “multiculturalismo”. Pero cuando hay un acercamiento al estudio del discurso sobre interculturalidad, esta necesaria distinción entre el fenómeno sociocultural que se estudia (interculturalidad) y el cuerpo teórico que se construye para explicarlo o interpretarlo (interculturalismo), no existe. En la elaboración de este apartado se tuvo cuidado en hacer esa distinción y por ello se aclara en esta nota, porque no habría que dar la impresión de que en la literatura sobre el tema existe ese nivel de claridad.

la propia cultura. Se trataba de desarrollar “sujetos interculturales”. Una persona con esas características “es alguien con ‘una cultura’ que tiene la habilidad de usarla y también de funcionar dentro de otro ambiente cultural” (Aikman, 1996: 153).

También, el interculturalismo —que por vocación se refería a la relación entre múltiples culturas— estuvo muy centrado en la relación entre dos culturas, es decir, en muchos casos fue una nueva forma de biculturalismo. Se pensaba que “una persona podía tener dos concepciones distintas del mundo, de manera simultánea” (Aikman, 1996: 154), sin que esto fuera necesariamente problemático, a pesar de que se tratara dos culturas muy distintas.

Además de estar vinculado con el biculturalismo, el interculturalismo tiene nexos —pero por razones distintas— con el multiculturalismo. Un tipo de relación se da cuando se concibe a la interculturalidad como un proceso de diálogo y cooperación producido en entornos de sociedades multiculturales. Otro, que es más bien una problemática, se produce cuando autores que revisan la historia de la educación intercultural identifican como propios de esa línea una serie de proyectos o programas de trabajo que antes fueron reconocidos por multiculturalistas como parte de su herencia o de lo que se ha desarrollado en su campo (Aikman, 1996).

En la última década ha habido algunos cambios. Según reportan Larry Samovar y Richard Porter (1999) se han incrementado de forma considerable el discurso y los encuentros sobre interculturalidad. El trabajo realizado desde mediados de los ochenta en Estados Unidos para desarrollar programas educativos y de cooperación centrados en la comunicación intercultural rebasó sus propias fronteras y el discurso sobre la interculturalidad pasó a otros campos (Samovar y Porter, 1999; Ting-Toomey, 1999). Hoy se piensa que la interculturalidad puede darse en términos intergeneracionales, intersexuales, intereducacionales, entre otras formas y niveles de “encuentro”. Se habla inclusive de *internetuality* para referirse a los procesos de interculturalidad entre usuarios de nuevas tecnologías.

En los últimos años, se han estudiado con mayor detenimiento ciertos rasgos de la interculturalidad, dentro del campo filosófico. Hay inclusive una línea de estudios sobre la “espiritualidad intercultural” en Dinamarca en torno a la espi-

ritualidad africana (Van Binsbergen, 2003). Al igual que el multiculturalismo, el interculturalismo (casi siempre denominado “interculturalidad”) se ha expandido y se vincula a visiones que proceden de teorías de la globalización.

### *La diversidad cultural como eje del desarrollo humano*

Otro gran flujo de reconocimiento de la pluralidad cultural, que se impulsa a partir de la década de los ochenta pero que adquiere clara visibilidad hasta los noventa, es el relativo a la diversidad cultural. Ese movimiento coincide con la revisión de modelos de desarrollo. En ese tiempo se incrementó el debate en torno a una visión de desarrollo monodimensional que sólo tomaba en cuenta la economía. Se pensaba —y se proponía en distintos foros— que tendría que haber una vinculación estrecha entre cultura y desarrollo (Pérez de Cuéllar, 1995; Ruijter y Van Vucht Tijssen, 1995). Las discusiones se dieron en el seno de la ONU y de la UNESCO, pero fue hasta 1988, año en que se instaura la Década Mundial del Desarrollo Cultural, y en 1991, cuando se creó la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo,<sup>7</sup> que el discurso sobre la diversidad cultural adquirió relevancia en el plano internacional.

Una década después de que se creó la Comisión, el 2 de noviembre de 2001, se aprobó por aclamación la Declaración Universal de la Diversidad Cultural en el seno de la UNESCO y, más tarde, se instituyó el 21 de mayo como Día Mundial de la Diversidad Cultural para el Diálogo y el Desarrollo.<sup>8</sup> La declaración tiene un plan de acción (UNESCO, 2002b) y, en sus orígenes, tuvo como una de sus metas centrales que las políticas culturales de las naciones firmantes (185)

7. Esta comisión tuvo apoyo considerable desde su creación y en especial a partir de 1992, cuando se nombró como presidente a Javier Pérez de Cuéllar, quien fuera también secretario general de la ONU. En otro texto se analizan los proyectos desarrollados por la Comisión (Cervantes Barba, 2004a).

8. Hubo trabajos y documentos previos que alimentaron la discusión y la declaración de la UNESCO. Por ejemplo, en 2000, el Consejo de Europa había dado a conocer una Declaración sobre Diversidad Cultural que coincide en varios puntos con la de la UNESCO (*cf.* Consejo de Europa, 2000) y también, en ese año, la Comisión de las Comunidades Europeas (2000) difundió su “Primer programa marco de la Comunidad Europea a favor de la cultura (2000–2004)”, con rasgos de profundización y preocupación por el problema de la diversidad cultural.

fueran reestructuradas para que se diera un reconocimiento y respeto pleno de la diversidad cultural.

La propuesta de la UNESCO es interesante porque se trata en buena medida de un híbrido. Recupera avances y logros tanto del multiculturalismo (es necesario lograr la coexistencia pacífica y armónica de distintas culturas en un mismo territorio) como del interculturalismo (promover el diálogo y la cooperación entre las culturas). Recupera principios del relativismo cultural en el sentido de que hay igualdad en las culturas y de que, en el contacto entre ellas, cada una debe retener su propia identidad. También encierra una utopía multicultural (en el sentido moderno, esto es, como política de reconocimiento) de democracia.

Es probable que para referirse al fenómeno de pluralidad cultural, que la Comisión detectó como creciente debido al proceso de globalización,<sup>9</sup> se haya optado por el término “diversidad cultural” porque se trata de un concepto central en la antropología y la Comisión fue asesorada en varios momentos por académicos procedentes de esa disciplina, aunque también participaron especialistas de otras áreas y de varios países.<sup>10</sup>

La propuesta de la UNESCO es entonces un proyecto estratégico que propuso el estudio de los principios de la diversidad cultural con la idea de que se aplicaran en la elaboración de políticas culturales y de observatorios regionales de desarrollo cultural. Con los trabajos e informes de la Comisión, se movilizó el tema de la diversidad cultural en el plano internacional, como vía para promover valores universales que fortalecieran la coexistencia pacífica, el diálogo intercultural y la paz (Arizpe, 2001).

9. La UNESCO considera que hay alrededor de seis mil culturas y lenguas en el mundo (UNESCO, 1997: 14). Kymlicka (1995: 53) habla de 184 estados independientes, 600 lenguas vivas, cinco mil grupos étnicos y 250 millones de aborígenes. Por su parte, Mardones (2001: 38), en su análisis de la multiculturalidad, se refiere a que en el campo antropológico se estima que hay cerca de 15 mil culturas distintas en el mundo.

10. La Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo estuvo integrada por 13 personas, además de su presidente, Javier Pérez de Cuéllar. Se invitó a dos abogados (Egipto y Senegal), cuatro economistas (Suiza, Brasil, Inglaterra y Portugal), un historiador (Senegal) un antropólogo (Japón), un lingüista (Noruega), una socióloga (Argentina), un especialista en cultura y medio ambiente (Grecia), una productora de cine (Rusia) y un oficial de gobierno (Zimbabwe). Luego se incorporó Lourdes Arizpe (México). Entre 1993 y 1997 se incorporaron seis miembros honorarios (Claude Lévi-Strauss, Derek Walcott, Elie Wiesel, Illya Prigogine, Aung San Suu Kyi y el príncipe El Asan Bin Talal de Jordania).

En el discurso de la UNESCO, la diversidad cultural, además de ser una noción con un contenido “híbrido”, como se explicó antes, aparece también como principio. Se trata de respetar y salvar la diversidad cultural como materia de derechos humanos, de dar forma y promover la institucionalización de los derechos culturales en el plano mundial.<sup>11</sup> Con esto se espera asegurar el respeto a la pluralidad cultural en marcos de democracia.

Tal como la entiende la UNESCO, la diversidad cultural es un proyecto en construcción; es una visión del futuro de la humanidad (UNESCO, 1997). En un contexto de reconocimiento de la diversidad cultural, los grupos de inmigrantes, las minorías o las personas en situación de vulnerabilidad no tendrían que realizar esfuerzos especiales o cambios en su forma de ser y de vivir para ser aceptados. Tendría que ser respetada su dignidad y garantizados sus derechos culturales sin tener que asimilarse a otras culturas.

La propuesta de la UNESCO implica incorporar la diversidad cultural como norma de vida, reconocer a los otros como iguales y buscar que el diálogo y las interacciones se den en terrenos garantizados de solidaridad, apertura y colaboración. Se trata más bien de una categoría moral, de una actitud de vida en la que se integra un conjunto de valores relacionados con la reciprocidad, el respeto a la diferencia y la comprensión mutua.

Al igual que el multiculturalismo lo hizo en su tiempo, esta nueva visión sobre la diversidad cultural tendrá impacto en la reestructuración de políticas culturales y probablemente en las de tipo educativo. Es posible también que exista influencia futura en la investigación educativa y en la comunicación, ya que en las propuestas y los programas de la UNESCO se promueve que desde muy temprana edad se introduzca a los niños a distintas formas de ver el mundo, a distintos lenguajes y modos de actuar, así como a conocimientos y destrezas procedentes de diferentes culturas e identidades (UNESCO, 1997 y 2002a).

El fenómeno de la diversidad cultural es muy antiguo pero en nuestros días adquiere un valor dinámico y positivo que se entrelaza con visiones de igual-

11. En otros dos textos se desarrollan discusiones más amplias sobre la naturaleza de los derechos culturales, sus implicaciones en la relación universalismo–relativismo cultural y algunos problemas que enfrenta su reconocimiento en el caso de México (Cervantes Barba, 2004b y 2004c).

dad, tolerancia y respeto, pero al mismo tiempo enfrenta grandes retos de desigualdad en aumento:

La diversidad cultural sólo será un concepto políticamente útil para reconducir nuestros debates en torno a la diferencia, si logra incorporar en su planteamiento la dimensión de la interacción entre culturas diferentes. Es ahí, en los ámbitos de la interacción, donde el signo festivo de la diversidad se estrella contra las evidencias de un mundo que se reorganiza a partir de un “nuevo” mapa de diferencias “desiguales” que se sobre impone a las cartografías iniciales sustentadas en la concentración de poder y de riqueza (Reguillo, 2004).

Tanto el multiculturalismo como el interculturalismo han desembocado en gran medida en tres campos: la educación, la comunicación y el derecho. Con la diversidad cultural se trata de extender el espectro axiológico de igualdad de oportunidades, justicia, participación social y reconocimiento en ámbitos que van desde las diferencias de género, edad, estrato social, memoria étnica y lenguas hasta la creatividad, el ocio, las habilidades para interrelacionarse y comunicar, los talentos, las habilidades adquiridas en el hogar y en la cultura propia, los modos de habitar la ciudad o los espacios rurales y formas como se concibe y vive la ciudadanía, entre otros. La diversidad se entiende “como una fortaleza y no como una debilidad a superar” (Aguado y Malik, 2001: 149), como un flujo que rebasa el hogar y la escuela y atraviesa todos los ámbitos de prácticas socioculturales de los individuos.

### *Una teoría sociocultural sobre la diversidad cultural*

En una línea de reconocimiento del impacto que la globalización tiene en la dimensión cultural de la vida social, se ha producido un programa internacional de investigación que tiene como referente el entramado de relaciones entre lo global y lo local expresado como procesos de hibridación o “(re)combinación de formas y prácticas culturales dentro de nuevas formas y prácticas [que] producen mezclas culturales que emergen de fusiones e interconexiones entre cul-

turas” (Lim y Renshaw, 2001: 12). En esa línea de investigación se considera fundamental el estudio de la diversidad cultural en la “era de la globalización”, por la razón de que su impacto es mayor “en las identidades que no son fijas, sino fluidas, dinámicas, negociables y en un proceso constante de cambio y transformación” (Lim y Renshaw, 2001: 11). Se trata de una teoría sociocultural desarrollada desde hace poco más de una década por Barbara Rogoff (2002 y 2003) y varios académicos (Rogoff y Angelillo, 2002; Morelli, Rogoff y Angelillo, 2003; Rogoff *et al*, 2003) de Estados Unidos y otros países en donde es posible detectar su influencia (Australia, Canadá, Japón, México, Perú y Guatemala). Esta perspectiva —que recupera planteamientos de Vygotsky en varios niveles— se propone “contribuir a la discusión interdisciplinaria sobre la forma como podemos investigar los aspectos culturales del desarrollo humano” (Rogoff, 2002: 209). Con esta línea de trabajo se intenta superar una visión lineal del desarrollo humano:

La teoría sociocultural ve el aprendizaje como situado dentro de procesos históricos, culturales, institucionales y comunicativos interrelacionados entre sí. Los individuos son vistos como seres históricos y culturales embebidos dentro y constituidos por una matriz de relaciones y procesos sociales. Es la naturaleza cambiante de esas relaciones y tipos de participación en actividades que definen y redefinen lo que es visto como aprendizaje y desarrollo. Las descripciones del aprendizaje y el desarrollo, dentro de un marco sociocultural, son recuentos de patrones cambiantes de involucramiento en actividades colectivas y prácticas sociales, más que descripciones de cambios progresivos de desarrollo ocurridas dentro del individuo (Lim y Renshaw, 2001: 13–14).

También se parte de la idea de que no hay que abonar más a la producción de definiciones sobre la cultura desde una visión estática y monolítica. La cultura no es una “caja” en la que se colocan personas de la misma nacionalidad o etnicidad sino que habría que pensar más bien en avanzar en la construcción teórica de la noción de “comunidad”, como “grupos de gente que tienen formas comunes y compartidas de organización, valores, entendidos, historia y prácticas” (Goodnow, 2004: 13).

Ahora bien, ¿qué tiene que ver o cómo se conecta esta visión del desarrollo de los individuos y las comunidades con la diversidad cultural? Cuando se piensa que el aprendizaje y el desarrollo tienen lugar al entrelazarse herramientas culturales (materiales, simbólicas o de destrezas) y prácticas sociales, se “presentan oportunidades para valorar la diversidad y la diferencia” que caracteriza individuos o grupos en interacción (Goodnow, 2004: 14).

Desde el marco de esta teoría sociocultural del aprendizaje y las prácticas sociales en comunidad, la diversidad cultural ha sido abordada de manera teórica y empírica. Esto es importante porque Rogoff no sólo ha producido conceptos sino que sus trabajos aportan evidencia empírica que permite dar cuenta de la relevancia de la diversidad cultural como recurso de aprendizaje para los sujetos. Esta corriente de trabajo aporta también elementos para entender que la diversidad cultural puede ser estudiada en campos más allá del educativo. El trabajo de Meacham (2001) sobre la improvisación en el *jazz* muestra cómo el aprendizaje no es un proceso lineal confinado a estructuras formales sino que se da en contextos de interacciones cotidianas múltiples.

En buena medida, la concepción que Rogoff tiene de la diversidad cultural es la de una categoría metodológica centrada en la comparación de configuraciones multifacéticas y dinámicas de las prácticas socioculturales en las que se lleva a cabo el aprendizaje y, por tanto, el desarrollo humano. Es una perspectiva que se distancia en buena medida de visiones metodológicas que segmentan en variables el fenómeno analizado y propone más bien examinar “la históricamente cambiante constelación de prácticas culturales en las que los individuos participan” (Rogoff y Angelillo, 2002: 211). Se sugiere también que el estudio de la diversidad cultural rebase las fronteras disciplinarias para comprender las prácticas culturales:

[...] el portafolio de investigaciones sobre los aspectos culturales del desarrollo humano necesita incluir acercamientos integrados sobre los patrones multifacéticos y coordinados de las dinámicas prácticas culturales. Esto implica desplazarse más allá de un supuesto frecuentemente utilizado de que la investigación siempre debe “controlar” las diferencias que puede haber entre poblaciones, cambiando solamente unas pocas “variables” cada vez.

Es importante para nuestros campos e instituciones de investigación ampliar estas formas de entender la investigación e ir más allá de lo acostumbrado en disciplinas específicas, de manera que podamos abordar las apremiantes interrogantes sobre cómo los individuos se desarrollan como participantes en comunidades culturales (Rogoff y Angelillo, 2002: 212).

Habría que agregar, por último, que esta perspectiva de estudio sociocultural de la diversidad cultural tiene coincidencias con una visión sobre las prácticas sociales y la comunicación generada en América Latina. Goodnow (2004), al revisar la obra de Rogoff, identifica una posible vinculación entre su perspectiva sociocultural y lo propuesto por Jesús Martín-Barbero (1987) en torno a las mediaciones.<sup>12</sup> La conexión se ubicaría en el estudio de las prácticas que se realizan en comunidad, esto es, Rogoff se ha propuesto superar una laguna que presentan muchos estudios en torno al cambio individual y que consiste en que no toman en cuenta el cambio en las comunidades. Para conocer esas transformaciones es necesario estudiar la manera como las propias comunidades o los grupos se constituyen en “lugares” de mediación de las expresiones y producciones culturales. El contacto entre niños o grupos de distintas culturas o bagajes étnicos no es transparente en términos políticos. Por lo general, se produce en plataformas institucionalizadas de relaciones culturales hegemónicas que reproducen la marginación y la exclusión. Esto significa que para entender los procesos de desarrollo humano o de desarrollo cognitivo es necesario colocar metodológicamente el análisis de las relaciones de poder y de exclusión social.

Las posibles articulaciones entre las perspectivas propuestas por Martín-Barbero y Rogoff son todavía mayores si se toma en cuenta que ambos autores conciben a la cultura como un proceso y si, además, en los estudios sobre la diversidad cultural se le da un lugar central al análisis crítico de las posiciones que ocupan los sujetos estudiados, esto es, si se introduce la dimensión del poder en el estudio de la interacción en comunidad. La teoría sociocultural

12. Goodnow (2004) cita la publicación en inglés de uno de los textos de Martín-Barbero (1987).

sobre la diversidad cultural seguramente podría beneficiarse de lo propuesto por Martín-Barbero desde los ochenta.<sup>13</sup>

## **Interrogantes para la reflexión futura**

Esta revisión es todavía preliminar. El problema abordado es bastante complejo y crece. En los últimos años se han incrementado los usos de los términos que en estas páginas se analizan y aparecen nuevas combinaciones conceptuales que intentan dar cuenta de las densas relaciones entre globalización y cultura. Es el caso de la “trasculturalidad”, que se interesa por conocer las intersecciones entre los niveles macro y micro. Atraviesa las fronteras tradicionales de las separaciones entre culturas y conecta lo global y lo individual. Este planteamiento todavía se ubica en un plano filosófico pero, como afirma uno de sus exponentes (Welsch, 1999), en la actualidad se trabaja en la conformación de una perspectiva que establezca puentes teóricos y metodológicos entre los niveles de trasculturalidad propuestos.

Durante el desarrollo de esta indagación conceptual surgieron nuevas interrogantes que pudieran dar forma a reflexiones más profundas sobre los problemas aquí expuestos: ¿por qué tanto multiculturalistas como interculturalistas se refieren a una misma “realidad” como base o punto de partida para sus análisis y la denominan con frecuencia “pluralidad cultural”? Si el referente empírico para el multiculturalismo es la multiculturalidad, ¿cuál sería para la diversidad cultural? ¿no generará más confusión en el futuro el desarrollo de una perspectiva conceptual en torno a la diversidad cultural si se usa el mismo término para referirse tanto al cuerpo conceptual como a la dimensión empírica? ¿qué problemas epistemológicos se derivan de las visiones contemporáneas sobre la diversidad cultural? ¿es el método comparativo la única vía o la más pertinente para abordar el estudio de la diversidad cultural? ¿no se tendría que construir un cuerpo conceptual que aportara mayor densidad a la interpretación

13. Al respecto se puede consultar un trabajo previo de la autora de este capítulo, en el que se analiza lo producido por Jesús Martín-Barbero durante una década, con la finalidad de dar cuenta de los procesos de construcción de su marco conceptual sobre la mediación (Cervantes, 1992).

de las problemáticas estudiadas y que diera cuenta de varias de las dimensiones del objeto de estudio, si la diversidad cultural se convierte en categoría metodológica?

Sin contar todavía con respuestas, se adelantan algunas notas para el debate. Primero, la revisión de la literatura sobre multiculturalismo, interculturalismo y diversidad cultural muestra que de manera implícita se trabaja con una gran hipótesis identificada por algunos autores como “la ideología del pluralismo cultural” (Kymlicka, 1995: 10; Mardones, 2001: 36; Resnick, 2001: 319) y se encuentra en la base de buena parte de las formulaciones conceptuales revisadas. Esta ideología tiene que ver con que se da por hecho que la diferenciación social conduce al pluralismo cultural. Es una visión más o menos lineal que no toma en cuenta la historia, la dimensión espacio-temporal y ecológica, la educación, ni factores esenciales contemporáneos de fuerte diferenciación, como el mercado, la ciudad, los grados de democratización de un país, los medios masivos de comunicación y la telemática.

Esa creencia de que tanto la diferenciación social como la pluralidad étnica y cultural son condiciones “naturales” de las civilizaciones tiene sus raíces en arquetipos de distinción que legitiman visiones dualistas y con frecuencia maniqueas vinculadas con procesos históricos de exclusión social (blancos / negros, ciudadanos / migrantes, propietarios / desposeídos). La pluralidad no es hoy un “fenómeno natural”, no es un “hecho” dado. Es una producción social e intelectual que se incrementa en nuestros días con el lugar que ocupan los medios de comunicación y de información por la función “pluralizadora” que tienen en el plano cultural pero al mismo tiempo en buena medida segmentadora y excluyente.

Al hablar de que es necesario promover la diversidad y fomentar el contacto entre sujetos de distintas culturas se pierde de vista que el “encuentro” muchas veces no se da de manera equitativa e igualitaria. Es común que la relación entre culturas se desarrolle en entornos en los que prevalecen estructuras jerarquizantes que operan con fuertes lógicas de distinción. Cuando se busca romper la “encapsulación cultural” (Campbell, 2000: 374), tal vez lo que se logre no sea esclarecer y promover la diversidad cultural sino fomentar la diferenciación entre personas y grupos.

Una nueva epistemología de lo “diverso” cultural ¿no trabajaría en los hechos en contra precisamente de lo que quiere fomentar, esto es, la creencia de que todas las culturas tienen el mismo valor? El problema retorna a la antigua tensión entre universalismo y relativismo cultural (Dembour, 2001), a la necesidad de definir qué es más ético o valioso: ¿establecer normas y garantías iguales para todas las personas o, en la definición de derechos y garantías, respetar los sistemas de valores, normas de vida y *ethos* de cada cultura?

Otro reto a considerar es que muchos de los planteamientos son sumamente abstractos. Parece que se pierde el sujeto. En la literatura analizada —con excepción del interculturalismo— no se habla de “multiculto”, “interculto”, “diverso” o “pluriculto”. Se utilizan distintas formas adjetivadas para referirse al fenómeno. Cuando se piensa en la pluralidad cultural se piensa en “cualidades” de grupos, comunidades, naciones, ¿qué implicaciones teóricas y metodológicas devienen de este acercamiento a lo cultural? ¿al centrarse en los grupos y comunidades se supera realmente una visión esencialista del sujeto como receptáculo de una cultura? ¿no se trasporta esa visión al grupo o comunidad que se estudia?

Para concluir, ¿qué enseñanza hay detrás de esta creciente multiplicidad de visiones sobre lo “diverso” cultural? Por lo pronto, que la cultura es un concepto comparativo y el hecho de que existan tantas formas de interpretar el fenómeno de la pluralidad cultural tiene que ver con que la cultura es una práctica colectiva y, por tanto, adquiere distintos sentidos para los sujetos y grupos que la producen, además de que el conocimiento que se genera en torno a las dinámicas culturales pasa por el tamiz de una lógica intelectual de separación de dimensiones y niveles de la realidad y de dominios disciplinares o de intervención socioeducativa, que se tendrán que superar con estrategias de interdisciplina cada vez más sólidas.



# INVESTIGANDO EL FUNCIONAMIENTO COORDINADO DE LAS PRÁCTICAS CULTURALES MULTIFACÉTICAS EN EL DESARROLLO HUMANO\*

---

Barbara Rogoff  
y Cathy Angelillo

Traducción Ruby Sheets  
y Rebeca Mejía-Arauz

Existe una gran necesidad de avanzar en el entendimiento de los aspectos culturales del desarrollo humano, particularmente cuando las limitaciones de las investigaciones hasta la actualidad, basadas en su mayoría en participantes norteamericanos de herencia europea de clase media, se han vuelto evidentes. Debido a la escasez de investigaciones más incluyentes, en los últimos años el US National Institutes of Health ha requerido que los investigadores incluyan estudios sobre “mujeres y minorías” (o justifiquen por qué sus muestras excluyen alguna porción de la población). Esta política ha desatado importantes discusiones entre los comités de financiamiento respecto de la necesidad de obtener más allá de las generalizaciones habituales, basadas sobre todo en las poblaciones norteamericanas de herencia europea.

Sin embargo, el requisito de incluir investigación sobre “minorías” a menudo se incorpora a muchos de los diseños de investigación que simplemente lo

\* Este artículo fue publicado originalmente en inglés (Rogoff y Angelillo, 2002). Se reproduce con la autorización de S. Karger AG, Medical and Scientific Publishers, Allschwilerstrasse 10 CH-4009, Basel, Suiza. Algunos datos de las referencias bibliográficas han sido actualizados (NE).

toman como una población añadida. Este planteamiento trata a la cultura (a veces considerada como equivalente a la etnicidad) como un “factor” o “variable” independiente, lo que coincide con los paradigmas de investigación dominantes en los campos representados muchas veces por los jurados de revisión de financiamientos.

En este texto, proponemos el argumento de que el portafolio de investigaciones de aspectos culturales del desarrollo humano *necesita incluir enfoques integrados sobre los patrones multifacéticos coordinados* de las prácticas culturales dinámicas. Esto implica ir más allá de la suposición común de que la investigación *siempre tiene que “controlar” las diferencias* entre poblaciones, cambiando sólo unas pocas “variables” a la vez. Es importante que nuestras instituciones y nuestros campos de investigación amplíen sus enfoques de investigación más allá de las costumbres de disciplinas particulares, para que podamos abordar las preguntas cruciales sobre la manera en que los individuos se desarrollan como participantes en comunidades culturales.

Tras considerar cómo los investigadores piensan las “variables” y los temas involucrados en el tratamiento de la cultura como propiedades fijas y categóricas de los individuos, nosotros discutimos la cultura como constelaciones integradas de las prácticas de las comunidades. Ilustramos nuestro argumento describiendo un patrón cultural multifacético dinámico que creemos importante para entender las variaciones culturales en la comunicación adulto–niño —un patrón que sugiere roles por el incremento generacional en la participación en la educación occidental, las transformaciones económicas de gran escala en la estructura de las comunidades y los cambios en el acceso que tienen los niños a actividades de los mayores en sus comunidades. Consideramos el uso de variables como una forma de centrar los análisis en aspectos de los fenómenos culturales, dinámicos y multifacéticos y luego elaboramos el concepto de cultura como prácticas dinámicas de las comunidades. Concluimos con un llamado para tratar de entender las regularidades en los procesos del desarrollo humano a través de la participación de las personas en las prácticas culturales dinámicas multifacéticas de sus comunidades.

## ¿Cómo considerar las “variables”?

### Herramientas analíticas y sistemas de supuestos

Nuestro argumento se basa en la idea de que las herramientas analíticas deben servir a las preguntas de investigación y a los esfuerzos por entender los fenómenos. No deben elevarse a una posición en la que las herramientas determinen las preguntas que se pueden hacer, ni se debe asumir que reflejan la estructura de los fenómenos mismos. En particular, la forma en que los investigadores piensan las *variables* influye en cómo conceptualizamos e investigamos los procesos culturales. Nuestro objetivo es reflexionar sobre este asunto para evitar que las técnicas limiten la comprensión.

Nos preocupa que sea fácil pensar la realidad como si consistiera en una colección de variables independientes que operan de manera aislada o en interacciones simples, debido en parte al predominio, en algunos campos, de algunas herramientas estadísticas (como el análisis de varianza o regresión múltiple). La segmentación de los datos con el uso de tales herramientas es una ayuda para los investigadores que tratan de hacer que los fenómenos complejos sean accesibles para el propósito de análisis —nosotros mismos dependemos en gran medida de ellas, entre otras. Sin embargo, los supuestos asociados a las herramientas pueden dar por hecho una manera en que el mundo funciona, transformando los métodos de investigación de herramientas para el análisis a restricciones en las preguntas y las interpretaciones. Como señala Shep White (1983), con frecuencia los investigadores piensan que la forma en que analizan un fenómeno no es sólo una representación de su pensamiento acerca de él, sino suponen que su análisis describe directamente al fenómeno mismo.

Proponemos que los investigadores deben considerar los procesos culturales como constelaciones dinámicamente integradas de prácticas culturales,<sup>1</sup> aún (o en especial) cuando los análisis pueden servir para identificar algunos aspectos

1. La idea de que las ciencias sociales deben enfocarse en unidades de análisis que examinen de forma holística los fenómenos como conjuntos funcionales e integrales, tiene una historia larga y respetada (por ejemplo, los enfoques en actividades de Vygotsky, 1987, y de Leontiev, 1981; en eventos de Dewey y Bentley, 1949, y en prácticas culturales del Laboratorio de Cognición Humana Comparativa, 1983).

como “variables”. Los investigadores pueden usar herramientas de análisis tales como las estadísticas en que los analistas aplican distinciones a fenómenos (creando variables independientes para los análisis), sin asumir que los fenómenos en efecto estén producidos de manera mecánica por factores determinísticos independientes que pueden ser prendidos, apagados o modificados a niveles más altos o más bajos. Si se supone que los métodos dominantes de análisis reflejan la “realidad” o son la única manera apropiada de investigar los fenómenos culturales, esto limitaría en gran medida el entendimiento de los procesos culturales. El portafolio de investigación necesita incluir trabajos que se enfoquen directamente en investigar las configuraciones de procesos culturales.

En varios evaluadores de proyectos de investigación para la asignación de financiamientos y en algunos dictaminadores de artículos en revistas destacadas sobre la investigación del desarrollo humano, hemos encontrado esfuerzos por limitar la investigación a abordajes que intentan controlar (de forma experimental o estadística) las variables. A veces los críticos asumen que las investigaciones aceptables deben “controlar” las variables, para identificar la variable o las variables que producen en forma mecánica el fenómeno de interés. Por ejemplo, un dictaminador podría considerar que un estudio incluye variables que se confunden si una comparación implica dos comunidades culturales que son distintas en muchos aspectos a la vez —tales como nacionalidad, medios de subsistencia económica, prevalencia de escolaridad, uso de guarderías infantiles y estructura familiar. Es posible identificar los supuestos de que las investigaciones deben controlar variables en las citas que presentamos de los siguientes dictaminadores de artículos, a pesar de que los manuscritos presentados no afirmaron aislar variables referentes a las interacciones adulto–niño que fueron observadas en los estudios sino que examinaron patrones culturales como configuraciones de prácticas culturales relacionadas.

En 1999, un dictaminador criticó un estudio sobre la siguiente base:

Si un grupo está caracterizado como norteamericanos de herencia europea de clase media, entonces sus creencias, estilo de vida, estructura familiar, modo de producción y riqueza se mezclan [...] Si el asunto realmente es la clase, el estudio debería hacerse con una sola cultura y variaciones de clase.

Si el asunto es el lugar de trabajo, entonces deberían comparar familias dentro de la misma cultura y clase, pero que difieren en el acceso a fuentes de trabajo [...] Si la escolarización es el asunto, entonces deben comparar dos muestras similares en otros factores pero distintos en su acceso a la escuela.

Por su parte, en 1998 un editor asociado, en referencia a otro estudio, escribió:

Yo creo que el asunto de la sensibilidad a diferencias culturales que usted intenta estudiar es, en algún sentido, un punto difícil con respecto a su muestra de control. Dos de los dictaminadores externos comentan que la muestra comparativa de familias en Salt Lake City puede no ser el grupo más apropiado para su análisis. Las familias son distintas en sus formaciones culturales pero también en otras maneras significativas que afectan sus actitudes sobre la crianza. Todas las madres de San Pedro son amas de casa y sus parientes viven muy cerca, mientras la mitad de los niños en [la] muestra de Salt Lake City asisten a una guardería y la presencia de parientes no es común [...] Es decir que los dictaminadores creen (y yo estoy de acuerdo) que usted necesita mayor equilibrio en el tratamiento de estos efectos que se mezclan.

En ese mismo año, un dictaminador reclutado por este editor dijo:

Las dos muestras difieren en características no relacionadas con la cultura, como el nivel de escolaridad [...] Hubiera sido una solución mejor usar una muestra de la clase obrera de Salt Lake City. La falta de control del ESE (estatus socioeconómico) fue una variable importante que no fue considerada así como fueron el tamaño de la familia y el número de personas en la casa, a la hora de hacer el estudio. Contrario a las aseveraciones de los autores, estos factores no son necesariamente parte de las diferencias culturales y su efecto potencial en los hallazgos debe ser tomado en consideración.

También, otro dictaminador (1998) comentó:

La muestra de Salt Lake City no me parece fácil de comparar con la muestra de San Pedro, especialmente dadas las diferencias evidentes en las dos muestras en uso de guarderías y en las ocupaciones de los padres. Creo que lo que me molesta aquí es que hubiera sido posible, pienso yo, encontrar una muestra en Estados Unidos que fuera comparable con la muestra de San Pedro en estas variables y que fuera distinta culturalmente a las familias de San Pedro.

Si los manuscritos hubieran afirmado algo sobre aislar variables particulares responsables de la diferencia entre las comunidades, estas preguntas habrían tenido sentido. Pero los textos se enfocan en examinar los patrones de prácticas culturales como configuraciones coherentes —un objetivo que sería obstaculizado al remover la mayoría de los “factores”. Aún así, los dictaminadores parecen asumir que las investigaciones tienen que aislar y controlar la mayoría de las variables.<sup>2</sup> Aunque examinar aspectos específicos de la vida de la comunidad es útil en algunas investigaciones, si el portafolio de investigaciones fuera limitado a estudios que controlan casi todas las variables excepto unas cuantas, hubiéramos reducido de manera arbitraria nuestras oportunidades de entender los procesos culturales como configuraciones integradas de prácticas, interrelacionadas y cambiantes a través de la historia.

Los dictámenes también parecen tratar a la “cultura” como una característica categórica de los individuos o grupos —una denominación social tal como la etnicidad (Rogoff, 2003). La práctica común de dividir los fenómenos en varia-

2. Hay, por supuesto, muchas más “variables” para controlar que las que los dictaminadores han sugerido. Tendríamos que controlar no sólo las creencias culturales, el estilo de vida, la estructura familiar, el modo de producción, la riqueza, la ubicación del trabajo, la escolarización, las actitudes acerca de la crianza de niños, la proximidad de los parientes, el número de personas en la casa a la hora de la investigación y las carreras de los padres, como sugieren, sino también el clima, la historia de dominación por otros grupos, el estado nutricional, el sistema legal, el idioma, la religión, el acceso al aire limpio y a las computadoras, la historia de migración, la presencia de camiones en las calles urbanas, la existencia de calles, entre otras más.

bles contribuye a tratar la “cultura” como una categoría característica, produciendo lo que Rogoff (2003) considera “el problema del encasillamiento”.

### **El problema del “encasillamiento”:**

#### **La cultura como una propiedad categórica fija de los individuos**

Con mucha frecuencia, la participación cultural de las personas se discute en términos de categorías de “identidad” cultural o étnica. Este enfoque en la categorización está basado en la idea de que los aspectos culturales de las vidas de los individuos son fijos en las categorías taxonómicas de las denominaciones sociales, tales como la raza, la etnicidad y la clase socioeconómica. Aunque las denominaciones sociales son importantes para asuntos de identidad del individuo y el concepto de uno mismo (sobre todo para entender el proceso de categorizar a otros o a uno mismo, o ser categorizado),<sup>3</sup> limitan otras investigaciones sobre los procesos culturales.

Las taxonomías implican categorías (“casillas”) que se asumen como excluidas mutuamente y en cierta medida homogéneas (o que varían de una manera “normal” alrededor de un promedio). Los individuos que se “encajan” en más de una casilla presentan desafíos al sistema, como también ocurre con las variaciones extremas dentro de las casillas. Para abordar estos asuntos, los investigadores muchas veces asumen que se necesitan más casillas para poder examinar los efectos independientes e interactuantes de categorías, como orígenes nacionales, convicciones religiosas, generaciones desde las que se inmigró, diferencias regionales, etc. Pero con el tiempo las casillas y subcasillas serían tan pequeñas que el esfuerzo en su totalidad se perdería en múltiples interacciones imposibles de interpretar.

Recurrir a las taxonomías de variables categóricas, aún haciendo más complejas las interacciones, no captura la naturaleza dinámica de las transacciones

3. Como lo señala Maricela Correa-Chávez (en una comunicación personal, en noviembre de 2000), poner tradiciones dispares juntas bajo una etiqueta común (como latino, afroamericano, asiático) en las políticas y en la vida cotidiana, *crea* una realidad basada en estas categorías de identidad. Por ejemplo, la gente clasificada en las mismas “casillas”, por ley o por costumbre, llega a compartir un tratamiento e historia comunes, incluso si el sistema de clasificación atañe a individuos con formaciones muy diversas.

culturales de la vida humana. Al final, no se logra mayor claridad o entendimiento por agregar variables separadas (o en subdivisiones) para crear interacciones complejas, las que en muchas ocasiones no esclarecen un patrón general sino que sólo añaden pedacitos complejos y aislados de información.

Además, las categorías de las taxonomías son poco independientes unas de otras o constantes en diferentes circunstancias. Cada una es una construcción cultural abrigada en las circunstancias históricas y los valores de comunidades particulares. Esto no significa que no sean relevantes o que son imaginarias: al contrario, las categorías sociales son importantes y reales en sus efectos. Consideremos el significado distinto de clase social en diferentes escenarios, como en una ciudad en Estados Unidos, en una comunidad agricultora de mayas con poco contacto con la escolarización en Guatemala o en una comunidad recolectora sin escuelas en el bosque Ituri de África. El significado de la variedad de empleos, la escolaridad y el ingreso —aspectos usados para crear escalas que reflejan jerarquías de clases sociales— difiere tanto que parece inapropiado tratar la clase social como si tuviera el mismo significado en escenarios distintos, independiente de otras características de la comunidad o de procesos histórico-culturales.

Si en las ciencias sociales la cultura fuera equivalente a una categoría de denominación social o a una intersección de dichas categorías, perderíamos la oportunidad de entender los procesos culturales como los aspectos interrelacionados de la participación humana histórica y superpuesta en comunidades culturales cambiantes y en conflicto. En este sentido, es probable que cada individuo participe tanto en comunidades extensivas e inclusivas, como las naciones, en comunidades especializadas, en cohortes generacionales, en gremios ocupacionales como la academia y en grupos étnicos y religiosos.

En esta formulación, la cultura no se considera equivalente a la etnicidad (o la interacción de la etnicidad con otros “factores”). En lugar de ello, las investigaciones pueden examinar los procesos culturales en términos de la participación de las personas en las prácticas de sus comunidades culturales —las que incluyen tradiciones religiosas, participación en la escolarización, idiomas usados para diferentes propósitos, etc. Desde una perspectiva de participación, estas prácticas no son factores aislados tratados como atributos de individuos o

grupos sino aspectos relacionados de funciones de comunidades heterogéneas en las cuales la gente participa.

### **Cultura como constelaciones integradas de las prácticas de las comunidades**

Consideramos a la cultura como configuraciones de maneras de hacer cosas de modo rutinario y con valores asociados que tienen sentido a medida que ocurren juntas, con cierto orden en el fluir de las formas de vida de una comunidad. Los procesos culturales no funcionan en aislamiento ni en interacción mecánica entre entidades definibles de manera independiente. Los esfuerzos de investigación que intentan controlar casi todos los aspectos de la función de una comunidad —para examinar por separado los efectos de variables aisladas— pasan por alto el significado que tiene cada aspecto en su integración. De hecho, si todos los aspectos, excepto uno o unos cuantos, fueran controlados o eliminados por covariación estadística sin el reconocimiento de su papel en las relaciones funcionales integradas entre aspectos de la función de la comunidad, sería imposible estudiar los procesos culturales.

El contraste entre examinar la interacción de variables y examinar las configuraciones de aspectos culturales se puede ver en la reacción de los colegas al diseño de varios estudios en curso (por ejemplo con Mejía–Arauz, Paradise, Correa–Chávez y Najafi) que examinan aspectos culturales del aprendizaje de niños a través de la observación y participación en grupos pequeños. La literatura sugiere diferencias importantes en la organización del aprendizaje entre las comunidades norteamericanas con herencia europea de clase media y las comunidades mexicanas y guatemaltecas de herencia indígena. También indica que la extensa experiencia en la escuela —una institución norteamericana–europea que está ganando prominencia en muchas otras comunidades— puede jugar un papel importante en las interacciones de familias de clase media tanto como en los cambios culturales en otras comunidades (Rogoff, 2003). Para analizar estos patrones, estudiamos la observación y la colaboración de los niños estadounidenses de tres formaciones culturales: familias con herencia europea de clase media en las que las madres tienen experiencia escolar extensa, familias con

herencia mexicana en las que las madres tienen poca experiencia escolar y familias con herencia mexicana en las que las madres tienen experiencia escolar extensa.

Algunos colegas señalan que debe ser incluido un cuarto grupo —familias norteamericanas con herencia europea en las cuales las madres tienen poca experiencia escolar. Su propuesta parece tener origen en la acostumbrada simetría de una tabla de 2 por 2, cruzando las variables de etnicidad y escolarización. Pero no hay razón para asumir que la cuarta “célula” se necesita o sería interpretable como una interacción de etnicidad y escolarización. Una muestra de familias norteamericanas con herencia europea y poca experiencia escolar no añadiría comparabilidad con las otras tres comunidades. Sus diferencias con los otros tres grupos no proporcionarían información a nuestras preguntas o a la literatura que sugiere que las comunidades tradicionales de herencia indígena son distintas a las comunidades con mucha escolarización en la forma como organizan las oportunidades de aprendizaje para los niños. Nuestro propósito no es descubrir cómo la escuela afecta a las personas “genéricas” (o como la etnicidad lo hace, o la interacción entre la escolarización y la etnicidad), lo que se implica en el uso de variables independientes del diseño de 2 por 2 imaginado por estos colegas. Más bien, nos interesa la configuración integrada de las prácticas históricas culturales involucradas en la formación cultural de los tres grupos de niños, tal como se relacionan con la organización de sus oportunidades de aprendizaje.

Nuestro foco en el panorama “entero” interrelacionado, presente en los procesos culturales, no significa que la “totalidad” es consistente internamente, homogénea o excluida de otras entidades, más bien se trata de un *proceso* entero de patrones en vez de una *entidad* total. Nuestro enfoque en un análisis integral de patrones de procesos contrasta con la idea de que la cultura es una entidad o característica independiente de otras, como el estatus económico, la religión, el empleo, el modo de subsistencia, el grado de escolaridad, los patrones de migración, el analfabetismo, la estructura familiar, entre otros. Estos aspectos de la participación de la gente en comunidades culturales están definidos de manera inherente y mutua y forman un sistema coordinado indivisible y dinámico, no uno compuesto de variables que funcionen en aislamiento. La

referencia de los investigadores a variables aisladas, desde esta perspectiva, es una ficción temporal y conveniente para fines de análisis, no una descripción de los fenómenos en sí mismos.

No estamos argumentando en contra del uso de comparaciones estadísticas o de identificar “variables” para el análisis —utilizamos ambas herramientas en nuestras investigaciones. Nuestro planteamiento tampoco confronta el enfoque cuantitativo con el cualitativo o el enfoque de estudio de una sola comunidad contra un enfoque comparativo. El progreso en la investigación necesita de todos. Lo que proponemos es que las opciones metodológicas deban ser reconocidas como algo conveniente para el análisis, pero no como un reflejo de la organización del mundo o la única manera apropiada de enfocar la investigación en procesos complejos. Es valioso intentar reducir las hipótesis referentes a qué aspectos de la variación cultural pueden contribuir a un patrón —que no es lo mismo que asumir que en “la realidad” la cultura es una variable o un factor independiente de otros.

Un ejemplo de investigaciones enfocadas en un aspecto que contribuye a un patrón cultural es un estudio que examina el papel de la experiencia en la escuela en las formas de colaboración de grupos de familias guatemaltecas con herencia maya (Chavajay y Rogoff, 2002). Las madres mayas con poca experiencia escolar parecen estar más acostumbradas a una organización tradicionalmente indígena, participando en colaboración fluida y múltiple con tres niños. En contraste, las madres con escolaridad extensa subdividen el trabajo con más frecuencia y dirigen a los niños en una manera más jerárquica. Esto sugiere que la experiencia en la escuela podría jugar un papel importante para cambiar las formas tradicionales de colaboración a un patrón occidental, similar al escolar. Pero el cambio histórico en el grado de participación en la escuela es parte de una transición mayor y multifacética dentro de este pueblo maya (e internacionalmente). Incluye una transición en los empleos tradicionales de agricultores y tejedores hacia una economía basada más bien en el dinero en efectivo con empleos en el comercio y en ocupaciones profesionales que conllevan un decremento en la tasa de mortalidad infantil y en la natalidad, mayor contacto con otras comunidades (a través de viajes, el turismo y la televisión) y muchas otras transformaciones locales e internacionales asociadas. En el proceso de in-

interpretar los hallazgos, Chavajay y Rogoff (2002) se enfocaron en el rol de la escolarización, sugiriendo que esta experiencia es una parte fundamental del cambio histórico multifacético en las prácticas de crianza de la comunidad maya —pero ellos no lo tratan como una variable aislada que produce un efecto independiente de los otros aspectos cambiantes del pueblo y sus relaciones con otras comunidades.

Aunque enfocarse en variables es útil en algunas investigaciones culturales, tratar el control de variables como la única o más apropiada manera de hacer investigaciones socavaría la oportunidad de llegar a un entendimiento más amplio de los aspectos culturales del desarrollo humano. Tanto el análisis que se centra en unas pocas variables como el análisis holístico que estudia patrones entre aspectos culturales coordinados ofrecen formas valiosas de explicación en relación con los aspectos culturales del desarrollo humano.

En el próximo apartado ilustraremos con más detalle la importancia de examinar las configuraciones integradas y dinámicas de las prácticas culturales por medio de un recuento de patrones culturales que consideramos tienen gran importancia para entender el desarrollo humano (Rogoff, 2003). Nos enfocamos en patrones consistentes de variación dinámica entre las comunidades culturales en la comunicación adulto–niño, lo que parece tener relación con la reducción en el acceso de los niños a observar y participar en el trabajo de adultos, con incrementos generacionales en la participación en la escuela occidental y con cambios de gran escala en las estructuras económicas de las comunidades.

### *Una ilustración de contraste en patrones culturales, dinámicos y multifacéticos*

Hemos sostenido, junto con otras colegas, que las prácticas culturales de comunidades norteamericanas de herencia europea de clase media constituyen un patrón dinámico, integrado y multifacético, en el que los niños en gran medida están segregados de las actividades adultas y en su lugar se involucran en actividades especializadas dirigidas a los niños, como la escuela y los juegos, y en conversaciones con adultos orientadas hacia los niños (Morelli, Rogoff y

Angelillo, 2003; Rogoff, 1990 y 2003; Rogoff *et al*, 1993; Rogoff *et al*, 2003). Explicar este patrón requiere una referencia a varios aspectos relacionados con las formas contemporáneas de vivir de los norteamericanos de herencia europea de clase media, las que contrastan con las maneras culturales multifacéticas y dinámicas de varias de las otras comunidades culturales contemporáneas y también con la organización de las vidas de los niños en Estados Unidos en el pasado.

Tratamos a la “clase media” como una designación cultural (no como una variable), con base en la constelación integrada de aspectos relacionados que caracterizan a esta comunidad cultural (véase también Latouche, 1996; Willis, 1977). Sin embargo, destacamos sobre todo dos aspectos de la vida de la clase media: la escolarización extensa y la separación de los niños de los lugares de trabajo. Creemos que estos dos elementos están estrechamente relacionados y asociados de forma significativa con algunos aspectos claves de las prácticas de crianza de los niños en la clase media.

Además de la extensa involucración de los niños norteamericanos de herencia europea de clase media en la escuela, en los años prescolares, muchas veces los adultos participan con los niños en actividades especializadas enfocadas en los niños que los pueden ayudar a prepararse para la escuela. En particular, el juego y las conversaciones con adultos centradas en los niños con frecuencia implican lecciones y formatos discursivos similares a los de la escuela (Blount, 1972; Haight, 1991; Harkness; 1977; Heath, 1983; Rogoff *et al*, 1993; Schieffelin y Ochs, 1986). Esta participación en actividades especializadas enfocadas en niños puede tener relación con las limitaciones en las oportunidades de los niños norteamericanos de clase media para aprender a través de la observación y participación en el trabajo de adultos y los roles sociales de sus comunidades (Rogoff, 1990 y 2003). A los niños se les prohíbe muchas formas de trabajo o acompañar a sus padres al lugar de trabajo, y están segregados de varias maneras de otras actividades de la comunidad de los adultos.

En contraste, los niños pequeños de otras comunidades que tienen acceso al mundo adulto como *participantes legítimos periféricos* (Lave y Wenger, 1991), pueden tener muchas menos experiencias en el tipo de organización creada por los adultos para que los niños aprendan, lo que a menudo se da por sentado en

la psicología del desarrollo en Estados Unidos. En varias comunidades no industriales los niños pequeños tienen la oportunidad de observar y participar con los mayores en el trabajo y desde muy corta edad empiezan a asumir responsabilidades, cuidando a los niños más chicos y manteniendo la casa. Sus oportunidades de observar y participar en actividades de la gente mayor pueden hacer superfluo que los adultos organicen situaciones especiales de aprendizaje enfocadas en los niños (tal como el discurso instruccional) o hacer uso de juegos de niños para enseñar a los pequeños las habilidades y metas del trabajo de adultos (o del trabajo escolar, en preparación para trabajo “real”). En cambio, se puede esperar que los niños pequeños observen con cuidado las actividades de su alrededor para aprender y ayudar (Briggs, 1991; Fortes, 1970; Rogoff, 1981; Rogoff *et al*, 1993; Scribner y Cole, 1973). Los niños juegan con otros niños y la conversación entre adultos y niños por lo general ocurre con el propósito de compartir información en el contexto de las actividades valoradas que suceden y no como lecciones separadas del uso de la información (Blount, 1972; Heath, 1983; Ochs y Schieffelin, 1984; Ward, 1971).

Una perspectiva histórica ayuda a entender las prácticas de crianza de los niños norteamericanos de herencia europea de clase media, pues revela una constelación de cambios importantes que implican la segregación de los niños norteamericanos de los lugares de trabajo y su participación creciente en la escuela. En los inicios del siglo XIX, la mayoría de los niños norteamericanos compartía con los adultos su vida laboral en las granjas familiares (Demos y Demos, 1969; Hernandez, 1994). A medida que la base económica se transformaba hacia la industria, disminuían las oportunidades para que los niños desarrollaran habilidades laborales a través de su participación en el trabajo en casa. En cambio, las escuelas empezaron a servir en gran medida como un entorno especializado focalizado en los niños que proveía ejercicios para *prepararlos* para el trabajo posterior en el “mundo real”, por lo general sin la participación directa en actividades productivas concurrentes (Dewey, 1915; Greenfield y Lave, 1982; Scribner y Cole, 1973). En cuanto la industrialización se incrementó, la escolaridad se hizo obligatoria y se prolongó, limitando aún más las oportunidades de los niños norteamericanos de participar en actividades productivas de sus familias y comunidades (Chudacoff, 1989; Hernandez, 1994).

Este trascurso de eventos durante más de la mitad de un siglo sugiere que las prácticas de crianza de niños norteamericanos de herencia europea de clase media no se producen por una amalgama de variables aisladas (como cruzar etnicidad con clase social) sino que forman una configuración de algún modo coherente y dinámica.

Hemos argumentado la importancia de un patrón que implica la segregación del rango de actividades adultas y el predominio creciente de la escolaridad para explicar las prácticas actuales en las relaciones adulto–niño de norteamericanos de herencia europea de clase media. En particular, si la organización que se da en la comunidad restringe la entrada de los niños pequeños a las actividades productivas de su comunidad, puede desarrollarse una organización alterna en la que los adultos crean y prescriben las actividades especializadas que pueden “preparar” a los niños para el mundo adulto del que están excluidos la mayor parte del tiempo. En contraste, en las comunidades contemporáneas e históricas en las que los niños están más integrados en la vida adulta, rara vez los niños están involucrados en las situaciones especializadas focalizadas para niños que les enseñan sobre el mundo adulto del que ya forman parte de hecho.

Una comparación sistemática de las actividades cotidianas de niños de tres años en cuatro comunidades apoya esta perspectiva (Morelli, Rogoff y Angelillo, 2003). Los niños de tres años de dos comunidades norteamericanas de herencia europea de clase media tuvieron significativamente menos oportunidades de observar el trabajo de adultos que los niños de tres años de dos comunidades en las que los niños mayores suelen hacer contribuciones notables a la subsistencia familiar. Los niños de tres años tuvieron acceso al trabajo adulto en menos de una tercera parte de las observaciones en las dos comunidades norteamericanas de herencia europea de clase media *versus* más de la mitad de las observaciones en una comunidad recolectora llamada Efe, en la República Democrática del Congo, y un pueblo maya, en Guatemala. Acompañando estas diferencias, en ambas comunidades de clase media los niños de tres años con más frecuencia estaban involucrados en actividades especializadas enfocadas en niños (lecciones, juego con adultos, juego escolar y conversaciones con adultos sobre temas relacionados con los niños) que en las otras dos comunidades, en donde estas actividades casi nunca ocurrieron.

Estos patrones culturales de relaciones adulto–niño son configuraciones dinámicas, no son fijas ni estables. Por ejemplo, las madres de comunidades no industrializadas que tienen años de experiencia en la educación occidental interactúan con sus hijos en formas que se parecen a las de clase media con extensa escolaridad. Emplean más elogios, toman un estatus conversacional de compañeros, dan lecciones de idioma y asignan trabajos divididos más que las madres con poca o ninguna escolaridad (Chavajay y Rogoff, 2002; Rabain–Jamin, 1989; Richman, Miller y LeVine, 1992; Rogoff *et al*, 1993). El proceso dinámico histórico en estos patrones multifacéticos es continuo, como lo es también en las comunidades norteamericanas de herencia europea de clase media.

### **Focalizar en aspectos de los procesos multifacéticos dinámicos**

Aunque hemos señalado aquí la importancia de la participación en la institución cultural de la escuela y la segregación de niños de las actividades de la gente mayor de la comunidad, estas no son *variables separadas*, independientes de cambios importantes asociados en la estructura comunitaria y la vida familiar. El incremento en la participación en la escuela se relaciona con otros cambios, tales como una mayor dependencia en el trabajo comercial y profesional y muchos cambios en el papel de los niños en sus familias y comunidades. Un recuento más completo implica una explicación dinámica multifacética de varios aspectos relacionados con la práctica cultural, no una amalgama de variables para comparar uno por uno o en combinaciones simples controladas. Dentro de un estudio particular, se ganaría muy poco al tratar de comprender estos patrones si se intentan controlar casi todos los “factores” en las comunidades culturales excepto unos cuantos. Para ilustrar, imagine tratar de aprender sobre dichos patrones culturales manteniendo todo lo demás constante e intentar comparar familias guatemaltecas mayas sin historia escolar con familias norteamericanas con herencia europea sin historia escolar.

Nuestro argumento no es una crítica a la investigación cuantitativa o comparativa. Por el contrario, nuestra investigación emplea también comparaciones entre comunidades, usando planteamientos cuantitativos y cualitativos. Por

ejemplo, en el estudio de Morelli, Rogoff y Angelillo (2003), comparamos actividades cotidianas rutinarias de niños en las cuatro comunidades culturales, con un solo juego de definiciones (desarrollado sobre la base de trabajo etnográfico) y empleamos un análisis estadístico y gráficas tanto como un análisis cualitativo.

Consideramos que ambas herramientas, cuantitativa y cualitativa, son importantes en los esfuerzos para entender los procesos culturales. Así, las observaciones etnográficas de casos particulares (eventos, comunidades) pueden conjuntarse de tal manera que permitan mantener la atención en el significado en los casos individuales al tiempo que se examinan patrones de similitudes y diferencias entre ellos. Se puede usar el análisis detallado de unos pocos casos para desarrollar maneras de comparar muchos más mientras se retienen las relaciones valiosas entre aspectos interrelacionados de la función de cada caso o cada comunidad estudiada.<sup>4</sup>

Nuestro punto es que debemos adaptar las herramientas de análisis a las preguntas de investigación en lugar de dejar que las herramientas acostumbradas limiten las preguntas de investigación o que los supuestos en los que se basan ordenen nuestras concepciones de cómo los fenómenos funcionan en sí mismos. Consideramos que es necesario el estudio holístico de las configuraciones culturales, junto con otros métodos de análisis, para revelar regularidades que producen explicaciones posibles del desarrollo humano (lo que significa todo lo que cualquier enfoque puede esperar hacer). Limitar el portafolio de investigaciones a estudios que intentan mantener la variación en una o pocas variables —e intentar mantener todo lo demás constante— esconderá, en vez de revelar, regularidades que pueden tener una gran importancia en el entendimiento del desarrollo en tanto los niños participan en comunidades culturales dinámicas.

4. Véase Rogoff *et al.* (1993) para un método de integración de métodos cualitativos y cuantitativos, en análisis de patrones funcionales. Básicamente, oscila entre los datos ricos de cada caso y los patrones de similitudes y diferencias entre casos y comunidades, con base en rondas sucesivas de abstracción y de desarrollo de un lenguaje común para llegar a aseveraciones generales que surgen de los casos individuales; también, véase Rogoff *et al.* (2002).

Hemos argumentado en contra de permitir supuestos mecanicistas, que priorizan el control de variables aisladas, para excluir el estudio de configuraciones culturales dinámicas y multifacéticas, pero ¿queríamos excluir enfoques mecanicistas en los que las variables y categorías taxonómicas supuestamente reflejan la realidad cultural, no sólo sirviendo como herramientas analíticas? Con un poco de humildad con respecto a la previsión de cualquier persona sobre lo que el mundo necesita, estamos de acuerdo con Pepper (1942) en que es valioso tener una diversidad de planteamientos en el portafolio de investigaciones —incluyendo hipótesis mecanicistas del mundo tanto como contextuales. Pepper (1942) sostenía que estas hipótesis del mundo son valiosas cada una, e imposibles de reconciliar o combinar. Sin embargo, para entender los procesos culturales del desarrollo humano, estamos a favor de la postura contextual en que se consideran los procesos culturales como dinámicos y multifacéticos, que al final no pueden ser descompuestos en variables aisladas “dentro de” fenómenos culturales.

Entonces, ¿de qué manera tiene sentido usar variables para ciertos análisis, si consideramos “la vida real” como configuraciones de procesos culturales multifacéticos y dinámicos? Se puede considerar que las variables proveen una referencia taquigráfica con el propósito de enfocar por un momento un conjunto limitado de aspectos de fenómenos culturales —no independientes sino con una focalización mayor que los otros aspectos del fenómeno. De esta forma, el uso de variables como herramientas analíticas en los estudios holísticos requiere una interpretación que tome en cuenta otros aspectos de los procesos culturales. Por ejemplo, la investigación que emplea categorías como clase social y etnicidad puede ser útil en los esfuerzos para entender procesos culturales —interpretados desde la perspectiva de que son conceptos situados histórica y culturalmente que encajan en un tiempo y lugar específico—, no “medidas” independientes de los fenómenos en sí mismos. Las variables son una forma de especulación —un cierto lente construido por investigadores— para ayudar a ordenar nuestro pensamiento y observaciones y para la comunicación.

Para terminar, elaboramos la idea de la cultura como prácticas dinámicas de las comunidades, en vez de propiedades categóricas fijas de individuos o grupos. Esta idea cambia las maneras de pensar sobre las generalizaciones entre

personas y procesos, lo que resolvería algunos problemas que han enfrentado los campos que estudian la cultura.

### **Prácticas de comunidades relacionadas dinámicamente**

Un enfoque en las configuraciones dinámicas de prácticas relacionadas de las comunidades culturales cambia la concepción de “cultura” a maneras de pensar y hacer, en vez de identidades categóricas de individuos o grupos. El problema del “encasillamiento” desaparece y nos enfocamos en la naturaleza generativa tanto de las vidas de los individuos como de las tradiciones y prácticas comunitarias.

Desde la perspectiva de la participación cultural (Rogoff, 2003), se considera que las comunidades culturales están compuestas de generaciones de personas en coordinación unas con otras por mucho tiempo, con una cierta organización, valores, entendimiento, historia y prácticas comunes y continuas que trascienden a los individuos particulares. Al mismo tiempo, los individuos y sus cohortes generacionales modifican las tradiciones comunitarias con los cambios en el tiempo y las condiciones.

Las descripciones de comunidades culturales desde esta perspectiva de participación pueden implicar una narrativa histórica en vez de una lista de variables separadas o entrecruzadas unas con otras. Una descripción cultural puede referir a orígenes nacionales, convicciones religiosas, generaciones desde que se inmigró, diferencias regionales, entre otros, sin tratar estos aspectos culturales como factores categóricos separados y mutuamente excluyentes (incluso si dicha simplificación sea útil en algunos análisis de datos). En lugar de describir una comunidad usando la intersección de categorías supuestamente aisladas como etnicidad o clase social, podemos dar una descripción más fluida que pone cada uno de estos aspectos en el contexto histórico de los otros aspectos y en el contexto de la pregunta de investigación hecha. Por ejemplo, podemos describir una comunidad particular de la siguiente manera para un estudio sobre las oportunidades cotidianas de aprendizaje de los niños: una comunidad maya indígena de Guatemala, donde por varios siglos la mayoría de las familias ha dependido de la agricultura de subsistencia, pero en los últimos años ha añadido cultivos

comerciales y empleos profesionales y mercantiles y ahora la mayoría envía en forma rutinaria a sus hijos a escuelas derivadas de tradiciones norteamericanas de herencia europea. En esta breve descripción de una comunidad cultural, aspectos como herencia étnica, forma económica y escolarización están coordinados en una manera histórica definida mutuamente, en vez de una lista de variables taxonómicas independientes.

Los asuntos de variación dentro de un grupo y de participaciones sobrepuestas no son obstáculos una vez que damos un giro a la focalización en la participación en comunidades culturales en vez de pensar en la cultura como una variable categórica o un conjunto de factores independientes. Las tradiciones e involucraciones múltiples, sobrepuestas y en conflicto de las personas son parte de su participación en comunidades culturales dinámicas.

Nuestra referencia a los participantes en una comunidad, en vez de *miembros* de una comunidad, es deliberada (véase Rogoff, 2003). Los participantes en una comunidad no son necesariamente miembros.<sup>5</sup> La idea es enfocarse en la participación de personas en prácticas comunitarias en vez de su inclusión “dentro” (o exclusión “fuera”) de entidades delimitadas. Con frecuencia las personas son participantes en las prácticas de más de una comunidad (por ejemplo, participan en tradiciones de grupos nacionales, religiosos, políticos, étnicos y económicos); las formas culturales de las variadas comunidades en las que ellos participan pueden o no tener conflictos entre sí. La distinción entre participación y membresía tiene la intención de cruzar los límites que establece la idea de ser uno u otro, o estar dentro o fuera de los bordes de las comunidades, para examinar las formas de participación de las personas en las comunidades (lo que puede implicar ser excluido de algunas actividades tanto como ser participante ratificado).

5. Por ejemplo, Barbara Rogoff señala que ella no sería considerada de manera habitual como *miembro* de una comunidad maya en Guatemala, en la que ha realizado investigaciones por 28 años. Sin embargo, *participa* en esta comunidad. Esta participación incluye un apoyo mutuo y obligaciones, un rol político (aunque no lo buscó), muchas relaciones complejas de toda la vida y una perspectiva del mundo que ha desarrollado gracias a su participación en esta comunidad. Así, un investigador no podría entender las prácticas de crianza de los niños de Barbara sin examinar su participación en la comunidad maya, como tampoco un informe sobre el funcionamiento de la comunidad podría dejar de considerar la participación de Barbara por varias décadas en algunas de las instituciones y con varias de las familias.

Se puede esperar variaciones entre los participantes en una comunidad, junto con los aspectos comunes. Los participantes en una comunidad no tienen por fuerza los mismos puntos de vista, prácticas, formaciones o metas. Más bien se involucran en una organización hasta cierto punto coordinada y dinámica. Como Rogoff (2003) señala, con frecuencia los participantes tienen roles complementarios —asumen papeles que se corresponden en vez de ser idénticos— o en relaciones de confrontación uno con el otro, en donde pueden estar en desacuerdo sobre aspectos de sus propios roles o de la dirección de la comunidad que requiere cierto terreno común aún cuando haya desacuerdos. Son las “maneras” comunes (y sus variaciones esperadas o debatidas) que comparten los participantes en la comunidad lo que consideramos cultura.

### **En la búsqueda de consistencias entre personas y procesos**

Un planteamiento enfocado en las maneras multifacéticas de las comunidades culturales aborda la generalidad o consistencia entre momentos de una forma distinta a la del planteamiento enfocado en separar variables categóricas. Este último lucha con el asunto de la “representatividad” de los sujetos participantes en la investigación respecto de la población más amplia a la que se espera que representen, porque se busca que los miembros de las categorías sean relativamente homogéneos o que varíen en una curva “normal” alrededor de un promedio. En lugar de ello, nos inclinamos a favor de un abordaje *empírico* de preguntas tales como qué tanto las observaciones de personas particulares se generalizan, al estudiar patrones de variación y similitud, en vez de asumir la generalidad o saltar al extremo opuesto y suponer que las comunidades culturales varían de manera infinita.

Los trabajos académicos también pueden cambiar la pregunta sobre la generalidad a investigar regularidades en los *procesos* culturales en vez de las características de los individuos dentro de poblaciones. La investigación nos da una idea de áreas de universalidad y varios ejemplos de variaciones específicas culturales, pero las ciencias sociales necesitan enfocarse más en encontrar *regularidades en patrones de variación y similitud cultural*. Para ilustrar regularidades en los procesos culturales se puede retomar el ejemplo que presentamos con

respecto a cómo la escolarización y la segregación de niños se relaciona con el uso que hacen las personas de clase media de actividades especializadas enfocadas en los niños y al realizar un contraste con patrones históricos y contemporáneos de niños que aprenden a través de la observación y participación en las actividades comunitarias (véase también Rogoff, 2003; Rogoff *et al*, 2003).

Sostenemos que las investigaciones explicarán de manera más clara e informativa las regularidades en patrones culturales si el portafolio de las ciencias sociales incluye investigaciones sobre constelaciones dinámicas integradas de prácticas culturales, a diferencia de si limitamos las investigaciones a buscar sólo las interacciones densas entre variables supuestamente aisladas.

Las investigaciones culturales ofrecen a los investigadores la oportunidad de reconsiderar su entendimiento de cómo funcionan las cosas. Aprovechar más esta oportunidad requiere una apertura en nuestros sistemas de supuestos y métodos de investigación y de construir puentes entre tradiciones disciplinarias. En particular, necesitamos incluir investigaciones que construyan un entendimiento cultural del desarrollo humano examinando cómo los aspectos culturales del funcionamiento comunitario e individual se definen mutuamente en procesos integrados y multifacéticos. Esto requiere de un planteamiento de amplio criterio en métodos, que trascienda las costumbres disciplinarias, para investigar con mejores resultados el desarrollo de las personas en su participación en sus comunidades culturales.

## **Agradecimientos**

Apreciamos los comentarios y las discusiones de Maricela Correa-Chávez, Ruth Paradise, Gilda Morelli, Marty Chemers, Rebeca Mejía-Arauz, Margarita Azmitia, Olaf Reis, Araceli Valle, Pablo Chavajay, Dimitris Papadopoulos, Holli Tonyan, Karrie André, Shep White y Rachel Levin, lo cual ayudó a formar estas ideas. También damos las gracias a varios editores y críticos de nuestros manuscritos que nos impulsaron a examinar estos temas. Una versión anterior de este informe fue presentado en la reunión de la Sociedad para Investigaciones en el Desarrollo del Niño, en Minneapolis, Estados Unidos, en abril de 2001.

# DIVERSIDAD CULTURAL EN LA PARTICIPACIÓN Y OBSERVACIÓN DE NIÑOS DE HERENCIA MEXICANA Y EUROPEA EN ESTADOS UNIDOS

---

Rebeca Mejía–Arauz

El estudio de la diversidad cultural a través de investigaciones comparativas entre comunidades culturales es una aproximación metodológica que resulta de gran utilidad, aunque es importante señalar que hay diversos modos de entender la comparación. En el caso del enfoque que sigo aquí para el estudio de la diversidad cultural, la comparación cultural se convierte en una herramienta de investigación necesaria para identificar patrones más específicos de una comunidad cultural que, en contraste, no se encuentran en otra o se encuentran organizados de diferente manera o grado. El contraste entre comunidades permite al investigador visualizar con mayor claridad las características de las comunidades culturales y las trayectorias en que ciertas prácticas se fueron organizando. También, permite distinguir los procesos histórico–culturales diferenciados que conducen a la diversidad en las prácticas, los valores, las razones y las tradiciones. En este sentido, para ejemplificar, se presenta más adelante una investigación de contraste entre participantes provenientes de diferentes comunidades culturales. No existe en ningún momento el propósito de comparar qué prácticas son mejores sino en qué prácticas hay patrones diferentes.

Se trata entonces de un estudio sobre diversidad cultural siguiendo un enfoque sociocultural–cognoscitivo. En este análisis, abordamos la idea de que las prácticas de vida e interacción cotidiana entre adultos y niños (y niños entre sí), orientan y dan forma a aspectos importantes del desarrollo de los niños, tanto ontogenética como socioculturalmente, por ejemplo, en sus formas de participación, comunicación y desempeño cognoscitivo. Siguiendo a Rogoff y Angelillo (2002), las formas de organización social, las prácticas de vida y las oportunidades de desarrollo son parte de constelaciones sociales o configuraciones multifacéticas y dinámicas que incluyen modos particulares de interacción, de comunicación y participación social. Asimismo, estos estilos de interacción y comunicación particulares en una comunidad dada, pueden estar relacionados con modos también particulares de atención y observación de las actividades en que las personas se involucran.

La investigación que se presenta aquí sigue un enfoque sociocultural y examina variantes culturales (similitudes y diferencias) en las prácticas de interacción, comunicación y observación entre niños de herencia mexicana en contraste con niños de herencia europea en Estados Unidos. Exploramos también la idea de que la experiencia escolar de las madres de familia forma parte de una constelación de aspectos socioculturales interrelacionados (como la migración, el acceso a la educación y la adquisición de nuevas prácticas culturales) que pueden incidir en la transformación de algunas de las prácticas de socialización y que se pueden reflejar en las formas de interacción y comunicación entre padres e hijos y de los niños entre sí.

## **Las comunidades culturales de los participantes**

Los participantes en este estudio fueron niños de tres grupos culturales que por razones de simplificación identificamos como: niños de herencia mexicana en Estados Unidos cuyas madres tenían escolaridad básica (11 grados escolares o menos); niños de herencia mexicana en Estados Unidos cuyas madres tenían escolaridad alta (12 grados o más), y niños de herencia europea en Estados Unidos cuyas madres tenían escolaridad alta (12 grados o más). Aunque simplificamos de esa forma la denominación de estos tres grupos culturales, conside-

ramos que en cada uno se puede identificar una constelación de aspectos que se relacionan entre sí, o que aparecen como características importantes en las comunidades a las que pertenecen nuestros participantes. Por ejemplo, se encuentran similitudes intragrupo en el nivel socioeconómico, la generación de migración, el acceso a oportunidades de escolaridad y la experiencia educativa familiar. Este estudio analiza si estas constelaciones conllevan a su vez variantes en las prácticas de interacción, comunicación y enfoque hacia la actividad.

El grupo de niños de herencia mexicana con escolaridad materna básica vive en una pequeña ciudad de la costa central de California, que cuenta con un porcentaje muy alto de inmigrantes provenientes de México. La mayoría de los padres de estos niños son originarios de poblaciones pequeñas de los estados mexicanos de Michoacán y Jalisco, y por lo general tienen experiencia en el trabajo agrícola. En Estados Unidos, estos padres de familia trabajan en actividades de agricultura y algunos son obreros en fábricas o en el ramo de la construcción. Este grupo también se caracteriza en su mayoría por ser migrantes de primera generación, es decir los padres de estos niños, en su mayoría, e incluso varios de estos niños, nacieron en México e inmigraron a Estados Unidos en busca de mejores oportunidades de desarrollo económico para la familia. El promedio de grados escolares cursados por las madres es de 6.7 grados, con un rango entre 0 y 10 grados, y el promedio de hijos en estas familias es de 3.1 (rango de 1 a 5 hijos).

Un estudio realizado por Reese (2002) con inmigrantes radicados en Los Ángeles, California, pero originarios de las mismas regiones de México que en nuestro estudio, reportó un promedio de siete años de escolaridad de los padres de familia. Esto es consistente con las características de escolaridad del grupo de madres de familia de experiencia escolar básica de nuestro trabajo.

Las oportunidades de acceso a la educación de los padres de familia de este grupo se podrían considerar limitadas porque muchas veces provienen de rancherías o poblaciones de México en donde no hay escuelas o las escuelas se encuentran en poblados vecinos. En algunos casos, aún cuando cuenten con escuelas en estas comunidades centradas en la labor agraria, no hay una tradición de escolaridad mayor de primaria, en especial en las generaciones anterior-

res. Además, no es común que relacionen la escolaridad con mejores oportunidades de posicionamiento socioeconómico.

En las comunidades rurales de México, e incluso entre las familias radicadas en la ciudad pero con antecedentes de origen rural, con frecuencia los niños empiezan a colaborar desde edades tempranas en actividades adultas de trabajo en el campo o en el hogar. Una vez que se vuelve indispensable la ayuda que representa para la familia el trabajo del niño, se empieza a alejar de la escuela. Tal vez por estas razones, la mayoría de los padres de familia de este grupo no cuenta con amplia experiencia escolar, ni existe una tradición de mayor experiencia escolar en las generaciones anteriores de sus familias.

Los niños de herencia mexicana en Estados Unidos con escolaridad materna alta coinciden en algunas características con el grupo anterior, pero también varían en otros aspectos importantes. Por esta razón los identificamos como pertenecientes a otro grupo cultural. Estos niños viven en la misma población que el grupo descrito antes en la costa central de California con alta migración de Michoacán y Jalisco. Sin embargo, la escolaridad materna reportada es igual o mayor a 12 grados escolares. Por lo general, los mexicanos que presentan este grado de escolaridad emigraron a Estados Unidos siendo niños o ya nacieron allá, por lo que tuvieron otras oportunidades educativas y cursaron por lo menos hasta la preparatoria. El nivel socioeconómico también es diferente ya que las ocupaciones no están concentradas en la agricultura sino que muchos son empleados en tiendas y en empresas de servicios (que van desde aseadores hasta responsables de negocios, capataces, maestros). En estas familias el promedio de hijos es de 2.4 (rango entre 2 y 3 hijos).

El tercer grupo es de niños americanos de herencia europea y experiencia materna alta. En este grupo las familias son de nivel socioeconómico medio (que comparado con los dos otros grupos y desde la óptica de nivel de vida mexicano se podría considerar medio / alto o alto). Los padres de estos niños son de familias de origen europeo pero ya de varias generaciones en Estados Unidos. El acceso a la educación preparatoria y universitaria es generalizado y la educación profesional en algunos casos es por más de una generación. La escolaridad materna en promedio es de 15 grados (rango entre 12 y 19 grados). Las ocupaciones de los padres van desde empleados de tiendas hasta

profesionistas, dueños de negocios y ejecutivos de alto nivel. El número promedio de hijos en estas familias es de 2 (rango entre 1 y 3 hijos).

### **Estudios sobre diversidad cultural en la interacción y participación**

Rogoff *et al.* (2003) plantean cómo las diferencias entre grupos culturales en la estructura y las formas de participación y aprendizaje varían en relación con lo que la comunidad cultural considera relevante para el desarrollo y maduración de sus miembros en diferentes etapas de la vida. Por ejemplo, en algunas comunidades los niños participan junto con los adultos en actividades de producción económica que son importantes para la comunidad (niños que colaboran con sus padres en el comercio o en las labores del campo) o contribuyen en actividades de apoyo que facilitan que los adultos se dediquen a las labores de subsistencia (por ejemplo, se hacen cargo de otros menores o mantienen la casa en orden). En contraste, en comunidades muy industrializadas, los niños son segregados de las actividades productivas de los adultos y sus formas de participación con adultos se reducen a los entornos de la casa y la escuela, con roles fijos y formas muy estructuradas y jerárquicas de interacción. Estas dos tradiciones de organización social conllevan formas muy diferentes de interacción, de aprendizaje y de desarrollo y estructuración cognoscitiva.

Un elemento fundamental en las prácticas y organización social de las comunidades que se convierte en mediador de los procesos de desarrollo y aprendizaje es la interacción. Vygotsky (1986) considera que los procesos interpsicológicos que ocurren en la interacción social son mediadores de la construcción cognoscitiva, procesos que a su vez están situados histórica y culturalmente.

Algunos estudios indican que las personas de diferentes comunidades culturales varían en sus formas de interacción y comunicación. Un estudio cultural comparativo reportó menor frecuencia de interacción grupal entre los miembros de familias europeo-americanas de clase media que entre los miembros de familias de comunidades nativas indígenas de Guatemala e India (Rogoff *et al.*, 1993). Estos investigadores sugieren que las madres y los hijos de clase media de herencia europea en Estados Unidos muestran un prototipo de interacción

diádica aún en situaciones de grupo, similar a la que ocurre en situaciones escolarizadas.

En comunidades en donde la familia extensa es común y se acostumbra que los niños pequeños sean atendidos por varias personas aparte de los padres (abuela, tía, hermanos mayores), como es el caso de muchas comunidades culturales latinoamericanas, los niños con mucha frecuencia pueden observar y participar en grupos con adultos y niños de edades variables, como hermanos, primos y vecinos, teniendo así múltiples oportunidades de incorporarse en la interacción grupal (Delgado–Gaitan, 1987; Gaskins, 1999; Heath, 1983; Paradise, 1994 y 1996; Rogoff *et al*, 1993; Romney y Romney, 1963; Weisner, 1987; Weisner, Gallimore y Jordan, 1988). En contraste, en las comunidades industrializadas donde el número de miembros de la familia es relativamente pequeño, de estructura nuclear, y donde sólo la madre u otro adulto se encargan del cuidado del niño pequeño, es común que los niños interactúen con un adulto o un hermano y no tengan muchas oportunidades diarias de participar en grupos con otros adultos o con otros niños de diversas edades (Weisner y Gallimore, 1977; Rogoff, 2003).

Algunos estudios etnográficos indican que la interacción y participación múltiple, simultánea y colaborativa también prevalece entre personas de comunidades de herencia indígena de México (Delgado–Gaitan, 1987; Delgado–Gaitan y Trueba, 1985; Gaskins, 1999; Paradise, 1994 y 1996; Romney y Romney, 1963). Por ejemplo, los estudios de De Haan (1998) y Paradise (1994 y 1996) reportaron que los niños y adultos de una comunidad indígena mazahua (comunidad de origen prehispánico ubicada en una zona cercana a la ciudad de México) mostraron patrones de interacción donde los participantes asumían roles complementarios con colaboración tácita y una involucración simultánea y absorta en la actividad.

El estudio de De Haan comparó diadas de padre o madre e hijo y de maestro–estudiante durante una actividad que implicaba aprendizaje, y encontró que la interacción entre padres mazahua y sus hijos se caracterizaba por acciones simultáneas y una división flexible de responsabilidades, mientras que en la interacción entre maestros cuyo origen no era mazahua y los niños mazahua se

daba una interacción jerárquica en donde el maestro proporcionaba información antes o después de la acción, pero no mientras ni junto con el niño cuando estaba realizando la actividad.

La interpretación de De Haan (2001) acerca de estos dos diferentes contextos de relación adulto–niño se relaciona con la construcción de la intersubjetividad. En las interacciones padre–hijo mazahua, la intersubjetividad se construye compartiendo y ajustando al mismo tiempo las perspectivas de los participantes, lo cual parece ser una práctica colectiva situada de manera social y cultural para llegar a un propósito compartido en la interacción. En contraste, la intersubjetividad entre maestro (de origen no mazahua) y estudiante parece estar basada en la acción secuenciada y en una división rígida y jerárquica de responsabilidades. Para De Haan, estas dos formas diferentes de interacción instructiva reflejan diferencias culturales en los procesos de intersubjetividad.

Rogoff *et al.* (1993) ofrecen un ejemplo notable de participación conjunta y simultánea, característica de la interacción entre adulto y niño en una población maya de Guatemala. En este ejemplo, un niño de 20 meses de edad interactuaba con su madre y le prestaba atención cuando ella le mostraba el funcionamiento de un juguete. Al mismo tiempo, este niño jugaba con una muñeca que se encontraba dentro de un frasco y también observaba a su prima, quien tomaba con suavidad varios objetos. En contraste, estos autores ilustran la atención alternada en la interacción entre una madre e hijo de clase media de Estados Unidos. En esta interacción, el niño alternaba su atención en turnos focalizándola primero hacia un juguete, o bien después, dejaba de manipular el juguete para focalizarse en el operador de la videocámara (quien se encontraba videograbando la interacción) y luego de nuevo atendía e interactuaba con su madre y el juguete. Este ejemplo muestra la existencia de variantes culturales tanto en las formas de interacción como en las formas de atención y observación que han sido considerados procesos cognoscitivos estrechamente relacionados con la socialización y el aprendizaje (Vygotsky, 1986).

## **Variantes en las constelaciones culturales**

Estudios realizados en comunidades de herencia cultural indígena del continente americano, reportan que estas comunidades tienden a enfatizar prácticas de aprendizaje por medio de la observación, de la comunicación no verbal y de la participación grupal y la colaboración (véanse Cazden y John, 1971; Lipka, 1991; Rogoff *et al*, 1993). Esto contrasta con las formas de participación y aprendizaje de niños de comunidades altamente escolarizadas, cuyas familias en su mayoría han participado por varias generaciones en la educación formal institucional y en las que se observan formas de socialización de los padres que se asemejan más a formas tradicionales de interacción escolarizada, es decir, interacciones centradas en una “lección” que da el adulto al niño, con explicaciones verbales descontextualizadas y con interacción jerárquica de uno a uno (Rogoff *et al*, 2003).

En el caso de algunas comunidades culturales, las variantes en las oportunidades y el acceso a la educación se relacionan con la migración. Los niños mexicanos migrantes en Estados Unidos por lo general llegan a tener mayores oportunidades de cursar más grados escolares que si permanecen en México en sus comunidades rurales de origen, por lo que se puede observar que los adultos jóvenes de primera generación migrante tienen menor escolaridad que los adultos de su misma edad y de herencia mexicana pero que nacieron en Estados Unidos o fueron llevados allá desde muy pequeños (segunda y tercera generación). Una vez logrado cierto nivel educativo en el contexto de Estados Unidos, es entonces posible tener acceso a empleos que resultan en un nivel socioeconómico mayor al que tendrían si hubieran permanecido en sus lugares de origen. Estos cambios en los escenarios de vida, a su vez, orientan hacia la transformación de prácticas de vida cotidiana y posiblemente también a nuevas formas de socialización de los hijos.

## **Experiencia educativa materna y transformaciones socioculturales**

Varios estudios reportan diferencias en las formas de interacción con los hijos en las madres con más escolaridad (véase LeVine *et al*, 1991). Por ejemplo, se

ha observado que cuando las madres de herencia indígena o latina han tenido amplia experiencia educativa formal (escolar) tienden a interactuar con sus hijos en formas similares a aquellas que ocurren en la escuela, como puede ser en forma jerárquica y de uno a uno. En contraste, las madres indígenas o latinas con poca experiencia educativa estructuran su participación con sus hijos en forma grupal, simultánea y horizontal (Chavajay y Rogoff, 1999 y 2002).

En una serie de estudios, Laosa (1978, 1980a y 1981) encontró diferencias en la interacción de madres e hijos europeo-americanas y la de madres e hijos chicanos al participar en actividades que implicaban enseñanza-aprendizaje, pero las diferencias desaparecían cuando estos dos grupos culturales se igualaban en experiencia educativa en Estados Unidos. Cuando estos grupos culturales difieren en experiencia educativa, se observa que las madres chicanas tienden a usar más estrategias de modelamiento para enseñar a sus hijos, mientras que las madres europeo-americanas tienden a usar más preguntas y alabanzas. Sin embargo, las diferencias desaparecen cuando el nivel educativo se mantiene constante (Laosa, 1978 y 1980a; véase también Laosa, 1980b y 1982; Steward y Steward, 1973 y 1974).

## **Observación y aprendizaje**

Uno de los procesos cognoscitivos superiores fundamentales es la atención (Vygotsky, 1978), y uno de los aspectos más evidentes en la atención es la observación. Por otra parte, Vygotsky (1986) plantea que los procesos intrapsicológicos están ligados de manera inherente a los procesos interpsicológicos que se generan en la interacción. Por ello, esta investigación también se enfoca en explorar cómo las interacciones en ciertas actividades se entrelazan con modos particulares de observación de niños de diferentes herencias y prácticas culturales.

La investigación etnográfica indica que en diversas comunidades culturales se espera que los niños hagan uso intenso de la observación como un medio para el aprendizaje (Deyhle y Swisher, 1997; Paradise, 1991 y 1996; Romney y Romney, 1963), lo cual contrasta con el aprendizaje que se basa sobre todo en explicaciones verbales y se enfatiza en comunidades en donde prevalecen índices altos y mayoritarios de escolaridad.

En un estudio realizado con la comunidad indígena mexicana de los mazahua, Paradise (1991) encontró que al igual que en otras comunidades indígenas, la observación era un aspecto central en la socialización y el aprendizaje de los niños. Por ejemplo, esta investigadora explica cómo se observa en los bebés mazahua una postura alerta y de observación intensa de todo aquello a su alrededor.

Los estudios mencionados sugieren la existencia de variantes en las formas en que se articula una serie de aspectos que involucran las formas de interacción, de compartir el entendimiento, de coordinación de la actividad conjunta y de enfocar la atención y observación en el asunto o foco de la actividad. Una variante en la forma de interacción en grupo es la coordinación simultánea de las acciones de los participantes para dirigirse al logro del objetivo que comparten, sin necesidad de ponerse de acuerdo explícitamente en los roles que cada persona asume. Un ejemplo simple de ello es la coordinación que ocurre sin necesidad de comunicación oral entre varias personas que trasladan un mueble cuando van librando objetos a su paso sin que se puedan distinguir sus contribuciones independientes en esta coordinación. Esto contrasta con las estructuras de participación en que los participantes alternan turnos, contribuyendo cada uno de ellos con aportaciones independientes y secuenciadas.

Es decir, es posible identificar estructuras de participación en las que las fronteras individuales se pierden y la articulación entre contribuciones se da de manera tan integrada que la actividad de los participantes se observa como un todo. Estas formas de interacción simultánea, cuando son prevalentes en una comunidad, pueden implicar formas de procesamiento cognoscitivo también específicas a estas estructuras de participación y que son diferentes en términos cualitativos a las estructuras de participación por turnos o secuenciadas. Con esto se pretende enfatizar la idea de que hay diferentes formas de desarrollo del entendimiento compartido a partir de distintos modos de acción, de coordinación y de comunicación entre participantes y que quizá este abordaje de la actividad va ligado a ciertos modos de observación y atención hacia el objeto y objetivo de la actividad. A su vez, tales variantes en la coordinación están relacionadas con las oportunidades culturales y las etapas del desarrollo del ser humano.

Para ilustrar este punto sobre las diferencias específicas en las formas de interacción, atención y organización de la actividad conjunta, presento los resultados de una investigación que estudió la estructura de participación y comunicación en triadas de niños de herencia mexicana, en comparación con triadas de niños de herencia europea en Estados Unidos y la observación que estos niños hacían en una demostración de una actividad que requería que los niños observaran a fin de poderla realizar. Exploramos también la idea de que la experiencia escolar de las madres de familia forma parte de una constelación de aspectos socioculturales interrelacionados que pueden incidir en la transformación de las prácticas de socialización de sus niños.

El planteamiento de estudiar las configuraciones o constelaciones de aspectos relacionados en esta investigación previene de abordar el estudio de las variantes culturales en la interacción, comunicación y observación como si fueran variables aisladas. La intención es estudiar las prácticas de interacción, comunicación y observación que parecen estar conectadas en forma de patrones que pueden variar en diversas comunidades respecto del modo como se organizan las oportunidades que tienen los niños para interactuar y para aprender. Se resaltan los aspectos de escolaridad materna y etnicidad familiar, pero se debe considerar que estos sólo son parte de una constelación que comprende otra serie de aspectos relevantes como pueden ser la ocupación, el ingreso, las diferencias en número de miembros en las familias y muchos otros factores en la vida de las familias y las comunidades que también pueden incidir en los modos como se conservan o transforman las prácticas culturales (Rogoff y Angelillo, 2002).

Se usa el concepto de escolaridad materna y etnicidad por la necesidad de referir con un término corto a estos grupos culturales. Sin embargo, se reconoce que es necesario realizar más investigación para determinar hasta qué punto estos resultados podrían también encontrarse en otras comunidades afines a las participantes en esta investigación, tales como en las comunidades de herencia europea en donde no sea tan prevalente un nivel educativo alto o en que los niños participen con adultos en actividades productivas, o las comunidades de herencia mexicana que han emigrado de grandes ciudades o han vivido en Estados Unidos por un número mayor de generaciones.

## Método

Este estudio analizó la interacción de triadas de niños en una actividad de aprendizaje y entretenimiento que consistía en hacer dos figuras de origami guiados por un adulto (a quien llamamos *Origami Lady* o Señora del origami).<sup>1</sup> Participaron 93 niños de 6 a 10 años de edad de una población en la costa central de California, provenientes de tres grupos culturales: diez triadas de niños de herencia europea cuyas madres tenían una escolaridad de 12 o más grados (Media  $M = 15$  grados, desviación estándar  $DE = 2.1$ ), diez triadas de niños de herencia mexicana de migración reciente, cuyas madres tenían menos de 11 grados escolares ( $M = 6.7$  grados escolares,  $DE = 3.0$ ), y 11 triadas de niños de herencia mexicana cuyas madres tenían una escolaridad de 12 o más grados ( $M = 12.8$  grados,  $DE = 1.5$ ).

La demostración de cómo hacer las figuras de origami fue realizada por una maestra de herencia europea de una de las escuelas participantes (sus estudiantes no participaron en este estudio). Se eligió a esta persona por su afabilidad con los niños y su familiaridad tanto con las familias de herencia mexicana como con las de herencia europea y por su habilidad bilingüe. Ella no conocía las preguntas ni el propósito de esta investigación.

Se videograbaron las sesiones de origami de cada triada, con una duración entre 15 y 20 minutos por sesión. El adulto estaba entrenado para seguir el mismo guión con cada triada y en el idioma que los niños preferían hablar.

Se analizaron las sesiones de origami codificando la estructura de participación, la articulación grupal y el foco de comunicación en segmentos de 20 segundos. Por otra parte, para cada doblez se codificó si los niños observaban la demostración del adulto o los dobleces de los otros niños solicitando o no información verbal adicional a la demostración.

1. El origami es una actividad de origen japonés que consiste en hacer sofisticadas figuras de papel por medio de dobleces muy precisos.

### *Estructura de participación*

Se codificaron tres tipos de estructura de participación considerando la forma en que los niños coordinaban su interacción unos con otros en cada segmento: grupo coordinado (los tres niños interactuando acerca del mismo asunto), diada (sólo dos niños) o solo (los niños no interactúan entre sí).

Se codificó también en cada segmento el enfoque de la participación y la comunicación grupal, si los niños enfocaban su actividad conjunta predominantemente en una “conversación”, si su actividad grupal se enfocaba al “trabajo o al juego compartido” en forma por completo no verbal, o si se daba una combinación de conversación con trabajo o juego compartido.

La confiabilidad de la codificación se calculó mediante la prueba de correlación de Pearson entre la codificación realizada por una persona que desconocía los propósitos de este estudio y la del 84% de los datos realizada por la autora. Las correlaciones entre estas dos codificadoras fue:  $r = .93$  para la categoría de grupo coordinado,  $r = .87$  para diada,  $r = .80$  para solo,  $r = .92$  para la categoría de grupo enfocado en una conversación,  $r = .99$  trabajo o juego compartido no-verbal y  $r = .99$  en la categoría de combinación de conversación y trabajo o juego compartido.

### *Observación y solicitud de información extra*

Se codificó por separado para cada doblez de las figuras si los niños observaban la demostración del adulto o los dobleces que hacía otro niño. Para codificar como observación, debía ser evidente que el niño enfocaba su observación estudiando la manera como el adulto u otro niño hacía los dobleces.

Una vez que se registraba si el niño observaba la demostración del adulto o los dobleces realizados por otro niño, se registraba también si los niños solicitaban información adicional más allá de la que obtenían a través de observar la demostración. Con esto se trataba de detectar si para los niños era suficiente la información obtenida a través de observar o si requerían otro medio de información como, por ejemplo, una explicación descriptiva del doblez (“¿Hasta dónde doblas esta punta?”) o si verificaban estar haciendo bien un doblez por

medio de una confirmación verbal descriptiva (“¿Se dobla hasta la línea para hacer un triángulo?”). Estas solicitudes de información extra también incluían expresiones simples (“¿Cómo lo hago?”, “No puedo”). En este caso se codificaron estas solicitudes cada vez que ocurrían para cada doblez (excepto cuando el niño repetía de manera insistente su petición en un mismo momento, como “¿Así, así?, No puedo, no puedo. Tú házmelo”, que se codificó una sola vez).

Distinguimos también solicitudes verbales de las exclusivamente no verbales, porque la literatura sugiere que en las comunidades en que la observación es un componente muy relevante del aprendizaje, prevalece también la comunicación no verbal, mientras que la comunicación verbal es más frecuente en comunidades en donde prevalecen grados altos de educación formal (Scribner y Cole, 1973).

A continuación se presentan algunos ejemplos de petición no verbal de ayuda o información:

Una niña parece tener dificultades para hacer un doblez, entonces mira insistentemente a la señora del origami con una expresión de interrogación en la cara. Cuando ve que la señora del origami la voltea a ver, la niña le muestra silenciosamente cómo está haciendo el doblez y empuja su figura cerca de la instructora del origami hasta que ésta toma la figura y le hace el doblez.

Un niño espera y observa mientras la señora del origami ayuda a otro niño. Cuando ella termina de ayudar al otro niño, éste le toca en el brazo y empuja su figura hacia sus manos al tiempo que hace contacto visual con ella y le deja la figura, como esperando que se la arregle.

Una niña pide confirmación de que está realizando un doblez correctamente a otra compañera. Empuja su figura cerca de la otra niña y una vez que esta última la observa, realiza el doblez una y otra vez, mientras que con su expresión de cara y ojos parece interrogar y espera hasta que la otra niña hace un gesto afirmativo con la cabeza.

Se empleó el cálculo de correlaciones de Pearson para determinar la confiabilidad de la codificación. Al igual que en el estudio sobre estructura de participación, la persona que codificó la observación de los niños desconocía los propósitos del estudio. La correlación entre codificadores fue:  $r = .96$  para la categoría de “Observa la demostración del adulto sin requerir información adicional”; en la categoría de “Observa a otro niño sin requerir información adicional”  $r = .88$ ; “Solicita más información verbalmente” (lo que puede incluir expresiones no verbales),  $r = .98$ , y “Solicita no verbalmente más información”,  $r = .63$ .

## **Resultados**

Los resultados mostraron un patrón de participación y comunicación orientado a la actividad grupal entre los niños de herencia mexicana de escolaridad materna básica, con un énfasis en la coordinación no verbal. En contraste, los niños de herencia europea de escolaridad materna alta mostraron un patrón orientado a la actividad individual y cuando había actividad grupal la comunicación se enfocaba a la conversación más que a la coordinación conjunta de acciones para hacer las figuras.

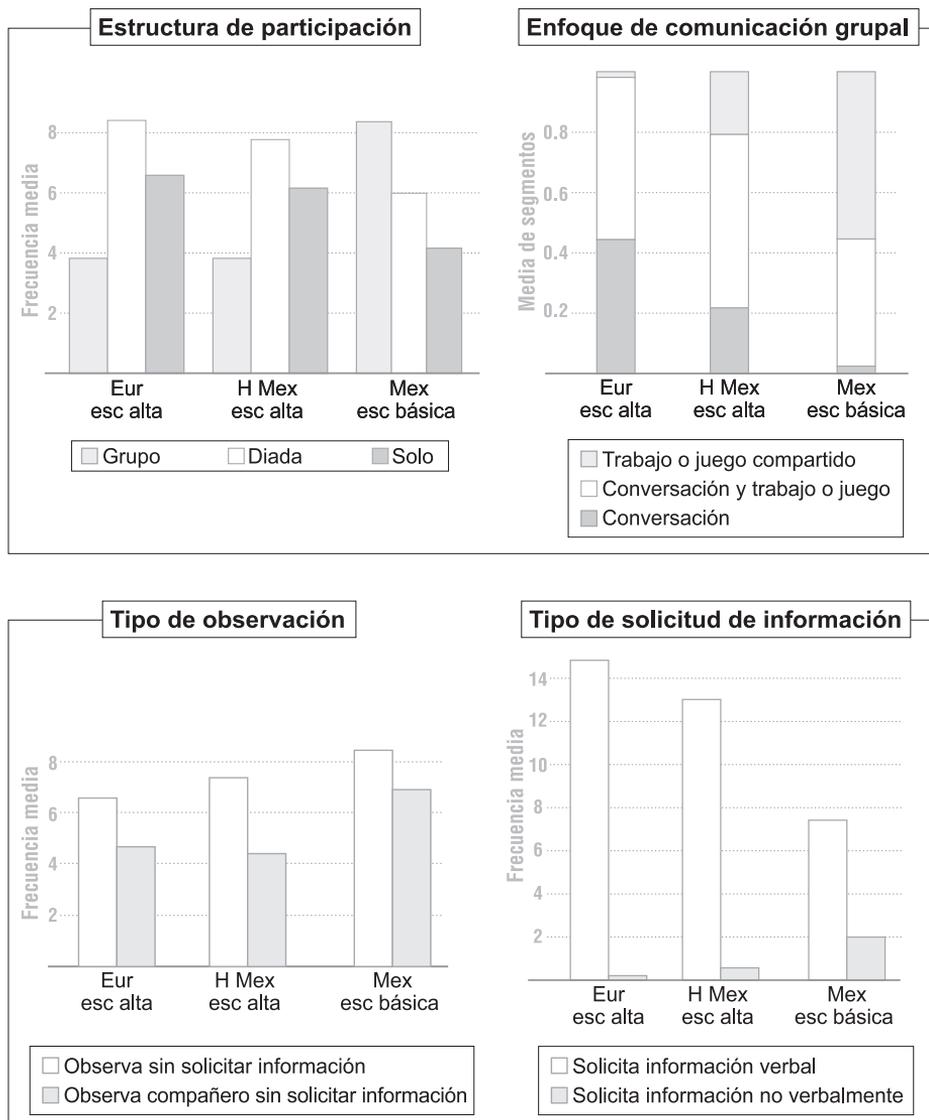
### *Diferencias en la estructura de participación y comunicación*

La estructura de participación más frecuente entre los niños mexicanos cuyas madres reportaron escolaridad básica fue en grupo, y la menos frecuente entre los niños estadounidenses de herencia europea. Los niños de herencia mexicana de escolaridad materna alta mostraron una estructura de participación similar a la de los niños europeo–americanos.

La estructura de participación más frecuente entre los niños europeo–americanos con escolaridad materna alta fue diádica. También hubo diferencias significativas en la frecuencia con que los niños americanos de herencia europea se dedicaban a doblar sus figuras solos, sin interactuar con nadie más, comparados con los niños mexicanos de escolaridad materna básica.

Respecto al foco de comunicación en grupo, las triadas de niños de los tres grupos culturales dedicaron un gran número de segmentos de la sesión a una

**Gráfica 1.** Diferencias en la estructura de participación y comunicación y en la observación para el aprendizaje



Siglas: Eur esc alta, niños de herencia europea en Estados Unidos, cuyas madres tenían escolaridad alta; H Mex esc alta, niños de herencia mexicana en Estados Unidos, cuyas madres tenían escolaridad alta; Mex esc básica, niños de herencia mexicana en Estados Unidos, cuyas madres tenían escolaridad básica.

actividad que combinaba la conversación con la realización de las figuras. Pero en otros segmentos, los niños europeo–americanos enfocaron su participación grupal con mayor frecuencia sólo en la conversación, en comparación con los niños mexicanos de escolaridad materna básica quienes se enfocaron a la actividad conjunta no verbal con una frecuencia mucho mayor que los niños europeo–americanos, es decir, por lo general esta actividad conjunta no verbal estaba enfocada a ayudarse en doblar las figuras o bien en algún juego compartido de movimiento con las figuras.

Los niños de herencia mexicana con escolaridad materna alta se ubicaron en una posición intermedia entre los otros dos grupos culturales en el grado en que enfocaron su actividad grupal a la conversación. Por otra parte, este grupo cultural enfocó su actividad conjunta sin conversación con mayor frecuencia que los niños europeo–americanos (pero sin diferencias significativas en las estadísticas), y de manera proporcional la mitad de los segmentos en comparación con los niños mexicanos de escolaridad materna básica (véase la gráfica 1).

### *Diferencias socioculturales en la observación para el aprendizaje*

Los resultados mostraron que los niños mexicanos de escolaridad materna básica —a diferencia de los otros dos grupos culturales— observaban con mayor frecuencia la demostración que daba el adulto y también a algún otro niño para obtener información acerca de como doblar la figura, sin requerir información extra.<sup>2</sup>

En contraste, también encontramos que tanto las triadas de niños de herencia europea con escolaridad materna alta como las de niños de herencia mexicana también con escolaridad materna alta solicitaban ayuda o información adicional en forma verbal con mucho mayor frecuencia que los niños mexicanos de escolaridad materna básica. Además, la forma en que solicitaban verbalmente la información implicaba que les respondieran de manera verbal median-

2. Los niños de los tres grupos culturales observaron en grado similar la demostración que hacía el adulto de cómo doblar la figura, tal como se esperaba, ya que todos los niños tenían gran interés en hacer sus figuritas, pero variaron en el grado en que acompañaban su observación con peticiones de información, verificación o ayuda, de forma verbal o no verbal.

te explicaciones o descripciones en lugar de más demostración no verbal del doblado de la figura. En contraste, los niños mexicanos de escolaridad materna básica mostraron también un estilo de solicitud no verbal que casi no se daba en los otros dos grupos culturales (véase la gráfica 1).

Estos resultados permiten ilustrar las variantes culturales en la estructura de interacción y comunicación en grupo y en los procesos cognoscitivos ligados al aprendizaje, como la observación con o sin necesidad de información verbal. Las variaciones que encontramos también se pueden relacionar con las diferencias en la experiencia escolar y el estatus migratorio de las familias de los niños participantes. Es importante señalar que las variaciones en la estructura de participación, enfoque de comunicación grupal y observación, no provienen de variantes en la experiencia escolar de los niños, ya que todos ellos se ubican en el mismo nivel escolar y en las mismas escuelas. Las diferencias están más relacionadas con las variantes en las tradiciones, las prácticas de interacción cotidiana y la forma como las diferencias en las oportunidades de experiencia educativa formal de sus padres ha influido en los modos de interacción y socialización de estos niños.

## **Discusión**

Los resultados de esta investigación sugieren que las diferencias en la estructura de participación, enfoque de comunicación y observación pueden corresponder a variaciones en las tradiciones culturales y que la cultura de educación formal, en este caso relacionada con la migración, forma parte de una constelación de aspectos relacionados que se reflejan en las prácticas de vida y de interacción.

Esta investigación también es consistente con los resultados de estudios etnográficos que reportan una prevalencia de interacción grupal entre personas de comunidades de herencia mexicana (De Haan, 1998; Delgado–Gaitan, 1987; Delgado–Gaitan y Trueba, 1985; Gaskins, 1999; Paradise, 1994, 1996; Romney y Romney, 1963).

La participación en grupo coordinado entre los niños mexicanos de escolaridad materna básica por lo general se enfocó en la actividad no verbal. Este resultado concuerda con investigaciones que reportan prevalencia de comunica-

ción y participación no verbal en actividades grupales en comunidades de herencia indígena (Cazden y John, 1971; Lipka, 1991; Philips, 1983; Rogoff *et al*, 1993).

Los resultados también mostraron que los niños de herencia mexicana de madres con escolaridad básica observaban con mayor frecuencia la demostración del adulto y los dobles de otros niños sin intentar obtener información por otros medios diferentes a la observación, en comparación con los niños de herencia europea y escolaridad materna alta. Estos resultados coinciden con investigaciones etnográficas que reportan que en algunas comunidades la observación es una actividad relevante para aprendizajes de la vida cotidiana.

Con esta información, también se apoya la idea de que en algunas comunidades se puede privilegiar la observación como modo de participación de los niños, en comparación con comunidades en que se organiza la participación y el aprendizaje en una forma de interacción entre adulto y niño semejante a las lecciones verbales escolares (Cazden y John, 1971; Rogoff, 1990; Rogoff *et al*, 1993; Scribner y Cole, 1973).

Philips (1972 y 1983) señala que los modos de comunicación verbal y no verbal satisfacen diferentes funciones debido a las grandes diferencias en las formas en que estos mensajes se organizan y procesan. Al parecer, sin embargo, hay un traslape de las funciones visuales y auditivas que pueden variar culturalmente en el uso de los canales y los medios para hacer llegar el mensaje y las formas de asegurarse de conseguir la atención de los otros participantes.

Philips (1983) también indica la importancia de considerar el tipo de actividad y el contexto cultural en que ocurre. Para ella, cuando una actividad física organiza la estructura de la actividad conjunta, se envía y recibe información visual en forma continua y simultánea. En contraste, cuando la conversación es el foco principal de la actividad conjunta entre participantes, estos toman turnos al enviar sus mensajes, alternando sus contribuciones, lo cual crea una estructura muy diferente de participación en contraste con la estructura de participación en una actividad que se coordina de manera no verbal.

Al estudiar la observación como se ha hecho en la investigación reportada, resultó necesario considerar también la comunicación no verbal. Esta interconexión se fue mostrando como parte de una configuración sociocultural. Paradise

(1991) advierte que el manejo efectivo del aspecto no verbal de una interacción implica poner en juego un conocimiento sociocultural implícito. Esta relación observación–comunicación no verbal puede pasar desapercibida por aquellos no familiarizados con este conocimiento tácito sociocultural. La observación entonces se vuelve un medio de comunicación no verbal y a su vez las formas de expresión no verbal están entrelazadas con la expectativa de la correspondiente observación por parte del otro interactuante. Esto se observa con claridad en una descripción que hace Paradise de niños mazahua en el contexto escolar:

Cuando un niño o algunos no han entendido bien qué es lo que tienen que hacer para resolver un ejercicio (ya sea por no haber entendido las instrucciones o por una falta de comprensión en relación con el contenido), y cuando su confusión involucra más que un detalle, el curso de acción más común es el siguiente: el niño queda sentado con las manos inmóviles mirando hacia el maestro, el pizarrón, sus compañeros y sus trabajos. Observa tranquila pero atentamente a todos y a todo. No hay nada de distracción en su mirada; al contrario, es una mirada intensa que da la impresión de estar dirigiéndose con una clara intencionalidad. Al observar así no formula ninguna pregunta, ni verbalmente ni por su expresión. Al parecer, está realizando una búsqueda a través de la observación de una clave o cualquier información relevante (1991: 79).

Aunque en esta forma de observación se puede inferir una autonomía en el aprendizaje, a la vez supone una expectativa de la correspondiente facilitación por parte de otro, si el interactuante sabe leer esta observación y expresión corporal como necesidad de ayuda. Como señala Paradise, “Observar así [...] indica la existencia de ciertas expectativas interaccionales relacionadas con un tipo de coordinación / cooperación que se produce en la interacción extraescolar [de los mazahua] de manera implícita” (1991: 79).

Por esto, resulta también interesante encontrar que los niños de herencia mexicana con escolaridad materna básica, quienes mostraron mayor frecuencia de observación sin solicitar información verbal, fueron también quie-

nes con mayor frecuencia mostraron comunicación no verbal e interacción en grupo.

Las formas de interacción que las personas de diferentes comunidades muestran al participar en grupos son resultado de prácticas de interacción desarrolladas histórica y socioculturalmente. Mientras que en ciertas comunidades de herencia indígena la participación en grupo, la comunicación no verbal y la observación son medios de aprendizaje relevantes, en otras comunidades culturales industrializadas con frecuencia se considera pasiva a una persona que no participa en una conversación. De hecho, en algunos contextos se da gran relevancia a la participación verbal, como es el caso del contexto escolar. De ahí que los padres e hijos migrantes puedan tener necesidad de modificar o incorporar nuevas formas de participación como medio de adaptación a otra cultura. Cuando estos niños llegan a ser padres de familia tales transformaciones pueden luego tener incidencia en sus interacciones con sus hijos, modificando de esta manera las prácticas de interacción a través de las generaciones (Greeno, Collins y Resnick, 1996; Lave, 1991; Rogoff, 1990; Schieffelin y Ochs, 1986; Vygotsky, 1978).

Aunque no es pertinente generalizar los resultados encontrados en este estudio a otras comunidades de herencia similar, esta investigación, junto con otras investigaciones etnográficas realizadas en comunidades mexicanas, orientan con decisión a pensar en la posibilidad de que otras comunidades culturales de herencia mexicana y radicadas en México pudieran mostrar estas habilidades para la observación, la participación en grupo y la comunicación no verbal. Si así fuera, sorprendería entonces pensar que las escuelas enfoquen casi por completo sus estrategias de enseñanza en las lecciones verbales que además suelen darse en forma descontextualizada de la actividad implicada en el tema de explicación (lo cual es consistente con los estilos importados de educación formal), y sorprende también que no se haga uso amplio y frecuente de demostraciones y actividades que requieran de observación y comunicación no verbal.

Sorprendería también reconocer que mientras en la actualidad hay una marcada tendencia a entrenar a las personas a trabajar en equipo en el mundo laboral, la escuela se centra en el desempeño individual de los estudiantes, cuando

hay comunidades culturales que por sus tradiciones de interacción desarrollan la coordinación grupal con resultados satisfactorios.

Estos resultados alertan sobre la gran relevancia que tiene desarrollar más investigación de las prácticas y tradiciones de la propia cultura respecto de la relación entre la interacción y los procesos cognoscitivos en las formas de aprender. Esto permitiría orientar las prácticas de socialización y enseñanza en forma más acorde con los contextos culturales y las necesidades de los diversos participantes en la educación.

Mead y Mc Gregor (en Miller, 2001) prevenían a los investigadores de estar atrapados en las premisas de su propia cultura: “El investigador está tan centrado en las premisas de su propia cultura que solamente tendrá ciertas preguntas y realizará ciertas observaciones”, pero en el caso de México, la educación formal y la investigación se han apoyado demasiado en teorías y modos de hacer importados. Por tal razón, es posible que la educación y la investigación hayan estado haciéndose las preguntas que se hacen en otras culturas, pasando por alto las características y necesidades de su propia cultura.

Enfocar esta investigación desde una perspectiva de la diversidad cultural orienta también a plantear el problema de cómo conectar desde un punto de vista metodológico los niveles macro de la sociedad con los niveles ontogenéticos y de prácticas específicas de socialización desarrolladas histórica y socioculturalmente. El problema es complejo. Aún cuando se reconoce cada vez más la importancia de atender a las variantes culturales en las poblaciones, con frecuencia se reconoce la variación desde un punto de vista muy superficial. Las prácticas de vida no sólo son diferentes o variables en su dimensión aparente o de ejecución sino que pueden estar arraigadas en modos y estructuras cognoscitivas diferentes. Por ello, junto con Paradise (1991), se señala la necesidad de reconocer la importancia de investigar la naturaleza y el alcance del conocimiento cultural tácito que entraña a su vez formas sociales particulares de organizar el aprendizaje.

Reconocer, respetar y atender a las variaciones culturales requiere de cuidadosas y profundas investigaciones interdisciplinarias y de una formación especializada para aquellos que tienen en sus manos la orientación de las políticas sociales de educación y desarrollo social.

# EL INDIVIDUO Y LA COMUNIDAD: EXPLORACIONES EN UN GRUPO DE PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA CIUDAD DE LIMA, PERÚ

---

Susana Frisancho

Esta investigación explora las nociones de comunidad, comunitarismo, individuo e individualismo en un grupo de profesores de educación secundaria de tres tipos de colegio: uno público no religioso, dos privados que ofrecen educación alternativa y uno público religioso perteneciente al movimiento Fe y Alegría, todos de la ciudad de Lima, Perú. La muestra incluye a 59 profesores de secundaria de ambos sexos, laicos, con título universitario o egresados de institutos pedagógicos no universitarios. Los datos se recogieron a través de una entrevista a profundidad acerca de las concepciones que los profesores tienen sobre los conceptos de comunidad, comunitarismo, individuo e individualismo. La información que se presenta es un extracto de un proyecto de investigación mayor que explora la manera en que diferentes valores, ideologías políticas, concepciones de individuo y comunidad, así como el clima moral de la institución en la que trabajan, afectan la identidad moral de los profesores, su sentido de responsabilidad, su relación con la institución educativa y su percepción del rol y la práctica docentes.

El capítulo está organizado de la siguiente manera: en primer lugar se presenta el problema de investigación, el que se contextualiza con algunas características de la educación en el Perú relevantes para este estudio y se acompaña de una discusión sobre la relevancia de analizar las nociones que los agentes educativos tienen sobre el individuo y la comunidad; luego, se aborda una discusión teórica acerca de los conceptos de individualismo y comunitarismo e individuo y comunidad, así como de la dimensión individualismo y colectivismo —por lo común más utilizada en la psicología— con el objetivo de establecer con claridad las diferencias entre estas dos tradiciones, y por último se desarrolla la metodología de trabajo y los resultados de la investigación y sus conclusiones.

### **Un breve esbozo de la relación entre educación y comunidad: el caso del sistema educativo peruano**

En América Latina existe una larga tradición educativa interesada en el desarrollo de valores, en especial en el contexto de los derechos humanos y la consolidación de la democracia (Misgeld y Magendzo, 1997), entendida esta en sus dos dimensiones: como sistema y como cultura. En esta concepción amplia, la democracia no sólo es un sistema de reglas sino también una cultura del reconocimiento, un proyecto de vida que entre otras cosas busca la libertad, la justicia y la solidaridad entre los seres humanos y los pueblos. En Perú, el sistema educativo recoge estas intencionalidades y apunta a la construcción de una sociedad democrática, intercultural y justa, capaz de incluir a la diversidad en todas sus manifestaciones.

El sistema educativo reconoce que Perú es un país multilingüe<sup>1</sup> y multicultural. Desde este reconocimiento, ya la *Nueva estructura del sistema educativo peruano*

1. El castellano es la lengua que habla la mayoría de la población en Perú, pero se reconocen como lenguas oficiales, además, el quechua y el aimara. Sin embargo, sobre todo en las comunidades amazónicas, existen muchas otras lenguas indígenas, tales como el achuar, aguaruna, amahuaca, ashaninka, arabela, bora, cacataibo, candoshi, capanahua, cashibo-cacataibo, cashinahua, chamicuro, chayahuita, cocama cocamilla, culina, ese eja, huitoto, harakmbut, iñapari, jacaru, jebero, machiguenga, mayoruna, nomatsiguenga, ocaína, orejón, resígaro, secoya, shipibo-conibo, taushiro, ticuna, urarina, yagua, yaminahua (yora) yanesha y yine.

no (Ministerio de Educación, 1997) planteaba que la educación en este país se debe basar en la cultura y los valores de los peruanos, y ser respetuosa de sus identidades colectivas e individuales. El “Diseño curricular básico para la educación secundaria 2004” guarda coherencia con lo planteado en diversas leyes, foros y acuerdos, por ejemplo, el Acuerdo Nacional de Gobernabilidad, la Ley General de Educación (Ley 28044) y los acuerdos de la XIII Conferencia Iberoamericana de Educación, realizada en septiembre de 2003 en Tarija, Bolivia. El diseño curricular básico traduce las grandes aspiraciones nacionales para que sea posible adecuarlas a los intereses particulares de cada región del país; estas aspiraciones pasan por el reconocimiento de que el currículo debe tener una estructura sociocultural. Luego, el 5 de mayo de 2004, el Foro del Acuerdo Nacional aprobó el pacto social de compromisos recíprocos por la educación 2004–2006 en el que, entre otras cosas, se invoca a una

[...] movilización nacional por aprendizajes de calidad, priorizando los valores, el razonamiento lógico–matemático y la comunicación integral, atendiendo la diversidad cultural y socio lingüística para que todos los estudiantes sean capaces de desarrollar sus vidas en función de los valores nacionales y democráticos, calcular, comprender lo que leen y escriben y de expresar con libertad lo que piensan y sienten (Consejo Nacional de Educación, 2004).

El Ministerio de Educación de Perú, en sus lineamientos de política educativa 2004–2006, plantea también la necesidad de diversificar los procesos educativos y afianzar el capital cultural, desarrollando el currículo y la evaluación de manera que ambos procesos reconozcan e incorporen la diversidad de los alumnos.

En este contexto de reconocimiento y preocupación por la educación, así como de consenso por reconocer sus elementos culturales, un aspecto importante es la noción de comunidad, que está inmersa en el marco más general de búsqueda de valores democráticos y de educación intercultural. La comunidad tiene un significado especial en la educación, pues la persecución de ideales comunitarios o el desarrollo de una verdadera comunidad en la institución escolar

es una finalidad de muchos sistemas y proyectos educativos. Por ejemplo, en la “Estructura curricular básica para la educación primaria de menores” (Ministerio de Educación, 2000), bajo el título de “Fin general y propósitos específicos”, se afirma que un propósito de la educación es promover en los niños y niñas peruanos “el desarrollo de su identidad personal y cultural, como miembros de una *comunidad* local y regional y como integrantes de la nación peruana”. Pero la búsqueda de comunidad no sólo es uno de los grandes fines educativos en Perú sino en muchas partes del mundo, varios autores argumentan que las escuelas deberían ser comunidades y, en particular, comunidades morales (Schulman, 1995; Higgins–D’Alessandro, 1996; Power, Higgins y Kohlberg, 1989; Noddings, 1984; Kratzer, 1997). Por si fuera poco, desde una perspectiva religiosa cristiana la búsqueda de comunidad es también un fin educativo esencial. A modo de ilustración se puede mencionar el modelo pedagógico de la Compañía de Jesús, congregación religiosa de larga experiencia educativa; el modelo, entre otras cosas, se basa en un espíritu de comunidad, ayuda a la formación total de cada persona dentro de la comunidad humana y celebra la fe en la oración personal y comunitaria (*Características de la educación de la Compañía de Jesús*, 1986).

La comunidad es un aspecto esencial para la construcción de la identidad,<sup>2</sup> tal como han planteado algunos autores (Taylor, 1989 y 1991; Beiner, 1994; Raeff, 1997). Desde una perspectiva psicológica contemporánea, se ha establecido que la influencia social es condición necesaria para el crecimiento psicológico; los esfuerzos individuales y la actividad sociocultural están mutuamente interconectados (Vygotsky 1986; Bruner, 1996; Rogoff, 1990 y 2003; Rogoff y Angelillo, 2002; Wertsch, Del Rio y Alvarez, 1995). En este sentido, la escuela, como comunidad, juega un rol fundamental en la formación de la identidad y de los valores éticos, democráticos, ciudadanos y comunitarios de las futuras generaciones.

2. En inglés el término utilizado es *self*, que no es sinónimo de identidad, aunque *identity* se usa también en determinados contextos. Aunque el término identidad no es una traducción inequívoca del vocablo inglés *self*, y reconociendo que identidad y *self* denotan aspectos distintos del funcionamiento psicológico de las personas, en este texto ambos términos se usan de manera intercambiable.

Sin embargo, sabemos que hay muchos tipos de escuelas, desde instituciones impersonales, individualistas y autoritarias, hasta lugares democráticos que valoran, promueven y crean un sentido de comunidad. Del mismo modo, es posible suponer que las concepciones que los profesores tienen sobre la comunidad y el individuo tampoco son homogéneas. Por ejemplo, en Norteamérica, al lado de una visión positiva de la comunidad como una promesa para relaciones mejores entre los seres humanos, existe también una visión negativa que subraya sus lados oscuros, los horrores del colectivo como una amenaza para la autenticidad de las personas (Friedman, 1992; Noddings, 1997).

Debido al miedo al colectivo y a la fuerte presencia del lado oscuro de la comunidad, los conceptos de comunidad más aceptados en Norteamérica (en especial en Estados Unidos) incorporan planteamientos liberales y apuntan al individuo como el elemento comunitario más importante. En esta línea, Westheimer (1995) argumenta que en Estados Unidos las reformas escolares que intentan desarrollar un sentido de comunidad han sido instrumentales por naturaleza, es decir, no han partido de una noción de comunidad como un bien en sí misma; por el contrario, para promover comunidades en las escuelas, estas reformas se han basado en argumentos instrumentales muy comunes en la retórica de las políticas educativas norteamericanas: comunidades fuertes de maestros reducirán el ausentismo e incrementarán el profesionalismo, aumentarán las calificaciones de los estudiantes y reducirán consumo de drogas. Desde esta perspectiva, la comunidad se operacionaliza como “trabajo en grupo o trabajo colaborativo”, el que a su vez es visto como un medio (por ejemplo, para lograr disciplina) y no como una finalidad, lo que distorsiona la noción misma de comunidad.

Por desgracia, aunque el término comunidad es usado con frecuencia en la educación, en Perú no se cuenta con información sobre cómo la comunidad es entendida por los agentes educativos, cuál es la naturaleza de las creencias del profesor acerca de este concepto o cuáles son los principales conflictos por los que este atraviesa para llevarlo a la práctica. Debido a que la búsqueda de comunidad ejemplifica una meta que los sistemas educativos plantean para sí mismos, esta investigación intenta clarificar la naturaleza de este concepto en ambientes educacionales, en particular entre los profesores.

## **Una breve revisión de la dimensión tradicional individualismo / colectivismo y por qué no nos adscribimos a este marco conceptual**

Los conceptos de individuo, comunidad, individualismo y comunitarismo son el centro de este estudio. Estos son conceptos nuevos en la psicología, pues a pesar de que en la filosofía, y sobre todo en la filosofía política, son usados ampliamente, la filosofía y la psicología apenas se han influido una a la otra respecto al uso de estos términos, por lo que las dos tradiciones han seguido cursos diferentes.

En psicología se ha utilizado el término “colectivista” en lugar de comunitario o comunitaria para describir culturas en las que las relaciones y conexiones entre las personas tienen un papel esencial. En la psicología transcultural una importante dimensión que describe y explica sociedades es la dimensión “individualista-colectivista” (IC), que plantea la existencia de patrones coherentes de organización cultural, es decir, la existencia, por un lado, de culturas que estructuran la experiencia social alrededor de individuos autónomos y, por otro, de culturas que lo hacen alrededor de colectivos.

La dimensión IC se refiere al grado en que una cultura alienta, mantiene y facilita las necesidades, los deseos, las inquietudes y los valores de un *self* autónomo y único por encima de las del grupo (Matsumoto *et al*, 1997: 745) o a la inversa. Básicamente, el colectivismo es visto como un sistema general de valores en el que la existencia humana se centra en obligaciones hacia los demás y en roles prescritos que tienen como finalidad mantener el orden social. Por el contrario, el individualismo se asocia a la independencia y a la libertad para definir y perseguir metas personales (Raeff, 1997; Miller, 1994). Triandis (1995) define el colectivismo como un patrón social conformado por individuos ligados muy de cerca y que se ven a sí mismos como parte de uno o más colectivos (por ejemplo, la familia, los compañeros de trabajo, una tribu o una nación); estos individuos están motivados por las normas y los deberes que los colectivos imponen y dan prioridad a las metas colectivas y a sus conexiones con los miembros del colectivo por sobre sus propias metas personales. En contraste, define el individualismo como un patrón social formado por individuos con

poca conexión entre sí y que se ven a sí mismos como independientes del colectivo; estos individuos están motivados por sus propias preferencias, necesidades, derechos y los contratos que han establecido entre ellos, dan prioridad a sus metas personales por sobre las metas de los demás y enfatizan el análisis racional de las ventajas y desventajas de asociarse con otros.

Desde la perspectiva IC se piensa que las culturas individualistas valoran al individuo separado de su comunidad y que el sentido de uno mismo en estas culturas se experimenta y se construye sobre todo separado de los otros, pues se valora la libertad y la posibilidad de actuar de acuerdo con las elecciones personales. Ser responsable por las propias elecciones es igualmente importante (Berlin, 1969). Por el contrario, en las culturas colectivistas los individuos se definirían por los roles y deberes sociales y no por la autonomía personal y estarían fundamentalmente conectados con otros, por lo que se asume que los miembros de culturas colectivistas están dispuestos a sacrificar sus metas personales para satisfacer al grupo (Markus y Kitayama, 1991).

La idea que subyace a la visión IC es que grandes grupos sociales o culturas pueden describirse usando como categorías los conceptos individualismo y colectivismo. Los diferentes teóricos del IC, aunque reconocen que no existen culturas en las que el individualismo o el colectivismo aparezcan aislados o en estado puro, aceptan el uso de estas categorías como útiles y adecuadas para caracterizar personas y culturas, pues se asume que tanto grandes grupos sociales como personas individuales pueden describirse usando la dimensión IC. Así, por ejemplo, Markus y Kitayama (1991, 1994) afirman que cuando los japoneses se describen a sí mismos lo hacen enfatizando sus afiliaciones, mientras que los norteamericanos enfatizan su individualidad, y argumentan que la cultura japonesa es colectivista mientras que la norteamericana es en gran medida individualista. Si bien se reconoce que el colectivismo latinoamericano es diferente al colectivismo asiático, pues en Latinoamérica existen mayores posibilidades de plantearse metas personales (Gabrielidis *et al*, 1997), se utiliza la misma lógica de caracterizarla como un solo grupo social, usando la dimensión IC. Por otro lado, se acepta también que se pueden identificar atributos de la IC a nivel individual, es decir, que es posible indicar si una persona es individualista o colectivista con base en sus valores, actitudes y comportamientos. Esta

posición se encuentra en Triandis cuando afirma, por ejemplo, que “los individualistas usualmente tienen auto-percepciones halagadoras” (1995: 69), que los colectivistas valoran “la seguridad, el grupo social o la armonía grupal” o que “los colectivistas se comunican con extraños en menor medida que los individualistas” (1995: 74). Con frecuencia, Triandis afirma que los colectivistas toman decisiones sólo luego de consultarlas a profundidad, que no están interesados en los derechos humanos, que están dispuestos a mentir para conservar una relación que valoran y que no contradicen lo que sus padres o la sociedad espera de ellos. Como contraste, los individualistas son vistos por Triandis como materialistas y preocupados siempre por lo que no tienen, interesados en la autosuficiencia y la autoglorificación y sólo dispuestos a ayudar a alguien después de haber calculado las ventajas personales de hacerlo. Al parecer, para Triandis los colectivistas carecen de agencia y los individualistas son fundamentalmente egoístas.

Esta manera de entender la IC ha sido criticada por varios autores. Como afirma Killen (1997), la posición tradicional IC contiene juicios del tipo “individualistas hacen y piensan X, colectivistas hacen y piensan Y”, que es un estereotipo y no una caracterización precisa de los individuos y las culturas. Del mismo modo, Raeff (1997) plantea que es un error considerar las dimensiones IC como opuestas y contradictorias, es decir, dicotómicas y mutuamente excluyentes. Las dicotomías no son apropiadas para explicar culturas debido a que la proporción de independencia e interdependencia varía bastante dentro de las mismas culturas; las teorías psicológicas que las miran en términos de una única y dominante orientación son poco confiables e imprecisas. Como ejemplo de variabilidad cultural y de coexistencia de ambas orientaciones en una misma cultura, se puede mencionar la larga tradición comunitaria en la cultura norteamericana (Bellah *et al*, 1985), que como ya se ha visto es considerada como muy individualista. Del mismo modo, en países latinoamericanos suelen coexistir al interior de un mismo territorio diferentes tradiciones culturales, más o menos occidentalizadas y con mayor o menor grado de colectivismo o individualismo, tanto en sus prácticas culturales como en las características de la identidad de las personas que pertenecen a ellas.

Raeff (1997) argumenta que el colectivismo ha sido sólo asociado con la interdependencia y el individualismo con la independencia, lo que no refleja el mundo real. Asumiendo, en teoría, que la autonomía y la agencia, por un lado, y las relaciones con los demás, por otro, son dimensiones que se intersectan, Raeff arguye que es conceptualmente cuestionable tratar la independencia y la interdependencia como dimensiones opuestas del desarrollo de la identidad y mantiene que la independencia y la interdependencia (es decir, el individualismo y el colectivismo) son dimensiones inseparables del funcionamiento psicológico de cualquier cultura. Asimismo, Colby y Damon (1992) sostienen que un individualismo desarrollado por completo incluye la dedicación al bien común. El individualismo maduro, de acuerdo con estos autores, implica vínculos articulados con otros individuos y con la sociedad en su conjunto. De manera aún más radical, algunos autores afirman que el uso de categorías tan amplias y generales como la IC es inadecuado y estereotipado en términos culturales (Killen, 1997; Wainryb, 1997), e insisten en que la dimensión IC no debería usarse en la psicología —y quizá en ninguna otra ciencia social— debido a su incapacidad para describir de forma adecuada las dinámicas complejas de los individuos y las sociedades. Estas críticas se apoyan en una manera de entender las culturas como organizaciones complejas que producen al interior diferentes cursos de desarrollo y distintas identidades (Turiel, 2002).

### **Individualismo y comunitarismo, individuo y comunidad: aspectos teóricos y metodológicos**

Como se acaba de plantear, en la actualidad diversos investigadores critican los conceptos colectivismo e individualismo como categorías para describir culturas, ya que se consideran sobresimplificaciones de la realidad que no son útiles para explicar la construcción de la identidad personal (Raeff, 1997; Killen, 1997; Wainryb, 1997). Más aún, en la literatura revisada no se ha encontrado ninguna descripción de la IC en términos de su relación con la educación, el sistema social, el sistema político o el estado, lo que significa que aspectos muy importantes de la IC no están siendo considerados.

Debido a esto, al recurrir a la filosofía política se proponen dos categorías que pueden ser útiles para entender el proceso de formación de la identidad: el comunitarismo y el liberalismo–individualismo. Aunque individualismo y liberalismo no son sinónimos sino más bien conceptos que se intersectan, la literatura es a veces confusa acerca del uso de ambos términos, por lo que en este capítulo se usarán de manera intercambiable. La relación entre liberalismo e individualismo se aclarará más adelante.

Desde una perspectiva filosófica, individualismo y comunitarismo son ideologías contradictorias e irreconciliables (Taylor, 1994; Beiner, 1994, Bauman, 1996). Las contradicciones entre ambas se consideran genuinas y difíciles de superar. Desde la psicología social, sin embargo, existe un soporte empírico acerca de la coexistencia del individualismo y el colectivismo dentro de una cultura (Wainryb, 1997) y dentro de un mismo individuo (Killen, 1997). En la investigación psicológica no se hace diferencia sustancial entre los términos colectivismo y comunitarismo. Aunque ambos no son conceptos equiparables, se conoce muy poco acerca de la relación entre el colectivismo estudiado por los psicólogos y el comunitarismo discutido por los filósofos. Los psicólogos se han resistido a utilizar el término comunitarismo en sus investigaciones acerca del *self* pues lo consideran prescriptivo en lugar de sólo descriptivo y, por lo tanto, no válido para la investigación psicológica. Por ejemplo, Triandis (1995) plantea que el debate comunitario es sobre todo filosófico, ya que apunta a definir un orden social deseable y no a describir lo que la gente común y corriente hace, y por ello no lo considera un concepto útil para la psicología. Sin embargo, debido a que el comunitarismo y el individualismo / liberalismo son teorías acerca del mundo, pueden ser categorías útiles para entender el desarrollo de la identidad desde una perspectiva psicológica. El comunitarismo, a diferencia del concepto de colectivismo, es una ideología político–filosófica por la que los individuos pueden optar y que pueden asumir de manera consciente, por lo que forma parte importante del sentido de agencia del individuo, así como de su identidad. Debido a que comunitarismo describe mejor una ideología que se puede escoger de manera deliberada y consciente, en lugar de sólo un rasgo cultural, es el término que se utiliza en este estudio.

Por otro lado, comunidad y comunitarismo no son conceptos sencillos. La mayor dificultad al definirlos es que existen ideologías políticas y morales muy diferentes bajo la etiqueta de comunitarismo, lo que muestra las tradiciones filosóficas subyacentes. A veces el comunitarismo se entiende como una extensión del socialismo, mientras que otras se ve como una forma de liberalismo. Algunos lo consideran cercano al fascismo, y otros ven en él sólo una respuesta al excesivo individualismo de la sociedad norteamericana (Arthur, 1998). Por ello, los términos comunidad y comunitarismo son complejos, con diferentes significados que han ido cambiando a lo largo de la historia, y en la actualidad entre algunos autores presenta gran variedad de acepciones y perspectivas. Para ilustrar, MacIntyre (1981) y Sandel (1982) centran el rol de la familia como comunidad e incluyen también nociones tales como nación, ciudad y vecindario. MacIntyre (1984) defiende un tipo de comunitarismo que incluye a la nación como objeto de patriotismo. Este “comunitarismo nacionalista” (Manning, 1999) prioriza el patriotismo y entiende la lealtad a la propia comunidad como una virtud más importante que la lealtad a cualquier individuo. Otros tipos de comunitarismo no identifican a la nación como la más importante comunidad sino que, por el contrario, asumen que grupos pequeños con valores compartidos son igualmente comunidades. Para Etzioni (2001), la comunidad es un ente social que alimenta relaciones basadas en fines, pues es un fin en sí misma y no un medio para satisfacer necesidades o deseos individuales. Junto con Bellah *et al*, se piensa que

[...] una comunidad es un grupo de personas que son socialmente interdependientes, que participan juntos en discusiones y en la toma de decisiones, y que comparten ciertas prácticas que definen a la comunidad y con alimentadas por ésta. Tal comunidad no se forma rápidamente. Casi siempre tiene una historia y por eso es una comunidad de la memoria, definida en parte por su pasado y la memoria de su pasado (1985: 333).

Como afirma Gamio, el presupuesto fundamental de la noción misma de comunidad requiere “que estemos instalados en el seno de una organización social homogénea [...] un mundo institucional en el que todos sus miembros suscriben

un relato general acerca de la vida buena [...] como premisa esencial a cualquier desacuerdo o debate moral específico sobre cuestiones importantes” (1999: 69).

Hoy en día, la premisa más importantes del comunitarismo es que los seres humanos están relacionados de manera integral con las comunidades de cultura y lenguaje que ellos crean y mantienen (Mulhall y Swift, 1992). El comunitarismo rechaza la idea de que el individuo es la unidad básica de la sociedad; por el contrario, los individuos se conciben vinculados a los otros en comunidades de las que dependen. Las mayores críticas comunitarias al individualismo se dan por lo general a partir de dos argumentos, el metodológico y el normativo. El argumento metodológico sostiene que las premisas del individualismo, tales como la idea de un individuo racional que escoge con libertad, son falsas, ya que la única manera de entender el comportamiento humano es en relación con el contexto histórico, social y cultural de los que forma parte. En otras palabras, se plantea que la capacidad individual de elección sólo puede desarrollarse y ejercitarse en cierto tipo de contextos comunitarios y culturales (Taylor, 1985). Por otro lado, el argumento normativo señala que las premisas del individualismo producen consecuencias moralmente insatisfactorias, tales como la imposibilidad de lograr una genuina comunidad o la injusta distribución de la riqueza (Avineri y De-Shalit, 1992).

Las ideas principales de la postura comunitaria son: para entender a los individuos es necesario mirar primero a sus comunidades y las relaciones que se establecen al interior de ellas, el comunitarismo rechaza la idea de que los individuos pueden ser entendidos como abstracciones fuera de su contexto social; la comunidad es un bien en sí misma, un bien que las personas deberían buscar, y la identidad humana está conformada por los vínculos sociales que no son necesariamente elegidos, es decir, que los individuos están constituidos por las comunidades de las que son parte (Minogue, 1997; Avineri y De-Shalit, 1992).

Por último, comunidad se opone por lo habitual a individualismo. El individualismo implica un compromiso con la vida social organizada en términos de principios, reglas y leyes, y pone énfasis en los valores de la libertad, igualdad,

autonomía, autorrealización y tolerancia (Avineri y De-Shalit, 1992; Kim, 1994). La filosofía política individualista asume una teoría moral en la que la capacidad para escoger diferentes concepciones del bien, de manera racional e imparcial, es esencial (Badhwar, 1996). La capacidad y la libertad de elección son el meollo del individualismo. Una identidad así formada suele entrar en conflicto con la comunidad y los vínculos entre personas; en la actualidad se asume que la tarea más importante para cada ser humano es ser el agente de su propia vida, determinar y asumir responsabilidad por el tipo de vida que desea llevar, pues la vida se concibe como una búsqueda individual de autodeterminación en la que los seres humanos deben encontrar su propio camino de realización personal.<sup>3</sup> En esta búsqueda de realización personal, muchas veces los otros y la comunidad no tienen espacio.

El individualismo implica también un ideal de ajuste que incluye asertividad, autonomía, libertad de elección, autorrealización y un sentido de unicidad personal (Watson, Sherback y Morris, 1998), y se centra en los valores de la libertad, igualdad, tolerancia y una auténtica apertura a diferentes modos de autorrealización. Un problema con el término es que los autores lo usan con descuido y poca precisión. Lukes (1973) señala los principales problemas con el concepto, argumentando que suele haber muchos y distintos elementos combinados en él. Por ejemplo, plantea que en Estados Unidos está ligado a la idea de capitalismo y democracia liberal, y se relaciona con el respaldo a la libre empresa, la libertad personal y la filosofía de derechos naturales, representando de esta manera la ideología norteamericana. Resumiendo a Lukes, las principales asunciones del individualismo son las siguientes:

- La dignidad de los seres humanos. El supremo valor de la dignidad de las personas significa que los seres humanos son vistos como fines y no como medios, y su naturaleza los convierte en fines en sí mismos.

3. Charles Taylor, en *Sources of the self* (1989) y *The ethics of authenticity* (1991), explora los elementos morales y espirituales que están detrás de la comprensión actual del *self* y de la comunidad, así como los potenciales conflictos alrededor de ambas nociones.

- La autonomía. Significa que los pensamientos o acciones de cualquier individuo le son propias, determinadas por su voluntad y no por entidades externas fuera de su control.
- La privacidad. Es la noción de una vida privada en un mundo público. Implica que las personas deben ser libres de seguir sus propias concepciones de lo bueno.
- El desarrollo personal. Este aspecto señala que se debe dar libertad a la naturaleza humana para cultivarse, a fin de alcanzar perfección y belleza.
- El individuo abstracto. Más que un valor, es una manera de concebir al individuo. Según Lukes, bajo este punto de vista, las reglas e instituciones se entienden como un artificio colectivo modificable que constituye un medio para la realización de objetivos individuales.

A esto hay que agregar las distintas nociones de individualismo / liberalismo que se tienen en Estados Unidos y en Latinoamérica. El término liberal ha adquirido un significado diferente del que solía tener, sobre todo en América Latina. En un principio, liberal tenía que ver con “generosidad y nobleza de espíritu” y con una aspiración entusiasta a las libertades cívicas. En Estados Unidos, suele designar una ideología progresista; se relaciona a gente educada que ha heredado la tradición de Franklin Delano Roosevelt en los años treinta y que participó en la lucha por la libertad y los derechos civiles durante los sesenta. También, individualismo / liberalismo se relaciona a una fuerte creencia en la libre empresa, la libertad personal y una filosofía de derechos naturales. Más aún, el término está ligado al capitalismo y se considera una orientación política de centro-izquierda que se opone al ala derecha más conservadora. Individualismo está muy ligado al término liberal (véase Lukes, 1973; Taylor, 1991), y ha sido entendido, en su sentido político, liberalismo, como primariamente interesado en las relaciones entre el individuo y el estado y en limitar las intrusiones de este en las libertades de los individuos. Al hablar sobre el individualismo, la opinión norteamericana es por lo general positiva: es visto como sinónimo de autonomía, satisfacción de necesidades personales, libertad y una auténtica apertura a diferentes modos de florecimiento humano y autenticidad (Markus y Kitayama, 1991).

Como afirma Kohlberg (1981), el liberalismo es la orientación política dominante del mundo occidental y un concepto que juega un papel importante en el debate sobre desarrollo y educación moral. Haste (1990) señala que al hablar de ejemplares morales (personas que pueden ser ejemplo de gran compromiso moral) la literatura muestra un sesgo hacia los compromisos morales de personas que tienen una orientación “liberal de izquierda”, término que Haste opone al de “derecha conservadora”. Esta manera de ver las cosas contradice la visión latinoamericana que considera al liberalismo también una ideología conservadora, orientada al mercado, una versión moderada de lo que en Estados Unidos se entiende por “derecha conservadora”.

En resumen, se puede decir que todo sistema educativo tiene como finalidad el que las instituciones encargadas de educar alcancen ideales comunitarios y una vida plena como comunidad. Sin embargo, no se cuenta con información sobre cómo entienden esta finalidad educativa los profesores encargados de llevarla a cabo. Desde la psicología se ha tendido a polarizar, de manera artificial, los conceptos de individuo y comunidad usando la dimensión IC, la que no considera la complejidad de las comunidades culturales en relación con su historia, sus tradiciones, la evolución de sus valores y sus prácticas compartidas, así como sus necesidades ecológicas. Reconociendo que las comunidades son sistemas dinámicos, que la búsqueda de comunidad es un valor para los sistemas educativos, y que tanto el concepto de comunidad como el de individuo pueden tener distintas significaciones para personas diferentes, en este estudio nos proponemos explorar la construcción del significado de ambos conceptos en un grupo de maestros.

## **Metodología de trabajo**

### *Participantes*

La muestra en este estudio estuvo constituida por 59 profesores de educación secundaria, de ambos sexos, con experiencia de enseñanza de entre cinco y 15 años, pertenecientes a cuatro colegios de la ciudad de Lima. Los colegios selec-

cionados representan tres tipos distintos de colegios: uno público religioso perteneciente al movimiento Fe y Alegría,<sup>4</sup> uno público no religioso y dos privados de educación alternativa.<sup>5</sup> El colegio Fe y Alegría está ubicado en un distrito popular de la periferia de la capital y sirve en su mayoría a una población de escasos recursos. El colegio público no religioso se ubica en un distrito céntrico y de clase media de la ciudad de Lima y atiende a una población perteneciente a los estratos socioeconómicos medio y medio bajo. Los colegios alternativos sirven sobre todo a estudiantes de clase socioeconómica media; uno de ellos recibe niños pertenecientes a la clase media “progresista” (hijos de intelectuales y profesionales), mientras que el otro atiende a estudiantes de clase media y media baja, con un significativo porcentaje de hijos de personas que migraron a la capital desde diferentes provincias del país. A excepción del colegio público no religioso, que educa sólo a mujeres, todos los colegios son mixtos (coeducan a niños y niñas).

El tipo de muestreo fue no probabilístico intencional, ya que los colegios no fueron seleccionados de manera arbitraria y no representan a todos los distintos tipos de colegios que existen en el país. Los profesores al interior de cada colegio fueron a su vez seleccionados con el requisito de tener entre cinco y 15 años de experiencia docente. Este intervalo se consideró por dos razones: primero, porque se quería a profesores que tuvieran un número mínimo de años de trabajo en cada colegio en particular, lo que en cierto modo garantizaría un tiempo suficiente para haber creado lazos, hecho amistades y sentirse parte de la institución / comunidad (criterio de cinco años de experiencia mínima) y,

4. El movimiento Fe y Alegría es un organismo no gubernamental que promueve programas educativos formales y no formales para niños y adultos en América Latina y el Caribe. Es un movimiento educativo comprometido con los sectores populares para la construcción de una sociedad justa y fraterna. Perteneció a la iglesia católica y es auspiciado por la Compañía de Jesús, aunque en su mayoría los colegios que pertenecen al movimiento están dirigidos por religiosos de diferentes congregaciones y los profesores que trabajan en ellos son laicos. El colegio Fe y Alegría que participa en este estudio está dirigido por los Hermanos de La Salle.
5. Entendemos por colegio alternativo una institución educativa que nace con una propuesta diferente a la oficial —y con frecuencia crítica de ella—, para educar a los niños y jóvenes. En el caso particular de las escuelas alternativas que participan de este estudio, una de ellas tiene como eje central educar para la solidaridad, mientras que la otra busca educar en democracia desarrollando la autonomía y el pensamiento crítico.

segundo, porque al reconocer que la profesión docente tiene un nivel alto de desgaste y saturación, y más aún en escuelas públicas en las que faltan los recursos y sobran los problemas, no se consideró conveniente contar con profesores que, por tener muchos años de labor docente, pudieran presentar algún grado de malestar o agotamiento (criterio de 15 años de experiencia máxima).<sup>6</sup> En la gráfica 1 se describen algunas características de la muestra.

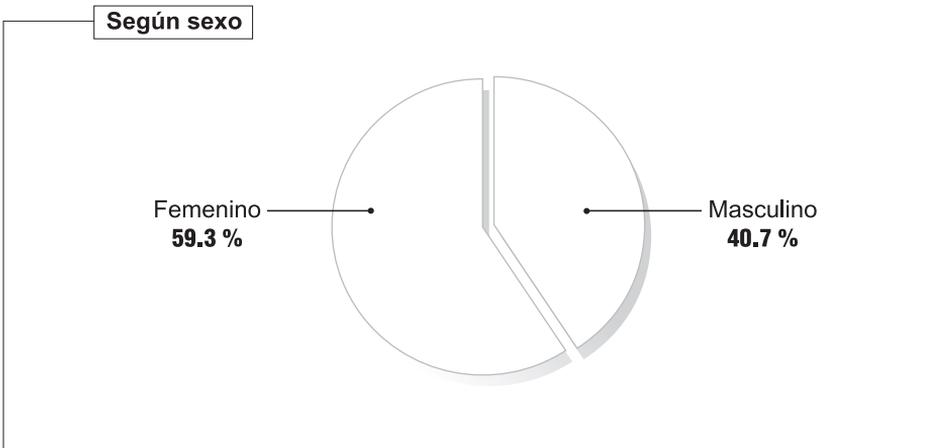
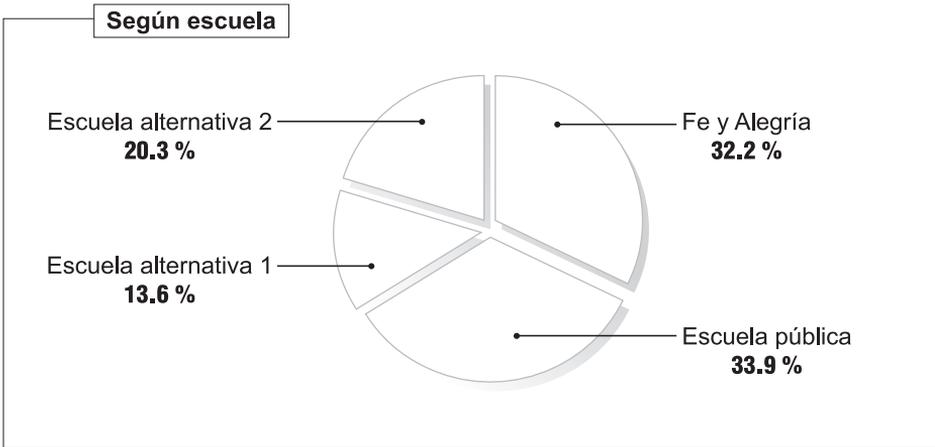
### *Instrumentos*

La información fue recogida con los siguientes dos instrumentos: un cuestionario general de datos demográficos, en el que cada participante completó preguntas que recogen información como fecha y lugar de nacimiento, sexo, nivel educativo, estado civil, afiliación política y ocupaciones adicionales además de la docencia, y una entrevista sobre comunitarismo–individualismo (Frisancho, 1999), que se diseñó especialmente para este estudio, con base en la descripción teórica de las características del pensamiento comunitario e individualista, las áreas de conflicto entre comunitarismo e individualismo propuestas por Mulhall y Swift (1992) y los diferentes significados del término comunidad discutidos por Friedman (1992).

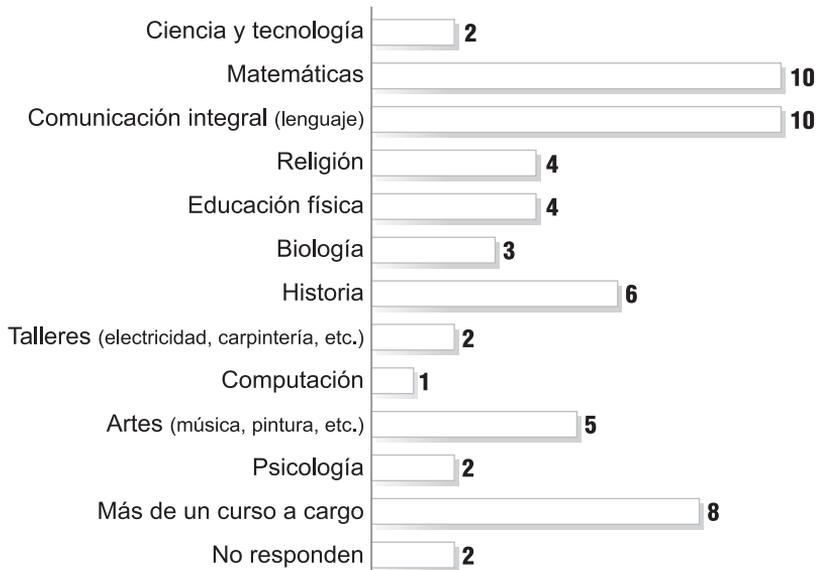
La entrevista evalúa el grado en el que los individuos poseen características de ambas orientaciones (individualismo y comunitarismo) y explora también la comprensión que cada persona tiene de estas dos dimensiones. En este sentido, la entrevista evalúa dos dimensiones: el área 1, la orientación general del individuo (en términos de las ideologías comunitarismo e individualismo), y el área 2, la comprensión de los conceptos comunitarismo e individualismo. La entrevista se analiza a través de un esquema de codificación preparado para el análisis del contenido de la misma.

6. Hay que recordar que la investigación que presentamos es una parte de una investigación mayor. Resultó importante controlar el tiempo de experiencia docente ya que es una variable asociada a la percepción de la institución por parte de los maestros, así como al desarrollo de su sentido de comunidad.

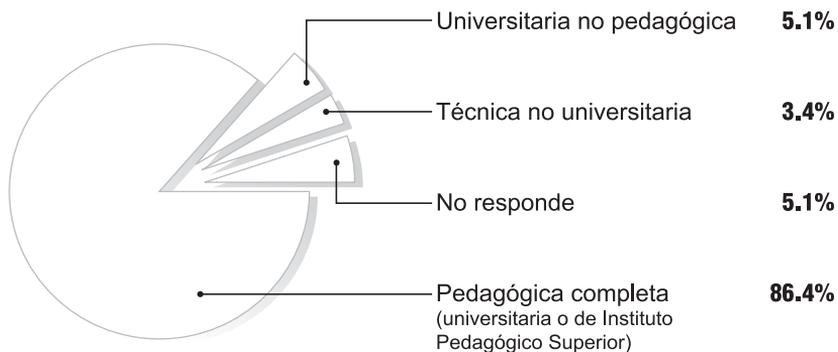
**Gráfica 1. Características de la muestra**



### Según área de especialización



### Según nivel de formación



Total de frecuencia de la muestra: 59 casos

El área 1 se centra en evaluar la concepción que tiene la persona de lo bueno y valioso, su noción de justicia, su concepción de la relación entre una comunidad y los individuos que la conforman, su percepción de los derechos y responsabilidades en la vida y su noción de una vida buena. El objetivo de esta parte de la entrevista es describir a los participantes a lo largo de las dimensiones comunitarismo–individualismo, en cada uno de los temas evaluados.

Para el análisis del área 1 se utilizó, por cada tema evaluado, un sistema de tres niveles (desde débil hasta fuerte) con el que se analizan y clasifican las respuestas de los profesores. Este sistema está fundamentado teóricamente y respaldado de manera empírica mediante un muestreo de los principales tipos de respuestas dados por los participantes. De este modo, los niveles de análisis recogen tanto lo planteado en la teoría como las respuestas de la muestra, y fueron además validados por criterio de jueces. Por ejemplo, para la categoría “Significación del concepto de individuo y su integración en la comunidad” se utilizaron los siguientes tres niveles:

- Nivel 1. El individuo es parte fundamental de la comunidad. La individualidad debe preservarse, aunque se reconocen los aspectos negativos del individualismo. La individualidad es considerada un aspecto positivo y necesario en cualquier comunidad.
- Nivel 2. El individuo es importante, pero debe ser sacrificado por el bien de la comunidad si fuera necesario. Las metas comunitarias prevalecen por encima de las de las personas individuales.
- Nivel 3. Sólo se reconocen los aspectos negativos de la individualidad. El individualismo se equipara a egoísmo. Se asume que el concepto de individualismo excluye “al otro”. El concepto es visto como un problema social que debe eliminarse.

El área 2 apunta a evaluar qué conceptos posee la persona sobre el comunitarismo y el individualismo (la significación que estos términos tienen para la persona) y el grado de diferenciación que hace entre ambos. Para el área 2 se construyó una matriz de identificación del grado de discriminación que la persona hace entre los conceptos de individuo y comunidad, así como la tensión que

percibe entre ellos. Para ello, estas dos dimensiones (discriminación y tensión) se analizaron en las respuestas de los participantes con los siguientes cuatro criterios, es decir, con la intención de asignarlas a alguno de los cuatro grupos en cada dimensión:

- Discriminación:

1. No se hace diferencia entre comunitarismo e individualismo. La persona presenta una discriminación muy general y pobre entre las dos categorías o no hay discriminación alguna. Por ejemplo, la persona puede decir que una comunidad es un grupo de individuos y que un individuo es siempre parte de un grupo. No hay mayor elaboración en ninguno de estos conceptos.
2. Se establece una diferencia entre individualismo y comunitarismo como rasgos personales o formas de ser, pero no se dice nada acerca de las diferencias políticas o filosóficas de estas dos ideologías. Se puede, por ejemplo, igualar individualismo con egoísmo o comunitarismo con agradabilidad prosocial. Se ven como rasgos, no como conceptos o ideologías escogidas.
3. Se hace una diferencia entre comunitarismo e individualismo a nivel político y filosófico, pero no se perciben conexiones entre ellos. La persona enfatiza la diferencia, pero ve al comunitarismo y el individualismo como mutuamente excluyentes.
4. Se plantea una fuerte diferencia entre el comunitarismo y el individualismo de manera política y filosófica. Las dos ideologías se perciben como separadas y diferentes aunque se reconocen conexiones entre ellas e interrelaciones.

- Tensión:

- A. No se percibe tensión entre comunitarismo e individualismo.
- B. La persona señala que algunos conflictos de intereses, medios y fines pueden estar presentes, pero no hay elaboración acerca de la naturaleza o características de estos conflictos.

- C. Se reconoce que hay tensión presente entre las dos ideologías políticas y filosóficas y se hace alguna elaboración sobre la naturaleza de esta tensión. Sin embargo, la persona cree que los conflictos son irreconciliables e irresolubles.
- D. Se reconoce que la tensión siempre está presente entre las dos ideologías. Se elabora sobre la naturaleza de esta tensión. La persona puede ofrecer una solución a esto, tal como una reconciliación entre los supuestos principales de las dos ideologías, o una suerte de “aprender” a vivir con esta tensión irresoluble, que se convierte así en tensión creativa.

Al cruzar estas ocho dimensiones se obtiene una tabla de cuatro por cuatro, a la que llamamos tabla de diferenciación conceptual (tensión más discriminación), la cual ofrece en potencia 16 posibles categorías o grupos, aunque en la realidad algunos casilleros quedan vacíos por no encontrarse datos en ellos o por ser teóricamente inconsistentes (véase el cuadro 1).

Con base en estas categorías y respaldados en la descripción de cada uno de los componentes que conforman las dimensiones Discriminación y Tensión, dos jueces independientes agruparon las categorías e identificaron tres niveles de comprensión, alto, medio y bajo. En una primera vuelta, el índice de acuerdo con las categorías establecidas por ambos jueces fue de 94%. Se volvió luego a agrupar de manera independiente, una vez discutidos los criterios utilizados por cada juez para la primera agrupación, y esta vez se obtuvo 100% de acuerdo y se establecieron los niveles (alto, medio y bajo) como se muestra en el cuadro 2.

## **Resultados de la investigación**

Los resultados mostraron que la mayoría de profesores tiene un nivel medio de discriminación de los conceptos comunidad e individuo, tal como se observa en el cuadro 3. Pero si organizamos estos resultados según sexo, se obtiene la distribución del cuadro 4.

**Cuadro 1.** Tabla de diferenciación conceptual

		Discriminación			
		1	2	3	4
Tensión	A	1	5	9	13
	B	2	6	10	14
	C	3	7	11	15
	D	4	8	12	16

**Cuadro 2.** Tabla de diferenciación conceptual, con niveles alto, medio y bajo

		Discriminación			
		1	2	3	4
Tensión	A	Bajo	Bajo	Medio	
	B	Bajo	Medio	Medio	Alto
	C		Medio	Medio	Alto
	D		Medio	Alto	Alto

**Cuadro 3.** Discriminación de conceptos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Grupos	Bajo	1	1.7	2.0
	Medio	42	71.2	84.0
	Alto	7	11.9	14.9
Total		50	84.7	100.0
No responden		9	15.3	
<b>Total</b>		<b>59</b>	<b>100.0</b>	

**Cuadro 4.** Discriminación de conceptos, según sexo

		Bajo	Medio	Alto	Total
Sexo	Masculino		17	1	18
	Femenido	1	25	6	32
<b>Total</b>		<b>1</b>	<b>42</b>	<b>7</b>	<b>50</b>

Un nivel medio de discriminación significa que los profesores, por lo general, establecen una diferencia entre individualismo y comunitarismo, aunque estos conceptos se entienden sobre todo como rasgos del carácter o maneras de ser de las personas y no como ideologías políticas o sistemas filosóficos. En la mayoría se encuentran ideas intuitivas acerca del concepto de individuo y de comunidad y reconocen que existe una tensión inherente a la relación entre ambos. Sin embargo —al entenderse individuo y comunidad como formas de ser o rasgos de personalidad— esta tensión es percibida como irreconciliable o imposible de resolver.

Respecto a la concepción de los términos individuo e individualismo y comunidad y comunitarismo, los profesores otorgaron al concepto individualismo una significación en su mayoría negativa y lo asociaron muy fuertemente a su variante política, el liberalismo. Esta noción negativa es vista con claridad en las respuestas a las preguntas hechas a los profesores que participan en este estudio: “¿Qué significa para usted el término individualismo?” y “¿Qué significa para usted el término liberal?” En los cuadros 5 y 6 aparecen las respuestas dadas por los profesores, categorizadas por tema. Los ejemplos que ilustran cada categoría son transcripciones literales de respuestas dadas por los profesores.

Como se puede ver en el cuadro 5, sólo se han encontrado visiones negativas del individualismo, que muestran que el lado oscuro de este concepto es el que prevalece en la concepción de los profesores. Además, todos los profesores afirman que el individualismo debería erradicarse de las escuelas. Respecto al término liberal, la visión que prevalece es también negativa (véase el cuadro 6).

Acerca del concepto de comunidad, frente a la pregunta: “¿Qué significa para usted el término comunidad?”, los profesores ofrecieron las respuestas que se clasificaron en el cuadro 7. También, la totalidad de profesores manifestó que desarrollar un sentido de comunidad y promover valores comunitarios es una meta que ellos han planteado para sí mismos. De igual modo, todos los profesores afirman que esta meta debería ser una prioridad en cada escuela del sistema educativo peruano (véase el cuadro 8).

### Cuadro 5. ¿Qué significa para usted el término individualismo?

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Actitud de una persona que no piensa en los demás y que sólo está interesada en su bienestar personal y contra la gente.</li> <li>2. Es un comportamiento humano centrado en la lucha contra los demás por los bienes de la tierra.</li> </ol>	<p>Lucha, persona contra otras</p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Es egoísmo, pensar sólo en uno mismo sin tomar en cuenta a los demás.</li> <li>4. Pensar y actuar sólo por uno mismo.</li> <li>5. Cuando lo importante son los intereses de la persona y no los intereses de la comunidad.</li> <li>6. Estar solo, sin vínculos con otros y sin buscar el bien común.</li> <li>7. Una persona que sólo trabaja para sí mismo.</li> <li>8. Una persona que rechaza las normas de la sociedad y está separado de la comunidad.</li> <li>9. Una persona sin grupo, sin lazos sociales.</li> <li>10. Aislamiento, no tener contacto con otros.</li> <li>11. Tendencia a hacer del individuo un absoluto y a priorizarlo en lugar de la sociedad o la cultura.</li> </ol>	<p>Egocentrismo, aislamiento, egoísmo, ausencia de lazos sociales</p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>12. Estar centrado en nuestras propias ideas y no permitir una conversación o diálogo que puede promover el desarrollo.</li> </ol>	<p>Falta de disposición para el diálogo</p>

### Cuadro 6. ¿Qué significa para usted el término liberal (neoliberal)?\*

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gente que quiere privatizar todo, que piensa sólo en dinero y en cómo volverse cada vez más rico.</li> <li>2. Pensar que el libre mercado es la solución para todos nuestros problemas sociales; olvidarse que la economía de mercado es peligrosa para los pobres.</li> <li>3. Ser liberal es pensar que la gente tiene derecho a la propiedad privada y que ese derecho está por encima de cualquier otro.</li> <li>4. Una persona que sólo trabaja para sí misma y a quien no le importan las necesidades de los otros.</li> <li>5. Creer que el mercado es el único medio para el progreso y el desarrollo.</li> <li>6. Un liberal es un capitalista. Neoliberalismo es capitalismo salvaje.</li> </ol>	<p>Visión de la economía y el libre mercado</p>
---	---

\* Cuando la persona no entendía la palabra liberal, se le mencionaba el término neoliberal, mucho más difundido en Perú.

### Cuadro 7. ¿Qué significa para usted el término comunidad?

1. Un grupo de personas con los mismos intereses y cosas en común, que tienen la meta de mejorar las relaciones humanas.	Ayudar a otros
2. Gente que quiere ayudar a otros a ser mejores seres humanos.	
3. Gente que piensa en otros y actúa para beneficio de otros.	
4. Un grupo de personas que están juntas para compartir su vida y su fe.	Valores e ideales compartidos
5. Gente que comparte junta, que vive junta y comparte ideas.	
6. Gente libre y responsable que comparte ciertos valores.	
7. Gente que comparte la vida, un lugar, trabajo y una fe común.	
8. Gente que está junta en todos los aspectos de su vida, psicológicos, espirituales y físicos, en el mismo lugar.	
9. Gente que comparte valores, cultura y lazos sociales.	
10. Un grupo de gente con la misma visión del mundo y la misma misión en la vida.	
11. Personas que están juntas para crecer y para ayudarse mutuamente en ese crecimiento.	Bien común
12. Un grupo de personas que están juntas con el propósito de encontrar caminos para lograr metas comunes.	

### Cuadro 8. ¿Qué significa ser comunitario?

1. Trabajar por la comunidad.	Trabajo por otros, servicio
2. Servir a otros, trabajar por otros.	
3. Tener solidaridad y ser disciplinado. Prestar atención a las necesidades de los otros y trabajar por ellas.	
4. Ayudar a otros sin esperar nada a cambio.	
5. Ser un miembro activo y participar en la comunidad. Ser capaz de establecer vínculos.	Participación
6. Vivir en relación con el otro.	
7. Saber cómo participar, trabajar en grupo por una meta común.	Vínculos y lazos sociales
8. Tener una relación cercana con la comunidad, vivir juntos, reír juntos.	
9. Saber compartir con la comunidad.	
10. Participar y compartir a pesar de las diferencias individuales.	
11. Maximizar los recursos en favor de todos.	Uso social de los recursos

La noción de comunidad que favorecen los profesores incluye fundamentalmente relaciones personales así como vínculos y tener características en común (véase el cuadro 9).

Desde esta particular visión de la comunidad y el individuo, las ideas que los profesores han desarrollado acerca de lo que es una buena vida (una vida digna de ser vivida) o, en otras palabras, las metas de vida que se trazan para sí mismos o que consideran metas ideales a alcanzar, se muestran en el cuadro 10.

## **Discusión**

Los datos encontrados en esta investigación muestran que, en general, en los profesores entrevistados existe cierta tensión entre el concepto de individuo y el de comunidad, la que se trata de resolver priorizando la comunidad por encima del individuo. La primera es sobre todo evaluada como positiva, mientras que el segundo, por el contrario, tiene para los profesores una carga negativa. Por desgracia, esta polarización no reconoce que, aunque de distinta naturaleza, individuo y comunidad son dos bienes que tienen tanto potencialidades como peligros. Los profesores que participan de esta investigación identifican el concepto de individualismo con la visión distorsionada del término (por ejemplo, lo equiparan a egoísmo), le dan una connotación negativa e intentan eliminarlo de toda acción pedagógica como si se tratara de un mal. Por el contrario, los mismos profesores dejan de lado los aspectos oscuros del término comunidad (exclusión y opresión de la individualidad, por ejemplo) y perciben casi exclusivamente los positivos. Estas dos visiones son percepciones parciales de ambos conceptos.

Al favorecer en exceso a la comunidad por sobre el individuo los profesores están mirando sólo el lado positivo de la comunidad y descuidan sus aspectos oscuros o lo que puede considerarse los peligros de la comunidad. Noddings (2002) señala con claridad que así como la comunidad es inclusiva (“nosotros”), también es excluyente (“ellos”) por naturaleza; no estar consciente de este peligro significa tener una visión idealista y romántica —poco realista— de la comunidad que podría ser perniciosa para los sistemas educativos. Si bien las comunidades más fuertes por naturaleza comparten símbolos y tradiciones, en

### Cuadro 9. ¿Quién está incluido dentro de la comunidad?

	Porcentaje
• Personas a las que el individuo está vinculado (familia, amigos, etcétera). Los lazos personales crean la comunidad.	59.3%
• Personas con las que el individuo se identifica o comparte rasgos o características comunes, aunque pueda no existir una relación personal (por ejemplo, personas con el mismo lugar de origen).	25.4%
• Vecinos con valores y metas compartidas (criar a los hijos en un ambiente sano, etc.), personas que hacen la misma clase de cosas, tienen las mismas ocupaciones o actividades.	13.5%
• Cualquier ser humano; cualquier criatura viviente.	1.6%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

### Cuadro 10. Noción de vida buena

	Porcentaje
• Logros inmediatos en relación con otros: tener logros en el contexto más inmediato, por ejemplo, criar con éxito a los hijos, hacer feliz a la familia o lograr que los hijos se realicen profesionalmente (contexto familiar); ser el mejor profesor en la escuela, lograr que sus estudiantes ingresen a una universidad (contexto escolar), etcétera.	77.9%
• Logros sociales que trascienden lo inmediato: lograr algo más allá del ambiente inmediato; la meta de contribuir en algo al bienestar de la sociedad en general o del mundo. También se considera la idea de contribuir al bienestar de la escuela como medio para lograr el bienestar del mundo.	20.3%
• Desarrollo personal y autorrealización: un logro personal, por ejemplo, hacer dinero, desarrollar los propios talentos o aspiraciones, tener éxito en su carrera, actualizar las propias potencialidades.	1.6%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

su versión excluyente estos ayudan a demarcar la separación nosotros / ellos, haciendo que la comunidad pueda devenir en fanática y totalitaria. La separación nosotros / ellos puede estar en la base de problemas sociales y morales, como el racismo, la falta de solidaridad con los más necesitados o la discriminación al que muestra diferencias étnicas, religiosas, económicas, de habilidades, de género o de opción sexual. En este sentido, es de vital importancia desarrollar comunidades balanceadas que reconozcan y aprecien la diversidad, aunque este tipo de comunidades son difíciles de desarrollar.

Blum (1999) plantea la existencia de al menos dos formas distintas de usar el término comunidad. La primera lo utiliza sólo para describir a un grupo de personas que están organizadas de alguna manera o que tienen un estatus que el mismo grupo reconoce y comparte, y representa el uso descriptivo del término. En la segunda se le atribuye valor y se espera que la comunidad sea protegida y promovida por las personas; le da un sentido valorativo. En nuestra investigación hemos encontrado que los profesores se inclinan por utilizar el concepto principalmente del segundo modo. Sin embargo, y aunque parezca contradictorio, sabemos que entre profesores que valoran y defienden la comunidad es común encontrar que esta se operacionaliza en su práctica pedagógica como “trabajo en grupo” (trabajo de equipo o cooperativo) entre los estudiantes; para los profesores el trabajo en grupo suele ser visto como un medio (por ejemplo, para lograr disciplina al momento de organizarse en clase) y no como un fin, lo que distorsiona la noción misma de comunidad (Frisancho, 2003). Por ello, parece importante prestar atención al hecho de que el discurso de los profesores en defensa de la comunidad como una finalidad en sí misma pudiera no tener un correlato en sus prácticas pedagógicas ni en la vida al interior de las escuelas.

Como contraparte, la percepción negativa del individualismo muestra el mismo tipo de sesgo ya analizado respecto a la noción de comunidad. Si bien es cierto que en las sociedades occidentales modernas se ha revalorizado el concepto de comunidad a partir de haber identificado al individualismo como la causa de muchas “enfermedades sociales”, en especial la ausencia de comunidad (Taylor, 1991), también lo es que el individualismo es uno de los logros

más importantes de la civilización moderna. Además de crear comunidad, por lo general los sistemas educativos tienen entre sus metas el lograr que los estudiantes se conviertan en seres humanos autónomos capaces de decidir y asumir de forma responsable el tipo de vida que desean llevar. Se acepta de manera implícita o explícita que la autodeterminación es importante como forma de florecimiento de la vida humana, lo que es un logro de la modernidad al que es imposible renunciar. De este modo, los sistemas educativos, y los profesores en ellos, no estarían siendo conscientes de que ciertos aspectos del individualismo al que tanto temen y rechazan están presentes en las metas más profundas de su quehacer educativo y de su visión más general sobre la vida y los seres humanos. La identidad individual, sin duda, puede entrar en conflicto con la comunidad (Taylor, 1989 y 1991), pero al mismo tiempo se reconoce que la comunidad es un aspecto crucial en la construcción de la identidad, tal como han planteado varios autores (Taylor, 1989 y 1991; Beiner, 1994; Raeff, 1997).

Como se puede concluir de todo lo anterior, es interesante señalar que en los contextos anglosajones se suele reconocer las bondades de la individualidad así como los peligros de la comunidad, olvidándose los aspectos positivos de esta última. Al parecer, debido a lo diferente de los sistemas políticos, sociales y económicos, así como las diferencias históricas entre América del Norte y América Latina, los conceptos de comunidad e individuo tienen connotaciones distintas. Si bien la búsqueda de valores comunitarios es una meta importante para ambos, podemos afirmar que en Norteamérica se pone énfasis en los aspectos positivos del individualismo y el lado oscuro de la comunidad, mientras que en Latinoamérica la comunidad es vista como positiva y el liberalismo / individualismo tiene por lo general un significado negativo. Esta discrepancia tiene al menos dos implicancias principales. En primer lugar, puede representar un problema que impida un verdadero diálogo entre personas de ambos hemisferios; aunque en apariencia se usan los mismos términos, el significado atribuido es diferente. En segundo, las metas de la educación moral en ambos lugares podrían ser diferentes en algún momento, pues los dos más importantes conceptos que subyacen a dicha educación —individuo y comunidad— tienen diferentes significados.

Si Perú quiere avanzar en sus planteamientos educativos para formar en valores,<sup>7</sup> es necesario revisar las concepciones que los agentes educativos más importantes —los profesores— tienen acerca del individuo y la comunidad, ya que estas concepciones se encuentran en la base de las distintas maneras de educar moralmente.

En nuestro estudio se detectó que los profesores mantienen una visión polarizada acerca de las bondades de la comunidad *versus* los problemas del individualismo, cuando una visión más equilibrada de ambos conceptos resultaría no sólo en una manera de percibirlos más acorde con la realidad sino también, y esto es quizá lo más importante, en mejores maneras de educar, en particular, educar en valores y de formar la conciencia moral de los estudiantes. Se necesita de mayor investigación para conocer mejor cómo se usan y se entienden los conceptos de individuo y comunidad en Perú y en Latinoamérica y, más en específico, cómo estas significaciones se relacionan con las prácticas educativas y los planes y propuestas para el desarrollo y la educación moral en el medio.

7. A partir de los destapes sobre corrupción que se hicieron evidentes en el país durante el gobierno de Alberto Fujimori, en Perú existe un renovado interés por la educación en valores. Se han realizado diversas campañas televisivas con el objetivo de inculcar determinados valores en los niños y para hacer a la población más consciente de la necesidad de esta educación. El Ministerio de Educación, a través de la Unidad de Medición de la Calidad, realizó la cuarta evaluación del rendimiento estudiantil a escala nacional en 2004 y en esa ocasión, además de las áreas de comunicación y matemática tradicionalmente evaluadas, se evaluó por primera vez la formación ciudadana, lo que indica también el creciente interés en el tema de la democracia, la formación en valores y la educación moral. Más aún, el Programa Nacional de Emergencia Educativa ha priorizado el desarrollo de valores y la educación moral como una línea pedagógica fundamental para afrontar el deterioro de la educación peruana. Sin embargo, aun a pesar de estos esfuerzos, el sistema educativo peruano no ha reflexionado de manera sistemática sobre lo que significa la educación moral, ni tiene ninguna propuesta consistente sobre el tema.



# EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL DEL DESARROLLO DEL NIÑO Y LA COMUNIDAD: LOS ESFUERZOS DE UNA COMUNIDAD DE INDÍGENAS NORTEAMERICANOS PARA REFORMAR LA ESCUELA

---

Héctor H. Rivera

Traducción de  
Héctor Guzmán Gutiérrez

En ninguna parte encaja mejor la preocupación por la socialización y el desarrollo de los niños que en el proceso escolar formal de los niños indígenas norteamericanos. Las investigaciones previas rara vez han examinado la interrelación del desarrollo de los niños y la comunidad con los objetivos educativos. Aunque se trata de una actitud que va cambiando, en otros tiempos los educadores han asumido que existe una sola trayectoria para el desarrollo de los niños y el funcionamiento en sociedad. En ciertos aspectos estos supuestos educativos se relacionan con algunas de las formas de que se dispone para el estudio y el análisis del desarrollo. Mucha de la investigación ha dado especial prioridad al estudio del individuo en desarrollo fuera de su contexto cultural. En general, a la educación se le ha considerado “el esfuerzo deliberado, sistemático y sostenido para transmitir, evocar o adquirir conocimiento, actitudes, valores, habilidades o sensibilidades” (Darnell y Hoem, 1996: 10). Sin embargo, es fundamental preguntarse de quién son los valores culturales que se fomenta en el aula (Darnell y Hoem, 1996).

Hace varios años que se llevan a cabo investigaciones que estudian la participación de las comunidades en las reformas al sistema escolar. El tema ha

acaparado la atención de muchos investigadores y psicólogos de la educación. Sin embargo, la investigación de los valores, las creencias y las opiniones de una comunidad acerca de las actividades escolares se ha limitado a la investigación de actos específicos (como el papel de los padres en el aula) o de dimensiones supuestas en lo que respecta a los valores, las creencias y los papeles que los miembros de la comunidad deben asumir (Delgado–Gaitan, 1991; Deyhle, 1991).

En parte, este capítulo se centra en entender, analizar y examinar los esfuerzos comunitarios para una reforma escolar en los que se incluye a los valores, las creencias y los objetivos de la comunidad. La importancia del contexto cultural es un tema subyacente. Para examinar estos aspectos se condujo, en colaboración con la comunidad zuni, un estudio con encuestas. Para la metodología se requirió una encuesta científica básica. Pero fue el proceso de tener en consideración el contexto sociohistórico de la comunidad lo que convirtió a un enfoque científico básico en una herramienta para la facultación de la misma y para una reforma escolar efectiva.

En este capítulo presento un estudio que aborda tres áreas en el campo de la investigación del desarrollo:

- La teoría como una herramienta analítica para entender el desarrollo de la comunidad y los niños; para esto se requiere el estudio del desarrollo de los niños y de la comunidad desde un modelo de teoría histórica–cultural de la actividad. La premisa teórica básica es que el desarrollo de los niños y el de la comunidad se entrecruzan en donde hay actividades productivas compartidas. Lo que hace significativa a la teoría histórica–cultural de la actividad es la noción de que el desarrollo de un niño en cualquier comunidad se entreteje con el desarrollo de la comunidad y viceversa, y así es como se relaciona con el crecimiento de desarrollo histórico–cultural de la comunidad.
- La investigación en un contexto de comunidad: el desarrollo de los niños y de la comunidad tiene que ver con comportamientos, identidad, personalidad y valores culturales, por mencionar sólo algunos. El objetivo de hacer investigación en un contexto de comunidad es proporcionar mecanismos de intervención y de prevención que faculten, restauren y ayuden a sostener los esfuerzos programáticos de la comunidad. La investigación aplicada del desarrollo puede servir para facultar a las comunidades, al dar una guía para

el diseño de programas efectivos por medio de estrategias y de intervenciones que tengan relación con el contexto y sentido para la comunidad. De esta manera, las prácticas educativas formales pueden tener como guía los objetivos de desarrollo y la trayectoria para el desarrollo que la comunidad eligió.

- Las herramientas metodológicas para la investigación y el análisis: para esto se hace necesaria una discusión acerca del papel que tiene la metodología en el diseño de la investigación y en el análisis, así como el uso de métodos científicos para dar atención a las preocupaciones de la comunidad.

### **Antecedentes sociohistóricos de la comunidad**

Los zuni, al igual que los habitantes de los *pueblos* que están a lo largo del lado este del río Grande, han tenido una continuidad histórica en el área, la que es posible seguir hasta el año 200 y antes. El *pueblo* zuni se localiza en un pequeño valle del río Zuni. Este río es tributario del Little Colorado. Halona, la que ahora es la aldea principal, fue una de seis aldeas de la comunidad zuni. Hay otras cinco aldeas (en ruinas) que en la actualidad están deshabitadas pero que estaban presentes a la llegada de los españoles, en 1538. Zuni es una de las comunidades agrícolas más antiguas en Estados Unidos (Leighton y Adair, 1966; O'Brien, 1989; Bonvillain, 1995). En la actualidad todavía se ve a personas de la comunidad participar en la agricultura y el pastoreo de ovejas. Parece ser que estas actividades están profundamente entrelazadas con las actividades culturales / religiosas que ellos observan a lo largo del año.

La reservación de los zuni está en lo alto de la tierra de meseta a lo largo del margen occidental de Nuevo México. Su altitud es de más de 1,800 metros sobre el nivel del mar. La población actual es, aproximadamente, de nueve mil personas. Zuni se localiza a unas 30 millas al sur de la ciudad ferrocarrilera de Gallup. Hoy, la comunidad zuni es conocida sobre todo por la habilidad de sus habitantes para hacer joyería con incrustaciones de turquesa y por sus prácticas ceremoniales (como la danza Shalako y la del verano), las que atraen a muchas personas (Leighton y Adair, 1966).

La cultura de los *pueblos* zuni también ha resistido oleadas de grupos que han entrado a su territorio, como los ancestros de los apaches y los navajos

actuales y, mucho después, los europeos—españoles, por medio de sus colonias y misiones en el nuevo mundo. La presencia de los españoles en los territorios indios trajo consigo escasez y un sistema de misiones que trataba de socavar los valores de los indígenas. Sin embargo, no fue hasta el siglo XIX que comenzó un esfuerzo más sistemático para exterminar a los nativos, con la llegada de los colonos angloamericanos. Estos, con sus consignas —que, en algún momento, incluían la exterminación de los pueblos indígenas y sus culturas—, acabaron por llegar a procesos como la asimilación. Se forzaba a los niños indígenas a vivir en internados donde la intención de los educadores era despojarlos de sus valores culturales y sus creencias (Leighton y Adair, 1966; O’Brien, 1989; Bonvillain, 1995).

Zuni es una de las comunidades indígenas norteamericanas acerca de las que se ha escrito mucho por parte de antropólogos e investigadores de la educación. Sin embargo, muchas personas aún no se enteran de la relación histórica entre europeos y zuni, ni se enteran del efecto de la colonización y la subyugación política, por la fuerza, que los europeos ejercieron en esta comunidad (Tharp *et al*, 1999). Son aún menos quienes entienden el papel central que tuvieron las escuelas en el proceso de colonización y socialización de los niños zuni. Los problemas y los conflictos educativos que ahora enfrentan los zuni —y que también existen en otros sitios de la Norteamérica indígena— son una condición de la historia de sus relaciones y conflictos con los europeos. Esto conserva su potencia en estos días, en cada aspecto de la experiencia psicológica y del proceso social de la comunidad. La intención principal de la educación escolar de los niños indígenas por parte de las instituciones europeas—estadunidenses ha sido la asimilación, alcanzada por medio de la erradicación de la cultura nativa. La educación ha sido el mecanismo institucional que se ha empleado para negar a la comunidad zuni, de manera sistemática, oportunidades de poner en práctica su lengua, su cultura y su religión nativas, con lo que el desarrollo de los alumnos como indígenas norteamericanos se ve abortado (Tharp *et al*, 1999).

Bien podría suponerse que las experiencias de la comunidad zuni han quedado en el pasado, pero aún resuenan en las mentes de muchos zuni que fueron entrevistados durante el proceso de diseño del estudio con encuestas. En algu-

nas ocasiones las personas hablaron de sus experiencias en el aula en términos de “ser forzados a hablar sólo en inglés y, si se les atrapaba hablando zuni, se les daba jabón para que se lavaran la boca”, o de “padres que entraban al entorno escolar y tenían la sensación de que, dentro de las paredes de la escuela, las cosas seguían estando igual que como estaban un siglo atrás”. Como lo explicó un participante en una sesión de grupo dirigida: “en ocasiones se trata a los padres como si no tuvieran nada con qué contribuir a la educación de sus hijos” (comunicación personal, otoño de 1997).

### **Los esfuerzos de la comunidad zuni para la reforma escolar**

El 11 de julio de 1980, el Distrito Zuni de Educación Pública se convirtió en el primer distrito de escuelas públicas controlado por indígenas norteamericanos en Nuevo México. En ese momento, los zuni enfrentaban varios problemas serios. Las tasas de deserción y de expulsión alcanzaban niveles alarmantes. Los padres sentían que los servicios educativos que se les brindaban eran inapropiados para los alumnos zuni. Los padres no participaban en absoluto y los zuni se enfrentaban a actitudes racistas de los maestros y de los administradores de las escuelas. El objetivo formal del distrito era, y sigue siendo, crear un sistema de educación más apropiado para todos los niños zuni.

El Distrito Zuni de Educación Pública fue creado con un conjunto de metas y objetivos claros para el sistema educativo. Los fragmentos a continuación fueron tomados de un documento proporcionado por el señor Willie Eriacho, director de educación bilingüe para los zuni; el documento describe algunos de los objetivos de la comunidad zuni para la educación de sus niños, y sus expectativas en cuestiones educativas como las enunciaron hace 25 años, cuando comenzaron con sus esfuerzos de reforma:

La creación del Distrito Zuni de Educación Pública reconocería la importancia de la esencia única de la comunidad indígena zuni y devolvería al pueblo indígena zuni la capacidad de preservar su herencia y su cultura. También les permitiría identificar y tratar de resolver los problemas y las

situaciones especiales, peculiares a las necesidades educativas de los niños indígenas zuni [...]

La creación del nuevo Distrito Zuni de Educación Pública ayudaría a establecer, en el condado McKinley, distritos escolares de un tamaño tal que se presten a una administración y un control más eficientes y a una educación más efectiva para los niños que residan en los distritos escolares [...]

Estos hechos parecen tener relación con la experiencia única de los niños en lo cultural, lo económico y lo social, experiencias que es posible entender mejor, aceptar y trabajar con ellas si se crea el nuevo Distrito Zuni de Educación Pública [...]

Se entiende que el Distrito Zuni de Educación Pública desarrollará un plan de instrucción y un programa de currículo apropiado para sus necesidades, y que cumpla con las normas de la Junta Estatal de Educación.

Durante los siguientes 20 años, el distrito escolar zuni se enfrentó a desafíos irremontables para sus metas y objetivos. En Tharp *et al.* (1999) se delinear los obstáculos “como montañas” que la comunidad enfrentó en el proceso de la reforma escolar. Alegan que entre los zuni y en otras comunidades de indígenas norteamericanos se ha registrado algún progreso hacia la reforma escolar. Sin embargo, los obstáculos para la reforma con los que se han topado las comunidades indígenas se localizan en la historia de opresión y discriminación que los indígenas norteamericanos comparten; en la reticencia de los maestros a los esfuerzos de reforma en el territorio zuni, y en limitantes contextuales más amplias para la reforma. Estos obstáculos tienen una conexión cercana, cuyos efectos en ocasiones se traslapan, y en conjunto forman una espesura en la que los esfuerzos por la reforma y los objetivos de la comunidad se pierden con facilidad en el proceso (Tharp *et al.*, 1999).

A lo largo de la historia, la educación para las comunidades indígenas norteamericanas ha sido un mecanismo institucional usado para negar a los indígenas norteamericanos, de manera sistemática, oportunidades de practicar las lenguas, las culturas y las religiones nativas, con lo que se aborta su desarrollo como indígenas norteamericanos. Una reforma escolar efectiva se debe examinar en el contexto de una historia de 500 años donde la educación ha sido un

campo de batalla entre los colonos europeos y los pueblos nativos. La historia del movimiento zuni para la reforma escolar comienza con el establecimiento del Distrito Zuni de Educación Pública. Sin embargo, ha sido un proceso continuo en el que la comunidad ha tenido que superar muchos obstáculos. En general, el trabajo de Tharp *et al.* (1999) identificó siete obstáculos principales para la reforma escolar, con base en la manera en como han operado en la comunidad zuni y otras entre los norteamericanos nativos. Estos obstáculos se presentan y se desarrollan en su artículo “Siete montañas más y un mapa: salvando obstáculos para la reforma en la educación de los indígenas norteamericanos”. En breve, estos obstáculos incluyen:

1. La falta de respeto de la escuela hacia los indígenas norteamericanos.
2. Resistencia de los alumnos: deserción y bajo rendimiento.
3. A los líderes indígenas norteamericanos les falta confianza en ellos mismos.
4. Pasividad de las comunidades nativas ante la autoridad escolar.
5. Los maestros son impenetrables ante la influencia externa.
6. Restricciones burocráticas, legales y de lineamientos.
7. Conflictos de visión entre las comunidades nativas y la estructura de poder de la educación.

Los obstáculos para la reforma escolar en la comunidad zuni representan un microcosmos de las experiencias de muchas comunidades indígenas en todo el mundo. Muchas de estas comunidades indígenas están luchando por el derecho a guiar el desarrollo de sus hijos de manera tal que puedan convertirse en los líderes de la comunidad en el futuro, así como para preservar la supervivencia de su cultura. En las comunidades indígenas norteamericanas, la meta de la reforma educativa requiere que las escuelas eduquen a los niños en el contexto de la historia, los valores, las metas y la cultura de la comunidad tribal local. Sin embargo, para que los valores y las creencias de una comunidad sean compartidos por varias generaciones, es necesario que la educación que se imparte en las aulas esté conectada con las prácticas de la comunidad por medio de actividades contextuales. Además, su *locus* de control debe incluir a la comunidad en el proceso de actividades conjuntas de reforma.

El contexto histórico de las relaciones intergrupales sigue teniendo influencia en las aulas contemporáneas a través de relaciones sociales institucionalizadas, prácticas educativas y metas, todas las cuales pueden entrar en conflicto con las que tienen las comunidades indígenas norteamericanas y con las necesidades educativas que ellos perciben (Tharp *et al*, 1999). La colaboración entre la comunidad zuni y los científicos investigadores como antropólogos, psicólogos y educadores ha traído consigo una perspectiva de cohesión sobre las necesidades de la comunidad y ha labrado un sendero para una reforma escolar efectiva, inserta en el contexto de la comunidad.

### **La teoría como una herramienta analítica para entender el desarrollo de la comunidad y de los niños**

El andamiaje teórico para esta investigación es la teoría histórica-cultural de la actividad (CHAT, por sus siglas en inglés). La CHAT trata tanto los valores del individuo como las actividades en las que esos valores se ponen en acción, se practican y se forman como dimensiones interrelacionadas del individuo en el contexto histórico-cultural. El término “valores individuales” se refiere en parte a aquellas conductas de función que se esperan debido a la participación en actividades específicas, o que se desean o se valoran en una comunidad. Por tanto, un andamiaje importante para entender los procesos de desarrollo en socialización de un individuo es un análisis de las prácticas como actividades histórico-culturales.

El profundo efecto del contexto cultural sobre el desarrollo de las funciones psicológicas se menciona con claridad en la obra de Vygotsky. Su postura teórica afirma que las prácticas interpsicológicas y sociales se internalizan. Por tanto, el desarrollo y el funcionamiento social dependen de actividades que a su vez dependen de los sucesos histórico-culturales que han llevado a las condiciones y prácticas presentes (Bronfenbrenner, 1986).

El desarrollo se entiende mejor si se ve como una función de procesos biológicos, sociales y psicológicos que interactúan en el medio único de las actividades culturales humanas. El desarrollo requiere una transformación que se lleve a cabo durante un cierto tiempo (Cole y Cole, 1997; Kagitcibasi, 1996). La

preocupación central de la psicología del desarrollo es entender el desarrollo, la secuencia de cambios físicos y psicológicos por la que pasan los seres humanos a medida que crecen (Cole y Cole, 1997: 6). Desde una perspectiva sociocultural, el desarrollo se entiende mejor en el contexto cultural (Buscaglia, 1984; Rogoff *et al*, 1995; Vygotsky, 1978). Para los fines de este estudio, la cultura se define como “el conocimiento acumulado de un pueblo, como aparece codificado en su lengua, sus artefactos físicos, sus creencias, sus valores, sus costumbres y actividades que han pasado de una generación a la siguiente” (Cole y Cole, 1997: 9).

Por ejemplo, el trabajo de Greenfield y Childs (1991) entre los zinacantecos de México sugiere que los comportamientos distintivos en los recién nacidos (como las bajas tasas de actividad motora), reforzados por prácticas culturales distintivas, se desarrollan hasta convertirse en un comportamiento adulto culturalmente apropiado entre los miembros de la comunidad. Munroe y Munroe (1975) hicieron investigaciones acerca del desarrollo humano transcultural entre los ainu de Japón, los trobrianders de Melanesia y los gusii del África oriental. Sus estudios etnográficos sugieren que en ocasiones parece que se rompe un patrón de desarrollo normal para Occidente, como cuando la secuencia de sentarse, arrastrarse, gatear, pararse, caminar y ponerse en cuclillas (real para la mayoría de los niños occidentales) no se sigue en una sociedad específica. Una posible interpretación de estos hallazgos es que la cultura y el ambiente tienen un papel en la secuencia de procesos de desarrollo que suceden en la infancia temprana. Según Munroe y Munroe (1975), bajo ciertas prácticas de actividad se mejora la calidad del desempeño y vale la pena considerar la naturaleza de estos factores modificadores. Por ejemplo, la participación de los niños en actividades escolares da como resultado típico unos resultados en los exámenes cognitivos que están más cercanos a las normas occidentales, lo que sugiere que la práctica de actividades escolares está asociada al desempeño cognitivo. Pero rara vez es igual el desempeño no occidental al de los niños occidentales. Este estudio sirve para explicar la naturaleza del examen (su enfoque según valores occidentales), pero también puede servir para explicar que los cambios en las prácticas de actividades dan por resultado cambios en el desarrollo de funciones cognitivas (Munroe y Munroe, 1975).

## Las dimensiones sociales del desarrollo del niño y de la comunidad

El crecimiento y el desarrollo continuos de un niño y una comunidad se interceptan en el punto de la práctica conjunta de actividades. Por tanto, la investigación de la socialización constituye un dominio empírico importante para entender el desarrollo en su contexto. Es a través de las actividades culturales que uno internaliza valores, creencias y papeles para la práctica social (Cole y Scribner, 1975; Kochanska, 1991; Rogoff *et al*, 1993; Rogoff, 1981; Rogoff *et al*, 1975; Tharp y Gallimore, 1988).

La socialización también es una respuesta de adaptación a los desafíos ecológicos que han dado forma a la ecología familiar de una comunidad. Por tanto, la socialización también se refiere al proceso por el que los individuos se convierten en miembros funcionales, distintivos y activos de la sociedad en la que viven por medio de prácticas comunitarias (Cole y Scribner, 1975). Los valores y las creencias de una comunidad son la guía para las actividades de desarrollo de sus niños. Por ejemplo, el trabajo de Tharp *et al*. (1984) muestra que el sistema de socialización de los niños de Hawai no está organizado para entrenar a los niños para dejar la familia sino a enseñarles responsabilidad y competencia dentro del sistema familiar. Los niños de Hawai son socializados para pensar en el “éxito” en términos de contribuciones al grupo de familiares cercanos o de pares, más que como una cuestión de logros individuales. El entrenamiento para actos específicos de compartir o dar y recibir ayuda surge de valores sociales básicos para la vida en familia: interdependencia, responsabilidad por los demás, trabajo y recursos compartidos, cooperación, así como obediencia y respeto hacia los padres.

En resumen, parece ser que los valores, las normas y los comportamientos con base en la cultura se transmiten de una generación a la siguiente por medio de procesos de socialización abiertos o encubiertos y se adaptan de manera funcional a las exigencias del entorno local (Seidman, Hughes y Williams, 1993; Tharp *et al*, 1984). Por ejemplo, estudios realizados entre los 'aina pumehana en en área rural de Oahu sugieren que un sistema familiar de funciones compartidas es la meta para el desarrollo por parte de la familia extendida durante la

crianza de los niños. Esta meta se logra por medio del comportamiento de la familia y por el tipo de actividades cognitivas practicadas y reforzadas para el niño por parte de los miembros de la familia (Gallimore, Boggs y Jordan, 1974). Sin embargo, el contexto cultural del desarrollo no es un simple conjunto de prácticas de socialización y valores que tiene que ver con la culminación ideal del desarrollo. También es una estructura que sirve a los miembros de una cultura para interpretar características específicas del comportamiento en desarrollo, a la luz de las restricciones ambientales y los recursos disponibles. Las prácticas comunitarias interpretativas expresan y refuerzan las normas culturales. Estas prácticas representan una perspectiva subjetiva que comparten los miembros de una cultura (Greenfield y Childs, 1991; Steinberg *et al*, 1992). Esta perspectiva subjetiva que los miembros de una cultura comparten se relaciona con la socialización y con el patrón de desarrollo que ha elegido una comunidad dada. Los procesos de socialización y el desarrollo individual están estrechamente unidos a las comunidades y a la experiencia sociohistórica de la comunidad. El siguiente apartado trata cuestiones de socialización y desarrollo de los niños, en el contexto de la educación escolar.

### **Desplegando las dimensiones sociohistóricas de la enseñanza escolar formal y el desarrollo de la comunidad**

#### *El contexto sociohistórico de la educación formal entre las comunidades indígenas*

La mayoría de los modelos de participación de los padres y de la comunidad, entre las comunidades diversas, han tenido su raíz en dos supuestos: el primero, que el aprendizaje se da sobre todo en la escuela. Por tanto, el maestro debe cerrar la brecha entre el hogar y la escuela ayudando a los padres y a la comunidad a recrear en casa actividades escolares de aprendizaje (Volk, 1994). Las actividades y prácticas cotidianas en la casa y en la comunidad no son vistas como parte del proceso de aprendizaje. El segundo supuesto es que las prácticas escolares son adecuadas y que lo que sucede en casa tiene poca influencia en el desempeño escolar de los niños (Trimble, 1987; Volk, 1994). Estos supuestos

han guiado el aprendizaje y el desarrollo de los niños bajo la percepción de que las comunidades diversas buscan asimilarse en la sociedad hegemónica por medio de sus prácticas educativas. Desde este punto de vista, “la asimilación es el camino hacia el progreso”. Sin embargo, a diferencia de los inmigrantes europeos que se asimilaron al sistema, las comunidades indígenas norteamericanas han enfrentado retos sociales mayores, que no les han brindado las mismas oportunidades (O’Brien, 1989; Tharp *et al*, 1999).

El sistema de educación, sin importar su forma ni su *locus* de control, está inextricablemente mezclado con este proceso de desarrollo de la comunidad y del niño (Darnell y Hoem, 1996). Sin embargo, a fin de que los valores y las creencias de una comunidad sean compartidos por varias generaciones, es necesario que el sistema educativo fomente prácticas que tengan un sentido cultural. La cultura es el conglomerado de conocimiento acumulado que una nación o un pueblo tiene a su disposición. En este contexto, ella conforma la base para que un solo individuo entienda a una sociedad o nación y sepa conducirse en ella. Es el mecanismo de supervivencia grupal que se mantiene por medio de prácticas de actividades culturales.<sup>1</sup> De ahí que, si las comunidades diversas van a sobrevivir, y este es uno de los dilemas básicos de los pueblos indígenas, sus culturas deben transmitirse de generación en generación por medio de actividades educativas formales.

### *Desplegando las metas de la reforma educativa en el contexto de la comunidad*

Una comunidad puede tener una variedad de metas y objetivos por cumplir. Sin embargo, existen tres componentes críticos para la reforma educativa en cualquier comunidad. En el contexto de la comunidad zuni, las siguientes metas

1. Dado que existen varias definiciones de cultura, también es importante declarar cómo yo no la utilizo. En los textos, los demás han usado la cultura como sustituto de “sociedad”. Dado que yo veo a la cultura como el conocimiento acumulado de una sociedad o subsociedad que permite a esa sociedad sobrevivir como grupo, se trata de un instrumento de la sociedad y no de un sinónimo de ella. Desde esta perspectiva, “las personas pertenecen a grupos sociales, viven en ellos o son sus miembros; no son miembros de una cultura” (Darnell y Hoem, 1996: 11).

representan dimensiones específicas del contexto para una reforma escolar que tenga sentido:

- Cambiar el panorama del sistema educativo.
- Facultar a sus miembros para la acción en la reforma escolar.
- Modelar valores y creencias para el crecimiento de la comunidad en términos de desarrollo.

Estas metas fundacionales para la reforma escolar tienen como base la idea de que un medio ambiente sigue generando y perpetuando aquello a lo que se ha permitido desarrollarse por medio de la filogenia de la comunidad. No podemos esperar una reforma escolar efectiva si el panorama del sistema educativo no cobra una nueva forma, de una manera que permita el crecimiento y la madurez de los esfuerzos actuales de programa. Los siguientes apartados tratan estas cuestiones de manera individual a fin de concentrarse no sólo en su importancia como cuestiones metodológicas sino como cuestiones relevantes para el desarrollo de programas comunitarios efectivos.

### *Para cambiar el panorama del sistema educativo*

Debido a la interrelación entre el desarrollo de la comunidad y el desarrollo de sus miembros, la facultación requiere una investigación introspectiva para hacer un cálculo de las metas de la comunidad para la supervivencia cultural contra las prácticas actuales que puedan llevar a una desintegración comunitaria. Para cambiar la ecología del sistema educativo se requiere un reacomodo de las actividades relacionadas con la escuela. En general, la investigación sugiere que hay una continuidad de desarrollo en la manera en la que los programas, que buscan mejorar las condiciones educativas en las comunidades indígenas, han surgido.

*Etapa uno:* El desarrollo de programas educativos debe enfocarse en demostrar de manera empírica lo que funciona y lo que no funciona en el desarrollo de programas. Los textos sugieren dos aspectos que tienen importancia crítica para el desarrollo de programas. El primero requiere una revisión comparativa

de las lecciones aprendidas entre las comunidades. El segundo aspecto tiene que ver con teorías emergentes de la educación en sociedades multiculturales. Esta mezcla teórica ha llevado a una imagen más nítida, en la investigación actual, del papel de la escuela como agente de socialización (Darnell y Hoem, 1996; Tharp y Gallimore, 1988; De Haan, 1999).

*Etapas:* La continuidad de desarrollo de cualquier programa debe incluir un aumento del poder de la comunidad para afectar los sistemas escolares. Es un proceso de aceptación de las condiciones educativas nocivas para la comunidad y un deseo de trabajar en busca de cambios que fomenten un mejor desarrollo comunitario (Darnell y Hoem, 1996). Los textos sugieren dos aspectos importantes para dicha investigación comunitaria. El primero es que las metas actuales de la educación están entrelazadas en el desarrollo histórico de la educación escolar. Este hallazgo ha llevado a que se reconozca a la educación escolar como un sistema de socialización. A cambio, esto ha llevado a los educadores y las comunidades a plantear la pregunta de a quién pertenecen los valores y las creencias que se enseñan en la escuela. ¿De quién es la cultura que buscamos preservar por medio del proceso de educación escolar? Estas preguntas han motivado el estudio de la estructura organizativa de la educación escolar en áreas como:

- *Locus* de control.
- El currículo.
- Lengua en que se enseña.
- Características del desarrollo profesional del maestro.
- El grado y tipo de participación de los padres en la educación escolar.

Esa investigación se ha centrado en las prácticas de actividades comunitarias, como una clave para entender el desarrollo de un individuo en el contexto de la experiencia sociohistórica y la ecología de la comunidad (Darnell y Hoem, 1996).

Entender la ecología del desarrollo humano es vital en el proceso de identificar las metas y los objetivos de la comunidad. Un examen más cuidadoso de las creencias y los valores de la comunidad en el contexto de su experiencia

sociohistórica puede proporcionar claves de análisis para entender sus metas y el contexto de sus opiniones y creencias. Por ejemplo, un estudio de Gallimore *et al.* (1991) examinó las aspiraciones y expectativas de los padres en el contexto de la realidad social a la que las familias se enfrentan en su vida cotidiana. Reportaron que la mayoría de los padres latinos tienen aspiraciones relativamente más altas que sus expectativas; 80% de las familias que participaron en su estudio aspiraban a que sus hijos obtuvieran un título universitario, pero sólo 44% tenían expectativas de que sus hijos terminaran los estudios universitarios. Estas diferencias son comunes en la mayoría de los grupos de población, donde las esperanzas de los padres siempre son más altas que lo que se puede considerar expectativas más realistas a la luz de sus condiciones sociales. Estos descubrimientos indican que la mayoría de los padres en la muestra de la encuesta tienen elevadas esperanzas y aspiraciones para la educación de sus hijos (Gallimore *et al.*, 1991). Sin embargo, dichos hallazgos también pueden analizarse a la luz de la perspectiva ecocultural que tienen los padres. ¿Cuáles son las circunstancias sociales, históricas y económicas que hacen surgir expectativas más bajas y aspiraciones más altas en las familias latinas? La relevancia de esa pregunta reside en el contexto de lo que los padres perciben como la realidad de su vecindario, la falta de recursos y la atmósfera política negativa hacia su comunidad por ser inmigrantes, por parte de la sociedad en su conjunto (Felner, Lease y Phillips, 1992).

Una de las metas de los esfuerzos de reforma es organizar y reestructurar actividades con el fin de cambiar el curso del desarrollo, para que incluya las metas de la comunidad. O'Donnell, Tharp y Wilson (1993) sugieren que un escenario contextual puede tener influencia en la actividad, al facilitar o limitar sus posibilidades. Esta influencia puede ejercerse por medio de tres modelos genéricos de intervención (consulta, coordinación y creación) y tres tácticas genéricas de intervención (cooperación, competencia y confrontación). Por ejemplo, el entorno físico del escenario de la actividad puede ser alterado para que aliente o desaliente el contacto entre las personas; es posible usar tiempo y fondos ya sea para apoyar tareas específicas o interferir con ellas; se puede redefinir los papeles de puestos específicos para que incluyan las habilidades de las personas en esos puestos; se puede ajustar la cantidad de personas en rela-

ción con sus funciones y sus niveles relativos de habilidad para aumentar la participación, y es posible cambiar símbolos para afectar el sentido de la actividad (Ernst *et al*, 1999; O'Donnell *et al*, 1993; Tharp y Gallimore, 1979 y 1982).

Un último aspecto para el éxito de la intervención en la comunidad es evaluar la compatibilidad cultural entre la intervención y la comunidad. Un estudio llevado a cabo por Rizzo y Corsaro (1995) examinó los procesos de apoyo social en las amistades tempranas durante la niñez. Descubrieron que si hay congruencia entre las amistades de los niños y la ecología social en el aula en tres escenarios distinguibles, lo más probable es que se les caracterice como un proceso de apoyo social activo y como transacciones interpersonales que tienen que ver con la reducción o la evasión del estrés. O'Donnell *et al.* (1993) delinearon algunas tareas clave para evaluar la compatibilidad cultural de un programa:

- Entender y discutir los valores que hay detrás de los propósitos que el grupo tiene para el programa. Los valores y las creencias que se asocian con estas mejoras representan ventanas de explicación de las raíces culturales de una comunidad.
- Usar los métodos encontrados en actividades comunitarias relacionadas como base para diseñar cómo se hacen las cosas dentro de cada programa o proyecto.
- Diseñar rasgos de organización para el programa que sean congruentes con la organización social típica de la comunidad.
- Utilizar las convenciones para la conversación que son tradicionales en la comunidad.
- Emplear símbolos de su lenguaje y su ambiente natural, los que transmiten nociones clave muy valoradas acerca de las metas, los procedimientos y los productos del programa.
- Adoptar los valores tradicionales como una fuente de motivación y comprensión para la participación.

Todos los puntos mencionados requieren que se haga un examen de la ecología de la comunidad así como un examen de las actividades en las que participen

los miembros de la comunidad, como son las actividades intergrupales durante el proceso de la reforma escolar.

*Facultar a los miembros de la comunidad  
para la acción en la reforma escolar*

Los miembros de la comunidad necesitan tener un *locus* de control en la política educativa y para la dirección del desarrollo de sus hijos. El punto focal de la facultación de la comunidad está en el desarrollo de las capacidades y el poder de la comunidad en maneras que fomenten su habilidad para lograr una socialización más satisfactoria para sus hijos. La investigación aplicada sobre la comunidad se concentra en mitigar problemas o situaciones individuales que causen problemas para ciertos individuos, al intervenir en instituciones o en las relaciones entre instituciones. La intervención se logra por medio de un enfoque en las actividades comunitarias, las relaciones intergrupales y en cómo esas relaciones intergrupales pueden cambiar los escenarios de las actividades, el nicho ecológico y las dinámicas bajo las cuales la participación intergrupala dicta las metas de desarrollo para la sociedad por medio de prácticas de actividades escolares de desarrollo (O'Donnell y Tharp, 1990).

Por ejemplo, un estudio de Saegert y Winkel (1996) indica que la participación personal en actividades de construcción demostró ser también un buen instrumento para predecir la facultación, indicando que la facultación opera tanto al nivel del individuo como del grupo. La facultación tiene lugar por medio de cambios entrelazados en el comportamiento, el concepto de uno mismo y una mejora real en las condiciones del individuo, el grupo y la comunidad. Su estudio coincide con otros hallazgos que sugieren que un sentido de comunidad contribuye a una mayor participación en actividades comunitarias. Una investigación conducida por Raeburn descubrió que las comunidades en general necesitan tener una mayor influencia en la toma de decisiones y que es necesario que las actividades tengan valor para el nicho ecocultural de la comunidad, si se desea facultar a las comunidades. A fin de lograr esta tarea, es necesario que la investigación comunitaria funcione bajo la premisa de que un aspecto fundamental del desarrollo humano es que aprendemos y nos desarro-

llamos por medio de un proceso de participación en las actividades cotidianas y dedicación a ellas. (Bronfenbrenner, 1986; Rogoff, 1994; Tharp y Gallimore, 1988; Vygotsky, 1978).

De acuerdo con Perkins y Zimmerman (1995), la facultación de las organizaciones y las comunidades no consiste simplemente en una colectividad de individuos facultados. Para ellos, la facultación es algo más que las tradicionales construcciones psicológicas con las que a veces se le compara o se le confunde, como son la autoestima, la autoeficacia, la capacitación o el *locus* de control. Las definiciones generales que coinciden con la facultación incluyen:

- Un proceso intencional y activo centrado en la comunidad local.
- Que incluya el respeto mutuo.
- Una reflexión crítica.
- Una preocupación sincera.
- Una participación del grupo que permita que las personas a quienes falta una participación igualitaria de los recursos de valores obtengan más acceso a esos recursos y más control sobre ellos (Moll *et al*, 1992).

Por ejemplo, un estudio etnográfico de la facultación de comunidades dirigido por Deyhle (1991) sugiere que un medio para cambiar las tasas de fracaso escolar de algunos grupos minoritarios es por medio de la “facultación” de padres y alumnos. Ella descubrió que las diferencias entre los navajos y los anglosajones son particularmente evidentes en las interacciones acerca de cuestiones relacionadas con la escuela y con la crianza. Por medio de un análisis de diferencias de poder y de cultura, se considera a las prácticas actuales poco efectivas, de hecho más tendientes a “desactivar” que a “facultar” a estos padres. Deyhle (1991) señala que, desde una perspectiva anglosajona, los navajos son lentos para terminar el “quehacer”, hablan “sin parar” acerca de las mismas cosas y no llegan a ninguna decisión concreta. Desde la perspectiva de los navajos, las reuniones anglosajonas de padres, que se hacen de noche y no incluyen un alimento para compartir, son demasiado cortas para ser algo serio, porque se da un tiempo muy corto para que los individuos hablen y socialicen. Son este tipo de diferencias las que sirven para aumentar la distancia entre los grupos, ya que cada uno

es “incomprensible” o confuso para el otro. Según Deyhle (1991), dentro de las relaciones de poder y *status*, como la que hay entre anglosajones y navajos, es claro a cuál voz se hace caso.

Por tanto, O'Donnell *et al.* (1993) sugieren que un aspecto importante para la participación de la comunidad es el reacomodo del escenario para la actividad. En concordancia con esa investigación, Deyhle (1991) descubrió que, de cierta manera, reacomodar los escenarios de actividades para la junta era una acción crítica para la facultación de la comunidad. Una “navajosidad” o participación de los navajos en la junta se dio de manera más completa cuando tuvo lugar fuera del escenario de los muros institucionales de las escuelas dominadas por anglosajones. Descubrió que no sólo existen diferencias lingüísticas sino también valores culturales específicos, así como diferencias en los estilos de comunicación y organización. Por ejemplo, en un escenario que dé lugar a la participación de los navajos, la agenda es de “flujo libre”, ya que el propósito de la junta incluye “juntarse para hablar de las cosas”; la intención no es resolver los problemas sino entenderlos. Esta comprensión de las diferencias y similitudes culturales es vital para cualquier programa efectivo que busque crear un sentido de comunidad y que busque facultar a quienes han sido históricamente privados de sus derechos.

### *Modelando valores y creencias para el crecimiento del desarrollo de la comunidad*

Uno no puede practicar lo que no ha aprendido. Por tanto, una reforma escolar efectiva debe contemplar que se modelen las condiciones que uno desea lograr y perpetuar para las generaciones futuras. Esto tiene que ver con la creencia de que se puede lograr el éxito en la educación sin perder los propios valores culturales. La comunidad da a sus miembros el mapa para su propio crecimiento en términos de desarrollo. Este mapa lo conforman las actividades y prácticas culturales practicadas en la vida diaria de una comunidad.

Una reforma escolar efectiva debe incluir el modelado de las condiciones que uno desea lograr y perpetuar para las generaciones futuras. En este sentido, la tribu zuni brinda este modelo a sus miembros al entrar en un diálogo acerca

de las metas de la educación en las escuelas zuni; sin embargo, mientras se da ese diálogo, los líderes zuni no han perdido su noción de los valores comunitarios. A pesar de la resistencia con la que han topado en el proceso de la reforma escolar, la que pudo haber justificado cambios en los modos de interacción por parte de los líderes zuni, han seguido actuando bajo un consenso comunitario informado. En lo conceptual esto tiene un gran significado si se considera que, en algunos casos, los individuos, para lograr una meta, tienden a abandonar los valores que alguna vez representaron su razón para actuar en un principio. Esta es una paradoja a la que se enfrentan las comunidades y sus individuos en el proceso de cualquier tipo de negociación para la reforma escolar.

El modelado es un concepto importante a tomar en cuenta para el desarrollo de la comunidad, porque se dirige a una manera de lograr la reforma escolar que no pone en riesgo los valores de quienes están involucrados en el proceso. Por ejemplo, como se mencionó antes, los líderes comunitarios se han enfrentado a los obstáculos inherentes al proceso de interacción y negociación con la sociedad dominante. Sin embargo, modelan para los más jóvenes la idea de que si quieren obtener una reforma efectiva no tienen que actuar y comportarse como lo hacen los demás en la sociedad en general. En ocasiones, un proceso que puede parecer detenido para quienes lo ven desde fuera en realidad es representativo de la manera de hacer las cosas en la comunidad zuni. Para esto, el registro histórico también sugiere que la negociación intergrupala en la comunidad zuni ha cosechado varios triunfos.

## **Herramientas metodológicas para la investigación y el análisis**

Si expandimos nuestra comprensión de los valores y las creencias de una comunidad y de cómo sus miembros actúan de acuerdo con esos valores, podemos llegar a una mayor comprensión de la participación de la comunidad y sus implicaciones para el éxito educativo de los niños. Por ejemplo, en las comunidades indígenas norteamericanas, el contexto social de los padres tiene influencia sobre las metas y los valores que los padres tienen para sus hijos. Cuando pensamos en la historia de la educación de los indígenas norteamericanos y los letrados fuera de las escuelas que dicen “La asimilación es el camino al progre-

so”, podemos comenzar a entender la importancia del contexto sociohistórico y de los valores culturales en nuestra interpretación y comprensión de las comunidades indígenas (O’Brien, 1989). Por tanto, un examen más cuidadoso de las creencias y los valores de una comunidad en el contexto de su experiencia sociohistórica puede dar claves para comprender sus metas y el contexto de sus opiniones y creencias.

## **Panorama contextual de las metas y los objetivos de la encuesta**

La historia de participación y trabajo en colaboración entre la comunidad zuni y los investigadores del Centro para la Investigación de la Educación, la Diversidad y la Excelencia (CREDE, por sus siglas en inglés) va aún más lejos en la historia. 20 años antes del estudio, Roland G. Tharp y sus colegas fueron invitados por quien entonces era el gobernador recién elegido de los zuni, el doctor Lewis, a colaborar en su esfuerzo para el desarrollo de un distrito escolar independiente en la comunidad zuni. Tharp señaló que en esa ocasión el doctor Lewis le había dicho: “Por fin metimos al gorila en la jaula, pero el problema es que sigue siendo un gorila”. Era una referencia al éxito de sus esfuerzos por apoderarse del sistema educativo en la tierra de los zuni, que por tanto tiempo había sido dirigido por la oficina de asuntos indígenas. Sin embargo, apoderarse de sus escuelas por medios legales no se traducía en una mejor educación. Como se cita en un estudio previo llevado a cabo por Tharp y sus colegas (1999), los zuni se toparon con mucha resistencia para sus esfuerzos de reforma. Este contexto de colaboración fue en el que se llevó a cabo el estudio.

El proyecto tiene varias dimensiones, las que incluyen el desarrollo profesional de los maestros acerca de la mejor manera de enseñar a los niños zuni al integrar el currículo zuni con estilos pedagógicos efectivos. La importancia que se dio al desarrollo profesional en este proyecto también incluye un componente de participación de la comunidad que permite la integración de la lengua, los valores y las creencias de la comunidad en el ambiente escolar, como parte del proceso para la reforma escolar. Para esa tarea se requiere identificar las opiniones de la comunidad acerca de cuestiones educativas, así como sus creencias y valores en relación con la educación de sus niños.

Hace más de 20 años que se llevó a cabo la última encuesta entre la comunidad zuni. La que se utilizó en este estudio se aplicó para identificar sus consensos (si los hay) sobre opiniones, valores y creencias en el área de la educación, que puedan dar información para una reforma escolar efectiva. Este estudio con encuestas buscó proporcionar al distrito zuni información vital para llegar más lejos en el desarrollo de programas como los esfuerzos de reforma de escuela / comunidad, programas de educación bilingüe y programas de desarrollo profesional de los maestros. En general había tres metas de la encuesta en la comunidad zuni:

- Identificar los puntos de apoyo para continuar los esfuerzos comunitarios a fin de cambiar el sistema educativo entre los zuni.
- Facultar a los miembros de la comunidad identificando temas de consenso entre la comunidad en relación con sus metas para la educación y el desarrollo de sus niños.
- Replantear la dirección elegida por la comunidad en relación con la educación escolar de sus niños.

## **Participantes en la encuesta**

Para el diseño aleatorio de la muestra, tras examinar registros de censos así como registros de reclutamiento tribal acerca de la demografía y la distribución de edades de la comunidad, se determinó el tamaño de la muestra y la estratificación para la colecta final de datos. Los miembros de más edad en la comunidad entraron en una sobremuestra y la muestra también se estratificó por género. El diseño incluye género según tres niveles de edad que representan a las diferentes generaciones (grupo 1: 21 a 40 años; grupo 2: 41 a 60 años, y grupo 3: 61 a 103 años).

En general, el rango de edades de los 200 participantes elegidos al azar fue de los 21 a los 103 años de edad. Representan a indígenas norteamericanos miembros de la comunidad zuni de Zuni, Nuevo México. En colaboración con el Consejo Tribal y la oficina de censos de Zuni, se hizo una revisión de los registros de reclutamiento tribal a fin de determinar la estratificación apropiada

para las muestras. También se determinó que, para alcanzar una potencia estadística de .80, era necesario obtener una muestra de 165 participantes o más. Con base en los registros disponibles, se determinó que era necesaria una sobremuestra para el grupo de edad 3, el que representa a los miembros mayores de la comunidad.

Todos los participantes cumplían con los criterios para el reclutamiento tribal y vivían dentro de los límites de la reservación. También había otros participantes que llenaron una encuesta como voluntarios. Ellos no eran parte de la muestra aleatoria original. Sin embargo, este aspecto adicional de la participación se incluyó luego de que el Consejo Tribal pidió que más miembros de la comunidad tuvieran la oportunidad de expresar sus opiniones si así lo deseaban. Su interés en incluir esa dimensión de la participación se debe al hecho de que, históricamente, los miembros de la comunidad han quedado fuera de este tipo de procesos de consulta y toma de decisiones. En general, estos voluntarios tenían características similares a los de la muestra aleatoria. En los aspectos educativo y socioeconómico iban desde individuos con educación universitaria hasta obreros de caminos o sirvientes domésticos. Sus características de edad iban de servidores retirados a hombres y mujeres jóvenes con interés en expresar sus opiniones. El análisis preliminar de datos que incluía a estos 57 voluntarios no aportó diferencias significativas en las opiniones y creencias en comparación con la muestra aleatoria. Por tanto, tras consultar con los líderes zuni, se decidió excluirlos de los análisis subsecuentes a fin de mantener el rigor científico del estudio. Sin embargo, el consenso y el acuerdo de estos 57 voluntarios de la encuesta se incluyeron en un reporte escrito para la comunidad zuni. En este capítulo, el análisis se concentra sólo en los 200 participantes elegidos al azar.

### *Instrumento*

La encuesta se compone de seis secciones: la sección a) trata de información general acerca de la demografía de la comunidad; la sección b) se concentra en aspectos de la estructura familiar relevantes para los nichos ecoculturales que buscamos entender acerca de la comunidad; la sección c) trata cuestiones perti-

nentes a las creencias de la familia y los padres acerca de la educación; la sección d) tiene que ver con la cuestión de la participación de la familia en la educación de sus hijos; la sección e) se enfoca en las creencias de la familia y los padres acerca de la enseñanza y el aprendizaje en los entornos familiares, y la sección f) se concentra en las creencias de los padres y la familia acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua zuni.

Otro componente de la encuesta incluye notas etnográficas tomadas por los encuestadores así como los comentarios escritos de los participantes acerca de puntos específicos de la encuesta u otras preocupaciones educativas. La encuesta entre padres y comunidad se desarrolló con el propósito de identificar estrategias efectivas para la reforma escolar. La encuesta se concentra en los valores, las creencias y las prácticas de la comunidad. El punto focal está en identificar las metas educativas de la comunidad, así como su relevancia para las aspiraciones educativas de sus niños zuni. El desarrollo de la encuesta abarca tres fases.

### *Procedimiento*

*Fase 1:* Se hizo un primer borrador de la encuesta con base en el conocimiento surgido de la investigación de textos acerca del desarrollo de encuestas. Este borrador se presentó a los líderes zuni para desarrollarlo más. Durante dos sesiones formales (de unas dos horas cada una), algunas de las metas y los objetivos de los líderes zuni fueron incorporados a la encuesta. Hubo otras reuniones informales durante una comida o durante una visita doméstica que resultaron ser también de gran importancia. También fueron modificadas las entradas a fin de asegurar que la comunidad zuni las viera en un contexto lingüístico y cultural correcto.

*Fase 2:* A fin de asegurar la validez de la encuesta, se llevaron a cabo dos sesiones piloto. Un total de 20 miembros de la comunidad zuni participaron en cada una de las sesiones. Durante estas sesiones, se pidió a miembros de la comunidad que llenaran la encuesta y luego hicieran comentarios sobre ella y ofrecieran sugerencias para mejorarla. Se realizaron todos los cambios sugeridos, en un esfuerzo por poner la encuesta en el contexto correcto para hacer

preguntas acerca de las metas y los objetivos de la comunidad acerca de lo que ven como su participación en la reforma escolar. Este proceso también cumplió con el propósito de validar al instrumento de encuesta tanto en lo externo como en lo interno.

La siguiente etapa del desarrollo de la encuesta tuvo lugar durante su revisión y aprobación por parte de la Junta Escolar Zuni y el Consejo Tribal Zuni. Sus sugerencias también fueron incorporadas. Aprobaron la encuesta y pusieron a nuestra disposición los registros tribales de reclutamiento a fin de que sacáramos la muestra aleatoria estratificada.

El último trabajo piloto con la encuesta fue en el contexto de la capacitación a los encuestadores. Se entrenó a un grupo de encuestadores zuni acerca de cómo administrar la encuesta. Entre los aspectos que cubrió esta capacitación estuvieron:

- La mejor manera de administrar la encuesta a los ancianos de la comunidad.
- La logística para la estratificación y el muestreo de la encuesta.
- Las condiciones para remplazar a los participantes elegidos al azar.

También se pidió a los encuestadores zuni que llenaran una encuesta e hicieran comentarios sobre su contenido. Sus comentarios proporcionaron el refinamiento final del instrumento antes de que comenzara el proceso de implementación.

*Fase 3:* Durante el verano de 1998, llevamos a cabo las últimas reuniones de capacitación de encuestadores. Aunque todos los encuestadores eran zuni, se les dio a elegir a quién encuestar de quienes aparecían en las listas aleatorias, con base en su conocimiento de la lengua zuni y qué tan cómodos se sentían con los participantes en la encuesta. Por ejemplo, algunos de los encuestadores no se sentían capaces de llevar a cabo la encuesta con los ancianos de la comunidad. Sentían que a fin de encuestar a sus mayores necesitaban saber más de la lengua zuni que lo que en verdad sabían o entender más acerca de su propia cultura en relación con cómo interactuar con los ancianos de su comunidad. Esto se volvió evidente más adelante, cuando algunos encuestadores tuvieron dificultades para entrevistar a los ancianos. Se hicieron ajustes, redistribuyendo los nombres de los participantes entre los encuestadores de acuerdo con sus

probabilidades de llevar a cabo la encuesta de manera exitosa con el participante. Este proceso también incluyó el reclutamiento de hombres y mujeres mayores de la comunidad como encuestadores, a quienes se les asignó el grupo de participantes de mayor edad.

Durante el verano de 1998 se colectó 20% de las 200 encuestas aleatorias. Debido a que la mayoría de los encuestadores eran asistentes bilingües que trabajaban en las aulas, en cuanto las clases comenzaron en el siguiente agosto ya no pudieron llevar a cabo el trabajo de encuestas de manera constante. Por tanto, de septiembre de 1998 a enero de 1999 el número de encuestas que se administró fue mínimo. Durante el verano de 1999, se fijó un periodo de dos semanas con el propósito de concentrarse en la aplicación de las encuestas. Durante ese tiempo se terminó 65% de la muestra. También se reunió una cantidad importante de encuestas voluntarias. El ritmo de aplicación de las encuestas fue lento y con frecuencia fue frustrante. Por ejemplo, no había domicilios físicos de los individuos en las listas aleatorias. Era necesario localizar a las personas de boca en boca o a través de sus parientes. Hubo otros casos en los que el participante elegido había fallecido pero el registro del censo lo mostraba como vivo y con residencia en la reservación. A veces, llevaba medio día rastrear a un participante. Después de estas dos semanas pedimos a los encuestadores que continuaran haciendo tanto como pudieran durante el resto del año académico.

Mientras tanto, el equipo principal comenzó a hacer preparativos para el verano de 1999. En la Universidad de California Santa Cruz comenzamos a reclutar y entrenar pasantes de licenciatura, quienes se ofrecieron de manera voluntaria para trabajar como encuestadores en colaboración con el equipo zuni. La etapa final para la aplicación de la encuesta comenzó el 16 de junio y terminó un mes después, el 17 de julio. Se completó en 100% la encuesta a la muestra aleatoria. Durante esta etapa final, también colectamos 57 encuestas de voluntarios durante una campaña de mesa en la acera del edificio tribal de los zuni.

## Resultados de la encuesta

### *Análisis factorial de componentes principales*

Se usó la extracción componentes principales como un medio para identificar los procesos subyacentes que han creado la correlación entre variables (Tabachnick y Fidell, 1996; Rummel, 1970). Se llevó a cabo una extracción  $\approx$  de componentes principales de los factores con rotación promax (ortogonal), usando un paquete estadístico para las ciencias sociales (SPSS) en las 57 entradas de la encuesta de actitudes. Se evaluó la presencia de casos extremos, la ausencia de multicolinealidad y la factorabilidad de las matrices de correlación. No se eliminó ningún caso durante la extracción del factor principal.

Se obtuvo una solución de 14 factores que explicó 65.9% de la varianza. Se vio que tres de los factores no eran interpretables debido a que las entradas estaban mal escritas. Después de conversaciones con miembros de la comunidad zuni, estos factores se eliminaron de la solución. Las variables se ordenan y se agrupan por tamaño de carga para facilitar la interpretación. Durante el procedimiento de extracción sólo se consideraron entradas con una carga de .30 o mayor. Como lo indica el valor alfa de cada factor, los factores tenían congruencia interna y estaban bien definidos por las variables: el rango de valores alfa iba de .50 a .86. Algunas de las escalas tenían un alfa relativamente bajo.

En general, las variables estaban bien definidas por la solución del factor. Con un corte de .30 para inclusión de una variable en la interpretación de un factor, nueve de 57 variables no contribuyeron en ningún factor. Los pesos por debajo de .30 se consideraron para la solución final de los factores cuando fue apropiado para la interpretación de tales factores. En promedio, el peso transversal de los factores fue entre .42 y .84.

### *Temas de consenso entre la comunidad zuni*

El descubrimiento más significativo en el estudio es que hay un acuerdo entre los miembros de la comunidad acerca de la dirección que debe tomar su sistema educativo. Para fines de simplicidad, se discuten los valores, las creencias y

las opiniones de la comunidad en seis campos que acentúan la interconexión entre cuestiones de desarrollo infantil y educación formal según los ve la comunidad zuni. Para este estudio, definimos los campos como cuestiones generales conectadas, de importancia entre la comunidad. Cada campo se compone de uno o más factores. En general, los hallazgos clave tratan varias de las cuestiones para las que la comunidad expresó opiniones fuertes en relación con los valores y creencias que tienen acerca de sus metas educativas para los niños zuni.

En general, los 200 participantes en la encuesta, elegidos al azar, están en sólido acuerdo acerca del tipo de currículo, las actividades educativas y la vía para el desarrollo que quieren para sus niños. El cuadro 1 muestra los valores de media para cada escala derivada de un análisis de factor de componentes principales, así como las medias por entrada. Los hallazgos demuestran la cohesión de la comunidad en relación con las metas que tienen para la educación de sus hijos. En general, la comunidad está de acuerdo en que la educación en Zuni debe ser contextualizada y conectada a su cultura. También tienen la opinión de que, durante las actividades en el aula, se debería poner en práctica estrategias culturalmente compatibles para la enseñanza y el aprendizaje, a fin de fomentar lo que ellos consideran un desarrollo apropiado.

Los resultados de los análisis que se presentan a continuación también apoyan estos hallazgos. Las variables utilizadas para su análisis posterior incluyen Nivel de ingresos, Nivel de educación, Lengua (zuni, inglés o ambos) que se habla en casa, Género y Grupos de edad de los participantes.

*Resultados de factores: ¿Existen diferencias de generación e históricas-culturales en el nivel del factor?* Para los análisis se usó un análisis multifactorial. Las variables dependientes fueron un conjunto de 11 escalas derivadas de los factores obtenidos en la solución del factor de componentes principales. Esto proporcionó resultados para cada participante en la encuesta sobre cada factor para el análisis subsecuente de Grupos de edad (en el rango de 21 a 103 años), Nivel de ingresos, Nivel de educación y Lengua como variables independientes al tipo de respuestas que dieron los participantes. El análisis examinó si los totales de factor producidos (sobre valores, creencias y opiniones) muestran

## Cuadro 1. Medias para escalas y entradas\*

**Escala 1:** Puntos de vista de la comunidad acerca de la enseñanza y el aprendizaje

Entrada	62 = 1.58	Media = 1.67
	63 = 1.69	
	69 = 1.67	
	70 = 1.68	
	64 = 1.65	
	60 = 1.79	
	52 = 1.62	

**Escala 2:** Participación de la comunidad

Entrada	35 = 1.83	Media = 1.72
	36 = 1.54	
	43 = 1.94	
	33 = 1.64	
	32 = 1.53	
	37 = 1.72	
	48 = 1.87	

**Escala 3:** Desarrollo educativo de los niños

Entrada	25 = 1.56	Media = 1.56
	24 = 1.58	
	20 = 1.30	
	21 = 1.50	
	28 = 1.77	

**Escala 4:** Construcción de las actividades escolares

Entrada	56 = 1.97	Media = 1.89
	55 = 1.98	
	54 = 1.85	
	53 = 1.75	

**Escala 5:** El punto focal de la enseñanza escolar

Entrada	40 = 1.91	Media = 1.84
	23 = 1.86	
	34 = 1.69	
	57 = 2.15	
	29 = 1.62	

**Escala 6:** Importancia de la lengua zuni en las escuelas

Entrada	72 = 2.23	Media = 1.99
	73 = 2.00	
	38 = 1.78	
	44 = 1.94	

**Escala 7:** Otras preocupaciones educativas

Entrada	59 = 2.24	Media = 2.16
	68 = 1.89	
	67 = 2.68	
	58 = 1.82	

**Escala 8:** Metas educativas para los niños zuni

Entrada	46 = 1.62	Media = 1.72
	47 = 1.62	
	39 = 1.72	
	49 = 1.91	

**Escala 9:** Enseñanza de la lengua zuni

Entrada	74 = 2.07	Media = 1.85
	75 = 1.63	

**Escala 10:** La participación del profesor en la comunidad

Entrada	50 = 2.58	Media = 2.55
	51 = 2.53	

**Escala 11:** El desarrollo de una noción de comunidad

Entrada	30 = 1.90	Media = 1.98
	31 = 2.08	
	61 = 1.95	

\*Valores para las escalas y entradas: 1=muy de acuerdo; 2= de acuerdo; 3= sin opinión; 4= en desacuerdo; 5= muy en desacuerdo.

**Cuadro 2.** Pruebas Tukey–HSD para comparar las medias de los tres grupos de edad en relación con la Escala 1 (Puntos de vista de la comunidad acerca de la enseñanza y el aprendizaje)

Grupos (rangos de edad)	Medias
Grupo 1 (21 – 41 años)	1.57*
Grupo 2 (42 – 61 años)	1.75*
Grupo 3 (62 – 103 años)	1.68

\*Las diferencias entre el Grupo 1 y el Grupo 2 son significativas,  $p < .05$ .

diferencias significativas en función de estas variables histórico–culturales de las actividades.

En general, los resultados dieron un efecto central significativo sobre los Grupos de edad  $F(2, 194) = 1.80, p < .05$ . Los efectos de interacción también fueron significativos para los grupos de Lengua x Grupos de edad,  $F(2, 194) = 2.697, p < .001$ ; Nivel de educación x Lengua,  $F(1, 194) = 2.064, p < .05$ , y Nivel de ingresos x Lengua,  $F(8, 194) = 1.322, p < .05$ . Con base en estos hallazgos, se condujeron análisis para determinar la naturaleza del efecto central y los efectos de interacción en la Escala 1 (Puntos de vista de la comunidad acerca de la enseñanza y el aprendizaje), la Escala 8 (Metas educativas para los niños zuni) y la Escala 9 (Enseñanza de la lengua zuni) usando las variables independientes descritas.

*ANOVA unidireccional: examen del efecto central de los grupos de edad en la Escala 1.* Un ANOVA unidireccional reveló un efecto marginalmente significativo para los grupos de edad en la Escala 1 (Puntos de vista de la comunidad acerca de la enseñanza y el aprendizaje),  $F(2, 197) = 2.77, p < .07$ . Las diferencias individuales entre los grupos de edad fueron evaluadas usando pruebas de comparación múltiple Tukey–HSD *post-hoc*. El cuadro 2 muestra los resultados del análisis múltiple de comparación. Los Grupos de edad 1 y 2 fueron significativamente diferentes uno del otro en sus respuestas a la Escala 1.

Las comparaciones múltiples entre los Grupos de edad revelaron que el Grupo de edad 1 tenía una media de 1.57 y el 2 tenía una media de 1.75. Sin embargo, es importante señalar que se trata de una pequeña diferencia entre ellos. Ambas medias representan niveles fuertes de concordancia con el contenido de las escalas. La diferencia significativa sólo refleja una desigualdad en el grado de concordancia acerca de cuestiones educativas y no en la dirección del acuerdo o el desacuerdo entre los grupos.

*Examen de la función de la Lengua en los totales de las escalas.* A fin de hacer un examen más extenso del conjunto de datos, la variable de Lengua se dicotomizó en un grupo de “Sólo inglés” y un grupo de “Zuni e inglés”. Así, se descubrió que la Escala 1 (Puntos de vista de la comunidad acerca de la enseñanza y el aprendizaje) no era significativa en términos estadísticos. Sin embargo, se vio que la Escala 2 (Participación de la comunidad) y la Escala 8 (Metas educativas para los niños) eran significativas desde el punto de vista estadístico, respectivamente  $F(1, 198) = 5.00, p < .05$ ; y  $F(1, 198) = 5.21, p < .05$ . Tras un examen más a fondo de los resultados, se determinó que estas diferencias estadísticas representan distinciones en el grado de fuerte concordancia y no reflejan diferencias en la dirección de la concordancia sobre las dimensiones de la Escala 2 y la 8.

También se obtuvieron efectos similares tras un análisis más a fondo de los efectos de interacción sobre Lengua x Nivel de educación x Grupos de edad para la Escala 1 y la 8. Las variables también fueron recodificadas y analizadas de manera más extensa a fin de incrementar el valor  $N$  por casillas. Se usó un procedimiento de filtrado para analizar todo el entramado. Un ANOVA 3 X 6, donde se puso a prueba el efecto de interacción de Nivel de ingreso x Lengua para la Escala 9 (Enseñanza de la lengua zuni) tampoco reveló diferencias estadísticas. En general, los hallazgos indican una sólida concordancia por parte de los miembros de la comunidad acerca de varias dimensiones que representan las metas y los medios para la educación en la región Zuni.

## Discusión de los hallazgos clave

### *Tema 1. Se debe enseñar a los niños zuni su historia, sus creencias y sus valores*

La comunidad zuni está de acuerdo en que sus hijos deben recibir una educación que sea contextual y esté conectada con las prácticas de la comunidad. Un maestro zuni lo dijo con la mayor claridad durante su última cumbre educativa comunitaria: “[...] me gustaría ver más equilibrio en la visión de nuestras escuelas. Existe una pedagogía zuni y una metodología zuni. Los zuni han existido durante miles de años” (comunicación personal, invierno de 2001).

La importancia de enseñar la cultura zuni no sólo está en relación con aprender material de los programas sino también con facultar a los zuni jóvenes en su desarrollo de una identidad positiva como indígenas norteamericanos. Los puntos a continuación muestran algunas de las áreas que la comunidad reconoce como importantes para el desarrollo de sus niños en su proceso de educación escolar.

- Las escuelas zuni deben enseñar la historia, las creencias y los valores de la comunidad (factor 5).
- Los valores, creencias y prácticas culturales que nuestros niños aprenden en la comunidad también son importantes en el aula y en la escuela (factor 5).
- La educación escolar también debe incluir educar a nuestros niños según los usos y costumbres del pueblo zuni (*ashiwí*) (factor 5).
- Si la escuela combina valores y creencias de la comunidad, la educación de nuestros hijos sería mejor (factor 5).

La comunidad zuni busca mejorar el sistema educativo, de manera que sus niños puedan tener una educación efectiva y con sentido, pero también buscan guiar el proceso de desarrollo de sus niños por medio de las actividades escolares.

*Tema 2. Se debe educar a los niños para que se conviertan en miembros y líderes de la comunidad*

Los tres factores incluidos en este tema representan las dimensiones de acuerdo subyacentes por parte de los miembros de la comunidad. Sus opiniones son las siguientes:

- Guiar el desarrollo de los niños zuni también es una parte importante de la educación de un niño (factor 3).
- Una educación con sentido es la que crea las condiciones para la participación de los niños en los actos de la comunidad (factor 11).
- Queremos que nuestros niños lleguen más allá de una educación de preparatoria. Aun así, el éxito educativo también incluye mantener nuestros valores culturales y nuestras tradiciones para el desarrollo de los líderes del futuro (factor 8).

Estos son temas de discusión que es necesario tratar cuando se piensa en el desarrollo de currículos, los programas de lenguaje, el desarrollo profesional de los maestros y otros aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje en la comunidad zuni. Desde un punto de vista zuni, la educación formal y el desarrollo de líderes comunitarios para el futuro son aspectos interconectados. Así lo señaló un participante en la encuesta:

Necesitamos mantener nuestros estándares y hacer un esfuerzo para llegar a estándares más altos. Necesitamos hacer algo y descubrir qué es lo que la comunidad quiere y cómo quieren tratar los problemas de la educación. Necesitamos hacer que las escuelas participen en la comunidad —que los alumnos trabajen en los proyectos de construcción de vivienda— esto es de mucha ayuda. Es necesario que participen en la comunidad. Por ejemplo, hacer casas Shalako y trabajar en ellas. Es aquí donde van a aprender cosas acerca de la comunidad. Funciona en las dos direcciones: sirve a la comunidad y sirve a las escuelas. Para nuestros niños, de todas maneras esta es su cultura y necesitan mantenerla. Quedará en sus memorias; nunca lo olvidarán (Zuni, comunicación personal, marzo de 1999).

Los miembros de la comunidad opinan que, para fomentar una educación que tenga sentido en las escuelas zuni, esa educación debe crear las condiciones para que los niños participen en actos de la comunidad. Las escuelas, como sistema, necesitan modelar las metas de desarrollo para las que se creó el distrito. Esto nos lleva al siguiente tema, que tiene que ver con la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas.

### *Tema 3. La escuela debe usar métodos de enseñanza culturalmente compatibles*

Dos factores interconectados representan el consenso, por parte de los miembros de la comunidad, sobre el tipo de estrategias de enseñanza a emplear durante las actividades en el aula.

- Permitir que haya alternativas u opiniones diferentes en la toma de decisiones durante las actividades es una buena manera de aprender (factor 4).
- Durante las actividades en casa (por ejemplo: artesanías, alfarería, fabricación de joyería y otras), los niños zuni aprenden mejor cuando se les muestra cómo hacerlo, y luego se les da ayuda si la necesitan (factor 1).

Si la escuela es una institución para la socialización, entonces también debemos pensar en los medios para la enseñanza y el aprendizaje. Primero que nada, necesitamos enseñar a los alumnos usando las estrategias más efectivas para la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Sin embargo, como lo señaló un participante en la encuesta, en la actualidad los niños zuni experimentan una realidad diferente en las escuelas: “A mi hijo lo llamaron ‘de lento aprendizaje’ pero en realidad nadie me dijo qué hacer con él en casa en lo que se refiere a la enseñanza. Lo único que le dieron fue la etiqueta de ‘lento aprendizaje’. No sé cómo sentirme acerca de un comentario como este” (participante núm.532 en la encuesta, 1998).

Otra participante en la encuesta expresó que los maestros deben estar más dispuestos a desafiar a los alumnos. Su hijo en la Escuela Secundaria Zuni fue etiquetado como “flojo” y llegó un momento en el que sólo terminaba el trabajo que se esperaba de él y no buscaba más. Para el final del año no tenía motivación y se quejaba de que la escuela era aburrida (notas del encuestador, núm.1811, 1998).

Como lo señaló un educador zuni, “hasta ahora, en nuestras escuelas, se ha dado mucha importancia y se ha dedicado mucha energía a etiquetar a nuestros alumnos y a evaluar sus comportamientos” (comunicación personal, 2001). Sin embargo, para los niños con discapacidades de aprendizaje, así como para cualquier otro niño, el punto focal debe estar en el hecho de que están creciendo, aprendiendo y desarrollándose cada día. De esta manera, el acento se pone en lo que han logrado y en lo que son capaces de hacer. Este comentario es congruente con la investigación educativa que define a la enseñanza como “ayudar al desempeño del alumno” (Tharp y Gallimore, 1988). Para esto se requiere enseñar estrategias como las que los zuni han usado por mucho tiempo en la enseñanza de complejas ceremonias religiosas o de las artes y los oficios a sus niños.

#### *Tema 4. En las escuelas se debería enseñar la lengua zuni*

La comunidad opina que no puede haber prácticas culturales zuni sin el idioma, debido al hecho de que muchas de sus oraciones y actividades tradicionales se aprenden por medio de enseñanza oral:

- Aprender y usar la lengua zuni en las escuelas es necesario para el éxito educativo de los niños zuni (factor 6).
- Aprender y usar la lengua zuni en las escuelas es necesario para el futuro de la comunidad zuni (factor 6).
- Aprender la lengua zuni es necesario para que los niños participen en actividades tradicionales y en otros actos de la comunidad (factor 9).

La siguiente cita de un participante en la encuesta señala la importancia de la lengua zuni para que la comunidad se desarrolle de acuerdo con sus metas: “Aprender y preservar la lengua zuni es imprescindible para la supervivencia futura de nuestras tradiciones y herencia como un pueblo *ashiwí*” (participante en la encuesta núm.196, 1999).

La enseñanza y el aprendizaje de la lengua zuni proporcionan un medio para crear un currículo contextual y lleno de sentido para las prácticas en el aula. Esta preocupación educativa también está relacionada con otras que la comunidad ha expresado.

*Tema 5: La participación de los maestros que no son zuni en la comunidad, y su comprensión de la misma, mejorarían las prácticas de enseñanza y el aprendizaje*

Los aspectos centrales de los factores 7 y 10 se resumen a continuación:

- La participación y el servicio por parte de los maestros no zuni en actividades apropiadas de la comunidad es una parte importante de la mejora en la educación (factor 7).
- En la actualidad, los niños zuni están aprendiendo habilidades mínimas en la escuela (factor 7).
- Es importante que los maestros no zuni sepan acerca de los valores culturales y las creencias de los zuni (factor 10).

Los miembros de la comunidad tienen la opinión de que los niños zuni están aprendiendo habilidades mínimas en la escuela. Sin embargo, no se trata de una cuestión de culpar a los demás por el fracaso educativo sino de trabajar juntos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la escuela. Desde su punto de vista, entre más entiendan los maestros no zuni acerca de las prácticas de la comunidad, sus creencias y sus valores, mejor podrán usar este conocimiento para enseñar material de los programas en una manera que tenga sentido. Su punto de vista también tiene el apoyo de investigaciones que sugieren que la participación es un componente importante en el desarrollo de cualquier comu-

nidad, ya sea una de aprendedores en el aula o una de educadores que buscan mejorar su sistema educativo. Por ejemplo, los hallazgos de la encuesta sugieren que la comunidad zuni cree que sus niños se beneficiarían con la participación de maestros no zuni en actividades comunitarias apropiadas (en este contexto, “actividades apropiadas” se refiere a las actividades que la comunidad siente que no están restringidas debido a prácticas religiosas).

Por otro lado, los maestros tienen algo que aprender de la comunidad a fin de que la enseñanza tenga sentido para los alumnos. Asimismo, estos hallazgos indican que los miembros de la comunidad tienen mucho con que contribuir al proceso escolar de sus niños. Tienen la opinión de que los niños zuni, si se les desafiara y se les ayudara en su aprendizaje, podrían aprender y participar en las actividades escolares de la misma manera en la que aprenden y participan en los actos tradicionales. Por tanto, es necesario que la educación escolar refleje la coconstrucción del conocimiento entre los maestros y los miembros de la comunidad. Sin embargo, estas son cuestiones complejas que están más allá del alcance de este estudio. Por ejemplo, las siguientes citas proporcionan una imagen bien conocida de cómo se sienten los padres cuando entran en contacto con las escuelas:

Las escuelas zuni hacen un buen trabajo, pero hay algunos maestros, con quienes yo he tenido contacto, que en ocasiones me hicieron sentir insignificante. Hicieron que nosotros, los padres, nos sintiéramos culpables de los problemas a los que los maestros se enfrentan en la escuela (participante en la escuela, núm.532, 1998).

En realidad yo no sé mucho acerca de la clase de cosas que se enseñan en la escuela en lo que concierne a la enseñanza de las tradiciones y la cultura zunis... en lo que respecta a los maestros no zuni, no saben lo suficiente acerca de nuestros niños como para enseñar la cultura zuni (participante en la encuesta núm.363, 1998).

La participación de los maestros no zuni en los actos de la comunidad es sólo una pequeña parte del proceso para cambiar las actitudes y las percepciones de

los maestros acerca de la comunidad. Hay maestros que han estado enseñando y viviendo en Zuni por más de 25 años y aún se resisten a cambios que pueden ser de beneficio para la comunidad. Han experimentado la vida y las prácticas de los zuni pero en la mayoría de los casos incluso se oponen al uso de la lengua zuni en sus aulas. Desde el punto de vista de un educador zuni, “algunos maestros llegan a Zuni con la expresión de que vienen a ayudar a los indios. Ellos saben lo que les conviene, y la comunidad zuni debería estar feliz de que hayan venido” (comunicaciones personales, 2001). Un maestro anglosajón me dijo durante una visita al aula que no quería que sus alumnos usaran o aprendieran la lengua zuni porque eso no les iba a servir en la escuela. Necesitan aprender la lengua inglesa para tener éxito. Sin embargo, la pregunta permanece: ¿Qué queremos decir con “éxito” como educadores y cuáles son las metas de la educación escolar en Zuni?

*Tema 6. La comunidad zuni debe involucrarse en las escuelas para que la reforma sea efectiva y tenga sentido*

Los miembros de la comunidad opinan que la participación de la comunidad es una manera de comenzar el proceso de contextualizar y conectar la educación. Desde su punto de vista, los padres y parientes zuni, así como otros miembros de la comunidad, también tienen conocimiento y habilidades para contribuir al éxito educativo de sus niños. También tienen la opinión de que una educación exitosa es aquella que permita la integración (combinación) tanto de los valores escolares como los de la comunidad en el proceso de educación escolar de sus niños. Su acuerdo con esta cuestión se resume a continuación:

- Es necesario que la comunidad se involucre en las actividades en el aula (factor 2).
- Conectar las actividades de la comunidad y las de la escuela permite que los padres se involucren, en casa, en actividades relacionadas con la escuela (factor 2).
- La comunidad zuni debe participar en la educación de sus niños en las áreas de creación de políticas y toma de decisiones (factor 2).

La siguiente cita ilustra algunas de mis experiencias mientras conducía las entrevistas para las encuestas. La encuesta misma fue un proceso de facultación para la mayoría de los participantes, quienes deseaban involucrarse en la educación de sus niños:

Me alegra que se lleve a cabo esta encuesta porque como personas de la comunidad zuni no tenemos oportunidades para expresar nuestras opiniones. Como abuelo, yo no voy a las juntas en la escuela, pero me interesa lo que mis nietos están aprendiendo.

Todas las preguntas de la entrevista son importantes, lo que también hace que yo me sienta importante cuando me preguntan mis puntos de vista. No tengo sentimientos negativos acerca de las escuelas zuni, sólo quiero que los maestros sepan que están haciendo bien su trabajo. La preparatoria debe mejorar. Más maestros zuni en el nivel de la preparatoria (participante en la encuesta núm.485, 1998).

Una condición necesaria para una reforma escolar efectiva incluye la participación de la comunidad en el proceso de toma de decisiones, así como en las actividades cotidianas en el aula. Han pasado más de 20 años desde que comenzaron los esfuerzos de la comunidad para una reforma. La resistencia a cambiar por parte de las escuelas ha sido un tema que prevalece en todo el proceso. Sin embargo, la comunidad comprende que unas prácticas que han negado la importancia de la comunidad durante los últimos 500 años no pueden cambiarse en dos décadas. Pero también entienden que la participación de la comunidad en la toma de decisiones es vital en el proceso de cambiar el panorama de su sistema educativo.

## **Conclusión**

El proceso de la reforma escolar es uno de cambio del panorama del sistema educativo. Sin embargo, existen implicaciones sociohistóricas acerca de lo que la educación ha significado para los indígenas. En Zuni, para esto se requiere un reacomodo de las actividades escolares en temas que tengan que ver con las

políticas a seguir y con la toma de decisiones. Las actividades son prácticas orientadas a las metas, que llevan al desarrollo y al mantenimiento de cualquier sistema de valores. Sin embargo, la pregunta es de quién son los valores y las metas que se ha fomentado en las prácticas educativas actuales en Zuni. La encuesta ha servido como herramienta para identificar las metas y los valores de la comunidad zuni. Un renfoque de lo que la comunidad quiere para sus niños puede tener efectos duraderos sobre la reforma escolar. Este efecto ya es evidente en el programa bilingüe zuni, un programa que ha enfrentado una resistencia continua por parte de algunos maestros en el aula y de algunos administradores. Sin embargo, los resultados de la encuesta han dado pie a un nuevo diálogo entre los educadores bilingües, al dar solidez a su creencia de que sus esfuerzos y su programa son importantes, ya que los resultados de la encuesta muestran un aplastante aval de la comunidad a sus esfuerzos por enseñar y aprender la lengua zuni en las escuelas.

Los resultados de la encuesta también han servido como un mecanismo para facultar a los miembros de la comunidad zuni para la acción. Han servido para facultar a los individuos de la comunidad para afirmar que estas opiniones, valores y creencias no son sólo propios de ciertos individuos sino que son metas propias de la comunidad. Uno de los temas difíciles a los que la comunidad se ha enfrentado en el proceso de la reforma escolar ha sido la incompatibilidad entre los educadores tradicionales y los educadores zuni acerca de cómo entrar en acción. Un aspecto indeleble en los valores de la comunidad zuni es que es necesario que hay un consenso de la comunidad para la toma de decisiones. A veces, los líderes de la comunidad se ven en una posición difícil ya que no quieren aparecer como individuos que toman decisiones por toda la comunidad sino que quieren actuar como miembros de la comunidad que toman decisiones comunitarias informadas y por consenso. Por ejemplo, el siguiente fragmento representa los comentarios de un padre acerca de los hallazgos de la encuesta que fueron presentados durante su reunión cumbre educativa anual en Zuni:

Por la encuesta parece que la comunidad en verdad quiere que la cultura y la lengua y las tradiciones comunitarias se trasmitan por medio de la escuela.

Sin embargo, nuestro sistema de educación no toma en consideración cómo aprenden en realidad los alumnos en esta comunidad. Seguimos tomando las mismas medidas para solucionar los bajos resultados en los exámenes sin ver de verdad el carácter único de nuestra comunidad y cuáles serían los métodos más efectivos. Las escuelas trabajan aisladas. Deberíamos tener algún tipo de comité conjunto para trabajar en cuestiones educativas, como el comportamiento, la participación de los padres, la disciplina y otros. Puede ser que los problemas estallen en la enseñanza media, pero no es allí donde comienzan (comunicación personal, invierno de 2001).

Este es un ejemplo de cómo los individuos se ven facultados de una manera culturalmente compatible. Lo que es más, no se trata sólo de la opinión de un individuo acerca de la escuela sino que son también las creencias y las opiniones de otros miembros en las diferentes categorías de edad y género. Esto también ofrece una explicación metodológica de que para facultar a los individuos en una comunidad también se requiere comprender los papeles y los valores individuales en el contexto de sus prácticas comunales de actividades.

Modelar las prácticas culturales es vital para el desarrollo de los niños y de la comunidad. Los resultados de la encuesta sugieren que la comunidad zuni entiende esta interconexión entre la educación formal y el desarrollo de sus niños. Por tanto, sus esfuerzos para una reforma escolar están enfocados a una integración de sus valores y creencias en las actividades escolares. Actividades que, ellos esperan, sean contextuales y estén conectadas con las prácticas comunitarias y la historia de su pueblo. Prácticas que a su vez estén insertas en valores comunitarios aprendidos a través de medios de instrucción compatibles, tales como sus complejas actividades religiosas.

En general, los esfuerzos para una reforma educativa han movido las prácticas en el aula en direcciones que por lo general se consideran una mejora en comparación con la historia en el pasado. Sin embargo, esta mejora sólo se ha presentado en el nivel individual para algunos maestros y administradores. Pero, en los últimos cinco años, la evidencia también muestra que el proceso de reformar la escuela, en los hechos, ha dejado tras de sí un legado de andamiajes curriculares nuevos o mejorados, cambios en una variedad de políticas educati-

vas, nuevas instituciones y arreglos en sociedad y un mayor número de líderes locales competentes para la reforma. Las condiciones están dadas para el desarrollo de programas educativos que puedan ayudar a sostener los esfuerzos de reforma de la comunidad. Se espera que los resultados de la encuesta tengan un impacto modesto pero positivo en las políticas educativas, así como en la trayectoria y la forma que tome la reforma escolar en Zuni.

## COMENTARIO FINAL

---

Héctor H. Rivera,  
Susana Frisancho y  
Rebeca Mejía–Arauz

La conjunción de los capítulos presentados en este libro resalta la importancia y necesidad de estudiar y reconocer la diversidad cultural para entender los procesos y complejidades que se desarrollan en una sociedad que tiende a la inter y multiculturalidad.

Coincidimos en la idea de que en la vida actual las personas en todo el mundo tienen cada vez más acceso al conocimiento de otras culturas. Tal como señala Erickson (2002), a medida que las personas se involucran con otros grupos sociales, adquieren otros tipos de conocimiento cultural y de esta manera se vuelven multiculturales. Sin embargo, las prácticas de socialización de algunas comunidades culturales minoritarias en ocasiones entran en conflicto con el paradigma dominante a partir del cual se definen las normas sociales y lo que es aceptable como desarrollo. Esto se puede observar con claridad, por ejemplo, al examinar las prácticas escolares de las instituciones educativas, las que parten en gran medida de una concepción de una realidad social homogénea, y tienden así a tratar de homogeneizar a las comunidades a las que dan servicio. Esto causa problemas y disfunciones en la dinámica de socialización y desarrollo de comunidades que conviven en una sociedad multicultural.

El estudio de las prácticas sociales en el desarrollo de las comunidades culturales no se puede abordar como variables aisladas o como situaciones independientes de los valores que la misma comunidad ha construido a lo largo de su propia historia. Por ello, planteamos una perspectiva teórica–metodológica acorde con estas ideas. Con este propósito, hemos examinado cómo el desarrollo de las personas ocurre en un contexto de valores y prácticas cotidianas compartidas socioculturalmente. Nuestra perspectiva se deriva de las ideas desarrolladas por autores de la escuela sociohistórica soviética, autores tales como Lev Vygotsky, Alexander Luria y Alexei Leontiev, quienes a inicios del siglo XX trazaron los fundamentos de la teoría sociocultural y la teoría de la actividad, desarrollada extensamente por investigadores contemporáneos de diversas partes del mundo como Jerome Bruner, Michael Cole, Vasily Davydov, Ronald Gallimore, Alex Kozulin, Barbara Rogoff, Sylvia Scribner, Ronald Tharp y James Wertsch, por mencionar algunos. Junto con estos autores, asumimos que: el hombre es un ser eminentemente social y cultural, ya que se desarrolla en un entorno en el que aprende, participa y trasforma junto con otros y el desarrollo humano, y más específicamente la cognición humana, están ligados en forma inextricable a la interacción en la actividad conjunta, desarrollo que a su vez se trasforma por los procesos educativos y de socialización, entendidos estos en su sentido más amplio.

Este enfoque ha derivado en la teoría sociocultural y la teoría de la actividad, orientaciones teóricas que han dado nacimiento a un movimiento que lleva por nombre teoría histórica–cultural de la actividad (CHAT, por sus siglas en inglés) cuya meta es desarrollar programas de investigación e intervención con una perspectiva sociohistóricacultural del desarrollo de individuos y comunidades, incorporando también los componentes ecológicos que influyen en el desarrollo de las personas y de sus comunidades culturales.

En especial, en este libro es relevante el señalamiento de Rogoff y Angelillo (véase el capítulo 2), de que en el contexto de investigaciones socioculturales lo metodológico no puede estar divorciado de lo teórico. Tratándose del estudio de la diversidad cultural, resulta necesaria la integración de una metodología múltiple que ayude a esclarecer las dimensiones sociales intra e intergrupales,

así como los procesos culturales–cognoscitivos que ocurren imbricadamente en el desarrollo y la formación del individuo y de su comunidad.

Abordamos el tema de la diversidad cultural evitando el uso tradicional que se ha dado al término cultura, como caracterización estática de las prácticas y tradiciones de una comunidad. Desde un punto de vista sociocultural, las comunidades son las que desarrollan prácticas, tradiciones, valores y significaciones culturales, y no las “culturas” las que identifican a las comunidades. Esto es básico desde un punto de vista teórico y metodológico.

Esta visión de las comunidades culturales con sus correspondientes prácticas, tradiciones, valores y significaciones desarrolladas a lo largo de la historia, permite entender mejor la idea de la complejidad en los procesos de interculturalidad y multiculturalidad. Cecilia Cervantes Barba advierte que “aunque se supone que la interculturalidad se refiere a un intercambio, es frecuente que se dé sólo en una vía, esto es, que prevalezca el conocimiento y la difusión de los valores y creencias de la sociedad huésped que recibe a las minorías” (en el capítulo 1). Al investigar las prácticas sociales de las diferentes comunidades es cuando empezamos a darnos cuenta de las desigualdades que existen en los procesos de transacción social entre grupos diferentes.

Desde un punto de vista metodológico, podemos centrar lo tangible de una comunidad —lo que se expresa por medio de sus actividades y prácticas— y examinarlo en relación con lo intangible, es decir, aquello que deriva de sus intenciones y objetivos en el proceso de actividad y el desarrollo conjunto o individual. En general, los argumentos teóricos y metodológicos orientan, pero también se adaptan al estudio y examen de las prácticas culturales. Para ello, la metodología sociocultural se enfoca principalmente (pero no sólo) en las actividades cotidianas y otras prácticas culturales de grupos sociales, como las unidades de análisis más importantes para entender los objetivos y la dirección de una comunidad cultural.

En esta perspectiva, se considera que el desarrollo de una comunidad ocurre por la participación conjunta de sus miembros en actividades de significación y valor para la comunidad y así, al mismo tiempo y acorde con ello, ocurre el desarrollo del individuo. Por lo tanto, puede manifestarse el conflicto cuando esta participación intracultural se desenvuelve en el ámbito intercultural, tal

como ejemplifica Cervantes Barba, con el caso de la orientación a una identidad nacional que tiende a descartar los valores sociales de múltiples grupos étnicos, los cuales en el nacionalismo son simplemente exhibidos como artefactos de la historia nacional de un país.

Tanto el planteamiento de Cervantes Barba como el de Rogoff y Angelillo apuntan a considerar que los retos para conducir investigaciones o para el desarrollo de programas efectivos son grandes, pues aun dentro de los círculos académicos hay una cultura que tiene su propia historia, su propia ideología y su propio *modus operandi*, y existe un lenguaje polifacético para definir fenómenos similares. Por lo tanto, estamos llamados a la reflexión para identificar formas de estudiar la realidad sociocultural de maneras que nos conduzcan a observar su verdadera complejidad y nos aproximen de una forma más crítica a considerar los efectos que estos estudios tendrán en las comunidades con las que trabajamos o con las que colaboramos.

Por otro lado, las investigaciones que reportamos en este libro presentan un interés particular por la educación. Estos estudios ejemplifican tres planos distintos pero interrelacionados de análisis sociocultural que incluyen procesos cognoscitivos, interpersonales y comunitarios. En la investigación de Rebeca Mejía-Arauz se provee evidencia empírica que indica que hay diferencias entre los grupos culturales en procesos cognoscitivos, como la observación que realizan los niños, y que la integración de tales procesos a través de sus formas de participación y comunicación es crucial para comprender de qué manera se les podría facilitar una mejor participación en procesos formales de aprendizaje. A su vez, el estudio de Susana Frisancho ayuda a observar que a través de los procesos interpsicológicos de grupos de docentes se construye una ideología compartida, cuya consecuencia es que raras veces se permita la expresión de la diversidad en el salón de clases. Esto es, también examinado al nivel social e interpsicológico en el estudio de Héctor H. Rivera, el que pone en evidencia la existencia de fricciones ideológicas interculturales entre lo que la comunidad zuni quiere para sus hijos y lo que los maestros de otra comunidad cultural creen que se debe de enseñar en el salón de clases.

La aportación de un enfoque sociocultural para el estudio del desarrollo de individuos y comunidades, como el que aquí planteamos, radica en una integra-

ción de los diversos focos de análisis que permita armar un mosaico representativo de las prácticas, tradiciones, significaciones y acciones transformadoras en los procesos de educación y socialización de los grupos o comunidades.

La investigación del desarrollo cultural, desde este punto de vista, así orientaría al reconocimiento de la diversidad cultural como paso previo al conocimiento de las complejidades de la interculturalidad y multiculturalidad. Así, por ejemplo, el desarrollo de una nación multicultural comienza con la inclusión de todos sus miembros dentro de un sistema educacional enfocado en maximizar y potenciar lo diverso de la nación. Como bien afirma Valiente-Catter (2003), no resulta ya posible pensar en caminos únicos en un marco estrecho que parte del concepto de estado-nación, porque la realidad que vivimos hoy en día se caracteriza por la heterogeneidad, la diversidad y las diferencias. En otras palabras, no podemos maximizar el multiculturalismo y la diversidad cultural dentro de un marco de exclusiva asimilación, pues en ese caso lo multicultural y lo diverso se convierten en una charla de historia de la cual los diferentes grupos están y se sienten excluidos.

En el informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) titulado *Aprender: el tesoro en nuestro interior*, se plantea la idea de que la responsabilidad de definir la educación está más allá de los estados-naciones y requiere de “una comunicación internacional sobre educación, aprendizaje y política educativa”; al respecto, Keiner (2005) destaca el señalamiento que hace la UNESCO en el mismo informe, sobre la importancia de reconocer “los conflictos [...] a los que se enfrentarán la educación y la formación en este siglo”.

Las diferentes historias de desarrollo de las naciones y sus intereses agudizan la problemática y el conflicto para un abordaje similar entre ellas respecto a lo que es central en la tarea de definir políticas educativas en el contexto de la globalización. Por esto, de entrada, la idea de una comunicación internacional para la orientación de la educación, el aprendizaje y políticas educativas, aunque es muy deseable, no podemos dejar de reconocer que puede resultar compleja y problemática.

En muchos países desarrollados, como Estados Unidos y Gran Bretaña, la idea de educación multicultural sigue teniendo cierto énfasis en la asimilación

o implica sólo que la cultura dominante “conozca” a otras culturas, pero no con el propósito de reconocer e incorporar en sus propias prácticas las contribuciones de otras comunidades culturales a los procesos de conocimiento, aprendizaje, desarrollo y socialización.

Teniendo entonces como preocupación el impacto de los intereses de naciones dominantes en los procesos de globalización y el infrecuente reconocimiento y respeto a las prácticas culturales de comunidades minoritarias en escenarios multiculturales, este libro presenta una discusión sobre las concepciones involucradas en las relaciones multi e interculturales a través de la problemática del estudio de la diversidad cultural. La perspectiva teórica–metodológica para la investigación cultural, junto con los tres estudios empíricos de varias comunidades culturales, tratan de ilustrar la importancia del conocimiento de la diversidad en las prácticas culturales de aprendizaje, educación y socialización como un intento de contribuir en este campo crucial del desarrollo humano sociocultural.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Aguado, Teresa y Beatriz Malik (2001). “Cultural diversity and school equality: intercultural education in Spain from an European perspective”, en *Intercultural Education*, vol.12, núm.2, Università degli Studi di Torino, Torino, pp. 149–162.
- Aikman, Sheila (1996). “The globalization of intercultural education and an indigenous Venezuela response”, en *Compare: A Journal of Comparative Education*, vol.26, núm.2, University of East Anglia, Norwich, pp. 153–165.
- Albó, Xavier (1996). “Nación de muchas naciones: nuevas corrientes políticas en Bolivia”, en González Casanova, Pablo y Marcos Roitman Rosenmann (coords.), *Democracia y estado multiétnico en América Latina*, La Jornada / UNAM, México, pp. 321–364.
- Alcaman, Eugenio *et al.* (2002). *Interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural*, Castellanos, México.
- Appiah, Anthony K. (1994). “Identity, authenticity, survival: multicultural societies and cultural reproduction”, en Taylor, Charles *et al.*, *Multiculturalism. Examining the politics of recognition*, Princeton University Press, Princeton, pp. 149–164.

- Arizpe, Lourdes (2001). “Diversidad, cultura y globalización”, en Cid, Ileana (comp.), *Diversidad cultural, economía y política en un mundo global*, UNAM, México.
- Arroyo Pichardo, Graciela (2001). “La diversidad cultural: viejo / nuevo paradigma para el estudio de las relaciones internacionales”, en Cid, Ileana (comp.), *Diversidad cultural, economía y política en un mundo global*, UNAM, México.
- Arthur, James (1998). “Communitarianism: what are the implications for education?”, en *Educational Studies*, vol.24, núm.3, University of Gloucestershire, Cheltenham, pp. 353–368.
- Avineri, Shlomo y Avner De-Shalit (eds.) (1992). *Communitarianism and individualism*, Oxford University Press, Nueva York.
- Badhwar, Neera K. (1996). “Moral agency, commitment and impartiality”, en *Social Philosophy and Policy*, vol.13, núm.1, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 1–26.
- Bareiro Saguier, Rubén (1996). “Paraguay: estado pluricultural, multiétnico y bilingüe”, en González Casanova, Pablo y Marcos Roitman Rosenmann (coords.), *Democracia y estado multiétnico en América Latina*, La Jornada / UNAM, México, pp. 261–292.
- Bauman, Zygmunt (1996). “On communitarians and human freedom. Or, how to square the circle”, en *Theory, Culture and Society*, vol.13, núm.2, Sage, Londres, pp. 79–90.
- Beiner, Ronald (1994). “Revising the self”, en *Critical Review*, vol.8, núm.2, pp. 247–256.
- Béjar, Raúl y Héctor Rosales (1999). “La identidad nacional mexicana como problema político y cultural”, en Béjar, Raúl y Héctor Rosales (coords.), *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural*, Siglo XXI, México, pp. 25–110.
- Bell, Daniel (1993). *Communitarianism and its critics*, Clarendon Press, Oxford.
- Bellah, Robert N. et al. (1985). *Habits of the heart*, University of California Press, Berkeley.
- Bellah, Robert N. et al. (1988). *Individualism and commitment in American life: readings on the themes of habits of the heart*, Harper and Row, Nueva York.
- Berlin, Isaiah (1969). *Four essays on liberty*, Oxford University Press, Londres.

- Binsbergen, Wim van (2003). "Teaching and research around the chair foundations of intercultural philosophy", Erasmus University Rotterdam, Rotterdam [DE consultada en [http://www.shikanda.net/general/gen3/index\\_page/philosop.htm](http://www.shikanda.net/general/gen3/index_page/philosop.htm)].
- Blount, Ben G. (1972). "Parental speech and language acquisition: some Luo and Samoan examples", en *Anthropological Linguistics*, vol.14, Indiana University, Indiana, pp. 119–130.
- Blum, Lawrence (1999). "Ethnicity, identity, and community", en Katz, Michael S; Nel Noddings y Kenneth A. Strike (eds.), *Justice and caring. The search for common ground in education*, Teachers College Press, Nueva York.
- Bonvillain, Nancy (1995). *The Zuni*, Chelsea House, Nueva York.
- Bourhis, Richard (1994). "Bilingualism and the language of work: the linguistic work environment survey", en *International Journal of Sociology of Language*, núm.105/106, Mouton, La Haya, pp. 217–266.
- Briggs, Jean L. (1991). "Expecting the unexpected: Canadian Inuit training for an experimental lifestyle", en *Ethos*, vol.19, num.3, Society for Psychological Anthropology, pp. 259–287.
- Bronfenbrenner, Urie (1986). "Ecology of the family as a context for human development: research perspectives", en *Developmental Psychology*, vol.22, núm.6, American Psychological Association, Washington, pp. 723–742.
- Bruner, Jerome (1996). *The culture of education*, Harvard University Press, Cambridge.
- Buscaglia, Marino (1984). "Conceptions of biological evolution and an approach to phylogeny–ontogeny", en *Human Development*, vol.27, S. Karger, Basel, pp. 240–248.
- Campbell, Ann (2000). "Cultural diversity: practising what we preach in higher education", en *Teaching in Higher Education*, vol.5, núm.3, Carfax Publishing, Londres, pp. 373–384.
- Características de la educación de la Compañía de Jesús* (1986). Conedsi, Madrid.
- Cazden, Courtney B. (1988). *Classroom discourse: the language of teaching and learning*, Heinemann, Portsmouth.
- Cazden, Courtney B. y Vera P. John (1971). "Learning in American Indian children", en Wax, Murray Lionel; Stanley Diamond y Fred O. Gearing (eds.), *Anthropological perspectives on education*, Basic Books, Nueva York, pp. 252–272.

- Cervantes Barba, Cecilia (1992). “Los estrategias de la comunicación. Alternativas metodológicas frente a la persistencia del maniqueísmo”, tesis de Maestría en Comunicación, ITESO, Guadalajara.
- (2004a). “El desarrollo cultural más allá de la cultura”, avance de investigación, ITESO, Guadalajara.
- (2004b). “Derechos culturales. Entre la marginación y los retos estructurales”, en *Renglones*, núm.57, ITESO, Guadalajara, abril–junio, pp. 45–52.
- (2004c). “Derechos culturales: debate y perspectivas”, mimeo, ITESO, Guadalajara.
- Chavajay, Pablo y Barbara Rogoff (1999). “Cultural variation in management of attention by children and their caregivers”, en *Developmental Psychology*, vol.35, núm.4, American Psychological Association, Washington, pp. 1079–1090.
- (2002). “Schooling and traditional collaborative social organization of problem solving by Mayan mothers and children”, en *Developmental Psychology*, vol.38, núm.1, American Psychological Association, Washington, pp. 55–66.
- Chudacoff, Howard P. (1989). *How old are you? Age consciousness in American culture*, Princeton University Press, Princeton.
- Colby, Anne y William Damon (1992). *Some do care. Contemporary lives of moral commitment*, Free Press, Nueva York.
- Cole, Michael y Sheila R. Cole (1997). *The development of children*, W.H. Freeman, Nueva York.
- Cole, Michael y Sylvia Scribner (1975). “Theorizing about socialization of cognition”, en *Ethos*, vol.3, núm.2, Society for Psychological Anthropology, pp. 249–266.
- Colom González, Francisco (2001). “El nacionalismo y la quimera de la homogeneidad”, en Colom González, Francisco (ed.), *El espejo, el mosaico y el crisol. Modelos políticos para el multiculturalismo*, Anthropos / UAM–Iztapalapa, Barcelona, pp. 11–34.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2000). “Primer programa marco de la Comunidad Europea a favor de la cultura (2000–2004)”, mimeo, Comisión Europea, Madrid.
- Consejo de Europa (2000). “Declaración sobre diversidad cultural”, mimeo, Comité de Ministros–Consejo de Europa, Madrid.

- Consejo Nacional de Educación (2004). “Pacto social de compromisos recíprocos por la educación 2004–2006”, Foro del Acuerdo Nacional, Lima, 4 de mayo (DE consultada en [http://www.educared.edu.pe/mundo1.asp?id\\_articulo=239](http://www.educared.edu.pe/mundo1.asp?id_articulo=239)).
- Coronado Suzán, Gabriela (1996) “Políticas y prácticas lingüísticas como mecanismo de dominación y liberación en América Latina”, en González Casanova, Pablo y Marcos Roitman Rosenmann (coords.), *Democracia y estado multiétnico en América Latina*, La Jornada / UNAM, México, pp. 63–92.
- Dallmayr, Fred (1996). “Democracy and multiculturalism”, en Benhabib, Seyla (ed.), *Contesting the boundaries of the political*, Princeton University Press, Princeton, pp. 278–296.
- Darnell, Frank y Anton Hoem (1996). *Taken to extremes: education in the Far North*, Scandinavian University Press, Oslo / Estocolmo.
- Delgado–Gaitan, Concha (1987). “Traditions and transitions in the learning process of Mexican children: an ethnographic view”, en Spindler, George Dearborn y Louise S. Spindler (eds.), *Interpretive ethnography of education: at home and abroad*, Erlbaum, Hillsdale, pp. 333–359.
- (1991). “Involving parents in the schools: a process of empowerment”, en *American Journal of Education*, vol.100, núm.1, University of Chicago Press, Chicago, pp. 20–46.
- Delgado–Gaitan, Concha y Henry T. Trueba (1985). “Ethnographic study of participant structures in task completion: reinterpretation of ‘handicaps’ in Mexican children”, en *Learning Disability Quarterly*, vol.8, Council for Learning Disabilities, Leesburg, pp. 67–75.
- Dembour, Marie–Bénédict (2001). “Following the movement of a pendulum: between universalism and relativism”, en Cowan, Jane K; Marie–Bénédict Dembour y Richard W. Wilson, *Culture and rights: anthropological perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Demos, John y Virginia Demos (1969). “Adolescence in historical perspective”, en *Journal of Marriage and the Family*, vol.31, National Council on Family Relations, Minneapolis, pp. 632–638.
- Dewey, John (1915). *The school and society*, University of Chicago Press, Chicago.
- Dewey, John y Arthur Fisher Bentley (1949). *Knowing and the known*, Beacon Press, Boston.

- Deyhle, Dona (1991). “Empowerment and cultural conflict: Navajo parents and the schooling of their children”, en *Qualitative Studies in Education*, vol.4, núm.4, Taylor and Francis, Londres, pp. 277–297.
- Deyhle, Dona y Karen Swisher (1997). “Research in American Indian and Alaska Native education: from assimilation to self-determination”, en Apple, Michael W. (ed.), *Review of Research in Education*, vol.22, American Educational Research Association, Washington, pp. 113–194.
- Díaz–Polanco, Héctor (1996). “Autonomía, territorialidad y comunidad indígena. Perspectivas del estado multiétnico en México”, en González Casanova, Pablo y Marcos Roitman Rosenmann (coords.), *Democracia y estado multiétnico en América Latina*, La Jornada / UNAM, México, pp. 139–176.
- Erickson, Frederick (2002). “Culture and human development”, en *Human Development*, vol.45, núm.4, S. Karger, Basel, pp. 299–306.
- Ernst, Cara C. et al. (1999). “Intervention with high-risk alcohol and drug-abusing mothers: II. Three-year findings from the Seattle model of paraprofessional advocacy”, en *Journal of Community Psychology*, vol.27, núm.1, John Wiley and Sons, Nueva York, pp. 19–38.
- Etzioni, Amitai (2001). *La tercera vía hacia una buena sociedad. Propuestas desde el comunitarismo*, Trotta, Madrid.
- Felner, Robert D; A. Michele Lease y Ruby S.C. Phillips (1992). “Ecological perspectives on social competence: quadripartite aspects for assessment and change”, en *The Community Psychologist*, vol.26, núm.1, Society for Community Research and Action, pp. 17–19.
- Fortes, Meyer (1970). “Social and psychological aspects of education in Taleland”, en Middleton, John (ed.), *From child to adult*, National History Press, Nueva York [original publicado en 1938].
- Friedman, Marilyn (1992). “Feminism and modern friendship. Dislocating the community”, en Avineri, Shlomo y Avner De-Shalit (eds.), *Communitarianism and individualism*, Oxford University Press, Nueva York.
- Frisancho, Susana (1999). “Instrumento para medir la orientación individualista-comunitaria. Communitarianism and individualism among high school teachers in Lima, Peru”, tesis doctoral, Fordham University, Nueva York.
- (2003). “Educación moral: planes educativos e identidad moral de los maestros”, ponencia presentada en el 29 Congreso Interamericano de Psicología, Lima, julio.

- Gabrielidis, Cristina *et al.* (1997). “Preferred styles of conflict resolution. Mexico and the United States”, en *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol.28, núm.6, Sage, Thousand Oaks, pp. 661–667.
- Gallimore, Ronald; Joan Whitehorn Boggs y Cathie Jordan (1974). *Culture, behavior and education: a study of Hawaiian-Americans*, Sage, Londres.
- Gallimore, Ronald *et al.* (1991). “Ecocultural sources of early literacy experiences: job-required literacy, home literacy environments, and school reading”, ensayo presentado durante la reunión anual de la American Educational Research Association, Chicago.
- Gamio, Gonzalo (1999). “La sustancia ética”, en Chamberlain, Francisco, SJ; Gonzalo Gamio y Vicente Santuc, SJ, *Democracia, sociedad civil y solidaridad. Ensayos sobre filosofía política y ética social* (Lexis y Praxis), Universidad Antonio Ruiz de Montoya / Instituto de Ética y Desarrollo, Lima.
- García Canclini, Néstor (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Conaculta / Grijalbo, México.
- (2002a). “Culturas de Iberoamérica: ¿es posible un desarrollo compartido?”, en García Canclini, Néstor (coord.), *Iberoamérica 2002. Diagnóstico y propuestas para el desarrollo cultural*, Organización de Estados Iberoamericanos / Santillana, México.
- (2002b) *Latinoamericanos buscando lugar en este fin de siglo*, Paidós, Buenos Aires.
- Gaskins, Suzanne (1999). “Children’s daily lives in a Mayan village: a case study of culturally constructed roles and activities”, en Göncü, Artin (ed.), *Children’s engagements in the world: sociocultural perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 25–61.
- Geertz, Clifford (1973). *The interpretation of cultures*, Basic Books, Nueva York.
- (1987). *Local knowledge: further essays in interpretative anthropology*, Basic Books, Nueva York.
- González Casanova, Pablo (1996). “Las etnias coloniales y el estado multiétnico”, en González Casanova, Pablo y Marcos Roitman Rosenmann (coords.), *Democracia y estado multiétnico en América Latina*, La Jornada / UNAM, México, pp. 23–36.
- González Casanova, Pablo y Marcos Roitman Rosenmann (coords.) (1996). *Democracia y estado multiétnico en América Latina*, La Jornada / UNAM, México.

- Goodnow, Jacqueline J. (2004). "Going beyond culture and development", en *Human Development*, vol.47, núm.2, S. Karger, Basel, pp. 12–17.
- Gould, Carol C. (1996). "Democracy and difference", en Benhabib, Seyla (ed.), *Contesting the boundaries of the political*, Princeton University Press, Princeton, pp. 171–186.
- Greenfield, Patricia y Jane Lave (1982). "Cognitive aspects of informal education", en Wagner, Daniel A. y Harold W. Stevenson (eds.), *Cultural perspectives on child development*, Freeman, San Francisco, pp. 181–207.
- Greenfield, Patricia M. y Carla P. Childs (1991). "Developmental continuity in biocultural context", en Cohen, Robert y Alexander W. Siegel (eds.), *Context and development*, Erlbaum, Hillsdale.
- Greeno, James G; Allan M. Collins y Lauren B. Resnick (1996). "Cognition and learning", en Berliner, David C. y Robert C. Calfee (eds.), *Handbook of educational psychology*, Macmillan, Nueva York, pp. 15–46.
- Gutmann, Amy (1994). "Introduction", en Taylor, Charles *et al*, *Multiculturalism. Examining the politics of recognition*, Princeton University Press, Princeton, pp. 3–24.
- Haan, Mariëtte de (1998). "Intersubjectivity and communication practices: a study of didactic interactions of a Native–American group: the Mazahuas", ensayo para el cuarto congreso de la International Society for Cultural Research and Activity Theory, Aarhus.
- (1999). *Learning as cultural practice. How children learn in a Mexican Mazahua Community. A study of culture and learning*, Thela Thesis, Amsterdam.
- (2001). "Intersubjectivity in models of learning and teaching: reflections from a study of teaching and learning in a Mexican Mazahua community", en Chaiklin, Seth (ed.), *The theory and practice of cultural–historical psychology*, Aarhus University Press, Aarhus, pp. 174–199.
- Haight, Wendy L. (1991). "Belief systems that frame and inform parental participation in their children's pretend play", informe presentado en la junta de la Sociedad para Investigaciones en el Desarrollo del Niño, Seattle, abril.
- Harkness, Sara (1977). "Aspects of social environment and first language acquisition in rural Africa", en Ferguson, Charles A. y Catherine Snow (eds.), *Talking to children: language input and acquisition*, Cambridge University Press, Nueva York, pp. 309–316.

- Haste, Helen Elizabeth (1990). "Moral responsibility and moral commitment: the integration of affect and cognition", en Wren, Thomas E. (ed.), *The moral domain. Essays in the ongoing discussion between philosophy and the social sciences*, MIT Press, Cambridge.
- Heath, Shirley Brice (1983). *Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms*, Cambridge University Press, Nueva York.
- Hernandez, Donald J. (1994). "Children's changing access to resources: a historical perspective", en *Social Policy Report*, vol.VIII, núm.1, Society for Research in Child Development, Ann Arbor, pp. 1-23.
- Higgins-D'Alessandro, Anne (1996). "Moral education as an historical / political / social science", en *Journal of Moral Education*, vol.25, núm.1, Taylor and Francis, Londres, pp. 57-66.
- Ibarra Illanez, Alicia (1996). "Los indios de Ecuador y su demanda frente al estado", en González Casanova, Pablo y Marcos Roitman Rosenmann (coords.), *Democracia y estado multiétnico en América Latina*, La Jornada / UNAM, México, pp. 293-320.
- Jordán, José Antonio (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*, Paidós, Barcelona.
- Jimeno Santoyo, Myriam (1996). "Pueblos indios, democracia y políticas estatales en Colombia", en González Casanova, Pablo y Marcos Roitman Rosenmann (coords.), *Democracia y estado multiétnico en América Latina*, La Jornada / UNAM, México.
- Kagitcibasi, Cigdem (1996). "Family and human development across cultures: a view from the other side", Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Keiner, Dieter *et al.* (2005) *Lo humano en riesgo. La educación frente a la globalización*, Instituto Goethe / ITESO / Universidad Iberoamericana León, Guadalajara.
- Killen, Melanie (1997). "Culture, self, and development: are cultural templates useful or stereotypic?", en *Developmental Review*, vol.17, núm.3, Academic Press, Burlington, pp. 239-249.
- Kim, Uichol (1994). "Individualism and collectivism: conceptual clarification and elaboration", en Kim, Uichol *et al.* (eds.), *Individualism and collectivism* (Cross cultural research and methodology, 18), Sage Publications, Thousand Oaks.
- Kochanska, Grazyna (1991). "Socialization and temperament in the development of guilt and conscience", en *Child Development*, vol.62, núm.6, Society for

- Research in Child Development / Blackwell Publishing Limited, Oxford, pp. 1379–1392.
- Kohlberg, Lawrence (1981). “The future of liberalism as the dominant ideology of the Western world”, en Kohlberg, Lawrence, *Essays on moral development. Vol 1. The philosophy of moral development*, Harper and Row, San Francisco.
- Kratzer, Cindy C. (1997). “Roscoe Elementary School: cultivating a caring community in an urban elementary school”, en *Journal of Education for Students Placed at Risk*, vol.2, núm.4, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, pp. 345–375.
- Kymlicka, Will (1995). *Multicultural citizenship*, Oxford University Press, Nueva York.
- (2003). *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*, Paidós, Barcelona.
- Laboratory of Comparative Human Cognition, LCHC (1983). “Culture and cognitive development”, en Kessen, William (ed.), *Handbook of child psychology. Vol.I History, theory, and methods*, Wiley, Nueva York, pp. 294–356.
- Laosa, Luis M. (1978). “Maternal teaching strategies in Chicano families of varied educational and socioeconomic levels”, en *Child Development*, vol.49, núm.4, Society for Research in Child Development / Blackwell Publishing Limited, Oxford, pp. 1129–1135.
- (1980a). “Maternal teaching strategies in Chicano and Anglo–American families: the influence of culture and education on maternal behavior”, en *Child Development*, vol.51, núm.3, Society for Research in Child Development / Blackwell Publishing Limited, Oxford, pp. 759–765.
- (1980b). “Maternal teaching strategies and cognitive styles in Chicano families”, en *Journal of Educational Psychology*, vol.72, American Psychological Association, Washington, pp. 45–54.
- (1981). “Maternal behavior: Sociocultural diversity in modes of family interaction”, en Henderson, Ronald W. (ed.), *Parent–child interaction. Theory, research and prospects*, Academic Press, Nueva York, pp. 125–167.
- (1982). “School, occupation, culture, and family: the impact of parental schooling on the parent–child relationship”, en *Journal of Educational Psychology*, vol.74, American Psychological Association, Washington, pp. 791–827.
- Latouche, Serge (1996). “Where and what is the West?”, en *The Westernization of the world*, Polity Press, Londres, pp. 25–51.

- Lave, Jean (1991). "Situating learning in communities of practice", en Resnick, Lauren B; John M. Levine y Stephanie D. Teasley (eds.), *Perspectives on socially shared cognition*, American Psychological Association, Washington, pp. 85–100.
- Lave, Jean y Etienne Wenger (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Nueva York.
- Leighton, Dorothea Cross y John Adair (1966). *People of the middle place: a study of the Zuni Indians*, Human Relations Area Files, Nueva Haven.
- Leontiev, Alexei N. (1981). "The problem of activity in psychology", en Wertsch, James V. (ed.), *The concept of activity in Soviet psychology*, Sharpe, Armonk, pp. 37–71.
- LeVine, Robert Alan *et al.* (1991). "Women's schooling and child care in the demographic transition: a Mexican case study", en *Population and Development Review*, vol.17, núm.3, Population Council, Nueva York, pp. 459–496.
- Lewis, Jeff (2002). *Cultural studies. The basics*, Sage, Londres.
- Lim, Levan y Peter Renshaw (2001). "The relevance of sociocultural theory to culturally diverse partnerships and communities", en *Journal of Child and Family Studies*, vol.10, núm.1, Springer Science + Business Media, Dordrecht, pp. 9–21.
- Lipka, Jerry (1991). "Toward a culturally based pedagogy: a case study of one Yup'ik Eskimo teacher", en *Anthropology & Education Quarterly*, vol.22, núm.3, Council on Anthropology and Education, Washington, pp. 203–223.
- Lukes, Steven (1973). *Individualism*, Basil Blackwell, Oxford.
- MacIntyre, Alasdair (1981). *After virtue*, University of Notre Dame Press, Notre Dame.
- (1984). *Is patriotism a virtue?*, University of Kansas, Lawrence.
- Manning, Rita C. (1999). "School vouchers in caring liberal communities", en Katz, Michael S; Nel Noddings y Kenneth A. Strike (eds.), *Justice and caring. The search for common ground in education*, Teachers College Press, Nueva York.
- Mardones, José María (2001). "El multiculturalismo como factor de modernidad social", en Colom González, Francisco (ed.), *El espejo, el mosaico y el crisol. Modelos políticos para el multiculturalismo*, Anthropos / UAM–Iztapalapa, Barcelona, pp. 35–54.

- Malinowski, Bronislaw (1975). “La cultura”, en Kahn, J.S. (comp.), *El concepto de cultura: textos fundamentales*, Anagrama, Barcelona, pp. 85–128.
- Markus, Hazel Rose y Shibon Kitayama (1991). “Culture and the self, implications for cognition, emotion and motivation”, en *Psychology Review*, vol.98, núm.2, American Psychological Association, Washington, pp. 224–253.
- (1994). “A collective fear of the collective. Implications for selves and theories of selves”, en *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol.20, núm.5, Sage, Thousand Oaks, pp. 568–579.
- Martín-Barbero, Jesús (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*, Gustavo Gili, México (en inglés: *Communication, culture and hegemony. From media to mediations*, Sage, Thousand Oaks, 1993).
- Matsumoto, David *et al.* (1997). “Context-specific measurement of individualism–collectivism on the individual level. The individualism–collectivism interpersonal assessment inventory”, en *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol.28, núm.6, Sage, Thousand Oaks, pp. 743–767.
- Meacham, Shuaib J. (2001). “Vygotsky and the blues: re-reading cultural connections and conceptual development”, en *Theory into practice*, vol.40, núm.3, The Ohio State University’s College of Education, Columbus, pp. 190–197.
- Miller, Joan (1994). “Cultural diversity in the morality of caring: individually oriented vs. duty-based interpersonal moral codes”, en *Cross-cultural Research*, vol.28, núm.1, Sage / Society for Cross-Cultural Research, Thousand Oaks, pp. 3–39.
- Miller, Peggy J. (2001). “New insights from developmental cultural psychology: what the study of intra-cultural variation can contribute”, ensayo presentado en el symposium Contributions of Cultural Psychology to “Mainstream” Developmental Theory and Research, durante la Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Minneapolis, abril de 2001.
- Ministerio de Educación (1997). *Nueva estructura del sistema educativo peruano. Fundamentos de la propuesta*, Ministerio de Educación, Lima.
- (2000). “Estructura curricular básica para la educación primaria de menores”, Ministerio de Educación, Lima.
- (2004a). “Diseño curricular básico para la educación secundaria 2004”, documento de trabajo, Ministerio de Educación, Lima.
- (2004b). “Lineamientos de política 2004–2006”, encarte en el periódico *El Comercio*, Ministerio de Educación, Lima.

- Minogue, Daragh (1997). “Etzioni’s communitarianism: old (communion) wine in new bottles”, en *Politics*, vol.17, núm.3, Blackwell Publishing Limited, Oxford, pp. 161–168.
- Misgeld, Dieter y Abraham Magendzo (1997). “Human rights education, moral education and modernisation: the general relevance of some Latin American experiences: a conversation”, en *Journal of Moral Education*, vol.26, núm.2, Carfax Publishing, Londres, pp. 151–168.
- Moll, Luis C. *et al.* (1992). “Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms”, en *Theory into Practice*, vol.31, núm.2, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, pp. 132–141.
- Montoya, Rodrigo (1996). “La ciudadanía étnica como un nuevo fragmento en la utopía de la libertad”, en González Casanova, Pablo y Marcos Roitman Rosenmann (coords.), *Democracia y estado multiétnico en América Latina*, La Jornada / UNAM, México, pp. 367–390.
- Morelli, Gilda A; Barbara Rogoff y Cathy Angelillo (2003). “Cultural variation in young children’s access to work or involvement in specialized child–focused activities”, en *International Journal of Behavioral Development*, núm.27, vol.3, Psychology Press, Londres, pp. 264–274.
- Mulhall, Stephen y Adam Swift (1992). *Liberals and communitarians*, Blackwell, Cambridge.
- Munroe, Robert L. y Ruth H. Munroe (1975). *Cross-cultural human development (Life-span Human Development)*, Brooks / Cole, Monterey.
- Noddings, Nel (1984). *Caring. A feminist approach to ethics and moral education*, University of California Press, Berkeley.
- (1997). “Character education and community”, en Molnar, Alex (ed.), *The construction of children’s character. 96th yearbook of the National Society for the Study of Education*, The National Society for the Study of Education, Chicago.
- (2002). *Educating moral people. A caring alternative to character education*, Teachers College Press, Nueva York.
- O’Brien, Sharon (1989). *American Indian tribal governments*, University of Oklahoma Press, Norman / Londres.
- Ochs, Elinor y Bambi B. Schieffelin (1984). “Language acquisition and socialization: three developmental stories”, en Shweder, Richard A. y Robert Alan LeVine (eds.), *Culture theory: essays on mind, self, and emotion*, Cambridge University Press, Nueva York, pp. 276–320.

- O'Donnell, Clifford R. y Ronald G. Tharp (1990). "Community intervention and the use of multi-disciplinary knowledge", en Bellack, Alan S; Michel Hersen y Alan E. Kazdin (eds.), *International Handbook of Behavior Modification and Therapy*, Plenum Press, Nueva York.
- O'Donnell, Clifford R; Ronald G. Tharp y Kathleen Wilson (1993). "Activity settings as the unit of analysis: a theoretical basis for community intervention and development", en *American Journal of Community Psychology*, vol.21, núm.4, Springer Science+Business Media / Society for Community Research and Action, Nueva York, pp. 501-520.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (1997). *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*, UNESCO, México.
- (2002a). *Contribución a la paz y al desarrollo humano en una era de mundialización mediante la educación, las ciencias, la cultura y la comunicación. Estrategia a plazo medio 2002-2007*, UNESCO, París.
- (2002b). *Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural (Plan de Acción)*, UNESCO, París.
- Palacio, Marcos (1983). *La unidad nacional en América Latina*, El Colegio de México, México.
- Paradise, Ruth (1991). "El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación", en *Infancia y Aprendizaje*, vol.55, Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid, pp. 73-78.
- (1994). "Interactional style and nonverbal meaning: Mazahua children learning how to be separate-but-together", en *Anthropology & Education Quarterly*, vol.25, Council on Anthropology and Education, Washington, pp. 156-172.
- (1996). "Passivity or tacit collaboration: Mazahua interaction in cultural context", en *Learning and Instruction*, vol.6, núm.4, European Association for Research on Learning and Instruction, Leuven, pp. 379-389.
- Pepper, Stephen C. (1942). *World hypotheses: a study in evidence*, University of California Press, Berkeley.
- Pérez de Cuéllar, Javier (1995). "Culture and development. The winning combination", en *UNESCO Sources*, núm.74, UNESCO, París, pp. 7-11.
- Perkins, Douglas D. y Marc A. Zimmerman (1995). "Empowerment theory, research, and application", en *American Journal of Community Psychology*, vol. 23, núm.5, Springer Science+Business Media, Dordrecht, pp. 569-807.

- Philips, Susan U. (1972). "Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom", en Cazden, Courtney B; Vera P. John y Dell H. Hymes (eds.), *Functions of language in the classroom*, Teachers College Press, Nueva York, pp. 370–394.
- (1983). *The invisible culture. Communication in classroom and community on the Warm Springs Indian reservation*, Longman, Nueva York.
- Power, F. Clark; Ann Higgins y Lawrence Kohlberg (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*, Columbia University Press, Nueva York.
- Rabain–Jamin, Jacquelin (1989). "Culture and early social interactions. The example of mother–infant object play in African and native French families", en *European Journal of Psychology of Education*, vol.IV, núm.2, Instituto Superior de Psicología Aplicada, Lisboa, pp. 295–305.
- Raeff, Catherine (1997). "Individuals in relationships: cultural values, children's social interactions, and the development of an American individualistic self", en *Developmental Review*, vol.17, núm.3, Academic Press, Burlington, pp. 205–238.
- Reese, Leslie (2002). "Parental strategies in contrasting cultural settings: families in Mexico and 'El Norte'", en *Anthropology & Education Quarterly*, vol.33, núm.1, Council on Anthropology and Education, Washington, pp. 30–59.
- Reguillo, Rossana (2004). "La diferencia y sus asedios. Pasajes y paisajes en la comunicación intercultural", ponencia presentada en el Diálogo Comunicación y Diversidad Cultural, Forum de las Culturas, Barcelona, mayo.
- Resnick, Philip (2001). "Nacionalidades mayoritarias en estados plurinacionales: el reto de la identidad", en Colom González, Francisco (ed.), *El espejo, el mosaico y el crisol. Modelos políticos para el multiculturalismo*, Anthropos / UAM–Iztapalapa, Barcelona, pp. 317–332.
- Richman, Amy L; Patricia Marie Miller y Robert Alan LeVine (1992). "Cultural and educational variations in maternal responsiveness", en *Developmental Psychology*, vol.28, núm.4, American Psychological Association, Washington, pp. 614–621.
- Rizzo, Thomas A. y William A. Corsaro (1995). "Social support processes in early childhood friendship: a comparative study of ecological congruencies in enacted support", en *American Journal of Community Psychology*, vol.23, núm.3, Springer Science+Business Media, Dordrecht, pp. 389–417.

- Rockefeller, Steven (2001). “Comentario”, en Taylor, Charles, *El multiculturalismo y la “política del reconocimiento”*, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 123–138.
- Rogoff, Barbara (1981). “Adults and peers as agents of socialization: a highland Guatemalan profile”, en *Ethos*, vol.9, núm.1, Society for Psychological Anthropology, pp. 18–36.
- (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*, Oxford University Press, Nueva York.
- (1994). “Developmental transitions in children’s participation in sociocultural activities”, en Sameroff, Arnold y Marshall M. Haith (eds.), *The five to seven years shift: the age of reason and responsibility*, Chicago University Press, Chicago.
- (2002). “How can we study cultural aspects of human development?”, en *Human Development*, vol.45, núm.4, S. Karger, Basel, pp. 209–210.
- (2003). *The cultural nature of human development*, Oxford University Press, Nueva York.
- Rogoff, Barbara y Cathy Angelillo (2002). “Investigating the coordinated functioning of multifaceted cultural practices in human development”, en *Human Development*, vol.45, núm.4, S. Karger, Basel, pp. 211–225.
- Rogoff, Barbara *et al.* (1975). “Age of assignment of role and responsibility to children: a cross-cultural survey”, en *Human Development*, vol.18, S. Karger, Basel, pp. 353–369.
- Rogoff, Barbara *et al.* (1993). “Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers”, en *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol.58, núm.8, serie núm.236, Society for Research in Child Development / Blackwell Publishing Limited, Oxford.
- Rogoff, Barbara *et al.* (1995). “Development through participation in sociocultural activity”, en Goodnow, Jacqueline; Peggy J. Miller y Frank S. Kessel (eds.), *Cultural practices as contexts for development*, Jossey-Bass, San Francisco, pp. 45–65.
- Rogoff, Barbara *et al.* (2002). “Mutual contributions of individuals, partners, and institutions: planning to remember in Girl Scout cookie sales”, en *Social Development*, vol.11, núm.2, Blackwell Publishing Limited, Oxford, pp. 266–289.

- Rogoff, Barbara *et al.* (2003). “First-hand learning through intent participation”, en *Annual Review of Psychology*, vol.54, núm.1, Annual Reviews, Palo Alto, pp. 175–204.
- Roitman Rosenmann, Marcos (1996). “Formas de estado y democracia multiétnica en América Latina”, en González Casanova, Pablo y Marcos Roitman Rosenmann (coords.), *Democracia y estado multiétnico en América Latina*, La Jornada / UNAM, México, pp. 37–62.
- Romney, A. Kimball y Romaine Romney (1963). “The Mixtecos of Juxtlahuaca, Mexico”, en Whiting, Beatrice Blyth (ed.), *Six cultures: studies of child rearing*, Wiley, Nueva York, pp. 545–691.
- Ruijter, Aire de y Lieteke van Vucht Tijssen (1995). *Cultural dynamics in development processes*, UNESCO, La Haya.
- Rummel, R.J. (1970). *Applied factor analysis*, Northwestern University Press, Evanston.
- Saegert, Susan y Gary Winkel (1996). “Paths to community empowerment: organizing at home”, en *American Journal of Community Psychology*, vol.24, núm.24, Springer Science+Business Media, Dordrecht, pp. 517–550.
- Samovar, Larry A. y Richard E. Porter (eds.) (1999). *Intercultural communication: a reader*, Wadsworth, Belmont.
- Sánchez, Consuelo (1996). “Las demandas indígenas en América Latina y el derecho internacional”, en González Casanova, Pablo y Marcos Roitman Rosenmann (coords.), *Democracia y estado multiétnico en América Latina*, La Jornada / UNAM, México, pp. 93–124.
- Sandel, Michael (1982). *Liberalism and the limits of justice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Sarramona, Jaume (1994). “Prólogo”, en Jordán, José Antonio, *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*, Paidós, Barcelona, pp. 9–12.
- Schieffelin, Bambi B. y Elinor Ochs (1986a). “Language socialization”, en *Annual Review of Anthropology*, vol.15, Annual Reviews, Palo Alto, pp. 163–191.
- (1986b). *Language socialization across cultures*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Schulman, Michael (1995). *Schools as moral communities. A framework and guide for school administrators, principals, and teachers*, Jewish Foundation for Christian Rescuers, Nueva York.

- Scribner, Sylvia y Michael Cole (1973). “Cognitive consequences of formal and informal education”, en *Science*, vol.182, pp. 553–559.
- Seidman, Edward; Diane Hughes y N. Williams (1993). “Cultural phenomena and the research enterprise: toward a culturally anchored methodology”, en *American Journal of Community Psychology*, vol.21, núm.6, Springer Science + Business Media, Dordrecht, pp. 687–703.
- Solares, Jorge (1996). “Guatemala: etnicidad y democracia en tierra arrasada”, en González Casanova, Pablo y Marcos Roitman Rosenmann (coords.), *Democracia y estado multiétnico en América Latina*, La Jornada / UNAM, México, pp. 177–200.
- Solomon, Daniel *et al.* (1996). “Creating classrooms that students experience as communities”, en *American Journal of Community Psychology*, vol.24, núm.6, Springer Science + Business Media, Dordrecht, pp. 719–748.
- Stavenhagen, Rodolfo (1996). “Los derechos indígenas. Algunos problemas conceptuales”, en Jelin, Elizabeth y Eric Hershberg (coords.), *Construir la democracia: derechos humanos, ciudadanía y sociedad en América Latina*, Nueva Sociedad, Caracas.
- (2002). “Cultos, incultos y ocultos: las nuevas identidades latinoamericanas”, en García Canclini, Néstor (coord.), *Iberoamérica 2002. Diagnóstico y propuestas para el desarrollo cultural*, Organización de Estados Iberoamericanos / Santillana, México.
- Steinberg, Laurence *et al.* (1992). “Impact of parenting practices on adolescent achievement: authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed”, en *Child Development*, vol.63, núm.5, Society for Research in Child Development / Blackwell Publishing Limited, Oxford, pp. 1266–1281.
- Steward, Margaret y David Steward (1973). “The observation of Anglo-, Mexican-, and Chinese-American mothers teaching their young sons”, en *Child Development*, vol.44, núm.2, Society for Research in Child Development / Blackwell Publishing Limited, Oxford, pp. 329–337.
- (1974). “Effect of social distance on teaching strategies of Anglo-American and Mexican-American mothers”, en *Developmental Psychology*, vol.10, American Psychological Association, Washington, pp. 797–807.
- Tabachnick, Barbara y Linda S. Fidell (1996). *Using multivariate statistics*, Harper and Row, Nueva York.

- Taylor, Charles (1985). *Philosophical papers, 2: Philosophy and the human sciences*, Cambridge University Press, Cambridge.
- (1989). *Sources of the self. The making of modern identity*, Harvard University Press, Cambridge.
- (1991). *The ethics of authenticity*, Harvard University Press, Cambridge.
- (1994). “The politics of recognition”, en Taylor, Charles *et al.*, *Multiculturalism. Examining the politics of recognition*, Princeton University Press, Princeton, pp. 25–74.
- (2001). *El multiculturalismo y la “política del reconocimiento”*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Tharp, Roland G. y Ronald Gallimore (1979). “The ecology of program research and evaluation: a model of evaluation succession”, en Sechrest, Lee *et al.* (eds.), *Evaluation studies: review Annual*, Sage, Londres.
- (1982). “Inquiry process in program development”, en *Journal of Community Psychology*, vol.10, John Wiley and Sons, Nueva York, pp. 103–118.
- (1988). *Rousing minds to life: teaching, learning, and schooling in social context*, Harvard University Press, Cambridge.
- Tharp, Ronald G. *et al.* (1984). “Product and process in applied developmental research: education and the children of a minority”, en Lamb, Michael E; Ann L. Brown y Barbara Rogoff (eds.), *Advances in developmental psychology, Volume 3*, Lawrence Erlbaum Associates, Londres.
- Tharp, Ronald G. *et al.* (1999). “Seven more mountains and a map: overcoming obstacles to reform in Native American schools”, en *Journal of Education for Students Placed at Risk*, vol.4, núm.1, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, pp. 5–25.
- Turiel, Elliot (2002). *The culture of morality. Social development, context and conflict*, Cambridge University Press, Nueva York.
- Ting-Toomey, Stella (1999). *Communication across cultures*, Guilford Press, Nueva York.
- Triandis, Harry C. (1995). *Individualism and collectivism*, Westview, Boulder.
- Trimble, J.E. (1987). “Self-perception and perceived alienation among American Indians”, en *Journal of Community Psychology*, vol.15, John Wiley and Sons, Nueva York, pp. 316–333.
- Tudge, Jonathan *et al.* (1999). “Cultural heterogeneity: parental values and beliefs and their preschoolers’ activities in the United States, South Korea, Russia, and

- Estonia”, en Göncü, Artin (ed.), *Children’s engagements in the world: sociocultural perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 62–96.
- Tully, James (1995). *Strange multiplicity. Constitutionalism in an age of diversity*, Cambridge University Press, Nueva York.
- Valiente–Catter, Teresa (2003). “Ciudadanía, interculturalidad y formación docente”, en Vigil, Nilda y Roberto Zariquey (ed.), *Ciudadanías inconclusas. El ejercicio de los derechos en sociedades asimétricas*, Pontificia Universidad Católica del Perú / GTZ, Lima.
- Velasco Gómez, Ambrosio (1999). “¿Qué democracia para qué nación? Reflexiones desde la filosofía política”, en Béjar, Raúl y Héctor Rosales (coords.), *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural*, Siglo XXI, México, pp. 25–110.
- Volk, Dinah (1994). “A case study of parental involvement in the homes of three Puerto Rican kindergartners”, en *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, vol.14, NCELA, Washington, pp. 89–113.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Cambridge.
- (1986). *Thought and language*, MIT Press, Cambridge (otra edición consultada: 1996) [original publicado en 1934].
- (1987). “Thinking and speech”, en Rieber, Robert W. y Aaron S. Carton (eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky*, Plenum, Nueva York, pp. 37–285.
- Wainryb, Cecilia (1997). “The mismeasure of diversity: reflections on the study of cross-cultural differences”, en Saltzstein, Herbert D. (ed.), *Culture as a context for moral development. New perspectives on the particular and the universal* (New Directions for Child Development, 76), Jossey–Bass, San Francisco.
- Ward, Martha Coonfield (1971). *Them children: a study in language learning*, Holt, Rinehart y Winston, Nueva York.
- Watson, P.J; Jan Sherback y Ronald J. Morris (1998). “Irrational beliefs, individualism–collectivism and adjustment”, en *Personality and Individual Differences*, vol.24, núm.2, The International Society for the Study of Individual Differences, pp. 173–179.
- Weisner, Thomas S. (1987). “Socialization for parenthood in sibling caretaking societies”, en Lancaster, Jane B. et al. (eds.), *Parenting across the life span: biosocial dimensions*, Aldine de Gruyter, Nueva York, pp. 237–270.

- Weisner, Thomas S. y Ronald Gallimore (1977). "My brother's keeper: child and sibling caretaking", en *Current Anthropology*, vol.18, University of Chicago Press, Chicago, pp. 169–191.
- Weisner, Thomas S; Ronald Gallimore y Cathie Jordan (1988). "Unpackaging cultural effects on classroom learning: native Hawaiian peer assistance and child-generated activity", en *Anthropology & Education Quarterly*, vol.19, Council on Anthropology and Education, Washington, pp. 327–353.
- Welsch, Wolfgang (1999). "Transculturality: the puzzling form of cultures today", en Featherstone, Mike y Scott Lash (eds.), *Spaces of culture. City, nation, world*, Sage, Londres, pp. 194–213.
- Wertsch, James V. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*, Harvard University Press, Cambridge.
- (1998). *Mind as action*, Oxford University Press, Nueva York.
- Wertsch, James V; Pablo del Rio y Amelia Alvarez (eds.) (1995). *Sociocultural studies of mind*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Westheimer, Joel (1995). "Among school teachers community, individuality, and ideology in teachers' work", disertación doctoral, Stanford University, Stanford.
- White, Shep H. (1983). "Psychology as a moral science", en Kessel, Frank S. y Alexander W. Siegel (eds.), *The child and other cultural inventions*, Praeger, Nueva York, pp. 1–25.
- Willis, Paul (1977). *Learning to labor: how working class kids get working class jobs*, Columbia University Press, Nueva York.
- Winter, Metta (2000). "Culture counts", en *Human Ecology*, vol.28, núm.1, Springer Science+Business Media, Nueva York, pp. 12–16.
- Zehr, Mary Ann (2002). "Bilingual education, in one tongue", en *Education Week*, vol.21, núm.27, pp. 30–34.



## ACERCA DE LOS AUTORES

---

**Cecilia Cervantes Barba** realiza investigación sobre derechos culturales y políticas e instituciones culturales en México, y sobre medios masivos de comunicación. Es doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Guadalajara y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social Occidente y labora como profesora Investigadora del Departamento de Estudios Socioculturales del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).

**Barbara Rogoff** realizó su trabajo de doctorado en un programa interdisciplinario en Relaciones Psicológicas y Sociales en la Universidad de Harvard, en el que se concentró en la psicología del desarrollo, con un interés especial en aspectos culturales del desarrollo, debido a su labor con antropólogos y psicólogos en temas de cultura. Desde entonces, ha desempeñado puestos académicos (en las universidades de Utah y de California, Santa Cruz) en los departamentos de psicología, y su participación en organizaciones nacionales e internacionales incluye los campos de la psicología, la antropología y la educación.

**Cathy Angelillo** llevó a cabo su trabajo del Doctorado en Psicología del Desarrollo en la Universidad de California, Santa Cruz, y en la actualidad investigaciones con bases en la psicología, la antropología y la educación.

**Rebeca Mejía–Arauz** es profesora e investigadora en el Departamento de Salud, Psicología y Comunidad del ITESO. Obtuvo el Doctorado en Psicología del Desarrollo por la Universidad de California Santa Cruz. Sus investigaciones giran en torno a la diversidad cultural en el aprendizaje y el desarrollo sociocultural cognoscitivo.

**Susana Frisancho** realizó el Doctorado en Psicología del Desarrollo Aplicada la Universidad Fordham en Nueva York. Es profesora en la Pontificia Universidad Católica del Perú y en la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Algunos de los temas en que giran sus investigaciones son: el desarrollo de la moral y la ética; el desarrollo cognitivo; la cognición social; la psicología de la educación; la educación moral; las relaciones entre sociedad, moral y educación; el desarrollo del pensamiento político, y la moral y cultura.

**Héctor H. Rivera** hizo su posdoctorado en el Departamento de Currículo e Instrucción de la Universidad de Houston, donde colaboró en proyectos de investigación sobre el efecto de factores ecológicos en el éxito educacional de niños hispanos. Sus investigaciones también han estado enfocadas al desarrollo de los niños en un contexto comunitario y sociocultural. Es profesor e investigador en el Departamento de Psicología de la Universidad de Houston en Texas y consejero científico para el Instituto de Psicometría, Evaluación y Estadísticas (TIMES, por sus siglas en inglés).

*Investigar la diversidad cultural*  
se terminó de imprimir en abril de 2006  
en los talleres de Editorial Pandora, SA de CV,  
Caña 3657, Guadalajara, Jalisco, México, CP 44470.  
La edición, que consta de 2,000 ejemplares,  
estuvo a cargo de la Oficina de Difusión  
de la Producción Académica del ITESO.





La globalización, los movimientos migratorios y los espacios multiculturales e interculturales hacen cada vez más compleja la convivencia entre miembros de comunidades diferentes y vuelven imprescindibles las aproximaciones teórico–metodológicas que enriquecen la investigación en torno a la diversidad cultural.

Cecilia Cervantes Barba, Barbara Rogoff, Cathy Angelillo, Rebeca Mejía–Arauz, Susana Frisancho y Héctor H. Rivera sostienen que el estudio de la interacción entre grupos humanos, sobre todo en lo que concierne a las cuestiones de desarrollo, socialización y educación, debe enfocarse en aspectos dinámicos y multifacéticos de las prácticas culturales, donde las diversas formas de participación social se entrelazan con el contexto sociocultural, institucional e histórico.

Además, estos reconocidos investigadores construyen una perspectiva, desde la teoría, la metodología y la investigación empírica, fundamentada en la búsqueda de similitudes y diferencias no sólo como una comparación superficial de variables sino como respuestas a las configuraciones históricas, geográficas, económicas, sociales, políticas y ecológicas determinantes en el cambio y la tradición de distintos grupos en contacto, como en el caso de los migrantes latinoamericanos en Estados Unidos o de las reservaciones de indígenas zuni, en Nuevo México.



ITESO



UNIVERSIDAD  
IBEROAMERICANA  
CIUDAD DE MÉXICO



UNIVERSIDAD  
DE COLIMA

