

CHILDHOOD SOCIALIZATION

Comparative studies of Parenting, Learning and Educational Change.

SOCIALIZACIÓN INFANTIL.

Estudios comparativos de Paternidad, Aprendizaje y Cambio educativo.

Editado por Robert A. LeVine

Comparative Education Research Centre, 2003.

299 pg.

Resumen y traducción: Rafael Bernabeu

Índice

CHILDHOOD SOCIALIZATION	1
CONCLUSIONES.....	2
PARTE 1: INVESTIGACIÓN DE LA INFANCIA EN ÁFRICA: PRIMEROS ESTUDIOS.	3
1. La interiorización de los valores políticos en sociedades sin Estado.....	3
2. Relaciones padre-hijo y modos de vida cambiantes en Ibadan, Nigeria.	3
PARTE 2: HACIA UNA TEORÍA DE LA PATERNIDAD.....	5
3. Objetivos de los padres: Una perspectiva trans-cultural.	5
4. Una perspectiva trans-cultural de la paternidad.....	5
PARTE 3: CAMBIO EDUCATIVO EN EL MUNDO: UNA PERSPECTIVA CULTURAL E HISTÓRICA.	7
5. Virtudes y vicios: Modelos agrarios del ciclo vital.	7
6. La revolución en la paternidad.....	8
7. La revolución en la escolarización.....	8
8. Movilización educativa: El caso de Japón.	9
PARTE 4: ENCULTURACIÓN Y EL DESARROLLO DEL YO	11
9. Enculturación: Una perspectiva biosocial sobre el desarrollo del yo.....	11
10. Entornos infantiles en el psicoanálisis: Una perspectiva transcultural.	11
PARTE 5: ESCOLARIDAD MATERNAL Y DESARROLLO INFANTIL TEMPRANO EN MÉXICO.	13

Conclusiones

En este libro se puede observar la evolución de los trabajos transculturales de investigación sobre el desarrollo psicológico, fundamentalmente en el campo de la socialización, a lo largo de tres décadas, desde 1960 a 1990. Al mismo tiempo, se comprueban las diferencias tan importantes que existen entre los modos de educación de las sociedades occidentales y los de sociedades primitivas o de momentos históricos anteriores. Se puede observar cómo se ha producido un proceso histórico de cambio de las sociedades en el que la educación ha tenido un papel fundamental que suele pasar desapercibido. Los cambios han afectado a los modos de pensamiento, las relaciones familiares, a las expectativas personales, a las estructuras sociales, etc. y en muchos casos los beneficios de estos cambios se confunden con sus perjuicios o sus costes. El aporte que hace este libro es la perspectiva temporal relativa a la evolución de las formas educativas o socializadoras, tanto en un corto plazo, de 1960 a 1990, como en un largo plazo, desde el siglo XVI al XX, lo que permite comprender los aspectos más valiosos de cada tipo de educación e indica la importancia de que la educación sea capaz de incluir la mayor variedad posible de ideas y de tradiciones.

En relación con el libro "Aprender a vivir", en este resumen se pueden encontrar referencias al desarrollo de la personalidad en el nivel de la personalidad aprendida, tanto en relación con los hábitos cognitivos, como afectivos y operativos.



Parte 1: Investigación de la infancia en África: Primeros estudios.

1. La interiorización de los valores políticos en sociedades sin Estado (LeVine, 1960)

En este capítulo el autor compara la adaptación de dos pueblos originarios de África Oriental que fueron colonizados por Gran Bretaña y que pasaron a formar parte de un Estado, en el caso de los Nuer, pasaron a pertenecer a Sudán y en el caso de los Gusii a Kenia. Ambos pueblos tenían similitudes en su estructura social y política. En primer lugar, tenían poblaciones similares en número, 350.000 los Nuer y 260.000 los Gusii. En ninguno de los dos pueblos existía un liderazgo permanente ni un Consejo, ya que estaban organizados por un sistema patriarcal de linajes que asignaba los distintos territorios a segmentos de estos linajes en los que se establecía una autoridad local y comunitaria basada en la tradición. Existía un equilibrio entre los miembros de cada grupo basado en la solidaridad mutua y a su vez otro tipo de equilibrio entre los distintos grupos basado en la hostilidad. Fueron colonizados en 1907 y 1928 respectivamente por el ejército británico. Dentro de estos pueblos, las relaciones de autoridad eran distintas en un caso y en otro. Los Nuer, que de adultos tienen valores igualitarios, crecen en un entorno cálido y expresivo, mientras que los Gusii, que de adultos exhiben comportamientos autoritarios, experimentan de pequeños la frialdad, el miedo y el castigo severo. Esto indica la posibilidad de que las diferencias en valores que conciernen a la autoridad entre los Nuer y los Gusii estén relacionadas con las diferencias en las primeras relaciones entre padres e hijos. Sin embargo, en cuanto a la agresividad entre los niños, esta era permitida en los Nuer, ya que estos concedían un importante valor a la fuerza física, mientras que estaba prohibida entre los Gusii, lo que resulta paradójico porque establece una relación inversa con el autoritarismo. Desde la perspectiva de las relaciones de autoridad dentro de un Estado, la autoridad en los pueblos sin Estado se consideraría contradictoria, ya que existen vínculos de solidaridad entre miembros de un mismo grupo y al mismo tiempo de hostilidad entre grupos de un mismo pueblo. En el caso de los dos pueblos estudiados por el autor, las leyes de los Estados en los que se integraron no eliminaron los comportamientos tradicionales de estos pueblos, por lo que el autor considera que para predecir los comportamientos de estos pueblos dentro de un Estado es necesario conocer sus estructuras de autoridad tradicionales, ya que son estas las que son efectivas en muchos de los casos.

2. Relaciones padre-hijo y modos de vida cambiantes en Ibadan, Nigeria. (Le Vine, Klein, Owen, 1967)

La socialización de los niños se ha considerado generalmente como un factor de continuidad cultural y de estabilidad social, ya que asegura la transmisión y la conservación de una tradición socio-cultural de una generación a otra. Pero es igualmente posible, sin embargo, que cuando una alteración de las condiciones sociales (tecnológicas, económicas, socio-estructurales o ideológicas) cambia los valores, creencias y modos de vida de una generación, estos cambios afecten a la forma en que los niños se socializan. Siendo esto cierto, la siguiente generación experimentaría un patrón diferente de cuidado y de enseñanza, de manera que la socialización sería un proceso de promoción del cambio entre generaciones más que de la tradición. En este capítulo se presenta un estudio realizado con dos grupos de padres Yoruba de Ibandan, Nigeria, con respecto a la salud y el crecimiento de sus hijos y el tratamiento maternal de los niños y con respecto a las relaciones parentales, así como a los valores

subyacentes. Ibandan es una ciudad de más de un millón de habitantes fundada en 1830, que en el momento del estudio tenía una importante actividad administrativa y comercial, siendo la ciudad más poblada de África occidental. En estas circunstancias, una parte de la población, mayoritariamente Yoruba en su origen, accedió a la educación y las costumbres occidentales – transmitidas a través de la colonización británica-. Otra parte mantenía un modo de vida tradicional, en la misma ciudad, pero en entornos muy diferentes. En el estudio se manifestaba un cambio significativo en la manera de educar a los hijos y en cuanto al bienestar y la salud. Las relaciones familiares en el grupo de padres “modernos” eran más cercanas, menos marcadas por las diferencias de género, más seguras en términos de salud y de recursos. La educación de los hijos estaba diferenciada por ser en el caso de los padres “modernos” más individualizada y más orientada hacia la igualdad. Sin embargo, estas familias mantenían las nociones tradicionales del respeto y la disciplina, lo que posiblemente les permitiría una adaptación positiva a la sociedad moderna.



Parte 2: Hacia una teoría de la paternidad.

3. Objetivos de los padres: Una perspectiva trans-cultural. (LeVine, 1974)

El autor enumera un conjunto de factores de tipo ecológico y cultural que determinan la forma en que las madres llevan a cabo la educación de sus hijos en las sociedades no desarrolladas. El primer elemento son las presiones del entorno, es decir, todo aquello que representa un riesgo para el niño. Por ejemplo, entre los Gussi de Kenia o los Hausa en Nigeria, es común que los niños que acaban de aprender a andar se quemen con el fuego, por lo que estos padres limitan en cierta medida su movilidad. En este caso, el desarrollo de los niños estaría condicionado por un riesgo físico. Otro ejemplo es la edad en la que el niño deja de ser amamantado, la cual se determina no en función de la edad, sino del grado de desarrollo del niño y de la disponibilidad de alimentos adecuados. El segundo elemento son las costumbres o lo que a partir de la experiencia cabe esperar del desarrollo del niño. En pueblos en los que la mortalidad infantil ha sido históricamente alta, el objetivo de los padres es la supervivencia del niño, ya que es lo que está más patente en sus aprendizajes sobre la infancia, por lo que el objetivo de que el niño desarrolle sus potenciales cognitivos, por ejemplo, sería secundario para los padres. El tercer elemento que influye en los objetivos de los padres es la presión por la subsistencia. Se ha comprobado cómo en muchos pueblos, por ejemplo de África, los padres entienden la socialización del niño como un aprendizaje de la obediencia, lo que se apoya en un conjunto de factores, como es la necesidad de que los niños contribuyan desde pequeños al mantenimiento de las tareas familiares y la importancia de que como adultos puedan afrontar un entorno de escasez y dificultad. En los casos en los que estos pueblos han sido incorporados a un tipo de sociedad occidental, se ha comprobado que siguen creyendo que la misión principal de la escuela es aprender la obediencia, y que cuando los niños no aprenden se debe a que no obedecen, y no a cuestiones individuales o intelectuales. El autor indica cómo en este caso se repite la constante de que las culturas tradicionales se mantienen vigentes cuando se incorporan a un funcionamiento social moderno, ya que los objetivos de cada comportamiento se han definido previamente a la "socialización occidental" y tienen un origen muy antiguo que se apoya en la tradición transmitida.

4. Una perspectiva trans-cultural de la paternidad. (LeVine, 1980)

El autor enumera un conjunto de objetivos comunes que los padres comparten con independencia de los valores culturales específicos de cada sociedad, son los siguientes:

- La supervivencia física y la salud del niño, incluyendo implícitamente el desarrollo normal de sus capacidades físicas, emocionales y mentales.
- El desarrollo de la capacidad para la autonomía económica en la madurez.
- El desarrollo de las capacidades del niño para potenciar valores culturales, como pueden ser la moralidad, el reconocimiento, la riqueza, la religiosidad, el logro intelectual, la satisfacción personal o la autorrealización, tal y como se formulan y se elaboran simbólicamente en las normas, creencias e ideas distintivas de cada cultura.

Sin embargo, hay grandes diferencias entre lo que el conocimiento intuitivo o tradicionalmente transmitido representa en los modos de crianza de los padres en las sociedades occidentales y de los padres en

pueblos primitivos. Pero el autor indica que en todas las situaciones, los padres comparten unas necesidades comunes: a) tener información sobre los entornos a los que sus hijos tendrán que enfrentarse, b) tener contacto y comunicación con otros padres, jóvenes y mayores, c) tener confianza en sus capacidades para crear un entorno adecuado para el desarrollo de sus hijos. Por lo tanto, los programas de educación de los padres que se producen en las sociedades occidentales deberían cuestionarse cuando: 1) no midiesen los posibles costes emocionales de las prácticas de crianza de los hijos diseñadas para fomentar el desarrollo cognitivo y el logro escolar, 2) hiciesen sentir a los padres excesivamente responsables de los éxitos y los fracasos de sus hijos, añadiendo culpabilidad a la paternidad, 3) tendiesen a no considerar las consecuencias de extender las prácticas de una clase social o sociedad a otros grupos o sociedades con costumbres distintas. En todo caso, el autor considera que la crianza de los hijos se lleva a cabo como una estrategia de inversión parental en el desarrollo de los hijos, por la cual se proporcionan unos recursos con la esperanza de que produzcan unos resultados.



Parte 3: Cambio educativo en el mundo: Una perspectiva cultural e histórica.

5. Virtudes y vicios: Modelos agrarios del ciclo vital. (LeVine, White, 1986)

Los autores exponen en este capítulo un sumario de las concepciones sobre las relaciones interpersonales en las sociedades agrarias:

1. En todas las culturas hay conceptos de la persona y del yo. La conciencia de uno mismo y un sentido de la continuidad de uno mismo a lo largo del tiempo son universales en la experiencia humana.
2. Los pensamientos, sentimientos y comportamientos que en las sociedades occidentales se definen en términos psicológicos, en las culturas agrícolas se localizan en las acciones concretas y en las situaciones sociales. Se interpretan en términos biológicos y sociológicos, y se incluyen en un marco más amplio de carácter religioso. Las distinciones entre medicina, biología, psicología, sociología y religión que se hacen en la sociedad occidental no existen en las sociedades agrarias.
3. Todas las culturas tienen un léxico de rasgos de carácter, pero hay muchas variaciones en su elaboración, en sus propósitos y en su frecuencia de uso, y en sus implicaciones para la estabilidad, la identidad personal y la responsabilidad individual. Las culturas agrarias tienen léxicos sobre los ciclos vitales, las funciones sociales y las relaciones locales que frecuentemente son más importantes que los rasgos idiosincráticos en la definición de una persona.
4. Muchos antropólogos han observado que diversos culturas no occidentales, desde los Esquimales, los Hopi, los Hindúes o los Japoneses, no hacen distinciones tan estrictas entre la persona y el grupo como se hacen en las sociedades occidentales. En la cultura de comunidades pequeñas, de cazadores-recolectores, así como de agricultores, la responsabilidad social compartida es fundamental en la elaboración del pensamiento de esa comunidad o sociedad.
5. En entornos agrarios, la moralidad y la inteligencia están conceptualmente fusionadas más que diferenciadas en la evaluación de los comportamientos sociales. La idea de comportamiento inteligente que es contrario o independiente de las normas morales es considerado una novedad e incluso una contradicción en sus propios términos: si se es inteligente, uno se comporta según las normas morales de la comunidad, porque hacer lo contrario establecería un antagonismo con aquellos con quienes se está conectado de forma permanente, lo que ningún adulto inteligente haría.
6. Las capacidades implicadas en el trabajo productivo y en las artes y manufacturas entre los pueblos agrarios no son una forma de valorar a la persona, ni ante sí mismo ni ante los demás. El trabajo eficaz se requiere en los roles adultos de cada uno de los géneros y se presupone como una característica del hombre y de la mujer normales.

Los conceptos psicológicos occidentales no explican en todo su sentido la construcción social de la identidad de los pueblos agrarios, puesto que esta se produce por la localización del individuo en una red de conexiones sociales más que por las cualidades personales.

6. La revolución en la paternidad (LeVine, White, 1986)

Durante los últimos doscientos años, las condiciones de vida de los niños han cambiado de forma drástica en muchas partes del mundo. El cambio en las condiciones del desarrollo infantil ha sido consecuencia de una transformación social que ha trasladado a una parte importante de la población desde un modo y un entorno de vida agrario, a un modo y un entorno de vida urbano e industrial. De esta forma, a lo largo de los siglos diecinueve y veinte ha habido una constante migración desde el campo a la ciudad en los países occidentales con mayor claridad y en los países menos desarrollados también, aunque en otra medida y con otros resultados. Todo esto ha cambiado las costumbres familiares, empezando por una disminución del número de hijos de cada familia y siguiendo con un aumento de los recursos y la atención destinada a cada uno de los hijos, además durante períodos de tiempo más largos. Al mismo tiempo, con la modificación de las dimensiones de las ciudades y la diversificación de las funciones productivas, ha surgido en las familias una mayor atención a la educación de los hijos, como instrumento para asegurar una autonomía futura dentro de una sociedad más compleja y competitiva. Hay cambios importantes que afectan desde el siglo diecinueve a la fertilidad, a la mortalidad infantil y la escolarización. La fertilidad y la mortalidad infantil comenzaron a descender en el siglo diecinueve y han continuado descendiendo hasta los niveles actuales, en los países occidentales. La escolarización primaria se extendió en el siglo diecinueve y la secundaria en el siglo veinte. Los conceptos actuales sobre la infancia y sobre la educación comenzaron a desarrollarse también en el siglo diecinueve, aunque venían desde el siglo diecisiete, pero no tuvieron un impacto significativo en las instituciones educativas hasta bastante más tarde. El modo en que las transformaciones que han conducido a las sociedades modernas en los países occidentales se han ido produciendo a lo largo del tiempo es específico de estas sociedades, por lo que no puede esperarse que países que actualmente están en una situación de menor desarrollo sigan el mismo proceso, sino que deberían comprenderse las diferentes estructuras sociales de estos países para poder prever sus posibilidades de crecimiento sin alterar sus procesos históricos de cambio.

7. La revolución en la escolarización (LeVine, White, 1986)

A comienzos del siglo dieciséis existían escuelas donde se desarrollaba una educación formal de los niños en la mayor parte de las civilizaciones europeas y asiáticas, fundamentalmente asociadas a las tradiciones religiosas y filosóficas. En Europa había escuelas tanto cristianas como judías, y universidades católicas con varios cientos de años de antigüedad. En el norte de África y en Oriente Medio existían escuelas y universidades musulmanas. En China y en Japón había escuelas budistas y confucionistas. En India había escuelas hinduistas, budistas y musulmanas. Había escuelas también entre los Aztecas de México y entre los Incas de Perú. Las escuelas no existían en la mayoría de los pueblos indígenas del Norte y del Sur de América, ni en los del África subsahariana ni en los del Pacífico. Con la posible excepción del África subsahariana, las sociedades agrícolas en las que existían escuelas eran generalmente aquellas con centros urbanos de especialización ocupacional, comercio de larga distancia, organización política de gran escala, religiones de ámbito mayor que el local y escritura. Los pueblos "tribales" aislados que carecían de estos aspectos de complejidad social muy probablemente carecerían de escuelas. Por lo tanto las escuelas eran para las sociedades agrarias de Europa, Asia, América Central y Sur América Andina, a comienzos del

siglo dieciséis, un indicativo de "progreso" similar a como lo es en nuestro tiempo. La escolarización tenía un alcance limitado y frecuentemente afectaba a una parte de la población reducida que formaba una élite, aunque en algunas comunidades todos los niños (en muchos casos no las niñas), eran escolarizados durante un corto período de tiempo. Para muchos de los alumnos en muchas de estas civilizaciones, la escuela tenía poca o ninguna relación con sus actividades productivas futuras, estando relacionada de manera más estrecha con la religión y el estudio de los textos sagrados.

El autor señala las características fundamentales de las escuelas en las sociedades preindustriales, son las siguientes:

1. El contexto cultural de aprendizaje era fundamentalmente religioso y el curriculum se definía en términos de una doctrina religiosa o cosmológica, pudiendo ser el Budismo, el Hinduismo, el Islam, el Judaísmo o el Cristianismo.
2. El contexto social del aprendizaje se centraba en la relación jerárquica entre el profesor y el alumno, en la que se incluían una autoridad y una responsabilidad de tipo paternal. El alumno debía al profesor respeto y obediencia y se esperaba que los profesores usaran el castigo físico u otras medidas severas de disciplina cuando lo considerasen. En muchos casos los alumnos vivían con el profesor, recibiendo alimento y alojamiento y colaborando en los trabajos.
3. La tarea principal de la escuela era asegurar el conocimiento de los textos sagrados, lo que no necesariamente implicaba la adquisición de la lectura. Podían aprender a leer una lengua lo suficiente como para recitar los textos, sin llegar a comprenderlo completamente, como podía ser el Sánscrito, el Árabe, el Hebreo o el Latín.
4. Algunos de los alumnos iban más allá de las primeras etapas, para aprender a leer y a escribir, con fines religiosos o de otros tipos. Su progreso se basaba en un comportamiento deferente con el profesor y en otros signos de virtud moral, así como en la competencia en la memorización de los textos.
5. Los valores de la escuela eran consistentes con las jerarquías de edad y de género de estas sociedades agrarias, y reforzaban con imágenes las distinciones de edad y de género subyacentes a las concepciones locales del ciclo de la vida.
6. La organización del aprendizaje era más flexible y más variable en todos los aspectos que se han ido estandarizando y regulando en la escuela tal y como posteriormente se ha ido desarrollando.

8. Movilización educativa: El caso de Japón. (LeVine, White, 1986)

El caso de Japón es representativo de los cambios sociales que han dado lugar, a partir de la segunda mitad del siglo diecinueve, a la educación como hoy la conocemos en los países desarrollados. La característica fundamental es la movilización de los recursos de la sociedad hacia la educación formal y la ordenación de la educación por parte de los Estados. Inicialmente este esfuerzo tenía por objeto mantener el ritmo de crecimiento de las sociedades en su proceso de industrialización y situarse al nivel de otras naciones, dentro de un proceso histórico que tiene lugar en el siglo diecinueve que se caracteriza por los colonialismos y las luchas por la obtención de los recursos o materias primas de los países africanos, asiáticos o suramericanos. De esta forma, la educación en ese momento significa un tipo de movilización social equivalente a la que se produce en las situaciones de guerra, tanto por la cantidad de recursos que se destinan a ello como por el

objetivo que tiene, que es maximizar el nivel productivo de la sociedad y superar a otras naciones rivales. En este contexto, la educación tenía un carácter individualista, considerando las costumbres y los vínculos sociales de los individuos un obstáculo para el progreso. Sin embargo, en el caso de Japón, según los autores, se produce una mezcla de ambos propósitos, mediante la que se consigue construir una sociedad desarrollada al mismo tiempo que se mantienen valores y tradiciones pertenecientes al período anterior, a una forma de vida agrícola. No solo estos valores tradicionales no interfieren en el desarrollo de la sociedad japonesa, sino que lo potencian, ya que entre estos valores están el predominio del beneficio común por encima del individual, la ética del trabajo y del esfuerzo, la importancia de las relaciones de cooperación y la maximización de unos recursos naturales escasos. Esto ha dado lugar a la sociedad tecnológicamente más desarrollada del mundo y ha puesto en cuestión la premisa de que el avance de la sociedad implica el abandono de las costumbres y tradiciones anteriores.



Parte 4: Enculturación y el desarrollo del yo

9. Enculturación: Una perspectiva biosocial sobre el desarrollo del yo. (LeVine, 1990)

La "enculturación" se define como la adquisición de representaciones culturales, incluyendo las representaciones del yo, por parte del ser humano. Es un término desarrollado por Herskovits (1948, 1955) y más tarde redefinido por Mead (1963), en el contexto de una concepción relativista de la cultura. El autor considera que la enculturación es un proceso que se debe tener en cuenta siempre que se quiera comprender la ontogenia humana, y cuya importancia queda claramente establecida a partir de los conocimientos aportados por la biología y la antropología. En términos de socialización infantil, es importante conocer cómo los niños adquieren una cultura, así como las consecuencias psicológicas y sociales de ese proceso. El autor aporta una serie de elementos específicos de la población, más que del individuo, que afectan al tipo de desarrollo psicológico infantil, como son las tasas de nacimiento y de mortalidad, los recursos comunicativos disponibles en el entorno de aprendizaje del niño, la regulación de las relaciones destinada al mantenimiento de un orden social. En términos concretos, se trata de las variables demográficas, los códigos lingüísticos y las convenciones sociales. El autor propone que los seres humanos, en función de los códigos culturales específicos en los que se produce su enculturación, adquieren una determinada organización mental, la cual regula el comportamiento en el nivel de la persona de la misma manera que la cultura lo regula en el nivel de la sociedad en conjunto. Esta organización mental está parcialmente constituida por su entorno cultural, particularmente en su léxico conceptual, en las imágenes y los modelos, en las reglas y los estándares, pero no es simplemente un reflejo de la cultura, sino una construcción individual dentro de unos parámetros externos definidos y limitados por la cultura.

10. Entornos infantiles en el psicoanálisis: Una perspectiva transcultural. (LeVine, 1990)

En este capítulo se exponen las diferencias en el entorno psicológico en el que crece un niño que se producen como consecuencia de las variaciones entre unas y otras culturas y modos de vida. El autor expone en primer lugar un estudio realizado por Richman en 1983 y 1988 en el que se comparan las frecuencias de algunos comportamientos maternos considerados de importancia para el desarrollo afectivo del niño desde el punto de vista psicoanalítico, como son el habla, la mirada y coger al niño, específicamente en el primer año de vida. Las comparaciones se realizan entre el pueblo de los Gusii de Kenia (descrito en el primer capítulo) y familias de clase media de los Estados Unidos. En los tres tipos de comportamientos la frecuencia es considerablemente mayor en el caso de las madres norteamericanas que en el de las madres africanas. Sin embargo, otros datos muestran que esta diferencia no conlleva perjuicios para el desarrollo del niño, ya que los niños Gusii mostraban una buena salud, un buen índice de desarrollo sensorial y perceptivo. El autor indica que en el caso de las madres norteamericanas hay una intencionalidad en la relación con el bebé, cuyo objeto es estimular habilidades de tipo intelectual y afectivo, mientras que en el caso de las madres Gusii, no existe esa intención de forma explícita, sino que se va alcanzando en el desarrollo de las actividades cotidianas. Desde la perspectiva del psicoanálisis el objetivo de la crianza es permitir la autonomía del individuo, lo que se produce en las sociedades occidentales pero no de la misma

manera en los pueblos primitivos, lo que lleva a la conclusión de que las características culturales y el modo de vida del entorno en el que crece un niño determinan un tipo de desarrollo psicológico y no otro, de forma que una teoría general del desarrollo como el psicoanálisis no puede explicar la variabilidad cultural en la formación de las estructuras psicológicas y de personalidad. Tampoco se puede concluir que los entornos de desarrollo occidentales sean más positivos para el niño que los entornos primitivos, sino que más bien muestran diferentes aspectos del desarrollo más o menos potenciados según los casos. Lo que concluye el autor es que en cualquiera de los casos, dentro de un cultura de un tipo o de otro, resulta fundamental para el desarrollo del niño lo que denomina "entorno típico esperable", definido por un nivel suficiente de recursos y de seguridad, así como por una estabilidad social y familiar, dentro del cual las formas crianza se adecuarían correctamente al modo de vida de esa sociedad.



Parte 5: Escolaridad maternal y desarrollo infantil temprano en México.

11. Escolarización de las madres y cuidado infantil en la transición demográfica: Un estudio de casos en México. (LeVine, Richman, Medardo, Uribe, Correa, Miller, 1991)

En este capítulo se expone una investigación desarrollada en las poblaciones de Cuernavaca, de 200.000 habitantes, y Tlzapotla, de 4.500 habitantes, en México, en 1983 y 1987, cuyo objetivo era comprobar los efectos del grado de escolarización de las madres en sus tasas de fertilidad y en el tipo de crianza que llevaban a cabo. Los autores enmarcan este estudio dentro de un proceso más amplio de transición demográfica por el que una parte importante de la población se trasladó de entornos rurales o entornos urbanos entre los años 60 y 80 del siglo veinte en México y en otros países. Este proceso se da en este caso en un país en proceso de desarrollo, en el que la escolarización empezaba a generalizarse, pero en el que en ese momento todavía había grandes grupos de población, sobre todo entre las mujeres, que solo completaban una educación primaria, o incluso que no eran escolarizadas en ningún caso. Los autores comprueban cómo la escolarización da lugar a un cambio en las creencias y en las costumbres tradicionalmente atribuidas a las mujeres, de manera que las tasas de fertilidad descendían a medida que la escolarización era más completa y a su vez las expectativas que las madres tenían sobre sus hijos cambiaban, haciéndose más adecuadas a las posibilidades de una sociedad desarrollada, pasando la educación a un primer plano. En cuanto a las diferencias entre una ciudad y otra, en los dos casos la educación tenía un efecto similar, ya que fuese el entorno rural o urbano, las madres tenían actitudes más independientes respecto a la concepción y a la educación de los hijos cuanto mayor fuese su nivel educativo. No solo se refería esta investigación a la tasa de natalidad, sino a la salud reproductiva y a la salud de los hijos, aspectos en los que las mujeres adoptaban posturas más libres y responsables cuanto mayor era su acceso a la educación. Incluso los hábitos comunicativos cambiaban con la educación, desarrollándose mayores habilidades verbales e intelectuales, lo cual a su vez preparaba mejor a los niños para el colegio.

12. Educación e interacción madre-hijo: Un estudio de casos en México. (LeVine, Miller, Richman, 1996)

Los autores describen en este estudio tres efectos directos de la educación formal de las madres en las interacciones con sus hijos y en sus resultados educativos. El primer efecto es sobre los modelos mentales de las madres que predicen las habilidades de sus hijos así como su edad de aparición, comprobándose que a medida que el grado de educación de las madres aumentaba, se reducía el tiempo esperado para que el niño reconociese la voz de la madre y se aumentaba la confianza en que el niño sabría reconocer la voz de la madre. Las madres con mayor grado de educación esperaban que sus hijos reconociesen su voz en promedio a los 3,1 meses, y las madres con menor grado de educación esperaban que lo hiciesen a los 5,3 meses. El segundo efecto se produce sobre los comportamientos de la madre en respuesta al niño, en concreto sobre las respuestas a las primeras vocalizaciones del niño y sobre el comportamiento de coger o sostener al niño. Cuanto mayor era la educación de las madres, mayor era su nivel de respuesta verbal al niño y menor era la

frecuencia del comportamiento de coger al niño cuando este no lo necesitaba, lo que lleva a los autores a la conclusión de que la educación de las madres favorece y ajusta las respuestas comunicativas al niño. El tercer efecto se producía sobre la habilidad verbal del niño, de forma que se comprobaba cómo los niños desarrollaban el lenguaje de forma más temprana y adquirirían una mayor riqueza expresiva cuanto mayor era la educación de las madres.

