



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL
UNIDAD MÉRIDA
DEPARTAMENTO DE ECOLOGÍA HUMANA**

Participación de niños en labores familiares y comunitarias: una revisión
bibliográfica

Tesis que presenta
Gabriela Brenes Rivas

Para obtener el grado de
Maestra en Ciencias
en la especialidad de
Ecología Humana

Directora de tesis:
Dra. María Dolores Cervera Montejano

AGRADECIMIENTOS

Aprovecho este espacio para agradecer a todas las personas que participaron en mi crecimiento personal y profesional a lo largo de los últimos dos años en mi paso por la Maestría en Ciencias en la especialidad de Ecología Humana.

A mi directora de tesis, la Dra. María Dolores Cervera Montejano, por darme la oportunidad de compartir su amplia experiencia sobre los estudios de la niñez y ser mi guía para este trabajo. A mi comité asesor integrado por la Dra. Ana García, el Dr. Lane Fargher y la Dra. Lucía Alcalá. Muchas gracias por el tiempo y los comentarios que enriquecieron este trabajo.

A todos los compañeros y amigos de la generación, Caro, Amanda, Raúl, Henry y Pedro, en especial a Iveth, Ana y Jasset, porque fueron la pieza clave para continuar la maestría.

De manera muy especial, agradezco a mi familia por siempre apoyarme. A mi hijo Valentino, por hacer que todo el proceso valga la pena y sea más divertido. A mi hermana Isabel, aunque a distancia siempre estuviste dispuesta a escucharme. A mi mamá Ligia, por toda la ayuda y las regañadas. Al mejor compañero de vida, Gerardo, por tu inmensa paciencia, comprensión y amor.

Al Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional Unidad Mérida por recibirme en el posgrado y brindarme todas las facilidades para concluirlo.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por el apoyo económico otorgando a través de una beca de manutención.

RESUMEN

En esta tesis se realizó una revisión tradicional, narrativa de la literatura sobre la participación de los niños en labores familiares y comunitarias, partiendo de la propuesta conceptual del paradigma Aprender por medio de Observar y Acomedirse en labores familiares y comunitarias (Learning by Observing and Pitching In, LOPI) para analizar sus aportaciones.

Se realizó una búsqueda bibliográfica en seis bases de datos (Web of Science, Scopus, EBSCO, Dialnet, SciElo y Google Académico), utilizando las siguientes palabras clave en español e inglés: “aprendizaje al participar en labores familiares”, “participación infantil en labores familiares y adultas”, “participación infantil en labores domésticas” “ayuda” y “comportamiento prosocial en niños”. Además, se hicieron búsquedas específicas de tres autores por su nombre, Barbara Rogoff, David Lancy y Heidi Keller, debido a sus aportaciones. Los 58 trabajos identificados (y su número) se clasificaron según disciplina, subdisciplina-temas en Antropología (18), Psicología del desarrollo-Comportamiento prosocial (14), Psicología transcultural-Comportamiento prosocial (6) y Psicología sociohistórica-Aprendizaje (20).

Los estudios antropológicos se distinguen por abordar el tema en poblaciones del sur global, considerar que la participación de los niños es producto de la organización social y económica y utilizar una metodología etnográfica, lo que ha permitido conocer ideas y prácticas distintas desde la perspectiva de esas poblaciones. La psicología del desarrollo, tanto convencional como transcultural, ha estudiado la ayuda de los niños como una de las manifestaciones del comportamiento prosocial. Recurren a metodologías basadas en la creación de situaciones artificiales y recreación de tareas, generalmente en el laboratorio, y a cuestionarios tipo Likert. Su población de estudio son familias urbanas de clase media del norte global, especialmente Estados Unidos. Los estudios de psicología sociohistórica desde el paradigma LOPI pueden ubicarse como eslabón que puede enlazar antropología y psicología, utiliza una combinación de métodos etnográficos y experimentales y se han centrado, fundamentalmente, en cómo aprenden los niños del sur global.

La literatura antropológica ha sido en su mayoría revisada por Lancy. Su principal aportación es la identificación de la trayectoria de los niños del sur global en su incorporación al trabajo adulto, desde temprana edad y señalar al nicho de desarrollo como factor determinante de esa trayectoria. Los estudios de psicología sobre comportamiento prosocial, específicamente la ayuda de los niños, muestran la importancia de no dar por sentado que el comportamiento prosocial es universal, resultado evolutivo y una característica humana. Aunque se reconoce la influencia de factores culturales, sus limitaciones principales son partir del presupuesto de que lo universal es homogéneo y la metodología basada en protocolos experimentales y escalas Likert. El paradigma LOPI parte de considerar que es la no segregación del trabajo adulto del hogar lo que distingue el aprendizaje y participación de los niños del sur global; es la propuesta más elaborada pues permite estudiarla de manera sistemática. Son pocos los estudios que integraron el marco conceptual del nicho de desarrollo y el paradigma LOPI, así como aquellos que abordaron las etnoteorías de los niños, que consideraron

diferencias de género y menos aun los que se centraron en labores comunitarias. La revisión hecha muestra la necesidad de integrar diferentes perspectivas y metodologías para una mirada interdisciplinaria sobre la participación de los niños en actividades familiares y comunitarias.

ABSTRACT

The thesis presents a traditional, narrative review of literature on children's participation in family and community endeavors and analyzes its contributions from the view of the conceptual framework of Learning by Observing and Pitching In paradigm (LOPI). Six databases were searched (Wb of Science, Scopus, EBSCO, Dialnet, SciElo, and Google Scholar) using the following key words, both in Spanish and English: "learning by participating in family work", "children's participation in family and community work", "children's participation in household chores", "help", and "children's prosocial behavior". In addition, there were searches for three authors, Barbara Rogoff, David Lancy, and Heidi Keller because of their contributions. Fifty-eight publications were found and classified by discipline, subdiscipline-topic (number of publications) into Anthropology (18), Psychology, Developmental Psychology-Prosocial behavior (14), Psychology, Cross-cultural Psychology-Prosocial behavior (6), and Psychology, Sociohistorical Psychology-Learning (20).

Anthropological studies are characterized by investigating populations from the global south, by its view of children's participation as product of social and economic organization, and the use of ethnographic methods, contributing to learn about different ideas and practices from the viewpoint of those populations. Developmental psychology, both conventional and cross-cultural, have investigated children's help as one of the first prosocial behaviors emerging early in life. Methodologies are based on the creation of artificial situations or recreation of tasks, generally in the laboratory, and Likert scales. Their study populations are urban middle-class families from the global north, especially the United States. Sociohistorical psychology based on the LOPI paradigm may be viewed as a link between Anthropology and Psychology, it makes use of a combination of ethnographic and experimental methods and has focused basically on how children from the global south learn.

Most anthropological literature has been reviewed by Lancy. His main contribution has been the identification of global south children's trajectory towards adult work form early in life as well as to point out that the developmental niche is determinant in that trajectory. Psychological studies of prosocial behavior, specifically children's help, show the relevance of not taking from granted its universality as a product of human evolution. Even though it acknowledges the influence of cultural factors, its main limitations are being based on the premise that universal means homogenous and its methodology based on experimental protocols and Likert scales. The LOPI paradigm considers that what distinguishes global south children's learning and participation is non segregation of adult work from home; it is the most elaborated perspective because it allows for studying children's participation in a systematic fashion. Only a few studies integrated the conceptual framework of the developmental niche and the LOPI paradigm; similarly, there were few studies that considered children's ethnotheories, or considered differences between genres, and even less were studies focused on community activities. The review shows the need for integrating different perspectives and methodologies for an interdisciplinary view on children's participation in family and community activities.

Indice de Contenido	
AGRADECIMIENTOS	i
RESUMEN	ii
ABSTRACT	iv
INTRODUCCIÓN	1
MARCO TEÓRICO.....	5
Relevancia y aportaciones de las revisiones bibliográficas	5
El paradigma Aprender por medio de Observar y Acomedirse en labores familiares y comunitarias	7
OBJETIVOS	16
General.....	16
Específicos	16
METODOLOGÍA.....	17
RESULTADOS.....	22
Literatura antropológica	22
Los primeros estudios.....	22
Las aportaciones de David Lancy.....	23
Otros estudios antropológicos	46
Literatura psicológica sobre comportamiento prosocial.....	63
Estudios de Psicología convencional del desarrollo	65

Estudios con enfoque transcultural.....	85
Literatura psicológica con enfoque sociohistórico.....	98
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	149
REFERENCIAS.....	163

INTRODUCCIÓN

Originalmente, mi tesis de maestría se orientaba a un estudio empírico en el que, a través de trabajo de campo, pudiera conocer en qué y cómo participan los niños mayas en las labores familiares y comunitarias. Sin embargo, no fue posible realizar dicho trabajo debido a la pandemia por COVID-19, por lo que se decidió conservar el tema de interés y la perspectiva teórica y cambiar el tipo de investigación a una revisión bibliográfica.

La idea del estudio original surge de mis observaciones durante el trabajo de campo para mi tesis de licenciatura en Antropología Social. Esta tesis se enfocó en registrar las prácticas de cuidado de mujeres embarazadas y recién nacidos en la comisaría de Santa María Acú, Halachó, Yucatán, y en el proceso de trabajo de campo observé que, a partir de los 5 años, los niños comienzan a participar en las labores familiares. Dependiendo de la edad, colaboran o se hacen cargo de la limpieza del hogar, la preparación de los alimentos, el cuidado de los hermanos menores hasta llegar al trabajo adulto, como el bordado a máquina, la apicultura, la milpa y la venta de la producción familiar, sin que necesariamente dejen de asistir a la escuela.

En una ocasión vi a unos niños gemelos de 8 años que, por iniciativa propia, ayudaron a su padre a descargar las cajas de abejas de su camioneta para que fueran guardadas en la casa. Ahí, los niños tomaron cada uno un martillo y sin ayuda adulta, se encargaron de ajustar los clavos que estaban flojos. En ese momento, desde mi mirada occidental y mi propia experiencia con la maternidad, pensaba que los niños debían dedicarse a jugar e ir a la escuela exclusivamente, además de que consideraba estas tareas como impropias para su edad.

A partir de mi sorpresa al observar a los gemelos colaborando, comencé a prestar atención hacia las labores en las que se involucraban estos y otros niños de la comunidad y cómo las hacían. Así fue como surgió en mí la curiosidad por responder a las siguientes preguntas: ¿qué labores realizan todos los días dentro y fuera del hogar?, ¿estas labores las hacen con agrado?, ¿a partir de qué edad y cómo comienzan a participar en las labores familiares? Partiendo de estas preguntas fue que decidí que haría mi tesis de maestría sobre la participación de los niños mayas en las labores familiares.

Para responder a estas preguntas, había planeado hacer trabajo de campo en la misma comunidad en que realicé el trabajo de campo para mi tesis de licenciatura, Santa María Acú. En una primera fase, aplicaría un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas a niños de 10 a 12 años, que cursaran el quinto y sexto grado de primaria. Este cuestionario tendría como objetivo registrar en qué ayudan, con qué frecuencia lo hacen, cómo aprendieron a ayudar, por qué ayudan y para qué creen que les sirve ayudar. Posteriormente, se seleccionaría un subgrupo de ocho niños y sus madres para aplicar entrevistas etnográficas para profundizar en sus experiencias de aprendizaje en las labores que desempeñan.

La pandemia de COVID-19 hizo que el trabajo de campo fuera descartado por la imposibilidad de aplicar los cuestionarios y las entrevistas de manera presencial. La aplicación a distancia de estos tampoco era una opción, por varias razones. En poblaciones donde no hay experiencia de participación en estudios hechos vía telefónica, plataformas o video conferencias, se compromete la calidad y validez de la información. Por su carácter etnográfico, el estudio requería realizar observaciones, máxime en el caso de un tema como el de la participación de los

niños en labores familiares, especialmente porque como se describirá en Resultados, los estudios que solo recurren a entrevistas no reflejan la realidad del proceso de aprendizaje en comunidades no occidentales y en un estudio se reportó que entre los mayas de Yucatán, enseñar no tiene el mismo significado que, generalmente, se le atribuye y que se identifica con el proceso en la escuela. Finalmente, si se hubiera decidido por solo aplicar un cuestionario a distancia, con todas las limitantes, difícilmente se hubiera podido localizar al director de la primaria y los maestros de quinto y sexto grados para solicitar su autorización para acceder a la información de las listas de alumnos, nombres de ellos y sus padres, y su dirección, además la cobertura de telefonía celular e internet es deficiente en la comunidad.

Frente a ese conjunto de impedimentos y limitaciones, y a partir de las lecturas realizadas para el proyecto original, decidí enfocarme en la revisión de la literatura sobre la participación de los niños en labores familiares, centrándome especialmente en aquella de estudios realizados en comunidades no occidentales que, como había identificado en lecturas previas y se mostrará en Resultados, se presentan formas de participación infantil similares a las que observé en Santa María Acú. Para ello, amplié la búsqueda y revisión bibliográfica que había realizado para el proyecto original y mantuve la perspectiva teórica desde la que elaboré aquél. Se trata del paradigma Aprender por medio de Observar y Acomedirse en labores familiares y comunitarias (LOPI por sus siglas en inglés), que es resultado de una larga trayectoria de investigación y reflexión de Barbara Rogoff con madres y niños mayas de Guatemala, con madres y niños urbanos de clase media de los Estados Unidos y madres y niños migrantes mexicanos en Estados Unidos, más la

participación de muy diversos investigadores e investigadoras de América Latina especialmente.

MARCO TEÓRICO

Relevancia y aportaciones de las revisiones bibliográficas

Las revisiones bibliográficas o de literatura son un componente básico de toda investigación. Sin embargo, desde la década de 1970, se ha propuesto que dichas revisiones, como forma de integrar y analizar críticamente propuestas teóricas o estudios empíricos sobre un tema específico, pueden y deben ser consideradas un tipo de investigación en sí mismas (Feldman, 1971). Desde entonces, es cada vez más amplio el número de trabajos publicados cuyo objetivo es una revisión bibliográfica. Al mismo tiempo, se ha multiplicado el debate en torno al “mejor” tipo de revisión, especialmente en las ciencias sociales. En particular, el debate se estructura en torno a las dos aproximaciones metodológicas en éstas: la cualitativa y la cuantitativa. La primera privilegia la revisión tradicional o narrativa, mientras que la segunda privilegia la revisión sistemática e incluso el meta análisis.¹

Originalmente, la revisión tradicional o narrativa de la literatura se basaba más en las preferencias del investigador que en una búsqueda sistemática de literatura y no contemplaba una metodología única para su análisis, de ahí que se le criticara por ser subjetiva e imposible de replicar. Sin embargo, se resaltaba su idoneidad para estudios de corte cualitativo por su uso de métodos interpretativos (identificación de patrones y variaciones dentro de una población o entre varias poblaciones, entre los más importantes) y su orientación no solo a presentar la evidencia disponible sobre un tema sino a hacer un análisis crítico, a partir de una

¹ Más allá de estos tres tipos de revisión de literatura, existen otras formas de clasificar que contemplan variaciones que pueden ser incluidas como subcategorías o como otros tipos (por ejemplo, Cooper y Hedges, 2010; Grant y Booth, 2009). Debido a que rebasan el objetivo de la tesis, no se hace una revisión exhaustiva de ellas.

perspectiva teórica específica. Como alternativa a las críticas sobre subjetividad y falta de replicabilidad, se desarrolla la revisión sistemática o síntesis de investigación, que establece una serie de criterios de selección de la literatura y recurre a análisis estadísticos sencillos o bien recurre a métodos estadísticos más sofisticados. En este último caso, es común que se le denomine meta análisis, aunque no hay acuerdo sobre esto. Estos dos tipos de revisión son utilizados como insumo para definir mejores prácticas y políticas públicas, siguiendo la corriente de la práctica basada en la evidencia. Por ello, son particularmente empleados en ciencias de la salud, de la educación, psicología, trabajo social e investigación en negocios, entre otras áreas, cuando se trata de informar y evaluar efectividad de intervenciones y tratamientos (Cooper y Hedges, 2010; Grant y Booth, 2009; Jesson, Matheson, y Lacey, 2011; Li y Wang, 2018; Snyder, 2019).

En la actualidad, la revisión tradicional tiende a incorporar criterios de inclusión/exclusión en la selección de la literatura y hacer explícita la metodología de análisis, aunque ésta puede variar dependiendo del tema. Sigue considerándose la aproximación más adecuada para literatura de corte cualitativo, con el objeto de presentar una descripción de las investigaciones sobre un tema específico, analizar críticamente sus contribuciones e identificar aspectos o perspectivas poco estudiadas dentro del tema seleccionado.

Considerando las características de los diferentes tipos de revisión bibliográfica y la revisión hecha para el proyecto original, se optó por realizar una revisión bibliográfica de tipo tradicional o narrativo, basada en una búsqueda sistemática de literatura (con criterios de inclusión y de exclusión definidos), una clasificación de la literatura identificada por disciplina, subdisciplina y tema, una

descripción y síntesis de la evidencia sobre las diferentes aproximaciones al estudio del tema, un análisis crítico de éstas y una identificación de áreas o aspectos susceptibles de ser desarrollados, tomando el paradigma Aprender por medio de Observar y Acomedirse en labores familiares y comunitarias (LOPI) como perspectiva de análisis, en tanto que constituye un marco conceptual sobre las formas, el contexto y características de la participación de los niños de comunidades culturales no occidentales, ampliamente utilizado por permitir un abordaje sistemático del proceso de aprendizaje, relacionado con el lugar que ocupa el trabajo adulto en la vida cotidiana de esas comunidades.

En resumen, esta revisión tradicional, narrativa de la literatura sobre la participación de los niños en labores familiares y comunitarias, contribuirá a su estudio al presentar en un solo trabajo las aportaciones hechas desde diferentes perspectivas e identificar aspectos susceptibles de ser incorporados o más investigados, incluyendo la posible integración de perspectivas.

El paradigma Aprender por medio de Observar y Acomedirse en labores familiares y comunitarias

La revisión bibliográfica que inicialmente realicé para mi anteproyecto de tesis me permitió identificar la propuesta teórica de Barbara Rogoff como la más adecuada para estudiar la participación de los niños mayas en las labores familiares, como me había propuesto hacerlo originalmente, ya que encontré una enorme similitud entre lo que había observado en los niños de Santa María Acú y lo observado en niños mayas de Guatemala, mazahuas de México y de otras

poblaciones indígenas de América y también de algunas poblaciones de África y Asia por Rogoff en sus estudios sobre aprendizaje, así como por investigadores formados con ella o que han adoptado su propuesta, total o parcialmente. Al optar por hacer una revisión bibliográfica, decidí mantener la propuesta de Rogoff como la perspectiva desde la que hago la revisión y el análisis de la literatura. Si bien Rogoff propone el paradigma LOPI para estudiar el aprendizaje, la propuesta va más allá de las concepciones psicológicas convencionales² sobre el aprendizaje e incorpora una perspectiva antropológica al situarlo culturalmente en un contexto más amplio. Asimismo, parte del reconocimiento de que el aprendizaje en comunidades no occidentales se estructura a partir de esa participación. De esta manera, el paradigma LOPI permite abordar de manera sistemática cómo, dónde, cuándo y por qué los niños participan en labores familiares en diferentes comunidades culturales, así como también utilizarlo para analizar críticamente las contribuciones hechas desde otras aproximaciones teóricas. A continuación, describo brevemente cómo se fue conformando el paradigma como propuesta teórica, antes de presentar sus características. Para finalizar, se incluye también una breve descripción de la contraparte del paradigma LOPI, propuesto también por Rogoff para dar cuenta del que caracteriza a la educación escolarizada, y que ha

² Se refiere a las desarrolladas por la convencional (en inglés, mainstream Psychology). Se refiere a la Psicología tal como ha sido construida desde su constitución como ciencia, bajo el modelo de la física, hacia finales del XIX. Se basa en la noción de la existencia de una unidad psíquica de la humanidad, que implica que todos los fenómenos y procesos psicológicos son universales y homogéneos en tiempo y espacio. Por tanto, basta con controlar variables como la cultura y el nivel socioeconómico para encontrar esa unidad psíquica. De ahí que se basa en una metodología que recrea situaciones artificiales dentro o fuera del laboratorio y la utilización de cuestionarios estandarizados, generalmente compuestos de escalas Likert. Sus estudios se basan en población urbana de clase media de sociedades occidentales, especialmente de los Estados Unidos, a las que se les ha denominado, sociedades WEIRD (ver más adelante, la revisión de los trabajos de Lancy).

sido utilizado en estudios de comunidades culturales no occidentales en que la escolarización se ha dado de manera creciente.

En la década de 1980, Rogoff retomó las perspectivas socioculturales de diversos psicólogos para desarrollar su propia propuesta sobre el desarrollo cognitivo como proceso inscrito en el contexto de las relaciones sociales y las herramientas y práctica socioculturales, en el que los niños participan activamente y cuyas variaciones se asocian con variaciones culturales en la forma en que se concibe el papel que juegan adultos y niños en dicho proceso. A lo largo de cuatro décadas, Rogoff primero y después con sus colaboradores han ido refinando la propuesta teórica sobre aprendizaje infantil, identificando dos grandes formas o modelos, de acuerdo con sus características, su relación con la participación de los niños en labores familiares, el papel de los niños en el proceso y el o los lugares de aprendizaje (Rogoff, 1990, 1993, 2014; Rogoff, Paradise, Mejía-Arauz, Correa-Chávez, & Angelillo, 2003; Rogoff, Mejía-Arauz, & Correa-Chávez, 2015). El elemento que distingue esos dos modelos es el acceso de los niños al trabajo adulto. En un modelo, éste no está segregado, o no lo está del todo, del ámbito familiar y en el otro sí lo está (Morelli, Rogoff, & Angelillo, 2003; Rogoff, 2014).

El modelo observado en comunidades donde el trabajo no está segregado del ámbito familiar fue inicialmente denominado participación guiada (Rogoff, 1990; Rogoff Mistry, Göncü, & Mosier, 1993) y después participación intensa en comunidades (Rogoff et al., 2003); Desde hace aproximadamente 12 años, se le denomina Aprender por medio de Observar y Acomedirse, LOPI por sus siglas en inglés, Learning by Observing and Pitching In. Más recientemente incluso se ha postulado que se trata de un paradigma cultural alternativo al del aprendizaje que

caracteriza a la institución escolar. Este paradigma es característico de comunidades indígenas y de herencia indígena de América y se ha observado también en comunidades de Asia y África. Su objetivo es proveer de las habilidades, conocimientos y experiencias necesarias para la incorporación a la vida productiva de la comunidad en la etapa adulta. El paradigma LOPI es concebido y representado como un prisma con siete facetas interrelacionadas (Figura 1), que describen sus características (Correa Chávez, Mejía-Arauz, & Rogoff, 2015; Paradise & Rogoff, 2009; Rogoff, 2014).

La faceta central, la número 1, denominada *Organización del aprendizaje en la comunidad*, estructura las otras seis. Se refiere a la oportunidad que tienen los niños de observar y participar, al ser incorporados a una amplia variedad de actividades adultas gracias a que no existe una segregación entre el mundo de los niños y el de los adultos (Paradise & Rogoff, 2009). Se reconoce a los niños como miembros activos de la familia y la comunidad, capaces de colaborar en todas las actividades. Por ello, el trabajo involucra la colaboración de personas de diferentes edades unidas por un objetivo común.

La Faceta 2, Motivo, se centra en la motivación para participar tanto de los niños como de los adultos. La de los niños proviene de su deseo de pertenencia a su familia y a la comunidad y, por ello, colaboran por iniciativa propia. Por su parte, los adultos no sólo tienen el objetivo de realizar una tarea, que también facilitan y guían la participación de los niños (Rogoff et al., 2003).

La Faceta 3, Organización social de las actividades se refiere a la idea compartida de que el trabajo es una actividad colaborativa y, por tanto, es responsabilidad de todos los miembros de la comunidad contribuir a esa actividad.

Por ello, todos pueden tomar la iniciativa. Los niños participan en los quehaceres del hogar porque consideran que es deber de todos colaborar (Coppens, et al., 2014). La comunidad valora que los niños sean acomedidos desde pequeños; es decir, que colaboren con las tareas sin esperar nada a cambio y sin necesidad de pedírselos porque están atentos a las necesidades de otros (López, Najafi, Rogoff, & Mejía-Arauz, 2012).

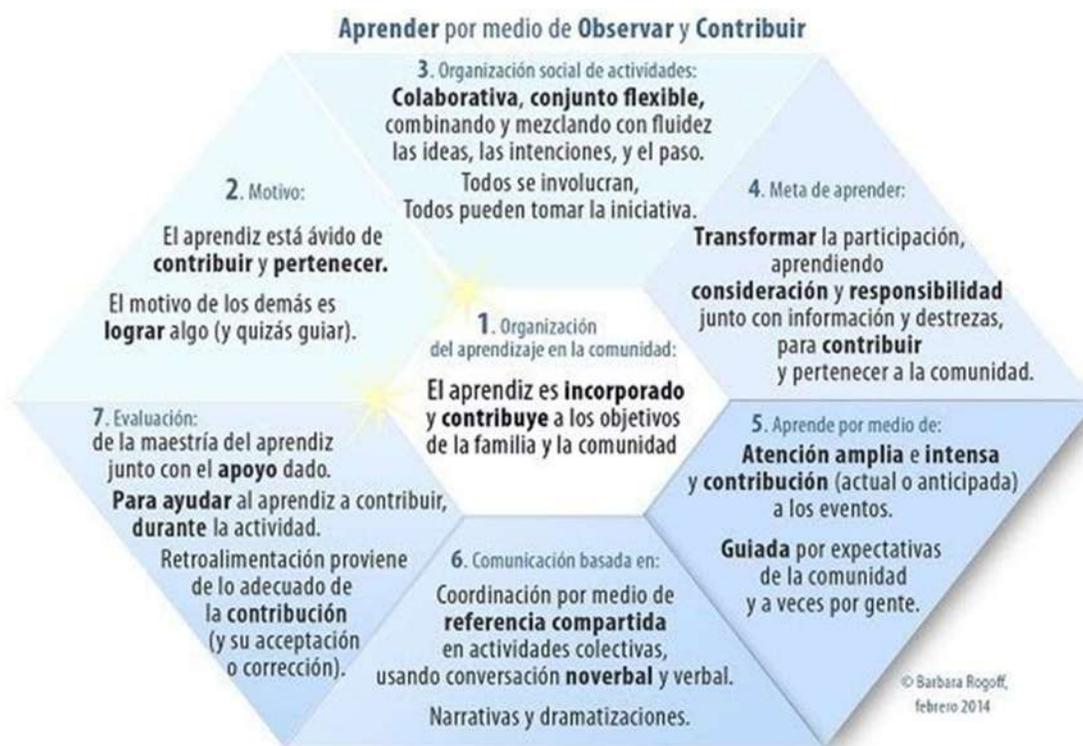


Figura 1. Prisma que representa las facetas del paradigma Aprender por medio de Observar y Acomedirse en labores familiares y comunitarias (LOPI). Tomado de <https://learningbyobservingandpitchingin.sites.ucsc.edu/resumen/>.

Aunque se espera que los niños colaboren con la familia, los padres respetan las decisiones de sus hijos cuando no quieren hacerlo. Este tipo de crianza ha sido denominado como responsabilidad con libertad de decisión. Incluso se considera que cuando son pequeños no se les hace responsables de su comportamiento porque aún no pueden entender las consecuencias de sus acciones y por lo tanto

tampoco se espera que colaboren (Cervera, 2016; Mosier & Rogoff, 2003; Reynolds, 2008).

La Faceta 4, *Meta del aprendizaje*, se concibe como la transformación de la participación tanto en términos de conocimientos y habilidades como de responsabilidad hacia la familia y la comunidad. Así, los niños más pequeños empiezan llevando al cabo tareas sencillas y conforme van creciendo, sus tareas se hacen más variadas y complejas porque desarrollan más fuerza, destreza y responsabilidad.

La Faceta 5, *Aprendizaje por medio de la observación atenta*, explica cómo aprenden los niños antes y durante su colaboración. Observar y escuchar atentamente las actividades adultas que ocurren a su alrededor, permite a los niños saber qué hacer y cómo hacerlo hasta estar listos para participar (Paradise & Rogoff, 2009). Así, el rol de los niños es colaborar en las tareas diarias de sus padres y se aprecia que lo hagan de manera tranquila y callada, pues no solo es muestra de respeto, sino que también permite prestar atención a los adultos (García, 2015).

La Faceta 6, *Comunicación*, se basa en la coordinación de todos los participantes derivada de compartir las mismas referencias culturales. Esta es la razón por la cual el aprendizaje requiere pocas instrucciones verbales. En su lugar, se aprecia que los niños presten atención al trabajo y, en caso de ser necesario, se privilegia la demostración acompañada de una explicación. Cuando se recurre a la verbalización, el principal objetivo es compartir información necesaria para completar la tarea que se realiza. Otras formas de comunicación pueden ser gestos con el rostro o con las manos y cambios en la postura o en el ritmo. No sólo se

espera que los niños presten atención a las tareas sino también a las anécdotas, historias y leyendas que se comparten durante el trabajo (Paradise & Rogoff, 2009).

La Faceta 7, *Evaluación*, su objetivo es apoyar al aprendiz en su proceso de aprendizaje y contribución a la labor familiar o comunitaria. Durante la participación conjunta en una tarea, los adultos observan a los niños para evaluar cómo avanzan y si realizan la tarea correctamente, con el objeto de apoyar o corregir en el momento que consideren adecuado. Esto también contribuye a la motivación de los niños para mejorar sus habilidades y a los adultos les sirve para identificar cuándo son capaces de realizar una tarea que requiere mayor responsabilidad sin supervisión (Rogoff et al., 2015).

Este paradigma de aprendizaje está relacionado con las oportunidades que tienen los niños para acceder a las labores adultas y al entorno en que éstas ocurren. Comienzan colaborando con quehaceres domésticos, acompañan a los adultos en sus labores fuera de casa y en algún momento, participan en ellas. En poblaciones donde prevalece LOPI, las labores son fundamentalmente agrícolas, ganaderas, de pesca, de caza y de recolección, por lo que tienen lugar en espacios exteriores.

Dependiendo del tipo de labor, los niños no solo aprenden a realizarla correctamente sino también pueden aprender sobre el medio ambiente y el uso de recursos naturales, así como sobre la racionalidad que subyace a las formas de relación con estos, y que en el caso de poblaciones indígenas se relaciona con el respeto y reciprocidad. Sin embargo, en la medida en que los niños dejan de participar en ese tipo de actividades debido a la creciente escolarización, las oportunidades de aprendizaje se ven cada vez más limitadas, contribuyendo a la

erosión de los saberes de sus comunidades culturales (Remorini, 2015; Rogoff, Correa-Chavez, & Cotuc, 2005; Rogoff et al., 2015). En este sentido, el paradigma LOPI también constituye una herramienta teórica para el estudio de los conocimientos, ideas y prácticas sobre el uso y manejo de recursos naturales en comunidades indígenas y la cosmovisión que les da sentido.

Al presentar el paradigma LOPI, Rogoff (2014, Rogoff et al., 2015) siempre lo contrasta con el que ella denomina Instrucción en Línea de Ensamblaje, o ALI por sus siglas en inglés, Assembly-Line Instruction, que es característico de la sociedad occidental en la que, al haberse segregado el trabajo adulto del hogar, se hizo necesario crear una institución solamente dedicada a educar a los individuos, desde la niñez temprana hasta la juventud, con el objeto de proveer los elementos requeridos para incorporarse a la vida laboral (Lancy, 2018; Rogoff, 2003). Al igual que al paradigma LOPI, se le representa como un prisma con siete facetas interrelacionadas, siendo la primera la segregación del aprendizaje de los niños a un sitio especial alejado de las actividades productivas de la comunidad. El resto de las facetas de ALI, la caracterizan por la instrucción verbal de información descontextualizada, transmitida en forma vertical por un adulto experto al aprendiz; el adulto experto controla la atención, la motivación, el comportamiento del aprendiz y aplica evaluaciones para clasificar a los aprendices según su desempeño. La meta del aprendizaje es proporcionar información y habilidades que servirán para certificar su futura participación en el mercado laboral. Además de la escuela, los niños participan en actividades extracurriculares, deportivas y artísticas, por ejemplo, en las que el proceso de aprendizaje es similar al de la escuela (Morelli et al., 2003; Rogoff, 2014; Rogoff, et al., 2003, 2015). En el caso de ALI, por tanto, los

niños tienen mínimas o nulas oportunidades de acceder a labores familiares y comunitarias, con excepción de los quehaceres del hogar.

OBJETIVOS

General

Hacer una revisión tradicional, narrativa de la literatura sobre participación de los niños en las labores familiares y comunitarias, utilizando la perspectiva del paradigma Aprendizaje al Observar y Acomedirse en labores familiar y comunitarias (LOPI) para su análisis.

Específicos

1. Revisar la literatura antropológica sobre participación de los niños en las labores familiares y comunitarias, utilizando la perspectiva del paradigma Aprendizaje al Observar y Acomedirse en labores familiar y comunitarias (LOPI) para su análisis.
2. Revisar la literatura de psicología sobre participación de los niños en las labores familiares y comunitarias, utilizando la perspectiva del paradigma Aprendizaje al Observar y Acomedirse en labores familiar y comunitarias (LOPI) para su análisis.

METODOLOGÍA

Para la realización de la revisión bibliográfica, se siguió un conjunto de pasos (Li y Wang, 2018): identificación y selección de literatura, de acuerdo con criterios de inclusión/exclusión, clasificación de literatura; lectura con identificación de información bibliográfica básica, objetivos del estudio, metodología (sitio de estudio, participantes, instrumentos de obtención de información), patrones y variaciones en las formas de participación de niños y discusión y conclusiones, y análisis sobre aportaciones y limitaciones.

El primer paso para la identificación de literatura consistió en una revisión de las referencias citadas en la bibliografía que ya había utilizado para el proyecto original. A partir de esa revisión, identifiqué la necesidad de ampliar la búsqueda de literatura antropológica y de incluir estudios de psicología del desarrollo, tanto convencional como transcultural, específicamente del tema de comportamiento prosocial en niños, ya que se ha estudiado la participación de estos en quehaceres del hogar bajo el concepto de ayuda, como una de las primeras manifestaciones del comportamiento social en los niños. El segundo paso consistió en una búsqueda de literatura nueva en las siguientes bases de datos: Web of Science, Scopus, EBSCO, Dialnet, SciElo y Google Académico. Como criterio de inclusión se utilizaron las siguientes palabras clave, tanto en español como en inglés: “aprendizaje al participar en labores familiares”, “participación infantil en labores familiares y adultas”, “participación infantil en labores domésticas”, “ayuda” y “comportamiento prosocial en niños”.

Como tercer paso, se buscaron específicamente trabajos de tres autores por su nombre. Barbara Rogoff, para actualizar los que había obtenido previamente.

David Lancy ya que en las últimas décadas ha realizado varias síntesis y revisiones sobre el tema de interés y Heidi Keller. Esta última fue incorporada a la búsqueda por la necesidad identificada de incluir literatura de psicología transcultural del desarrollo sobre comportamiento prosocial. La participación de los niños en labores familiares ha sido estudiada como una de las primeras manifestaciones del comportamiento social en los niños. Heidi Keller e investigadores ligados a ella son quienes han realizado estudios de ese tipo. Es decir, han hecho comparaciones entre diferentes sociedades o grupos sociales con el objetivo de identificar patrones culturales que pueden influir los comportamientos universales, definidos a la manera de la psicología occidental (Berry, Poortinga, Segall, & Dasen, 1996).

Los trabajos producto de esos tres pasos de búsqueda fueron clasificados de acuerdo con la disciplina, subdisciplina o perspectiva y tema desde las que se han realizado los estudios sobre participación de los niños en labores familiares. Esta clasificación se hizo a partir de la lectura del resumen. Cuando después de la lectura completa del trabajo se identificó que había sido mal clasificado, se procedió a su reclasificación. Este sucedió solo con un artículo. Los trabajos de antropología no fueron clasificados en subdisciplina ni tema porque se trata de investigaciones descriptivas cuyo interés fue dar cuenta de las formas diversas en que los niños participan en labores familiares y comunitarias y su aprendizaje, y no se adscriben a ninguna subdisciplina antropológica. En la Tabla 1, se muestran los resultados de la búsqueda de la literatura de acuerdo con su clasificación.

Se excluyó la literatura sobre el trabajo infantil asalariado ya que éste es un tema de investigación en sí mismo y que requiere de un abordaje distinto. Hace ya más de un lustro, a raíz de una propuesta para modificar la edad mínima para

Tabla 1. Número de artículos identificados en la búsqueda bibliográfica según disciplina, subdisciplina o perspectiva y tema

Disciplina	Subdisciplina. Tema	Total
Antropología	NA	18*
Psicología	a) del desarrollo. Comportamiento prosocial	14
	b) transcultural. Comportamiento prosocial	6
	c) sociocultural. Aprendizaje	20
Total		58

*Incluye tres trabajos de revisión publicados por Lancy (2016; Little y Lancy, 2016; Lancy 2018, 2020). De la literatura revisada por ese autor, se presentan ejemplos para ilustrar la perspectiva desde la que realizó su revisión. Por tanto, el total de estudios antropológicos sobre la participación de niños en labores familiares y comunitarias es mayor; rebasa a toda la literatura psicológica.

trabajar en el caso de los adolescentes, se inició un fuerte debate en torno a su pertinencia o falta de ella, ya que si bien el trabajo asalariado de niños y jóvenes ha sido una forma bajo la cual el capital aprovecha las condiciones de marginación y pobreza, sobre todo en los países del Sur global, también existen movimientos de niños y jóvenes trabajadores que reivindican su derecho a trabajar y proponen que el problema son las condiciones de explotación y riesgo bajo las cuales la mayoría de ellos trabaja. Más aún, muchos de los niños y jóvenes que trabajan lo hacen para sus padres y, si bien reciben un pequeño salario, no necesariamente son explotados ni puestos en riesgo (Aufseeser, Bourdillon, Carothers, & Lecoufle, 2028; Bourdillon & Carothers, 2019). Se trata de un tema muy complejo que escapa a los objetivos de esta tesis.

Para sistematizar el contenido de la literatura seleccionada, se elaboraron fichas de trabajo en las que se consignó a) la referencia bibliográfica completa en formato APA 6; b) la disciplina y, en su caso, subdisciplina y tema; c) los objetivos

del estudio; d) la metodología, que incluyó sitio de estudio, participantes, instrumentos de obtención de información; e) descripción de resultados y de discusión y conclusiones.³ A partir de esta última descripción, se identificaron patrones y variaciones en las características de la participación de los niños, se identificó si se reportaban diferencias por género y si se estudiaron labores familiares, labores comunitarias o ambas. Para analizar sus aportaciones y limitaciones, se consideró si reportaban aspectos y características no incluidas en el paradigma LOPI, si éstas complementaban a este último, si las metodologías empleadas contribuían a una mejor comprensión de la participación de los niños en su relación con las características culturales de los participantes, así como también sus principales limitaciones. Dada la clasificación de la literatura en disciplinas, subdisciplinas y temas, las aportaciones y limitaciones de cada una se describieron de manera general y contribuyeron a las hechas a los estudios individuales.

Los resultados de la revisión se presentan organizados por disciplina. Se optó por iniciar con Antropología por ser la primera disciplina que reportó cómo los niños del sur global participan en labores familiares y comunitarias, a diferencia de los niños urbanos de clase media del norte global. La revisión en esta disciplina sigue un orden cronológico, iniciando con los estudios pioneros, seguidos de las revisiones de Lancy y finalizando con un conjunto de estudios no incluidos por este autor, de los que primero se presentan dos realizados en Estados Unidos y después el resto, todos realizados en América Latina. En Psicología convencional del

³ En el caso de las publicaciones de Lancy (2016, 2018, 2020; Little y Lancy, 2016) no fue posible identificar todos los puntos, ya que se trata de trabajos basados en la revisión narrativa de literatura identificada en la principal base de datos de antropología.

desarrollo, se revisa la literatura de comportamiento prosocial en niños, iniciando con un estudio pionero, a la que sigue la revisión cronológica de los estudios realizados por Warneken, por ser quien ha hecho la mayor cantidad de estudios, y finalizando con los trabajos de otros investigadores, también presentados cronológicamente, con la excepción de dos artículos que se presentan al final ya que se condujeron en comunidades del sur global. La literatura transcultural se presenta en orden cronológico, así como también la correspondiente a LOPI, como la perspectiva teórica más ampliamente utilizada para estudiar la participación de los niños del sur global en labores familiares y comunitarias dentro de la corriente sociocultural de la psicología.

RESULTADOS

Literatura antropológica

Los primeros estudios

Hace cerca de cien años, la antropología comenzó a documentar la participación de niños no occidentales en las labores familiares y comunitarias. Mead (1928) fue la primera que describió cómo los niños de Samoa lo hacían. Aunque su estudio no tenía por objetivo documentar esa actividad, sus observaciones la sorprendieron ya que la forma de colaboración en el trabajo familiar de los niños samoanos distaba mucho de la de los niños estadounidenses. De ahí que decidiera publicar un breve artículo en el que describe que los niños samoanos se encargaban de diversos quehaceres como hacer mandados, cuidar a sus hermanos y limpiar los pisos, mientras que los estadounidenses sólo ayudaban en tareas sencillas y solo si se les pedía. También reportó que el aprendizaje se basaba en la observación atenta del trabajo de los adultos, sin molestarlos y que había diferencias dependiendo del género. Mientras los niños aprendían acompañando a los varones mayores, las niñas se convertían en cuidadoras de los más pequeños.

Diez años más tarde, Benedict (1938) publicó un trabajo en el que planteó que la transición de la niñez a la etapa adulta era universal, pero que el proceso a través del cual los niños aprenden a ser adultos varía de una sociedad a otra. Mientras que en las sociedades occidentales se espera que los niños se dediquen a jugar y los adultos trabajen, en otras sociedades los niños participan en las labores

adultas. Benedict observó que entre los ojibwa de Canadá los niños colaboraban con sus padres en la cacería y preparación de la carne y de las pieles obtenidas.

Después de estos primeros estudios, la antropología ha continuado documentando cómo participan los niños en las labores familiares. Una gran parte de estos ha sido revisada por Lancy (2016, 2018, 2020) y en la siguiente sección presentaré sus principales aportaciones.

Las aportaciones de David Lancy⁴

David Lancy es antropólogo, profesor emérito de Utah State University, que ha enfocado sus estudios en la antropología de la niñez, inicialmente en el juego infantil, y más recientemente en el trabajo que realizan los niños. Ha realizado revisiones sobre este último basadas en reportes etnográficos disponibles en el Human Relations Area Files (HRAF). Propone que existe una trayectoria en la que los niños de sociedades no occidentales aprenden observando las labores que son características de la etapa adulta.

La primera revisión de Lancy, en 2016, se trata de una sección especial conformada por cuatro artículos sobre el trabajo de los niños en la revista *Ethos*. En el artículo introductorio, Lancy retoma la propuesta de Henrich, Hein y Norenzayan (2010), quienes dividen al mundo en dos grandes conjuntos de sociedades: WEIRD y no WEIRD. Se trata de un acrónimo en inglés que describe a las sociedades que son occidentales, educadas, industrializadas, ricas y democráticas (Western, Educated, Industrialized, Rich and Democratic). A partir de un análisis de estudios

⁴ Las referencias bibliográficas de los trabajos revisados por Lancy no se incorporaron a la lista de referencias.

de psicología, Heinrich y colaboradores encontraron que 96% de los participantes eran de clase media urbana provenientes de países identificados como occidentales: Estados Unidos, Europa, Australia e Israel. De esos participantes, 68% eran de origen estadounidense. Mas aún, en 80% de las investigaciones, los participantes eran estudiantes universitarios de psicología. Por ello concluyen que los resultados de la gran mayoría de los estudios de psicología no solo no representan a la población de todo el mundo sino tampoco a la población de occidente ni a los países en que fueron realizados.

A partir de esta división, Lancy argumenta que los niños WEIRD aprenden de manera distinta a los no WEIRD. Los primeros suelen involucrarse en actividades especializadas y segregadas del trabajo adulto, en primer lugar y central, las escolares, ya que se considera que es el lugar donde se les enseña para la vida adulta. Los segundos se preparan a partir de lo que Lancy denomina curriculum de quehaceres, definido como el conjunto de actividades y trabajo familiares que se realizan tanto dentro como fuera del hogar. Los niños participan en el trabajo porque forma parte de su vida cotidiana y se considera que su colaboración es un elemento importante para su aprendizaje.

A ese artículo introductorio, le siguen dos artículos de investigación. El primero es de Michelet (2016), quien muestra la trayectoria de los niños mongoles para convertirse en pastores expertos. La autora presenta un estudio en una comunidad rural del sur de Mongolia. Realizó observación participante, conversaciones informales y grabaciones en video sobre el comportamiento de seis niños de 2 a 7 años, provenientes de tres familias emparentadas entre sí, todas dedicadas al pastoreo. Michelet reporta que, desde los primeros meses de vida, los

niños mongoles tenían la oportunidad de observar las actividades domésticas y de pastoreo que ocurrían a su alrededor. Era valorado que participaran por iniciativa propia sin la necesidad de recibir alguna instrucción por parte de un adulto, aunque estos podían intervenir para aconsejar o corregir alguna tarea. Por ejemplo, describe a una mujer que mostró a su hija de 7 años cómo hacer cuerdas de cabello de camello, después de darse cuenta de sus intentos fallidos. La madre hizo movimientos más lentos para darle la oportunidad a la niña de observar con atención.

El segundo estudio fue realizado por Medaets (2016) en las comunidades de Pinhel y Parauá, localizadas a orillas del río Tapajós en Brasil. Estas comunidades se dedican al cultivo de la mandioca, a la pesca, la caza y la extracción de productos forestales. Realizó observación participante con niños de 2 a 13 años, que complementó con entrevistas, relatos tanto de niños como de adultos, así como conversaciones informales. Observó que, si bien los niños tenían la oportunidad de participar en las actividades relacionadas al cultivo y procesamiento de la mandioca, tenían prohibido hacerlo en la caza y la pesca pues se les consideraba peligrosas. Sin embargo, los adultos esperaban que los niños aprendieran estas actividades por su cuenta y estos se las ingeniaban para practicar y aprender.

No sólo no recibían instrucciones verbales, sino que los niños eran desalentados por sus padres a colaborar hasta que podían demostrar ser competentes en realizar una tarea, un estilo de aprendizaje que Medaets (2016, p. 260) denomina “aprendizaje a pesar de los adultos”. Un ejemplo es el relato de un anciano que se atribuía a sí mismo el mérito de haber aprendido a cazar pues nunca recibió ninguna instrucción o demostración explícita por parte de su padre. A pesar

de tener prohibido alejarse de su casa o practicar con un arma real, de todos modos, lo hacía a escondidas. Su esposa, además agregó que había aprendido gracias a que observaba cómo hacía el trabajo su padre.

El artículo que cierra la sección (Little & Lancy, 2016) analiza las diferencias en los reportes sobre la forma en que los niños aprenden las labores domésticas y de subsistencia, como ejemplo del debate sobre la transmisión cultural. Se trata de un problema asociado a las herramientas metodológicas empleadas por la psicología y la antropología. La primera privilegia el uso de cuestionarios y entrevistas y la segunda la aproximación etnográfica, que incorpora observación.

Se presentan dos estudios basados en entrevistas. Uno realizado en tres poblaciones mayas de Chiapas, México sobre el aprendizaje de diferentes tipos de artesanías (Hayden & Canon, 1984). En éste, se reporta que fueron los padres los que enseñaron a los hijos. Sin embargo, Little y Lancy señalan que los casos en que se reportó que se había aprendido al observar, fueron eliminados y que aquellos casos en que el participante añadió a esa respuesta que sus padres sabían hacer la artesanía, se asumió que estos últimos los habían enseñado.

El otro estudio es el de Hewlett, B. S. y Cavalli-Sforza (1986), entre los aka, un grupo de recolectores de la República Centroafricana. Seleccionaron a 40 adultos, 16 niños entre 7 y 12 años y 16 adolescentes, en todos los casos 50% eran mujeres y 50% eran hombres, y los interrogaron sobre sus habilidades para realizar una o más de un conjunto de labores comunes en esta población y cómo aprendieron a hacerlas. De acuerdo con los resultados, 81% del total de participantes reportó haber sido enseñado por uno de sus padres. Little y Lancy contrastan estos resultados con los obtenidos en estudios posteriores realizados

posteriormente en esa misma población pero que en los que se incorporó la observación (Hewlett, B. S., Fouts, Boyette, y Hewlett, B. L. (2011), Hewlett (2013), Hewlett, B. S. y Hewlett, B. L. (2013) y Boyette (2013). En estos, los autores reportan que la enseñanza de padres a hijos era rara y que más bien, eran los niños y adolescentes quienes aprendían observando a los adultos.

Little y Lancy discuten los resultados de los estudios anteriores recurriendo a una breve descripción de aproximaciones distintas al estudio del aprendizaje y la transmisión cultural que han mostrado cómo al incorporar una aproximación etnográfica a estudios que parten de la psicología, es posible identificar otras formas de aprendizaje distintas a las occidentales, caracterizadas por la instrucción verbal de un adulto experto a un joven aprendiz. Destacan la de Rogoff, quien fue la primera en mostrar que niños mayas de Guatemala aprendían al observar y acomodarse, así como también que este tipo de aprendizaje puede variar en función del nivel de escolarización de los padres.

Para demostrar las ventajas de hacer una investigación etnográfica, Little y Lancy presentan un estudio con asabano de Papúa Nueva Guinea. Los resultados de las entrevistas mostraron que los adultos se adjudicaban el mérito de haber enseñado las tareas relacionadas con las actividades de subsistencia a los niños, a través de instrucción verbal, además de que afirmaron que sus padres les enseñaron de la misma manera. Sin embargo, los niños participantes explicaron que habían aprendido por cuenta propia, observando e imitando a otros, como en el caso de la cacería para la cual se organizan en grupos multiedad y salen a practicarla cazando animales pequeños con arcos y flechas a la manera que observan que lo hacen los adultos, además de que en el grupo los mayores y más

hábiles servían de modelo para los novatos. Little y Lancy señalan que, en el caso de los asabano, las discrepancias pueden deberse, como ha mostrado Rogoff y colaboradores, a diferencias en la escolaridad, en este caso se trata de escuelas afiliadas a iglesias cristianas.

Finalmente, Little y Lancy concluyen que tanto las entrevistas como las observaciones contribuyen a un mejor conocimiento de las formas diversas que asume el proceso de aprendizaje en la variedad de comunidades culturales del mundo y, por tanto, señalan que su utilización es complementaria y sirve para establecer puentes entre la antropología y la psicología para el estudio de la transmisión cultural.

Los artículos de Ethos son el antecedente de los libros publicados por Lancy, el primero en 2018 titulado *Anthropological Perspectives on Children as Helpers, Workers, Artisans, and Laborers*. A partir de una búsqueda de reportes etnográficos disponibles en Human Relations Area Files (HRAF), seleccionó aquellos que describen las actividades que realizan niños no occidentales en diferentes partes del mundo.

Lancy retoma la idea de dividir en dos grandes conjuntos a la población mundial pero no recurre a los términos WEIRD y no WEIRD. En su lugar, denomina a las primeras como sociedades neontocráticas y a las segundas como sociedades gerontocráticas. Esquematiza esta división con dos pirámides en las que representa el lugar que ocupan los niños en cada una de estas sociedades (Figura 2).

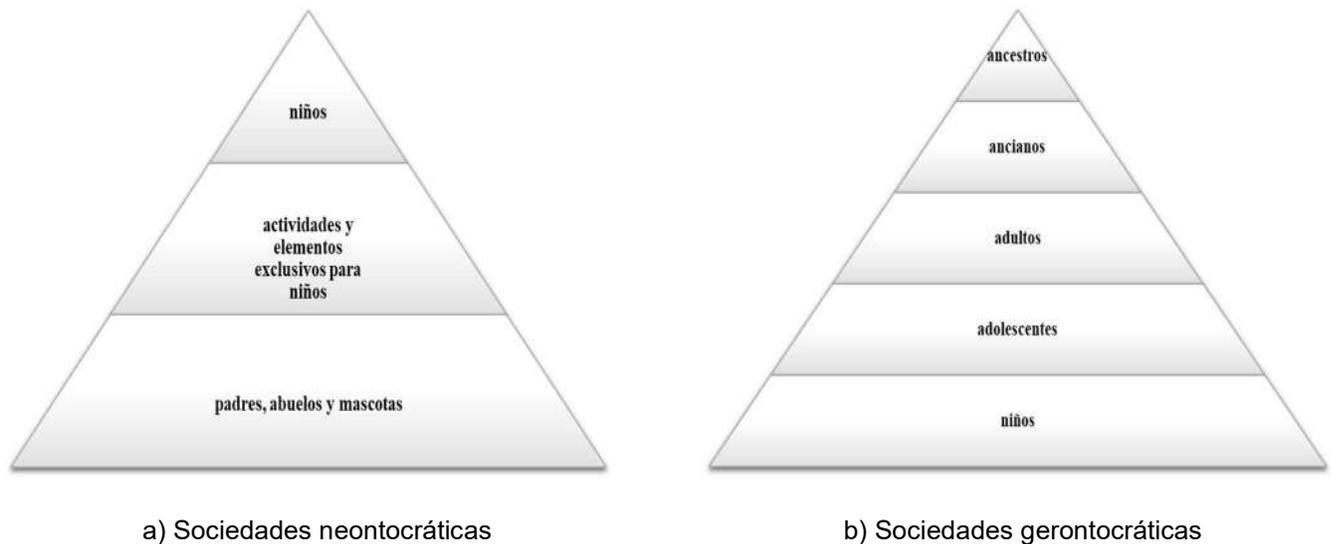


Figura 2. Representación esquemática del lugar que ocupan los niños en a) Sociedades neontocráticas y b) Sociedades gerontocráticas. Modificado de Lancy (2018, p. 2).

En las sociedades neontocráticas los niños se encuentran en la cúspide la pirámide y debajo existen elementos que son creados específicamente para ellos. Los padres, abuelos y mascotas se encuentran en la base. Entre estos, se encuentra un conjunto de actividades y elementos creados exclusivamente para los niños, siendo la central la escuela con su propio curriculum o curriculum escolar.

En contraste, están las sociedades gerontocráticas donde los ancestros están en la cúspide, seguidos de los ancianos, los adultos, los adolescentes y, en la base, los niños. En una gerontocracia, los adultos son respetados y se aprecian sus saberes, habilidades y otros atributos que se acumulan con la experiencia. Los niños aprenden al observar a los adultos y al participar en una amplia variedad de labores familiares dentro y fuera del espacio doméstico. Lancy se enfoca en

describir el aprendizaje en las sociedades gerontocráticas y lo divide por fases: ayudantes, trabajadores, artesanos y obreros.

Lancy señala que en las sociedades gerontocráticas el aprendizaje de las labores familiares empieza con el juego y lo divide en fases. Durante los primeros meses de vida, mientras son cuidados por su madre u otros cuidadores, se les presentan objetos o juguetes que los introducen a sus futuros roles como adultos de acuerdo con su género. A niños y niñas les dan herramientas en miniatura que se espera que utilicen cuando sean adultos.

Aproximadamente a los 2 años, cuando empiezan a deambular, los niños pasan al cuidado de un hermano mayor y son integrados a los grupos de juego, conformados por niños de diferentes edades que se reúnen para jugar en la proximidad de sus hogares. A partir de esta etapa, se hace más evidente la segregación por género. Lancy señala como ejemplo a los fore de Papúa Nueva Guinea, entre quienes las niñas permanecen en espacios cercanos a su hogar junto con otros niños más pequeños y los niños exploran más allá de la aldea.

En los grupos de juego, los más jóvenes tienen la oportunidad de aprender al observar y participar junto a los más grandes. Lancy describe diez ejemplos, de los cuales seleccioné tres⁵. Uno de ellos son los niños mbyá guaraní de Argentina, quienes salían en expediciones a recoger frutos en el bosque cercano a su pueblo. En estas, los mayores les enseñaban a los más pequeños todo lo que sabían acerca de las plantas. El segundo ejemplo, son los niños baka de Camerún, quienes

⁵ Debido a la gran cantidad de ejemplos que describe Lancy, se optó por seleccionar aquellos que mejor representan lo que sostiene el autor o porque ofrecen una más información sobre el estudio en el que se basan.

construían en conjunto una presa para pescar. Los más jóvenes realizaban tareas más sencillas, mientras los mayores las más complejas. El tercer ejemplo, son las niñas pequeñas bengalíes de la India, quienes al acompañar a las mayores a recolectar plantas y hongos aprendían sobre estos.

Lancy argumenta que los niños aprenden en el juego a través de la imitación lo que hacen los adultos. Puede darse de dos maneras. Una de ellas es el juego con objetos que tienen la forma de las herramientas adultas pero hechas a escala y la otra es con las mismas herramientas que utilizan los adultos para trabajar. Para el primero caso, el autor describe nueve ejemplos, de los cuales señalaré cinco. Los niños pigmeos aka de República del Congo y los niños hadza de Tanzania recibían de sus padres diferentes herramientas pequeñas como hachas, palos para excavar, canastas y lanzas, mientras los primeros trabajaban. Las niñas de la tribu yakutat tlingit de Columbia Británica aprendían a cocinar con ollas y platos de juguete. Los niños de la Isla Fais de Micronesia recibían cañas hechas a su medida para aprender a pescar. Los niños penan de la Isla Borneo recibían de sus padres herramientas hechas a escala como lanzas y cerbatanas.

Para el segundo caso, el acceso a herramientas adultas, Lancy señala veinte ejemplos, de los cuales mencionaré cuatro. En la Isla Borneo, los niños dusun y los niños batek jugaban con cuchillos y navajas. Los niños aka de República del Congo jugaban con machetes. Los niños asabano de Papúa Nueva Guinea jugaban en el bosque con objetos afilados y fuego. A pesar de que los padres reconocían que son herramientas peligrosas, consideraban que esta es la manera en que aprendían a utilizarlas para trabajar.

Otra manera en que los niños imitan el trabajo de los adultos consiste en recrear actos y construir sus propias herramientas durante el juego. Lancy menciona ocho ejemplos, de los cuales mencionaré cuatro. Los niños de Wagenia en República del Congo, construían sus propias trampas para pescar en el río. Los niños kpelle de Liberia utilizaban una honda casera para subir a las palmas y obtener aceite y vino. A los 5 años, los niños yanomami del Amazonas practicaban su puntería con flechas y arcos de juguetes, cazando insectos. A los 8 años, serían capaces de apuntar hacia pequeñas aves. Los niños inuit de Canadá tomaban prestadas las herramientas de sus padres para construir iglús en miniatura.

La etapa del juego gradualmente se convierte en la de la ayuda. Lancy describe que diversos estudios han mostrado que los niños de entre 14 meses y 30 meses de edad muestran interés por ayudar, pero en las sociedades neontocráticas la motivación tiende a desaparecer después de ese periodo y en las sociedades gerontocráticas tiende a extenderse. Lancy presenta nueve ejemplos que muestran la necesidad de los niños por ayudar en sociedades gerontocráticas, de los cuales mencionaré tres. Las niñas mayo de México seleccionaban las tareas en las que deseaban ayudar a sus madres de acuerdo con sus capacidades y ellas mismas pedían a su madre que les asignara nuevas tareas. Los niños chagga de Tanzania disfrutaban limpiar los corrales y el estiércol de los animales. A los 3 años de edad, los niños gusii de Kenya disfrutaban ayudando a sus madres a limpiar y cavar con azadón para sembrar.

La prolongación o extinción de la etapa de ayudantes de los niños está relacionada con las oportunidades que encuentran en su entorno para escuchar, observar y participar en las labores familiares. En la etapa del juego, los niños

conviven la mayor parte del tiempo con sus pares. La etapa como ayudantes inicia al involucrarse con los adultos mientras estos últimos trabajan. No sólo se les permite participar, sino que los padres esperan que así sea. Lancy presenta seis ejemplos, de los cuales mencionaré tres. Las niñas de Taira, un pueblo en Okinawa, aprendían a lavar la ropa mientras observaban a sus madres y eventualmente, también comenzaban a hacerlo. Los niños aari de Etiopía observaban a sus madres mientras trabajaban con la cerámica y las ayudaban a mover las piezas de lugar durante el proceso de producción. En Samoa, los niños ofrecían sus carnadas a los pescadores adultos para ser bienvenidos a observarlos pescar.

Mediante la participación de los niños, los padres esperan que logren dominar la habilidad para llevar a cabo ciertas tareas sin instrucción verbal. Lancy señala nueve ejemplos, de los cuales mencionaré tres. Los niños nayaka de India aprendían a hacer trampas para cazar animales por prueba y error, sin ninguna dirección, ayuda o consejo de los adultos. Los niños tuareg de Nigeria aprendían a pastorear observando cómo lo hacían los más hábiles hasta que son capaces de hacerlo solos. Los niños yukaguir de Siberia aprendían a cazar por sí mismos, sin recibir instrucciones por parte de los adultos.

Los padres pueden asignar o permitir que los niños realicen ciertas tareas de acuerdo con lo que consideren que son capaces de hacer. Existen situaciones en las que la colaboración de los niños en el trabajo familiar no es bienvenida o es limitada. Lancy señala once ejemplos, de los cuales señalaré algunos. Los padres de los niños baining de Nueva Bretaña, los kaoka de las Islas Salomón, los kwoma de Papúa Nueva Guinea y los de la Isla Dominica les proporcionaban espacios separados del huerto familiar para protegerlo. Los niños mazahua de México sólo

tenían permitido realizar algunas tareas sencillas bajo la supervisión de su madre, quien podía intervenir si lo consideraba necesario.

El rechazo a la participación de los niños puede ser interpretado como una forma de motivarlos a mejorar. Lancy menciona seis ejemplos, de los cuales mencionaré dos. Tanto los niños mongoles como los tapajós de Brasil eran interrumpidos al colaborar cuando los adultos les hacían notar que aún no eran lo suficientemente hábiles. Sin embargo, en vez de desalentarse, lo tomaban como un reto para demostrar que eran competentes.

Todo lo aprendido durante la etapa de la ayuda se incorpora al trabajo de los adultos, de manera que se espera que sean más responsables e independientes. La edad en que ocurre esta transición puede variar de una comunidad a otra, pero en general, puede definirse como la etapa en la que un niño es capaz de llevar a cabo las tareas de manera similar a la de un adulto. Puede coincidir con la llegada de la pubertad o la adolescencia. El autor muestra cuatro ejemplos, de los cuales mencionaré dos que muestran la variabilidad. A los 13 años, las niñas mayo de México eran capaces de hacer todas las labores domésticas. En un pueblo mixteco en México, los padres esperaban que los niños de entre 5 y 6 años llevaran a cabo una amplia variedad de tareas domésticas y se encargaran del cuidado de los hermanos menores.

Eventualmente, el trabajo se segrega por género de manera definitiva. Las niñas se convierten en las principales cuidadoras de los hermanos menores. Un ejemplo es un estudio realizado en Java y Nepal, donde se reportó que las niñas de entre 6 y 8 años pasaban un promedio de 1.7 horas al día al cuidado de sus hermanos menores, mientras que sus madres trabajaban en el campo. En el mismo

estudio en Nepal, se observó que una niña de 4 años pasaba de cinco a seis horas al día a cargo de su hermano de dos años y medio.

Además, las niñas también realizan otras actividades diferentes a las de los niños. Lancy muestra doce ejemplos, de los cuales mencionaré algunos de ellos. Entre los tuareg de Nigeria, tanto los niños como las niñas se hacían cargo de las cabras, sin embargo, sólo los niños atendían a los camellos. Entre los tarong de Burma del Norte, sólo los niños cuidaban a los búfalos de agua. Entre los akwete igbo de Nigeria, el tejido era una actividad exclusiva para las mujeres mientras que en Baule, Costa de Marfil, lo era para los hombres. Entre los hadza de Tanzania, la cacería era practicada tanto por hombres como por mujeres, mientras que, para los baka de Camerún, la cacería era labor exclusiva de los hombres y la pesca de las mujeres. En Java, Indonesia, tanto hombres como mujeres trabajaban en los cultivos de arroz, pero cada uno tenía tareas de acuerdo con el género.

Lancy distingue entre el aprendizaje de la producción artesanal de la del trabajo de otras labores familiares de carácter rutinario, pues se trata de una actividad especializada que requiere de habilidades específicas. Si bien, ambas comparten las mismas etapas de la trayectoria, iniciando con el juego y ambas requieren de la observación y participación, en la producción artesanal es más marcada la segregación por género, la curva de aprendizaje es más larga en tanto que se trata de una actividad especializada y el papel del interés por aprender es más importante que en labores rutinarias. Debido a estas diferencias, Lancy plantea que en sí lo que es la trayectoria de aprendizaje de la producción artesanal tiene su propio curriculum, el curriculum de artesanías y describe varios ejemplos, de los que retomo dos. Los niños de Daboya, Ghana comenzaban construyendo telares de

juguete con varas pequeñas y retazos de hilo; una vez que se considera que el niño está listo para trabajar de manera regular, él puede escoger o se le puede asignar la persona experta con quien continuara aprendiendo hasta convertirse en un artesano competente. Las niñas aari de Etiopía aprendían alfarería, en específico ollas, desde sus primeros años de vida ya que sus madres les daban pequeños pedazos de arcilla para que jugaran o se entretuvieran. Entre los 6 y 7 años elaboraban sus primeras piezas simples y ayudaban con tareas relativamente sencillas. Gradualmente, las niñas elaboraban piezas de mayor tamaño, cada vez con menor supervisión materna hasta que alrededor de un año después, se consideraba que tenían la capacidad para producir de forma independiente y que cuatro años después ya podían elaborar piezas mayores y más complicadas.

Asimismo, Lancy distingue otra forma de aprendizaje de elaboración de artesanías que se inicia en la adolescencia y fuera del ámbito familiar. Es el caso de los talleres artesanales presididos por un maestro artesano y a los que se incorporan adolescentes en calidad aprendices. La trayectoria de aprendizaje es diferente porque se procura minimizar los errores y las etapas pueden identificarse de manera más clara. Lancy muestra dos ejemplos. Uno, entre los yoruba de Nigeria, en el que los aprendices de herrería comenzaban ayudando al maestro herrero a sostener las herramientas, con lo que aprendían a manipularlas para luego calentar el metal y crear pequeños cuchillos. A los 15 años ya eran capaces de crear piezas más grandes y a los veintiuno tenían la habilidad de forjar una amplia variedad de instrumentos. El segundo ejemplo es entre los dioula de Costa de Marfil. Es el caso de los aprendices de tejido en telar. Su trayectoria es muy larga; apenas en aproximadamente 10 años, se considera que el aprendiz ya puede armar su

primera urdimbre y siempre bajo la vigilancia del maestro tejedor. Durante la larga trayectoria de aprendizaje, los aprendices no solo son estrechamente supervisados por el maestro tejedor, sino que la supervisión se acompaña de instrucciones a gritos y maldiciones.

En el siguiente capítulo, Lancy señala que los niños aprenden gran cantidad de labores al tiempo que desarrollan diversas habilidades, pero que no necesariamente las emplearán todas a lo largo de su vida. Este hecho lleva a que los niños se conviertan en una gran reserva de fuerza de trabajo que, bajo distintas circunstancias puede ser aprovechada. De los casos que Lancy presenta, mencionaré tres que ilustran la variedad de situaciones en que es así. El primer caso es el de los niños tsimane' de Bolivia que ayudaban con las labores domésticas que normalmente realizaban sus hermanas, mientras ellas trabajaban en los arrozales en la temporada de cosecha. El segundo es el del pueblo recolector hadza de Tanzania, entre quienes se observó que unas hermanas, una de 10 años y otra de 6, sustituían a sus padres en la recolección de alimentos, debido a que estos estaban incapacitados. No solo recolectaban para ellas, sus padres y sus hermanos sino en varias ocasiones lo hicieron para sus abuelos. Entre los dusun de Borneo, era común que los niños menores de 12 años hicieran labores adultas ante la ausencia o la muerte de sus padres. Lancy señala que muchas circunstancias por la que atraviesan países y regiones han propiciado una mayor importancia a los niños como reserva de fuerza de trabajo: la globalización que provoca que familias enteras migren para trabajar como jornaleros agrícolas, como es el caso de mixtecos de Oaxaca; la conjunción de pobreza y orfandad causada por el VIH/SIDA en Zimbabwue; guerras y desastres a consecuencia de fenómenos naturales.

Con estos ejemplos, da paso a un capítulo dedicado a describir y analizar la situación de los niños como trabajadores manuales asalariados (child laborers) que, si bien en la mayoría de los casos, sufren condiciones de explotación y riesgo, existen condiciones bajo las cuales no es así. Aunque como ya señalamos en la Metodología, excluimos de la revisión este tipo de trabajo, es interesante describir el ejemplo que Lancy incluye sobre una situación no desfavorable. En San Pedro Tlalcuapan, México, los niños participaban tanto en las labores domésticas como en las agrarias e incluso ayudaban a los padres que ejercían algún oficio o eran trabajadores asalariados. En el caso de los niños en sastrería, panadería y construcción, entre otros y en el caso de las niñas, ayudaban a sus madres en el servicio doméstico y el comercio en el mercado. Generalmente, al terminar la secundaria, las y los adolescentes continúan trabajando, pero ya de manera independiente de sus padres, aunque mientras permanecen solteros contribuyen con todo o parte de su salario al presupuesto familiar. Las primeras se incorporan al servicio doméstico y a la industria textil y los segundos a las fábricas de automóviles. Lancy destaca que este caso ilustra el continuum entre la ayuda y el trabajo asalariado, además de que se muestra que no siempre se trata de situaciones de riesgo.

En el último capítulo, Lancy señala que los niños de las sociedades gerontocráticas tienen que distribuir su tiempo entre la escuela y las labores familiares, a lo largo de toda su trayectoria de aprendizaje. Con la creciente escolarización, se observa un mayor tiempo dedicado a la primera y menos tiempo a las segundas. La contribución de los niños es de gran importancia para la economía doméstica y el tiempo que pasan en la escuela reduce sus oportunidades

de observar y participar en el trabajo adulto. Lancy muestra seis ejemplos, de los cuales seleccioné dos. Los niños en Wayanad, India que iban a la escuela aprendían menos sobre las plantas comestibles porque ya no acompañaban a sus madres en la recolección. En un pueblo inuit de Canadá se observó que los niños dejaron de ayudar a sus padres en tareas relacionadas con la pesca, la cacería, la preparación de las pieles y las labores domésticas, debido a que asistían gran parte del día a la escuela.

Como conclusión, en este libro, Lancy propone la existencia de una trayectoria de aprendizaje distinta en las sociedades gerontocráticas, que se caracteriza por lo que denomina el curriculum de quehaceres, basado en la observación y colaboración de los niños en las labores de la familia. Señala que es posible identificar etapas que inician con el juego, que llevan a los niños a transformarse en ayudantes y después en trabajadores. Al mismo tiempo, identifica una trayectoria cercana pero distinta en el caso de los artesanos que aprenden en el seno de la actividad familiar, ya que exige que los niños muestren interés y capacidad. También distingue el caso de los aprendices de artesanías formados en talleres presididos por un maestro artesano y, finalmente, distingue la incorporación de los niños y adolescentes al trabajo manual asalariado. Si bien marca estas etapas, también reconoce que no son tan nítidas en la vida real y que funcionan como un continuum.

En su segundo libro, publicado en 2020, *Child helpers*, Lancy retoma y actualiza su revisión de literatura y se enfoca en la trayectoria de la fase de ayuda en las labores familiares en niños de diferentes comunidades culturales. Argumenta que esta etapa es clave para la trayectoria hacia el trabajo adulto y está determinada

por las características de su nicho de desarrollo. Bajo esta perspectiva, introduce ejemplos de la forma en que niños occidentales ayudan y la contrasta con la de los niños no occidentales. Apunta a que para los primeros se trata de una etapa que ocupa un periodo breve en la infancia, mientras que para los segundos es el eje central de su aprendizaje.

Retoma las diferencias metodológicas entre estudios de psicología y antropología que, junto con Little (2016), discuten en el artículo que cierra la sección especial de la revista *Ethos*. Señala que el método etnográfico permite registrar no sólo cómo niños de diferentes culturas y edades ayudan en las labores familiares, sino también sus opiniones y actitudes de los niños, mientras que la gran mayoría de los estudios de psicología se basan en el modelo experimental, en el que se crean situaciones artificiales para observar la respuesta de niños, generalmente de clase media urbana, a diferentes situaciones que simulan la necesidad de ayuda de un adulto.

Estas diferencias metodológicas se traducen en resultados diferentes. Los estudios psicológicos muestran que la etapa de ayuda de los niños en sociedades occidentales se sitúa entre los 14 y 30 meses de edad. Lancy describe un estudio de Warneken y Tomasello (2007) en el que participaron 27 niños alemanes de clase media de 14 meses. Se le pidió a un adulto que recreara seis tareas domésticas en las que necesitara un objeto fuera de su alcance, con el objetivo de registrar la reacción de los niños. Se observó que la mayoría fue capaz de reconocer que el adulto necesitaba ayuda y la brindó.

En los estudios antropológicos, se ha reportado que los niños no occidentales muestran entusiasmo por ayudar a lo largo de toda su infancia y niñez. Por ejemplo,

las niñas taira de Taiwán se mostraban felices cuando algún adulto les entregaba un manojito de tallos para que lo llevaran hasta una máquina trilladora. Los niños bamana de Mali se mostraban muy entusiasmados por participar en las actividades adultas. Los niños del Himalaya en la India expresaban deseos por colaborar en las actividades de pastoreo.

Lancy atribuye las diferencias en la participación de los niños entre sociedades occidentales y no occidentales, a las características distintas del nicho de desarrollo. Este es un marco conceptual propuesto por Super & Harkness (1986) para estudiar el entorno en que crecen los niños. Es concebido como un sistema compuesto por tres subsistemas interrelacionados: a) el entorno físico y social, que se refiere a los espacios y las personas con las que interactúan los niños, b) las prácticas de crianza y c) las etnoteorías parentales, que son las ideas de los padres y de otros cuidadores sobre las necesidades y la naturaleza de los niños.

En sociedades no occidentales, el nicho de desarrollo está organizado para promover la ayuda en las labores familiares para que los niños se conviertan en trabajadores. En sociedades occidentales se evita su ayuda porque no se considera que los quehaceres del hogar sean responsabilidad de los niños, sino de los padres y se prioriza el desempeño escolar.

En sociedades no occidentales, el juego tiene significados diferentes que en occidente. Puede ser recreativo en medio del contexto del trabajo adulto, por lo que da a los niños la oportunidad de observar y aprender de los mayores, lo que les permite constituirse como ayudantes. Lancy retoma ejemplos del juego, resaltando cómo los niños imitan a los adultos. Los niños hadza de Tanzania aprendían a recolectar tubérculos mientras jugaban a desenterrarlos y comerlos. Los niños ifaty

de Madagascar aprendían a ser marineros mientras jugaban en embarcaciones varadas.

Se espera que, al crecer, disminuyan el tiempo que pasan jugando y aumenten las horas que pasan ayudando, aunque la edad para hacerlo puede variar. Lancy muestra dos ejemplos de esta variación. Los niños aka y ngandu del Congo pasaban por la transición del juego a la ayuda en el trabajo entre los tres y los 16 años. Los niños mayas de Yucatán comenzaban a pasar menos tiempo jugando y más en el trabajo a partir de los 4 años.

Se respetan sus deseos por ayudar y cuando lo hacen son integrados como iguales al grupo de trabajo con personas de diferentes edades. Lancy presenta varios ejemplos. Los niños baka de Camerún participaban en diferentes actividades adultas como la matanza, la recolección de productos forestales como hongos e insectos y en la pesca. Los niños ju/'hoansi de Botswana ayudaban en tareas como acarrear agua o leña, a procesar semillas de mongongo y pieles de animales y a preparar los alimentos.

Otro aspecto que retoma Lancy es el rechazo de los adultos hacia la ayuda de los niños. Aunque los niños tienen la libertad de observar y se espera que aprendan cómo realizar las tareas, no siempre son bienvenidos a colaborar. Sin embargo, es común que los niños se muestren más motivados a ayudar cuando los adultos los rechazan. Los niños de Mongolia se sentían retados cuando los adultos no les permitían ayudar. Los niños mayas tsotsiles de México y los niños de la isla Truk, Micronesia se sentían motivados a mejorar sus habilidades cuando su ayuda era rechazada. Los adultos samoanos distraían a los niños para que no ayudaran

en ninguna tarea para la cual consideraban que no estaban listos, pero nunca los desalentaban directamente.

A pesar de que la ayuda es voluntaria, los adultos esperan y aprecian que los niños lo hagan. Los padres u otros familiares intervienen poco en las tareas que los niños realizan, sin embargo, pueden hacerlo si lo consideran necesario. Lancy da algunos ejemplos. Los niños hadza de Tanzania que aún no caminaban de manera estable, eran ocupados por los adultos para que acarrearan cuchillos, cuentas y comida. Las madres bamana distraían a sus hijos con tareas que consideraban apropiadas en lugar de negarles la oportunidad de participar.

Gradualmente, entre los 6 y 10 años, la etapa de ayuda transita hacia la etapa de trabajadores. En esta transición, los niños han aprendido una amplia variedad de tareas que seguirán desarrollando hasta la etapa adulta. Son capaces de colaborar por iniciativa propia en tareas cada vez más complejas y sin supervisión. Mostraré algunos de los ejemplos que menciona Lancy. Los niños pumé de Venezuela pescaban la cantidad suficiente para satisfacer sus necesidades y las de su familia. Las niñas pumé podían tejer una canasta por sí solas, aunque sirviera para cargas ligeras. En Bolivia, se esperaba que los niños tsimané se hicieran responsables de ciertas tareas como recolectar frutos, ayudar en las tareas agrícolas y cuidar animales.

En contraste, los niños occidentales no suelen ser bienvenidos a participar en las labores porque no se espera que aprendan de ellas las habilidades necesarias para su vida adulta. Los padres suelen hacerse responsables de las labores domésticas. Lancy presenta dos estudios realizados con niños de familias de clase media de contextos urbanos. En uno en que participaron 30 familias de Los

Ángeles, Estados Unidos se encontró que ninguno de los hijos se hacía cargo de las labores domésticas por iniciativa propia, sino porque se les asignaban. En un estudio en Guadalajara, México, un grupo de madres reportó que no dejaban que sus hijos hicieran ningún quehacer doméstico porque consideraban que no era su responsabilidad y que no podían hacerse cargo.

En consecuencia, entre los 2 y 6 años, desaparece el comportamiento de ayuda. Cuando los padres solicitan ayuda en las labores domésticas, los niños se niegan. Lancy pone algunos ejemplos. Los niños de Ginebra, Suiza lloraban, gritaban, azotaban las puertas, se encerraban en sus habitaciones cuando sus padres les pedían realizar alguna tarea. En otros dos estudios, uno realizado en Los Ángeles y otro en Roma, con un niño de 5 años y otro de 8, respectivamente, se observó que se rehusaban a tender sus camas cuando se les solicitaba hacerlo.

Un elemento importante que distingue el nicho de desarrollo de los niños occidentales del de los no occidentales es el rol que tiene la escuela en la preparación para la vida adulta. Para los niños occidentales se trata del eje central de su aprendizaje. El trabajo es aceptable cuando se da en el contexto académico como las tareas y el horario de clases. No se espera que los niños ayuden con las labores domésticas porque se considera que su única responsabilidad es cumplir con la escuela.

A lo largo de su obra, Lancy utiliza diferentes términos: WEIRD, sociedades occidentales y sociedades neontocráticas para referirse a la clase media urbana, sobre todo de origen noreuropeo residente en los Estados Unidos, en la que se ha realizado la mayoría de los estudios sobre procesos psicológicos de la infancia. En contraparte, utiliza no WEIRD, sociedades no occidentales y sociedades

gerontocráticas para referirse, fundamentalmente, a poblaciones nativas de áreas rurales o que han migrado a zonas urbanas. A partir de esta división, caracteriza dos trayectorias distintas de aprendizaje: una que se da a través de la escuela y otra de las labores familiares. En contextos urbanos de clase media de sociedades occidentales, se prioriza el currículum escolar y no se espera que los niños colaboren en las labores domésticas. En los niños de comunidades no occidentales se promueve el desarrollo del currículum de quehaceres, que a diferencia del escolar vincula juego y ayuda en labores familiares de una manera que es casi imposible distinguir la transición del primero a la segunda. Los niños son, generalmente, bienvenidos a observar y a ayudar en el trabajo adulto porque esta es la manera en que aprenden las habilidades necesarias para convertirse en trabajadores, alrededor de la adolescencia. El aprendizaje se basa en la observación y participación en la labor familiar y parte de la iniciativa de los niños. Es decir, la motivación para iniciar el aprendizaje y la colaboración recae en los niños y, estos lo hacen con agrado. Conforme crecen, van dominando diferentes labores y su contribución al hogar se incrementa.

Lancy identifica una trayectoria especial para quienes se convierten en artesanos a partir del oficio familiar, distinta a la de quienes se convierten en trabajadores en otras labores, y que enfatiza la motivación del niño para aprender ese oficio. Distingue, asimismo, este tipo de aprendizaje del que caracteriza el propio de talleres artesanales, precedidos por un maestro que forma a uno o más aprendices, así como también la inserción de los niños en trabajos asalariados. La gran cantidad de publicaciones revisadas permite identificar variaciones en aspectos como las formas en que los adultos responden a los intentos iniciales en

ayudar de los más pequeños, en la disponibilidad de oportunidades para participar con adultos expertos, pero en todos los casos se trata de una trayectoria de aprendizaje posibilitada porque el trabajo adulto no está segregado del ámbito familiar o comunitario. En el interior del hogar o fuera de él, los niños tienen acceso al trabajo adulto y suelen deambular no solo por el sitio donde se asienta su comunidad sino en los sitios aledaños en donde se realizan labores agrícolas, ganaderas, de pesca, recolección, caza o acompañan a sus padres y otros familiares.

Otros estudios antropológicos

Además de los estudios revisados por Lancy, identifiqué otros nueve a través de la búsqueda descrita en el capítulo Metodología.

Uno de ellos reporta resultados de un estudio realizado en un área rural de los Estados Unidos en donde el trabajo de los padres era realizado en casa. Beach (1988) estudió a 15 familias de trabajadores de clase media residentes en dos condados rurales de Maine, Estados Unidos. Su objetivo fue identificar las percepciones de 24 niños entre 7 y 18 años sobre el trabajo adulto, aprovechando que el trabajo adulto no estaba segregado del hogar. Aplicaron entrevistas a los padres y entrevistas estructuradas a los niños que ya hablaban. Además, se observaron las actividades relacionadas con el trabajo familiar. Los padres tenían por ocupación alguna profesión u oficio.

En el artículo, la autora reporta los resultados de las entrevistas aplicadas a los niños, específicamente sobre el conocimiento y opinión que tenían del trabajo de sus padres, y de las observaciones sobre la participación de los niños. Los

resultados mostraron que los niños aprendían sobre el trabajo de sus padres y eran capaces de describir los procesos y nombrar las herramientas utilizadas. Los niños no solo sabían cuál era la ocupación de sus padres, sino que podían describir de manera breve en que consistían las tareas que realizaban. Por ejemplo, un niño de 10 años, hijo de un traductor, describió que su padre “cambiaba” un idioma por otro. Otro niño describió la rutina de su padre como chef. Sabía que lo que más cocinaba eran panes y arroz, que en ocasiones cocinaba desde las cinco de la mañana hasta las dos de la tarde, dormía una siesta y después continuaba con su trabajado. Un tercer ejemplo es el de un niño de 4 años, quien identificaba las herramientas que su padre utilizaba como mecánico e, incluso, podía utilizar desarmadores.

Todos los niños participaban en el trabajo de sus padres porque tenían acceso en el entorno doméstico. Aunque se encontraron variaciones, la autora identifica un desarrollo gradual de la participación de los niños, que clasifica en cuatro etapas:

a) Inicia con el juego y la observación de las labores adultas. Por ejemplo, un niño de siete meses pasaba el tiempo en el salón de belleza de su madre y, durante su estancia, jugaba con el mobiliario y las herramientas.

b) Continúa con la ayuda en tareas simples. Por ejemplo, una niña de 9 años ayudaba a su madre que tenía una guardería en casa.

c) Después están presentes con mayor frecuencia en el espacio de trabajo y se integran a éste, Por ejemplo, un niño de 12 años ayudaba a sus padres en la clínica veterinaria de la que eran dueños. Describe que limpiaba y sostenía a los animales en la mesa del médico, les daba sus medicinas, ayudaba a vender artículos y cuidaba a los cachorros.

d) Finaliza con el trabajo regular pagado. Por ejemplo, una niña de 12 años describió que era subchef con su padre en restaurante familiar y que le pagaba por ayudarlo a cortar vegetales y preparar las guarniciones.

Otro estudio realizado en los Estados Unidos, pero con población migrante, muestra cómo la participación de los niños puede trasladarse a contextos y tareas diferentes. Orellana (2003) estudió el trabajo de traducción e interpretación de niños provenientes de hogares de migrantes como una contribución a su familia. Para ello, primero aplicó un cuestionario a 280 niños de quinto y sexto grado de la ciudad de Chicago, para identificar si fungían como traductores para su familia y también conocer qué actividades realizaban en casa. Los resultados mostraron que 83% de los niños ayudaban traduciendo para sus padres y otros familiares y 64% ayudaban con tareas como limpiar, cocinar, lavar los trastes y cuidar a sus hermanos o primos.

Después, seleccionó un grupo de cuatro niños (tres niñas y un niño) de 12 y 13 años para registrar en detalle cómo colaboraban. Todos se encargaban de traducir; entre las tres niñas, solo una de ellas no ayudaba en los quehaceres, las otras dos lo hacían, una ayudaba también con el cuidado de su hermano menor y la otra se esperaba que lo hiciera cuando éste naciera. El niño se encargaba de contestar las llamadas telefónicas en inglés, recibir y entregar recados y compartir la información traducida con todos los miembros de la familia; además ayudaba cuidando a su hermana menor mientras sus padres trabajaban. Todos consideraban que ser traductores era parte de su responsabilidad y que no interfería con sus actividades escolares o recreativas. La autora concluye que las tareas que realizan para ayudar a su familia proveen de oportunidades de aprender y desarrollar habilidades académicas (traducción) y para la vida (quehaceres domésticos).

El resto de los estudios identificados se realizaron en comunidades rurales de América Latina. Paradise (1994) estudió a niños mazahua en el Estado de México. Describe un estilo de interacción no verbal entre los niños y sus padres al que denomina “separados pero juntos”. Señala que este estilo de interacción organiza la experiencia de aprendizaje de los niños mazahua y explora cómo funciona en el salón de clases. En este artículo, presenta los resultados de dos investigaciones, una realizada con migrantes temporales mazahua en un mercado de la Ciudad de México y otra en curso, en el que se observaron niños de quinto y sexto grado de escuelas primarias de dos comunidades mazahua.

En el caso de los resultados de la primera investigación, reporta que los puestos del mercado estaban ocupados por una o dos mujeres y varios niños, quienes se vestían, limpiaban, comían y dormían en el mismo puesto. El comportamiento de los niños era autónomo, no demandaban la atención total de las mujeres, por lo que ellas no dividían su tiempo entre el cuidado de sus hijos y la atención del puesto, sino que hacían ambas tareas al mismo tiempo. Por ejemplo, las madres cargaban a sus hijos pequeños mientras acomodaban los productos y atendían a los clientes, y sus hijos se entretenían solos con algún juguete, alguna fruta o los adornos en la ropa. Los niños más grandes, aprendían y colaboraban con las tareas del puesto, tomaban la iniciativa y se hacían responsables sin necesidad de recibir instrucciones. Sólo recurrían a un adulto cuando tenían que resolver un problema específico, como conseguir monedas para dar cambio a los clientes. Mujeres y niños estaban juntos y al mismo tiempo cada uno estaba ocupado en una actividad por separado. Su independencia de los adultos les ayudaba a tener una actitud seria y responsable y mostrar confianza al realizar las tareas. No solo

aprendían a realizarlas sino también, aprendían a ser autosuficientes, responsables, respetuosos, a cooperar y a coordinar sus actividades con las de su familia.

En el estudio en ese entonces en curso, observó que el estilo de interacción no verbal de los niños de quinto y sexto grado de primaria era similar al observado en el mercado. Los niños se organizaban en grupos de dos a cinco sin que el maestro se los indicara. Tenían la libertad de moverse de sus asientos para interactuar con otros, lo cual era visto como una forma de comparar sus tareas y no de copiarlas. Es decir, cada uno trabajaba de manera individual y después comparaban sus trabajos entre ellos.

Punch (2003) distingue entre los niños del mundo mayoritario y los niños del mundo minoritario. Refiere que los primeros viven en regiones pobres de países de América Latina, Asia y África y los segundos, en países desarrollados. Desde esta perspectiva, la autora muestra datos etnográficos de Tarija, Bolivia, una comunidad rural dedicada a las actividades agropecuarias. Participaron los miembros de 18 hogares a los que les fueron aplicados entrevistas informales y semi estructuradas y se realizó observación participante. Además, se seleccionaron 37 niños de 8 a 14 años que asistían a la escuela de la comunidad y se les pidió que escribieran un diario, tomaran fotografías, hicieran dibujos y completaran una ficha de trabajo sobre las actividades que realizaban cotidianamente.

El artículo se centra en el contenido de los diarios y se encontró que entre semana los niños combinaban sus quehaceres con la escuela, a la que asistían a de ocho de la mañana a una de la tarde. Antes y después, cumplían con sus responsabilidades domésticas, encontrando oportunidades para jugar en varios momentos. Por ejemplo, se observó que algunos niños iban a pescar después de

llevar a las vacas a pastar y que otros jugaban canicas con sus amigos antes de comprar un encargo en la tienda. Generalmente, durante los fines de semana, los niños dedicaban casi todo el tiempo a los quehaceres familiares, levantándose muy temprano. La autora concluye que, al igual que los niños bolivianos de las comunidades estudiadas, como el resto de los niños del mundo mayoritario, combinaban trabajo y juego, trabajo y escuela, escuela y juego y que es necesario estudiar los diferentes contextos cotidianos de los niños para entender la forma en que negocian y dividen el tiempo entre trabajo, escuela y juego.

En otro estudio con niños mazahuas de dos comunidades del Estado de México, Robles (2012) se centra en su participación en la organización del quehacer doméstico y las labores agrícolas, utilizando métodos etnográficos. La autora no especifica cuántos niños y adultos participaron, solo refiere que realizó observaciones de las actividades de los miembros de cada familia participante y recurrió a entrevistas y conversaciones informales y entrevistas con el objeto de identificar trayectorias laborales y hacer un conteo de actividades y horarios de trabajo para conocer la organización del trabajo y la participación de los niños.

Los resultados muestran que los niños colaboraban en los quehaceres del hogar y en la milpa, de acuerdo con su edad y las necesidades familiares. Se observó que los niños cuidaban el ganado, hacían mandados, acarreaban agua y transportaban mercancías. En casa, barrían, desgranaban el maíz y lo llevaban al molino, lavaban trastes y cuidaban a los hermanos menores. Al cumplir 10 años, también se encargaban de asear los corrales y colaboraban en el trabajo de la milpa a lo largo del ciclo agrícola en tareas como preparar la tierra, deshierbar, cosechar y juntar las plantas secas de maíz.

La contribución de los niños en las labores familiares dentro y fuera del hogar se considera fundamental ya que es su participación la que los hace miembros de su familia y trabajadores. De ahí que, desde pequeños sean integrados al trabajo adulto, primero realizando tareas sencillas y ayudando, como alcanzar objetos, hasta llegar a realizar tareas más complejas sin supervisión.

Urrieta (2013) trabajó en San Miguel Ncutzepo, Michoacán, una comunidad rural agrícola y ganadera, de la cual es originario su padre. Recurrió a una gran cantidad de métodos etnográficos: observación participante de actividades cotidianas y eventos comunitarios y como voluntario en una biblioteca pública local, donde convivió con niños de 5 a 12 años en actividades de juego, lecciones de inglés y asistencia para tareas escolares, entrevistas etnográficas semiestructuradas y no estructuradas, historias de vida y entrevistas sobre la historia del pueblo. Además, consultó fuentes documentales. Sus participantes incluyeron, niños, jóvenes y adultos, aunque no especifica cuántos. En el artículo, Urrieta se centra en la forma en que niños y jóvenes aprenden los saberes y prácticas de su comunidad cultural a través de su participación intensa en la comunidad y muestra ejemplos del proceso de aprendizaje de los niños de San Miguel Ncutzepo, enmarcado en valores familiares y comunitarios relacionados al trabajo.

En las entrevistas con adultos, estos recurrieron a un dicho para explicar la filosofía del aprendizaje, “echando a perder se enseña la gente” (p. 325). Es decir, se considera que el error es parte del aprendizaje y, por ello, los adultos intervienen poco o nada con explicaciones verbales. Por ejemplo, la madre de una niña de 5 años que estaba aprendiendo a hacer tortillas con ella junto al comal, la motivaba

diciéndole “fíjate” para que observara cómo darle forma a la masa y así imitara sus movimientos. No importaba que las tortillas no tuvieran la forma circular deseada, todas eran puestas en el comal y las mejores eran apiladas junto a todas las demás tortillas, lo que animaba a la niña a continuar practicando.

El trabajo estaba organizado para que todos los miembros de la familia colaboraran en los quehaceres. Por ello, desde los 4 o 5 años, los niños ayudaban haciendo mandados y conforme crecían, se hacían responsables de más tareas sin supervisión adulta. Por ejemplo, una niña de 6 años y su hermanito de cuatro le llevaban tortillas a una vecina, un niño de 10 años que repartía comida que elaboraba su familia, y una niña de diez años que se hacía cargo de la tienda familiar mientras sus padres se ausentaban del pueblo.

Urrieta concluye que la colaboración de los niños en las labores familiares es posible porque no se les excluye del trabajo de los adultos. Su contribución es necesaria para que aprendan no sólo las habilidades sino los valores familiares y comunitarios de pertenencia, integración, responsabilidad y cooperación.

Ames (2013) realizó un estudio en Perú con niños de un área urbana y niños de dos comunidades rurales, una quechua y otra de cafeticultores, migrantes de otra región de ese país. En este artículo, la autora se centra en los resultados de los 13 niños quechua de 5 y 6 años de edad que participaron, ya que se observó que de los dos grupos de niños estudiados solo ellos participaban en las labores familiares. Se realizaron sesiones grupales participativas y entrevistas individuales con los niños, observaciones en el hogar, la escuela y la comunidad y entrevistas grupales con 31 adultos para conocer las concepciones y expectativas comunitarias sobre los niños. El estudio fue de carácter longitudinal, con una duración de dos

años, y se centró en conocer la transición de la niñez temprana a la niñez media y el papel de la participación de los niños en el trabajo de la familia.

Ames señala que en las comunidades rurales se espera que los niños participen en las actividades agrícolas y los quehaceres domésticos porque forman parte de su proceso de aprendizaje. Describe que en las comunidades estudiadas ciertas transiciones de la niñez temprana eran celebradas con ceremonias rituales, aunque éstas variaron entre los quechuas y los cafecultores, así como otra transición que coincide con el inicio de la asistencia a la escuela y que marca el cambio de la niñez temprana a la niñez media. Las características de esta transición, de acuerdo con los entrevistados, consiste en un cambio en la participación de los niños en las labores familiares, de tal manera que empiezan a responsabilizarse por varias de ellas. Los niños aprenden a la manera descrita por el paradigma de Aprender por medio de observar y acomedirse (LOPI, por sus siglas en inglés). Si bien, antes de los 5 años de edad observan y participan, es hasta que los niños cumplen esa edad que los adultos consideran que entienden su responsabilidad.

Describe a detalle los casos de dos niños y dos niñas de cada comunidad de estudio para ilustrar la transición a una mayor participación y el inicio de la responsabilidad. Por ejemplo, a un niño de 5 años de la comunidad de cafecultores no le gustaba ir con su madre a realizar labores agrícolas. Sin embargo, un año después no solo ayudaba en los quehaceres domésticos sino también en las labores agrícolas. Una niña de 5 años, también de la comunidad de cafecultores, se hacía cargo del cuidado de su hermana menor, además de acarrear agua y leña, pelar vegetales, cocinar y alimentar a las gallinas. Un año después, además colaboraba en el cultivo del café y aprendía a cocinar. En la comunidad quechua, un niño de 5

años ayudaba a su madre cuando llevaba a pastar a sus ovejas y en el hogar, ayudaba a acarrear agua, a cocinar, a lavar y alimentar animales del patio; un año después, ayudaba a su padre en las labores agrícolas, utilizaba herramientas a escala hechas especialmente para él por su padre y se había hecho muy cercano a éste. Una niña quechua, a los 5 años, ayudaba a su abuela con sus ovejas y a su madre con el ganado, además en su casa ayudaba a cocinar, lavar, limpiar y alimentar a las gallinas; un año después además también cuidaba a su hermana menor y ayudaba a cosechar papa.

La autora describe que, en ambas comunidades, durante las observaciones de los niños cuando ayudaban, fue evidente que lo hacían con gusto e interés y se mostraban orgullosos, y en las entrevistas, expresaron su gusto por ayudar. Los padres de ambas comunidades consideraban que era responsabilidad de los niños aprender; es decir, el aprendizaje depende de la iniciativa de los niños para observar y ayudar. Ames concluye señalando que la participación de los niños en labores familiares se incrementa progresivamente, a través de ella los niños aprenden habilidades prácticas y sociales, desarrollan un sentido de identidad, pertenencia y responsabilidad, además de que les permite sentirse miembros valiosos de su familia y comunidad.

En San Pedro Tlalcuapan, un pueblo nahua de Tlaxcala, México, Ramírez (2015) realizó un estudio a dos grupos. Uno constituido por niños de 2 a 5 años, aunque no especifica cuántos, a quienes observó en el hogar y la escuela para registrar sus actividades y el otro conformado por 120 niños de primaria y secundaria, sin que especifique la edad, a quienes aplicó un cuestionario sobre migración, objetos para niños, horarios y actividades dentro y fuera del hogar,

trabajo asalariado y no asalariado y ayuda de niños a adultos. El objetivo del artículo fue describir cómo son los niños de la comunidad estudiada para mostrar que la imagen occidental contemporánea de los niños y la niñez no es válida universalmente, sino que existen diferentes formas de niñez y ser niño.

La autora hace una descripción detallada de las actividades de los niños desde los dos hasta 15 años, mostrando cómo se va incrementando la ayuda en los quehaceres domésticos y las labores agrícolas hasta incluir el trabajo asalariado y el aprendizaje del oficio del padre para trabajar con él, y también cómo se modifica su participación en actividades de mantenimiento en la escuela.

Los niños de 2 a 3 años de edad empezaban a ayudar en algunos quehaceres del hogar como limpiar la cocina, barrer los pisos y desgranar maíz, los niños de 5 años además ayudaban alimentando a las aves domésticas y limpiando corrales y sus tareas empezaban a especializarse por género, de manera que las niñas ayudaban en la cocina y los niños en otras tareas del hogar. Entre los dos y los 5 años, los niños también jugaban gran parte del tiempo y su ayuda dependía de si asistían o no a la escuela. Los niños entre 6 y 9 años jugaban en el patio o en la milpa, cuidaban animales y ayudaban con tareas sencillas en las labores agrícolas y, además, hacían sus tareas escolares. A los 10 años continuaban ayudando en los quehaceres domésticos, las labores agrícolas y ganaderas; 60% ayudaba a su madre o a su padre en actividades no agrícolas y a partir de esa edad comenzaban a trabajar por un salario. En el grupo estudiado, 30% tenía un trabajo asalariado, pero todos declararon que querían seguir estudiando. Los niños de 11 y 12 años realizaban labores domésticas, agrícolas y ganaderas antes y después de ir a la escuela. A los 11 años empezaban a ayudar en la cosecha, por lo que desde

esa edad dejaban de asistir a la escuela durante ese período del ciclo agrícola, 50% de los participantes empezaba a trabajar con su padre en el mismo oficio, después de ir a la escuela, y 40% de ellos recibía un salario. Un número menor de los niños de 10 años tenía un trabajo asalariado (10%). Las niñas colaboraban en las labores domésticas y solo cuando la cosecha era abundante acudían a ayudar a sus padres y hermanos. A los 12 años se incrementaba su participación en labores familiares, así como de quienes trabajaban con su padre en el mismo oficio; ahora además a partir de esta edad, la mayoría realizaba alguna actividad sin pago para parientes cercanos. Entre los niños de 11 y 12 años, la mitad expresó que quería estudiar más allá de la secundaria. Sin embargo, entre la otra mitad las aspiraciones variaron, los de 11 años señalaron que prefería trabajar que estudiar y los de 12 años expresaron que querían aprender y migrar a los Estados Unidos. Los niños de 13 a 16 años, llamados jóvenes y señoritas en la comunidad, realizaban tareas similares pero cada vez lo hacen en forma más independiente y llegan a desplazar a sus padres en algunas labores. La proporción de quienes contaban con un trabajo asalariado sigue disminuyendo, pero aumenta la proporción de quienes recibía un salario por trabajar con sus padres en su oficio y empezaban a recibir un salario por parte de los parientes para los que realizaban alguna actividad. Las aspiraciones variaron con la edad y fueron incluyendo estudiar una carrera universitaria, aprender un oficio y casarse o irse a la Ciudad de México o a Estados Unidos. Independientemente de la edad, todos los niños jugaban o realizaban alguna actividad recreativa, pero el tiempo dedicado iba disminuyendo.

La autora realizó también entrevistas con los padres de los participantes y reporta que en la comunidad no se habla de niños sino de hijos e hijas de familia y

que, esto significa que el niño no es concebido como un ser independiente sino como parte de una red de relaciones, en las que participa y a través de las cuales se le reconocen habilidades variadas que debe compartir con su familia extensa. Así, la autora concluye que el trabajo es la base de las relaciones familiares y forma parte de la vida social y afectiva de los niños o, mejor dicho, de los hijos e hijas de familia.

Remorini y colaboradoras (2019) publicaron un artículo sobre la participación de los niños de 5 a 12 años en actividades de subsistencia en una comunidad rural de los Valles Calchaquíes en Salta, Argentina. Los resultados presentados forman parte de una investigación etnográfica más amplia sobre la crianza y el cuidado de la salud a escala doméstica y su impacto en las trayectorias de desarrollo infantil. Las actividades de subsistencia de la comunidad incluían, agricultura, cría de ganado, recolección de plantas medicinales y comestibles; las actividades en las que los niños ayudaban incluían riego, construcción de cercos para los animales, sembrado, deshierbe, ordeña, vigilancia y acarreo del ganado. En el hogar, ayudaban a recolectar leña, acarrear agua, lavar ropa y trastes, preparar alimentos, hacer mandados y cuidar a hermanos menores.

Las autoras entrevistaron a las madres o a las cuidadoras en torno a las habilidades y características que los niños deberían tener para realizar las diversas tareas involucradas en las actividades de subsistencia, cómo asignaban las tareas a sus hijos y cómo aprendían estos. Las entrevistas fueron complementadas con observaciones de la vida cotidiana de las familias. Los resultados presentados provienen de las entrevistas hechas a nueve de las participantes.

Todas las entrevistadas reconocieron que la iniciativa de los niños es el punto de partida para su integración a las labores de subsistencia, a las cuales se les exponía desde temprana edad. Sin embargo, considerando las habilidades según la edad, las cuidadoras permitían que los niños lo hicieran o no. Por ejemplo, una de las cuidadoras explicó que era su responsabilidad cuidar que el niño no se lastimara con el hacha con la que ayudaba a cortar leña. Otra madre describió que su hija de 5 años ya podía separar las semillas, pero no era capaz de esparcirlas en la tierra todavía, en cambio su hijo de 8 años era capaz de esparcir las semillas, pero requería todavía de supervisión. Las cuidadoras también reconocían las variaciones en las preferencias e intereses de los niños. Por ejemplo, una de ellas describió que a su hijo no le gustaba lavar, pero sí ir al cerro y cuidar a las cabras. Por ello, tomaban en cuenta esas preferencias al asignar tareas.

Las autoras concluyen que la participación de los niños en las labores familiares, dentro y fuera del hogar, contribuye al aprendizaje de su entorno y los recursos que son utilizados para la subsistencia. Por ejemplo, aprenden a identificar diferentes especies de árboles y plantas medicinales y comestibles, dónde crecen y qué cantidad se requiere recolectar, y aprenden sobre las características físicas y conductuales de los animales de su familia, y las usan para ponerles nombre. Su participación también contribuye al desarrollo de habilidades motrices, cognitivas, sensoriales y emocionales. Por ejemplo, control del cuerpo y del animal al montar a caballo, atención al realizar una tarea y, junto con empatía, al cuidar de hermanos menores y ganado y para la coordinación y sincronización con otros participantes en el transcurso de las actividades colaborativas.

Se identificó un artículo que, si bien, no es de corte antropológico sino más bien sociológico y se centró en la división genérica de las labores domésticas entre los niños y su contribución, comparada con la de los adultos, es pertinente incluirlo en esta sección de revisión de trabajos antropológicos. Cohen (2001) revisó tres trabajos. El primero es un estudio antropológico realizado en una comunidad pesquera del sur de Kerala, India por Nieuwenhuys (1994); el segundo es un capítulo de Solberg (1990) que reúne resultados de tres estudios realizados en una comunidad pesquera, en una muestra de niños de todo Noruega y en dos áreas de la ciudad de Oslo; el tercer trabajo es de la autora y fue realizado en una ciudad grande de Canadá. Aunque el objetivo de los estudios fue distinto, en todos se incluyó información sobre la participación de los niños en labores domésticas y su aportación a la familia y se contemplaron las diferencias genéricas. No en todos los casos se estipuló la edad de los niños estudiados.

Al comparar los datos entre los estudios, se encontró que los niños que más contribuían eran los de la India, cuya participación era crucial para la economía familiar. Iniciaban desde los cinco años de edad, colaborando en actividades domésticas, como cuidar hermanos menores, limpiar la casa, cocinar y hacer mandados y en actividades productivas, manufactura del hilo de coco en el caso de las niñas y pesca en el caso de los niños. Las niñas pasaban un promedio de seis horas al día haciendo labores domésticas y los niños solo cuatro, pero estos últimos participaban más horas en actividades remuneradas, 14 horas a la semana en promedio, y las niñas solo siete horas a la semana. En Noruega, los niños participaban en las labores domésticas como una forma de socialización. Entre los 10 y 12 años, los niños contribuían con 34% del trabajo en el hogar, con un promedio

de 5.4 horas por semana, que representa la mitad de tiempo que los adultos dedican a labores del hogar. Los niños participaban cocinando, lavando trastes, limpiando o aspirando pisos, contestando el teléfono y anotando mensajes, recogiendo a hermanos menores de la guardería, entre otras labores del hogar. Con respecto al género, los niños realizaban 13% de las labores y las niñas, 19%. El resto las hacían sus progenitores (57% las madres y 11% los padres). En la ciudad canadiense, los niños se encargaban de 16% de las labores domésticas. Sin embargo, al desagregar por género, se encontró que las niñas invertían más tiempo realizando quehaceres, 5.8 horas por semana que los niños, 3.44 horas por semana. Las tareas en las que más colaboraban eran la preparación de alimentos, lavado de trastes, lavado de ropa y las compras.

De esta comparación, la autora concluye que la participación de los niños y las diferencias por género varían de acuerdo con el nivel de industrialización y urbanización. Quienes más colaboraban eran los niños de la comunidad pesquera de la India y ahí también había una mayor diferencia entre niños y niñas, siendo estas últimas las que más contribuían al trabajo familiar. El lugar intermedio lo ocuparon los niños del pueblo noruego y los niños de la ciudad canadiense fueron quienes contribuyeron menos y entre quienes hubo una diferencia genérica menor.

Este último conjunto de artículos antropológicos no incluidos en los trabajos de Lancy, sino identificados a través de una búsqueda propia, muestran nuevamente que la participación en labores familiares y comunitarias es una forma consistente de aprender en aquellas sociedades donde el trabajo no está segregado o no está del todo segregado del hogar, fundamentalmente se trata de productores primarios (agricultores, ganaderos, pescadores, recolectores). Nuevamente

también, muestran que, en ellas, el aprendizaje parte de la motivación e iniciativa de los niños en un contexto que ofrece amplias oportunidades para observar y participar en el trabajo adulto, que aprenden observando y colaborando, que les gusta hacerlo y que su participación se incrementa con la edad, al desarrollar más sus habilidades. A diferencia de las revisiones de Lancy, en estos nueve artículos predominan los estudios en poblaciones latinoamericanas. Solo uno se centró en población estadounidense de clase media, pero rural, y muestra que, bajo condiciones de trabajo no segregado del ámbito familiar, los niños aprenden y participan de manera similar a los niños no occidentales. Se podría decir que siguen un curriculum de quehaceres. Otro estudio realizado en Estados Unidos, pero con población migrante de origen mexicano, muestra que, ante un cambio de contexto, la participación de los niños no se elimina, sino que puede incorporar nuevos roles como fue el caso de los niños traductores del estudio. Estos estudios además añaden, o al menos lo hacen explícito, varios aspectos. La relevancia de la participación de los niños en las labores familiares para su desarrollo cognitivo, motriz, sensorial y afectivo, para el aprendizaje sobre las características de su entorno y los recursos relevantes para su comunidad, para el desarrollo de habilidades para el trabajo adulto y el aprendizaje del valor de la pertenencia, la integración, la responsabilidad y la cooperación con la familia y la comunidad.

Ausentes de los estudios antropológicos son las labores comunitarias y, hasta cierto punto, las diferencias genéricas. Ni en los trabajos revisados por Lancy ni en la literatura identificada en la búsqueda en bases de datos, se describe alguna labor de carácter comunitario, todos los estudios se han centrado en las actividades de la vida cotidiana de los niños y sus familias. En cuanto a las diferencias de

género, solo se refieren a ellas Benedict (1938), algunos artículos revisados por Lancy (2018) y Ramírez (2007).

De manera más reciente y menos extensa, la Psicología del desarrollo ha empezado a estudiar la participación de los niños en las labores domésticas. Lo que Lancy (2018, 2020) clasifica como la etapa de ayuda, en Psicología del desarrollo se aborda como comportamiento prosocial.

Literatura psicológica sobre comportamiento prosocial

El comportamiento prosocial se define como la intención voluntaria de beneficiar a otro (Eisenberg, 2006). Se expresa a través de acciones como ayudar, cooperar, colaborar, informar, apoyar y compartir (Köster, et al., 2015). Se considera una característica evolutiva humana porque requiere de un desarrollo cognitivo y motivacional que ha sido observado únicamente en esta especie. A nivel cognitivo, es necesario identificar las necesidades del otro, así como los obstáculos que le impiden satisfacerlas. A nivel motivacional, se requiere de un esfuerzo para ayudar a otra persona sin recibir un beneficio inmediato (Warneken & Tomasello, 2006).

El comportamiento prosocial surge alrededor de los 14 meses de edad, bajo la forma de ayuda instrumental, la cual se refiere a una ayuda material dirigida a la persona que lo requiere. En un estudio con niños de 14 meses, se observó que alcanzaron distintos objetos a un adulto, después de identificar que los necesitaba (Warneken & Tomasello, 2007). Durante los siguientes meses de vida, la ayuda instrumental se transforma en la ayuda de los niños a sus padres en tareas domésticas. Por ejemplo, se observó a niños de 18 meses ayudar a sus padres en tareas domésticas de limpieza como sacudir y trapear (Rheingold, 1982).

Otras formas de comportamiento prosocial que han sido estudiadas en niños son la ayuda emocional, que surge entre los 2 y 3 años de edad y se manifiesta en el consuelo de las emociones negativas, y la ayuda altruista, que parece emerger después, aunque no hay acuerdo a qué edad, y se expresa al compartir para satisfacer una necesidad material. Estas formas involucran procesos más complejos que requieren de la habilidad para identificar las necesidades del otro y la forma adecuada para ayudar (Dunfield & Kuhlmeier, 2013).

Los primeros estudios sobre comportamiento prosocial fueron realizados por la Psicología del desarrollo convencional en sociedades occidentales con familias de clase media urbana en Estados Unidos, Alemania y Canadá. Emplearon metodologías que son tradicionalmente utilizadas en Psicología del desarrollo, específicamente la recreación de actividades en ambientes controlados y la aplicación de escalas Likert. La mayoría se centró en el período desde que emerge el comportamiento de ayuda instrumental (14 meses) y los 30 meses de edad, sólo hay algunos que han estudiado niños entre los 2 y 4 años de edad.

Bajo la premisa de que el comportamiento prosocial en los niños puede estar influenciado por la cultura, surgen los estudios psicológicos con enfoque transcultural, caracterizados por la comparación de dos o más poblaciones para identificar variaciones que pueden ser atribuibles a la cultura, concibiendo a ésta como variable categórica en la que los individuos pueden ser catalogados. Los estudios transculturales utilizan una metodología similar a la de los estudios de la Psicología convencional. Es decir, recurren a la recreación de actividades en ambientes controlados y la aplicación de escalas Likert. La edad de los niños estudiados bajo esta perspectiva varía entre 16 meses y 5 años.

En las dos siguientes secciones, presentaré la literatura identificada sobre comportamiento prosocial en niños, específicamente sobre ayuda en el hogar. Primero revisaré los estudios de Psicología convencional, específicamente Psicología del desarrollo, y posteriormente aquellos que tienen un enfoque transcultural.

Estudios de Psicología convencional del desarrollo

El estudio pionero sobre la ayuda de los niños en las tareas domésticas es el de Rheingold (1982). Participó un grupo de 20 niños de 24 meses y sus madres y otro de 60 niños de 18, 24 y 30 meses con sus padres o madres. Se ambientó un espacio que simulaba una casa y se crearon tareas domésticas en tres habitaciones. Se les pidió a los participantes adultos que realizaran las tareas y se registró si los niños ayudaban o no y las reacciones de sus padres. Todas las sesiones fueron grabadas y se complementaron con entrevistas informales a los padres después de las sesiones. Además, se realizaron grabaciones en doce hogares de las familias participantes con la intención de registrar las actividades en las que colaboraban los niños.

Todos los niños ayudaron a sus padres en más de la mitad de las tareas y su participación aumentó conforme a la edad, de manera que los más grandes ayudaron con mayor frecuencia en más tareas. Se documentó que su comportamiento mostraba intenciones de ayudar a sus padres a completar una tarea y no sólo a imitarlos. No sólo se midió la frecuencia con la que ayudaron, sino que se registraron otras características como la iniciativa, el número de tareas

realizadas por los padres, el tiempo transcurrido, las intenciones, las señales verbales o no verbales de finalización.

A pesar de que los padres cumplieron con no dar una instrucción verbal a los niños, implementaron otras estrategias para conseguir que ayudaran. Las más comunes fueron intentar llamar su atención, hacer la tarea cerca del niño y realizar la tarea cuando el niño estaba prestando atención. Encontraron que había una reacción positiva hacia estas estrategias ya que una vez que los adultos conseguían la atención de los niños, estos ayudaban.

En las grabaciones de las visitas domiciliarias, se observó que todos los niños ayudaban en tareas domésticas como sacudir, trapear y poner la ropa en la secadora. Asimismo, durante las entrevistas informales, los padres reportaron que sus hijos colaboraban en casa en, por lo menos, una de las tareas que se realizaron en el estudio. Sin embargo, señalaron que la ayuda de los niños interfería con sus actividades, por lo que preferían realizar las tareas domésticas ellos mismos mientras sus hijos dormían la siesta.

Después de Rheingold, se han seguido realizando investigaciones bajo condiciones similares en los que se experimentan con diferentes variables como el tipo de tareas y la edad de los niños. Uno de los investigadores que más ha estudiado el tema es Felix Warneken, profesor en University of Michigan. Su interés principal es identificar las formas tempranas de cooperación y los factores que influyen su desarrollo en la niñez y explorar su origen evolutivo, a través de estudios de laboratorio y estudios con grandes primates en colaboración con otros laboratorios

En 2006, Warneken y Tomasello publicaron una comparación de dos estudios experimentales en los que aplicaron tareas similares a 24 niños de 18 meses de edad y a tres chimpancés, uno de 36 y dos de 54 meses que habían sido criados por humanos. Los estudios se centraron en la ayuda instrumental. El experimento consistió en 10 situaciones diferentes en las que un experimentador requería de ayuda para completar la tarea. Las situaciones fueron clasificadas en cuatro categorías: a) objetos fuera del alcance (por ejemplo, al experimentador se le cae accidentalmente un marcador y no lo alcanza), b) obstáculo físico (por ejemplo, el experimentador no puede guardar unos libros en un gabinete porque la puerta está cerrada) cerrada de un gabinete en el que el experimentador debía guardar unos libros), c) resultado incorrecto (por ejemplo, un libro se resbala después de que el experimentador lo pone encima de una pila de libros) y, d) medios incorrectos (por ejemplo, después de que una cuchara se cae dentro de una caja a través de un agujero pequeño, el experimentador intenta alcanzarla por el agujero sin percatarse de que hay una solapa en un lado de la caja). En cada situación, después de lo sucedido, el experimentador observaba el objeto, al niño y después verbalizaba el problema. Por cada una de las tareas experimentales, se presentó una tarea control similar, pero en la que la situación no sucedía accidentalmente, sino que el experimentador realizaba la acción a propósito (por ejemplo, tiraba el marcador o la cuchara o colocaba el libro al lado de la pila y no encima de ésta) y simplemente observaba el objeto de manera neutral. En el caso de los chimpancés, las tareas variaron ligeramente para adaptarse a esta especie y las situaciones fueron presentadas por un cuidador con quien estaban familiarizados.

En el caso de los niños, se encontró que ayudaron significativamente más en la tarea experimental que en la de control en seis de las 10 situaciones. De los 24 niños, 22 ayudaron en al menos una situación y entre estos 84% lo hicieron antes de que el experimentador lo mirara o señalara el problema verbalmente. En el caso de los chimpancés, ayudaron de manera consistente en las tareas que involucraban objetos fuera del alcance del cuidador, aún antes de que éste verbalizara el problema. Sin embargo, en las otras tres situaciones, la ayuda no fue consistente. Los autores concluyen que, aunque los chimpancés solo ayudaron en una de las situaciones, comparados con los niños que ayudaron en todas, los resultados sugieren que la propensión a ayudar a otros, sin que se espere una recompensa, ya estaba presente en el ancestro común del chimpancé y los humanos.

En ese mismo año, Warneken, Chen y Tomasello publicaron otro trabajo con resultados de un estudio en el que observaron a 32 niños alemanes de 18 y 24 meses de edad y a 3 chimpancés jóvenes en tareas colaborativas con experimentadores. A su vez, los niños fueron divididos en dos grupos de acuerdo con la edad. El experimento consistía en completar cuatro diferentes tareas: dos orientadas a resolver un problema y dos juegos entre un niño y un experimentador. Las tareas involucraban la manipulación sincrónica de un aparato ya sea que niño y experimentador hicieran, cada uno, una de dos acciones distintas (roles complementarios) o que ambos realizaran acciones similares (roles paralelos).

En ambos grupos de edad, los niños fueron capaces de cooperar con el adulto en la mayoría de las tareas de resolución de problemas y con mayor frecuencia en los juegos, pero los niños de 24 meses fueron más hábiles para coordinarse con el adulto. Por otro lado, los chimpancés fueron capaces de

completar las tareas motivados por obtener comida, pero no se mostraron interesados en participar en los juegos.

Un año más tarde, Warneken y Tomasello (2007) reportaron los resultados de un estudio en el que participaron 24 niños alemanes de 14 meses de edad. En este estudio se emplearon dos condiciones experimentales, una centrada en ayuda y la segunda en cooperación. El primer experimento incluyó seis tareas, tres involucraban ayuda para alcanzar objetos: en dos el experimentador dejaba caer un objeto y en la tercera intentaba sin éxito alcanzar un objeto colocado junto al niño. De las otras tres, dos consistían en cometer errores por parte del experimentador y la última en salvar un obstáculo. Emplearon tareas similares a las del estudio publicado en 2016 por ambos investigadores. La mayoría de los niños ayudaron por lo menos una vez, pero lo hicieron con mayor frecuencia en las tareas que solo involucraban alcanzar al experimentador un objeto fuera de su alcance, pero en las otras tres tareas, que requerían de una comprensión más compleja de la situación creada, sólo unos pocos ayudaron.

En el segundo experimento, orientado a la cooperación, se emplearon dos tareas y aparatos similares a los empleados por Warneken, Chen y Tomasello (2006), y compararon los resultados con los de los niños de 18 y 24 meses de ese estudio. En este caso, se esperaba que los niños ayudaran al experimentador y coordinaran sus acciones para lograr un objetivo en común. La mayoría de los niños logró realizar con éxito una parte de una de las tareas y la otra no. En la segunda tarea, los niños tuvieron más éxito, pero no mantenían su participación en forma continua, sino que pausaban y luego continuaban. Al comparar los resultados de una de las tareas, se encontró que los niños de 18 y 24 meses fueron más exitosos

que los de 14 meses, pero no en la segunda tarea. Por ello, los autores concluyen que las habilidades necesarias para coordinar acciones con las de otra persona mejoran con la edad.

De forma general, concluyen que los niños de 14 meses son capaces de ayudar a alguien y logran completar tareas sencillas, como alcanzar objetos, probablemente porque es más obvio y fácil identificar que la otra persona requiere ayuda, mientras que, en el caso de la cooperación, se requiere desarrollar una meta compartida y combinar estrategias. Aunque la mayoría de los niños de 14 meses mostró iniciativa para ayudar en las tareas, aun les falta desarrollar las habilidades cognitivas necesarias para ayudar en tareas que requieren de acciones coordinadas.

Warneken publica, en 2013, resultados de una investigación centrada en examinar si los niños son capaces de ofrecer ayuda proactiva, es decir sin que se les haga una solicitud de ayuda sea abierta o sutil, como lo hacen los adultos. Los puntos de partida de esta investigación fueron el conjunto de propuestas teóricas que postulan que este tipo de ayuda es único a la especie humana y que los estudios previos solo habían investigado la ayuda de los niños ante una solicitud.

El estudio se dividió en fases. En la primera, participaron 72 niños, divididos en tres grupos del mismo tamaño, uno de 22 meses, otro de 25 meses y otro de 28 meses de edad, de familias de clase media del área metropolitana de Boston, Estados Unidos. En cada grupo, la mitad de los niños fueron asignados al azar a un grupo experimental o a un grupo control. En el laboratorio, a los niños del grupo experimental primero se les presentó una situación en la que el experimentador tiraba un objeto sin darse cuenta y en el grupo control, lo tiraba a propósito. En

ambos casos, los niños los niños tenían a su alcance un juguete o estaban jugando con él. En la segunda fase del experimento, participaron otros 36 niños divididos en dos grupos de edad, 25 y 28 meses, provenientes de familias similares a las de los de la primera fase. En este experimento se hicieron modificaciones para identificar más claramente posibles diferencias entre los grupos experimental y control, pero igual todos los niños tenían un juguete a su alcance o estaban jugando con él.

Los resultados mostraron que los niños fueron capaces de ayudar por iniciativa propia, sin necesidad de señales que indicaran que el experimentador necesitaba ayuda. Sin embargo, hubo diferencias significativas entre los grupos de edad, siendo los más pequeños (22 meses) quienes ayudaron por iniciativa propia con muy baja frecuencia, mientras que ésta se incrementó en cada grupo de edad. Los resultados de la segunda fase corroboraron los de la primera. El autor concluye que este estudio muestra el nivel de sofisticación socio-cognitiva que los niños desarrollan a temprana edad, que les permite identificar la necesidad de ayuda de otros sin que haya indicación alguna, aun cuando estén jugando. Asimismo, señala que los resultados contribuyen a desechar la idea de que los niños solo ayudan cuando se les solicita o cuando se les envían señales de que su ayuda es necesaria. Finalmente, el autor también señala que los resultados son la primera evidencia a favor de que la ayuda proactiva es característica de la especie humana.

Svetlova, Nichols y Brownell (2010) realizaron un estudio enfocado en los cambios en el comportamiento prosocial. Realizaron un experimento en que participaron 32 niños de 18 meses y 33 niños de 30 meses de edad. Todos provenían de familias de clase trabajadora y media de una ciudad mediana y su área suburbana. Se observó la ayuda de los niños en nueve tareas en las que un

adulto necesitaba un objeto que estaba fuera de su alcance, ya sea para completar la tarea o para aliviar una emoción negativa.

Cada tarea fue evaluada bajo tres condiciones diferentes: a) el adulto presentaba un problema durante la tarea y se esperaba que los niños entregaran un objeto que estaba fuera de su alcance (ayuda instrumental), b) el adulto hizo explícita una situación de estrés (frustración, frío, tristeza) y se esperaba que el niño entregara un objeto que le hiciera sentir mejor (ayuda emocional) y, c) se presentaba la misma situación que en b) pero, ahora, el objeto pertenecía al niño (ayuda altruista). Se midió la frecuencia con la que los niños entregaban los objetos a los adultos en las nueve tareas.

Todos los niños de 18 meses ayudaron en, por lo menos, dos de las nueve tareas y un 44% lo hizo en todas. Todos los niños de 30 meses ayudaron en por lo menos, seis de las nueve tareas y un 84% lo hizo en todas. Es decir, que los niños de 30 meses ayudaron y entregaron el objeto adecuado más veces que los de 18 meses. Sin embargo, a los 18 meses y en menor medida a los 30 meses, fue más frecuente que los niños ofrecieran ayuda instrumental que emocional y altruista. Para ambos grupos de edad, la tarea más difícil y en la que fueron menos exitosos fue en la ayuda altruista.

Además, se elaboró una lista de ocho formas en que los adultos comunicaban lo que necesitaban, asignando a cada una un valor desde un mínimo correspondiente a peticiones verbales específicas de ayuda hasta un máximo que correspondió a expresiones corporales que denotaban la necesidad del experimentador. Los niños de 30 meses tuvieron puntuaciones mayores que los de

18 meses; es decir, tuvieron mayor capacidad para comprender señales más sutiles y menos peticiones verbales.

Las autoras concluyen que los resultados muestran, al igual que otros estudios, que existe una transición de la ayuda instrumental a la ayuda altruista hacia finales del segundo año de vida y principios del tercero.

Dahl (2015) también investigó cambios en el comportamiento prosocial de niños estadounidense de clase media. Se centró en la ayuda en el hogar y utilizó una metodología distinta a la del resto de los estudios, pues no recurrió a la recreación de tareas domésticas o la realización de tareas especialmente desarrolladas para medir algunos aspectos del comportamiento prosocial en el laboratorio, sino que se centró en identificar la presencia, estimulación y reforzamiento social de la ayuda en el contexto de la vida cotidiana de familias estadounidenses de clase media. Dividió la investigación en dos estudios. El primero consistió en una entrevista telefónica a 76 madres con niños de 11 a 25 meses de edad, cuyo objetivo fue determinar si alrededor del primer año de vida, los niños ya ayudaban, si las madres estimulaban y reforzaban el comportamiento de ayuda y si hubo cambios en la estimulación y reforzamiento asociados a la edad de los niños. El segundo estudio consistió en observaciones naturalistas, de dos horas y media de duración, en la casa de 51 familias con niños entre 13 y 25 meses de edad. Veinticuatro de esas familias, con niños de 13 a 15 meses, fueron seleccionadas para una segunda visita al cumplir 19 meses los niños. a partir de la cual seleccionaron a un subgrupo de 24 familias con niños de 13 a 15 meses y realizaron una segunda visita cuando los niños tuvieron 19 meses. De este subgrupo, se seleccionó uno más de 22 familias para una siguiente visita cuando

los niños cumplieran 24 meses de edad. Las observaciones fueron videograbadas y tuvieron una duración de dos horas y media por visita.

Casi 90% de las madres reportó que su hijo la había ayudado al menos una vez, incrementándose la frecuencia de la ayuda con la edad; aproximadamente una tercera parte de las veces en que los niños habían ayudado se debió a la solicitud de algún miembro de la familia; igualmente alrededor de una tercera parte de las madres señaló que estimulaba a su hijo a ayudar y poco más del 60% señaló que reforzaba con elogios o agradecimiento por la ayuda. La estimulación fue más frecuentemente mencionada por las madres de hijos mayores que de hijos menores, pero más madres de niños de menor edad refirieron reforzar el comportamiento con agradecimientos y elogios, que madres de niños de mayor edad. Las observaciones mostraron que la mayoría de los niños ayudaron al menos una vez en tareas como alcanzar objetos a otra persona, barrer el piso, poner ropa en la lavadora o poner los platos en la mesa. Se observó que la frecuencia de participación en estas tareas aumentó durante la segunda y la tercera visitas. La conclusión principal del autor se refiere a la importancia de las interacciones en las que participa el niño, más aún señala que la ontogenia de la ayuda solo puede explicarse en el contexto de las interacciones sociales de las cuales forma parte.

Waugh, Brownell y Pollock (2015) realizaron una investigación para conocer las estrategias maternas para estimular y mantener la ayuda de los niños y cómo cambian en el segundo año de vida. Se observó a 46 niños, de los cuales 19 tenían 18 meses y 27 tenían 24 meses, y sus madres provenientes de familias de clase media en Estados Unidos. Las observaciones se realizaron en un cuarto de juegos con un espejo unidireccional desde el cual fueron videograbadas. Waugh y

colaboradoras diseñaron una tarea de ayuda madre-hijo, basada en una de las utilizadas por Rheingold (1982) y una de Warneken y Tomasello (2006), que reproducía la labor de colgar ropa en un tendero y que solo podía completarse mediante la colaboración de madre y niño. El involucramiento y el cumplimiento de los niños en la tarea fueron codificados cada uno por separado con escalas Likert de 5 puntos. A mayor puntuación más involucramiento y cumplimiento. Además de analizar el comportamiento de los niños, se analizó la forma en que la madre estimuló al niño a ayudar, clasificándola en dos tipos. Uno orientada a la acción concreta, consistente en indicar al niño, mediante solicitudes y directivas verbales, la tarea que debía realizar y la otra orientada a una necesidad abstracta, consistente en señalar, de manera general, la necesidad de realizar la tarea, mediante expresiones verbales no dirigidas a la realización de una acción específica. Asimismo, se analizó la forma en que las madres mantuvieron a los niños ayudando, fuera mediante acciones para llamar su atención o con acciones de reforzamiento con acciones verbales o corporales.

Los niños de 24 meses se involucraron y cumplieron con la tarea con mayor frecuencia que los niños de 18 meses. Las madres de niños de 18 meses utilizaron más frecuentemente la forma orientada a la acción concreta y las madres de niños de 24 meses, la forma orientada a una necesidad abstracta. Sin embargo, no hubo diferencias en la frecuencia con que las primeras y las segundas estimulaban a los niños a ayudar. Las madres de los niños de 24 meses los reforzaron positivamente con mayor frecuencia que lo que lo hicieron las madres de los niños de 18 meses, mientras que estas últimas llamaron más la atención de sus hijos que las primeras.

Las autoras concluyen que las prácticas de socialización de las madres, representadas aquí por las formas para estimular la participación de los niños y para mantenerla, juegan un papel relevante en el desarrollo de la ayuda como uno de los primeros comportamientos prosociales. Estas formas varían con la edad, lo que indica la importancia de las características de los niños, incluyendo edad y grado de desarrollo, como muestra el estudio, pero también deben considerarse otras características individuales como género y temperamento, sin desestimar los factores culturales.

Hammond y Carpendale (2015) estudiaron a un grupo de 60 niños canadienses de clase trabajadora y clase media, cuya edad fluctuaba entre 18 y 24 meses y a sus madres, con un doble objetivo. Por una parte, conocer las fuentes de variación individual en el comportamiento de ayuda y conocer cómo influye el andamiaje de las madres en actividades de colaboración. Para examinar la ayuda de los niños, se diseñaron siete tareas, adaptando las utilizadas en otros estudios (Warneken y Tomasello, 2006; Svetlova y colaboradoras, 2010). Estas tareas se realizaron en dos ocasiones, la primera con la participación de la madre y la segunda con la del experimentador. La participación de los niños se clasificó en categorías y se les asignó un puntaje: si ayudó o no en cada tarea y la suma de todas las tareas, y la respuesta de los niños frente a tres tipos de comunicación del adulto al niño (llamando su atención, solicitud no verbal y solicitud verbal de ayuda) en cada tarea y la suma de todas las tareas. El andamiaje de las madres fue evaluado asignando un puntaje del 0 (andamiaje inapropiado sea por no poner interés en lo que hacía el niño o realizar por sí misma toda o la mayoría de la tarea, al 4 (andamiaje apropiado y durante toda la tarea, el niño fue integrado a todas las

acciones requeridas para completar la tarea). Para evaluar el papel de características individuales del niño, se observó la proximidad de éste a su madre al inicio de la participación del experimentador. Se calculó un puntaje de acercamiento social que iba de 0 (si el niño permanecía en contacto físico con su madre) a 2 (si el niño se acercaba al experimentador, alejándose de su madre). Los autores incluyeron un cuestionario para las madres, solicitando que indicaran en cuáles de los siete quehaceres domésticos de una lista ayudaban los niños y que respondieran si los niños estorbaban al hacerlo y en qué otras formas ayudaba el niño.

Se encontró que todos los niños ayudaron en, por lo menos, una de las tareas. No se encontraron diferencias relacionadas con la edad en la frecuencia con que ayudaron. Sin embargo, los niños que se acercaron al experimentador alejándose de su madre y respondían a llamados de atención indirectos para estimular la ayuda y a quienes sus madres motivaban más a ayudar, fueron los que ayudaron al experimentador en más tareas y lo hicieron con mayor rapidez. Las respuestas del cuestionario mostraron que los niños ayudaban en un promedio de cinco de las siete tareas de la lista, pero la mayoría de las madres señalaron que la ayuda más bien interfería con sus labores. Los autores concluyeron que en contextos experimentales como en el que se realizó el estudio, tanto la experiencia social, medida en el estudio como el andamiaje de las madres, y factores individuales relacionados con el temperamento, evaluados en el estudio a través del acercamiento al experimentador, contribuyen a las variaciones en el comportamiento de ayuda de los niños.

Dunfield y Kuhlmeier (2013) realizaron un estudio para identificar la habilidad para interpretar y responder en tres diferentes tipos de situaciones negativas presentadas por un experimentador: a) necesidad instrumental; b) deseo material y c) estrés emocional, así como identificar cambios asociados con la edad. Participaron 95 niños de 2, 3 y 4 años de familias de clase media de una ciudad de Ontario, Canadá. Se recrearon varias tareas para cada una de las situaciones negativas ya que el objetivo era tanto observar si los niños respondían ante cada una de ellas y si lo hacían de manera consistente en todas las tareas de cada tipo. Se asignaron puntajes si respondían adecuadamente o no lo hacían, así como para el nivel de respuesta a cada tarea. En el caso de la respuesta frente a necesidad instrumental, las tareas presentadas involucraban devolver un objeto que el experimentador quería pero que estaba fuera de su alcance. En el caso de la respuesta a deseos materiales, las tareas presentadas involucraban compartir con el experimentador el contenido o parte del contenido de una taza que se le daba al niño, aunque a diferencia de otros estudios, el experimentador no dio indicación alguna de querer lo que tenía el niño. En el caso de estrés emocional, las tareas involucraban que los niños respondieran consolando al experimentador, fuera verbal o físicamente.

Se observó que, a todas las edades, la mayoría de los niños respondieron alcanzando el objeto al experimentador, corroborado que la ayuda instrumental es una de las primeras manifestaciones del comportamiento prosocial. En comparación, la frecuencia con la que los niños compartieron el contenido de la taza fue baja en todas las edades, corroborando que, sin una indicación de la otra persona, por sutil que sea, difícilmente los niños comparten; por ello, los autores

atribuyen la falta de respuesta espontánea a la incapacidad de reconocer el deseo material del otro. Finalmente, en el caso de la respuesta al estrés emocional, la frecuencia con la que los niños consolaron al experimentador se incrementó con la edad, observándose que la respuesta se estabiliza entre los 3 y 4 años de edad.

Los autores concluyen que el estudio mostró la importancia de diferenciar tipos de comportamiento prosocial, que emergen en diferentes momentos del desarrollo. Argumentan que las respuestas a cada una de las situaciones negativas reflejan la pertinencia de la distinción entre ayudar, compartir y consolar como categorías de comportamiento prosocial.

Hammond y Brownell (2018) realizaron un estudio basado en la aplicación de una encuesta, vía internet, a 528 padres estadounidenses con niños de 1 a 4 años para investigar si los segundos ayudaban en nueve quehaceres del hogar (lavar ropa, barrer/aspirar pisos, jardinería, cocinar/preparar alimentos, compras, lavar trastes, guardar juguetes/limpiar habitación y tirar basura), así como si la ayuda era más un problema y cómo respondían a ello, y cuáles eran las motivaciones que creían impulsaban a los niños a ayudar. En este último caso, debían seleccionar tantas respuestas como fueran adecuadas de una lista de seis tipos de motivos.

Los padres reportaron que la cantidad de quehaceres en que ayudaban los niños aumentaba con la edad. La mayor frecuencia de ayuda se observó en guardar juguetes y tirar la basura. Sin importar la edad de los niños, la mayoría de los padres reportaron que, la mayoría de las veces, la ayuda no era útil, sino más bien un problema, por ejemplo, que no tiraban la basura donde debían. Las respuestas más comunes a la inutilidad de la ayuda, era verla como parte normal del desarrollo que, eventualmente, llevaría a que se hiciera útil, o como una actividad graciosa,

simpática. La mayoría de los padres reportó que el niño ayudaba porque le gustaba recibir cumplidos/ser felicitado, seguido de por diversión, por filiación social, porque se los pedían, porque se preocupaban por otros y porque recibían una recompensa. Se observaron diferencias en las motivaciones reportadas según la edad de los niños. Entre 1 y 2 años, la mayor frecuencia correspondió a cumplidos/felicidades; a los tres años la frecuencia fue igual para cumplidos/felicidades y filiación social; a los 4 años, la mayor frecuencia fue para filiación social y la preocupación por lo otros. Se observó además que los padres que reportaron que los niños ayudaban en los quehaceres por diversión, filiación social y cumplidos/felicidades fueron significativamente más propensos a calificar la ayuda como problemática, inútil.

Los autores concluyen que los resultados corroboran que conforme se desarrollan los niños, el número de actividades en las que participan en el hogar se incrementa y que los motivos para ayudar que los padres identifican, se amplían con el desarrollo, incorporando a los cumplidos/felicidades y la diversión aspectos que involucran más la interacción y consideración hacia otros, reflejados en filiación social y preocupación por otros. Asimismo, contrastan la visión de los padres que, frente a lo inútil de la ayuda, la califican como una actividad graciosa, simpática con lo reportado por Rogoff sobre la relevancia que tiene la ayuda de los niños como contribución a las actividades productivas de la comunidad y la familia en poblaciones indígenas. En este sentido, es relevante señalar que la pregunta sobre la utilidad de la ayuda, o falta de ella, fue formulada en sentido negativo, puesto que los autores partieron de resultados de otras investigaciones que mostraron que, para padres de clase media urbana de sociedades occidentales, la ayuda crea

contratiempos y por ello, prefieren realizar los quehaceres cuando los niños no están o están descansando.

En 2020, Ulber y Tomasello – este último investigador ha trabajado con Warneken – estudiaron dos comportamientos prosociales básicos, ayuda y el compartir, para identificar si existían diferencias dependiendo de que hubiera una interacción activa entre los participantes o no la hubiera y si existían diferencias dependiendo de quién era la otra persona, adulto o niño. Participaron 303 niños alemanes (101 de 2.5 años y 102 de 3.5 años), de diversas condiciones socioeconómicas de una ciudad de tamaño medio. Mediante un diseño de dos condiciones por dos comportamientos, se exploró la respuesta de los niños en cuatro tareas: a) de ayuda instrumental con tarea individual sin interacción activa; b) de ayuda interdependiente con tarea colaborativa con interacción activa; c) de compartir dictatorial con tarea individual sin interacción activa, y d) compartir colaborativo con tarea colaborativa con interacción activa. Los niños fueron asignados a un adulto del mismo sexo o con un niño de la misma edad y sexo.

No se encontraron diferencias significativas en la frecuencia con la que los niños de 2 años y los de 3 ayudaron y compartieron. Sin embargo, la frecuencia con la que los niños ayudaron y compartieron fue mayor bajo la condición de interacción activa entre los participantes, especialmente cuando la tarea era colaborativa. Analizadas las respuestas de manera conjunta, solo se observó una tendencia de los niños a ayudar más a sus pares que a los adultos. Al comparar tarea por tarea, se encontró que solo en el caso de la ayuda instrumental la diferencia alcanzó significancia estadística.

Los autores concluyen que los resultados del estudio sugieren que desde temprana edad se manifiesta una fuerte tendencia y habilidad prosocial en los seres humanos, ilustrada en ayuda y compartir, que es de carácter intrínseco y que más que a quién, esta tendencia se ve influida por el cómo. Es decir, por la manera en que los niños interactúan con otras personas. Por tanto, aun cuando se trata de una característica inherente a la especie humana, las formas en que son socializados los niños pueden influir el comportamiento prosocial.

Se identificaron dos estudios realizados en una comunidad cultural no occidental.

El primero es el de Aime, Broesch, Aknin y Warneken (2017), quienes estudiaron a 19 niños de 2 a 5 años provenientes de tres aldeas rurales de Tana, una de las islas del archipiélago de Vanuatu – antes Nuevas Hébridas – en Oceanía. Seleccionaron Vanuatu por las grandes diferencias en el contexto en el que se desarrollan los niños, en general del país y en particular de la isla Tana, con respecto a los niños urbanos de clase media de sociedades occidentales, que constituyen la base de los conocimientos sobre comportamiento prosocial. Se trata de una sociedad de subsistencia en la que los niños participan en actividades productivas, que permanece aislada y, por tanto, sin acceso real a las ideas occidentales sobre crianza y se caracteriza por sus relaciones de interdependencia entre sus miembros. Su objetivo fue investigar si los niños de Tana ayudaban de manera proactiva, es decir de manera espontánea sin necesidad de una señal, y de manera reactiva, es decir en respuesta a una señal de petición de ayuda de manera similar a lo que se ha reportado en los estudios con niños occidentales de clase media urbana. Aunque los autores califican los resultados como transculturales pues contrastan sus

resultados con los de la literatura, la investigación no cumple con uno de los preceptos básicos de la Psicología transcultural, que es el estudio y comparación directa de dos o más poblaciones.

El experimento se realizó en un salón de clases. Los autores utilizaron el protocolo experimental de Warneken (2013) para examinar la ayuda proactiva y el de Warneken y Tomasello (2006) para la reactiva. La mitad de los niños del grupo experimental ayudó de manera proactiva y ninguno de los niños del grupo control lo hizo. En el caso de la ayuda reactiva, 80% de los niños del grupo experimental ayudó en respuesta a la señal del experimentador indicando que necesitaba ayuda; nuevamente en el grupo control, ningún niño ayudó. Los autores señalan que, a pesar de las limitaciones del estudio, especialmente el tamaño de la muestra, los resultados mostraron que el comportamiento prosocial, evaluado mediante su manifestación más temprana, de los niños de Vanuatu fue similar al reportado en los estudios realizados con niños de clase media urbana de sociedades occidentales, pero que no es posible concluir si las similitudes se deben a que el comportamiento prosocial tiene una base biológica, como lo plantean unos modelos, o si se deben a que todos los niños, sin importar el tipo de sociedad a la que pertenecen, tienen experiencias similares a lo largo de su desarrollo.

El segundo estudio es el realizado por Chernyak, Harvey, Tarullo, Rockers y Blake (2018) con niños de Zambia, África y que se centró en el comportamiento prosocial altruista. Participaron 377 niños de 3 a 3 años y medio, en un ambiente experimental donde se les presentó una tarea de ayuda instrumental, una de ayuda emocional y dos de ayuda altruista material. En esta última, se presentaron dos situaciones, uno implicaba un mayor costo pues los niños sólo tenían un objeto para

entregar y otra tenía un costo menor ya que los niños contaban con tres objetos, de los cuales podían entregar solo uno. Además, las madres respondieron un cuestionario sobre el bienestar físico y emocional de sus hijos, ideas sobre la maternidad e ideas sobre la desigualdad y la confianza interpersonal.

La frecuencia de las respuestas prosociales de los niños fueron las siguientes: la ayuda instrumental fue la más común, seguida de la ayuda emocional y la ayuda altruista, primero con menor costo y de último, con mayor costo.

A través de las respuestas de las madres en los cuestionarios, se registraron diferencias entre las aldeas con respecto a la percepción de las madres sobre la desigualdad. La mayoría de ellas creían que su aldea se caracterizaba por la desigualdad (unos cuantos tenían más que todos), asimismo creían ser más pobres en relación con otros habitantes de la aldea y veían el problema de la desigualdad como un problema moderado. Los autores sugieren que el contexto socioeconómico puede influir en el desarrollo del comportamiento prosocial.

En resumen, los estudios de la psicología convencional sobre el comportamiento prosocial muestran que es una característica humana que emerge muy temprano en la vida, alrededor de los 14 meses de edad bajo la forma de ayuda, aunque alrededor de 10 meses después ya se observa que los niños empiezan a compartir. La mayoría de los estudios han sido realizados bajo protocolos experimentales, que presentan tareas estandarizadas que no necesariamente reflejan la realidad del día a día de los niños. En los estudios que se centraron en actividades de la vida real, en particular en los quehaceres domésticos, que son a los que tienen acceso los niños, se utilizaron diferentes metodologías: entrevistas con los padres, observaciones naturalistas y una combinación de protocolo

experimental con recreación de quehaceres domésticos y observaciones naturalistas. Estos estudios mostraron que, desde pequeños, los niños ayudan en labores del hogar, pero que los padres consideran que más que ayudar, interfieren con su realización. No obstante, dejan que los niños participen porque lo ven como algo gracioso. Solo se identificó un estudio con niños de una sociedad no occidental, cuyos resultados coincidieron con los encontrados en niños occidentales de clase media. En general, los estudios de la psicología convencional no comparan entre niños y niñas y cuando lo hacen, no se encuentran diferencias significativas en la frecuencia con la que los niños manifiestan comportamientos prosociales. Esto podría deberse a que los niños estudiados no rebasan los 4 años de edad, además de que el interés se ha centrado en la emergencia de la ayuda pues el interés ha sido investigar el origen del comportamiento prosocial bajo la noción de que es un comportamiento humano y que conforme los niños crecen, la capacidad para inferir las necesidades de otros se vuelve más sofisticada y emergen otras formas de comportamiento social, como la ayuda emocional y la ayuda altruista.

Estudios con enfoque transcultural

El número de estudios transculturales publicados fue bajo comparado con los antropológicos y psicológicos convencionales y sociohistóricos. La mayoría de esos estudios ha sido realizada por un grupo ligado a Heidi Keller, quien actualmente es profesora emérita de la Universidad de Osnabrück, Alemania y directora de Nevet Greenhouse of Context-Informed Research and Training for Children in Need de la Escuela de Trabajo y Bienestar Social Paul Baerwald de la Universidad Hebrea de Jerusalén. Keller es una de las más importantes psicólogas transculturales

especializada en desarrollo infantil y ha formado a un gran número de investigadores que han dedicado parte de su trabajo a investigar el comportamiento prosocial desde una perspectiva transcultural y con quienes han colaborado investigadores provenientes de los sitios de investigación, fundamentalmente Alemania, India y Brasil. Entre éstos, Joscha Kärtner y Moritz Köster son los que han hecho la mayoría de los estudios del tema. Keller propone un modelo ecosocial de desarrollo infantil basado en la conceptualización elaborada en las ciencias sociales que distingue dos orientaciones del yo con respecto a la comunidad, individualismo y colectivismo, que se postuló caracterizan a las sociedades occidentales y no occidentales, respectivamente. De manera breve, el primero se refiere a la prevalencia de los intereses individuales sobre los intereses colectivos, mientras que el segundo a la prevalencia de los intereses colectivos sobre los individuales. Estos conceptos fueron pensados inicialmente como dos polos opuestos, pero la investigación fue dejando claro que era un modelo simplista y que en todas las sociedades se manifestaban aspectos de ambas orientaciones. Esto se ha reflejado en un cambio en la denominación de éstas y en la manera en que son concebidas. Actualmente, algunos hablan de autonomía y relacionismo y otros de independencia e interdependencia. En el caso de los estudios sobre comportamiento social realizados por quienes forman parte de lo que podemos denominar la escuela de Keller, se habla de autonomía, implicando independencia, y relacionismo, implicando interdependencia, y de una tercera orientación denominada autónoma-relacional. En la primera, el yo se concibe a partir de los atributos internos e individuales, tales como metas personales, necesidades y habilidades y es característico de las sociedades occidentales; en la segunda, el yo

se concibe en su relación con los otros, caracterizada como jerárquica y ligada a un compromiso moral de cumplimiento de obligaciones hacia los otros y se le considera característico de poblaciones rurales de sociedades no occidentales; la tercera se postula que es característica de las poblaciones urbanas, de clase media y alta, con altos niveles educativos de sociedades no occidentales u occidentalizadas y se refiere al yo que actúa de manera individual pero que guarda una relación muy cercana con los otros. Se reconoce que puede haber variaciones en la combinación de los atributos principales de cada orientación, dependiendo de la historia y experiencia de las diferentes poblaciones de una sociedad. Se considera que estas orientaciones son la base de las diferencias en las etnoteorías, prácticas y metas de socialización que se observan en las diversas sociedades y poblaciones de todo el mundo (Keller, 2013; Lamm y Keller, 2007).

Kärtner, Keller, y Chaudhary (2010) integraron dos perspectivas sobre el comportamiento prosocial, la base biológica y la influencia del contexto sociocultural, para probar dos hipótesis. La primera postulaba que independientemente del contexto sociocultural, todos los niños desarrollan la capacidad de diferenciación yo-otro, ya que el comportamiento prosocial emerge temprano en la vida como producto de la tendencia innata a la empatía que comparten los seres humanos y, por tanto, es necesario que antes se desarrolle el autoconcepto y la diferenciación yo-otro. La segunda hipótesis postulaba que en contextos socioculturales en que prevalece el relacionismo, las madres enfatizan la prosocialidad y, por tanto, los niños obedecen, comparten y ayudan más frecuentemente.

Estudiaron a 31 niños alemanes de familias residentes en Berlín y 34 niños de familias residentes en Delhi. La edad promedio de ambos grupos de niños fue de 19 meses. Las madres alemanas y de la India tenían niveles educativos similares, la mayoría tenía bachillerato por lo menos. Toda la información se obtuvo durante una visita domiciliaria. Se aplicó un cuestionario estandarizado tipo escala Likert sobre metas de socialización a las madres, en las que se distinguían metas orientadas hacia la autonomía y metas orientadas hacia el relacionismo; para evaluar el autoconcepto y la diferenciación yo-otro se utilizó una medida proxy, el autorreconocimiento en el espejo; para evaluar el grado de prosocialidad, se recurrió a una tarea estandarizada en la que el experimentador pretendía que se rompía un juguete y le indicaba al niño verbalmente y mediante llanto simulado lo sucedido.

Los resultados mostraron que las madres alemanas enfatizaron metas de socialización orientadas a la autonomía con mayor frecuencia y metas hacia el relacionismo con menor frecuencia que las madres de Delhi. El número de niños que se reconoció en el espejo fue similar en ambos grupos de niños, con un promedio de 70%. La relación del autoconcepto y la diferenciación yo-otro con el comportamiento prosocial encontrada no fue como se había predicho. Solo se encontró en el caso de los niños alemanes. La relación entre metas de socialización y comportamiento prosocial en los niños, solo se encontró para el componente de obediencia y no para el de prosocialidad. Los autores concluyen que los resultados sugieren que puede haber más de una vía hacia la emergencia de la prosocialidad; en el caso de los niños alemanes predominaría la motivación empática y en los niños de la India una combinación de ésta y de ayuda en respuesta al contexto. El hecho de que solo el componente de obediencia se relacionara con el

comportamiento prosocial de los niños sugiere que la participación temprana en labores familiares contribuye a la emergencia del comportamiento prosocial más o al menos igual que la motivación empática intrínseca. Por tanto, en su conjunto los autores señalan que el estudio muestra que hay más de una vía para la emergencia del comportamiento prosocial.

Köster, Schumacher, y Kärtner (2015) publicaron un trabajo en el que revisan la literatura transcultural sobre comportamiento prosocial desde la perspectiva del modelo ecosocial de desarrollo propuesto por Keller. Describen su propuesta sobre diferentes vías a través de las cuales emerge el comportamiento prosocial y proponen utilizarla para el desarrollo de tres líneas de investigación: a) estudio de la influencia de los contextos culturales sobre el desarrollo del comportamiento prosocial, b) estudio de los mecanismos de transmisión cultural y c) estudio de los mecanismos de motivación de la emergencia del comportamiento prosocial.

A partir de los resultados del estudio de Kärtner, Keller, y Chaudhary (2010) y otro más que en ese momento estaba sometido para publicación y es revisado después del presente, Köster et al. proponen dos vías para la emergencia del comportamiento prosocial: la autónoma y la relacional, que se derivan de las dos grandes orientaciones sobre la persona en su relación con los otros. La vía autónoma, al igual que la orientación, es característica en las familias de clase media urbana de sociedades occidentales, para quienes los niños tienen un alto valor psicológico y poco o nulo valor económico. En este caso la participación de los niños en labores del hogar es más bien vista como una opción individual, aunque también se considera que colaborar en ellas contribuye al desarrollo del comportamiento prosocial. Los padres, pero especialmente las madres, explican,

solicitan y suplican a sus hijos pequeños para que colaboren, pero conforme crecen es común el conflicto y la negociación. Las metas y prácticas de socialización se centran en la crianza para la independencia y la autorrealización. En la vía autónoma, el comportamiento prosocial estaría motivado por la decisión personal que, a su vez, ejercería influencia sobre la tendencia humana innata a la prosocialidad. La vía relacional, al igual que la orientación, es propia de poblaciones rurales no occidentales, cuyas familias se caracterizan por tener mayor número de hijos y por el valor económico además del psicológico que se otorga a la niñez. En estas poblaciones, los niños participan desde temprana edad en labores familiares, se privilegia el trabajo, la cooperación y el compartir. Las metas y prácticas de socialización se encaminan al desarrollo de la responsabilidad, la obediencia y respeto a los adultos y la ayuda. Los padres asignan tareas a los niños de manera clara y firme y se censura que no participen y cumplan con las labores. En la vía relacional, por tanto, el comportamiento prosocial estaría motivado por la responsabilidad interpersonal que, a su vez, influiría sobre la tendencia humana hacia el comportamiento prosocial.

Para el desarrollo de la primera línea de investigación proponen la utilización de pruebas estandarizadas, especialmente escalas tipo Likert, para identificar el contexto cultural y ecosocial, además de la utilización de protocolos experimentales para evaluar comportamiento prosocial con niños de diferentes edades, ya que argumentan que, por un lado, la antropología, al enfatizar la observación participante, no necesariamente da cuenta de diferencias por edad, tipo de comportamiento prosocial y si es espontáneo o en respuesta a una solicitud, y por otro, la psicología experimental convencional se ha enfocado exclusivamente en

sociedades occidentales. De esta manera, los autores consideran que sería posible identificar factores universales, además de los culturales, y, por tanto, contribuir a la comprensión de factores filogenéticos y ontogenéticos que subyacen al comportamiento prosocial. Sobre la transmisión cultural, los autores proponen que las metas y prácticas de socialización serían los mecanismos a través de los cuales las creencias culturales, asociadas a las orientaciones sobre el individuo y la comunidad, moldearían la tendencia natural al comportamiento prosocial desde temprana edad. Esto requeriría de estudios tanto estudios transculturales como longitudinales con el objeto de identificar cómo funcionan los mecanismos mediadores a lo largo del desarrollo. Asimismo, los autores señalan la necesidad de desarrollar modelos estadísticos sobre el papel de los mecanismos mediadores. Finalmente, los autores proponen utilizar una combinación de protocolos experimentales y observaciones naturalistas para investigar las motivaciones que detrás del comportamiento prosocial, considerando que existen diversas propuestas, además de la que postula que se trata de una motivación intrínseca (por ejemplo, contagio al observar que una persona tiene necesidad de algo sin que se entiendan las intenciones de ésta, gusto o necesidad de interactuar socialmente con otro u otros).

Köster, Cavalcante, Vera Cruz, Resende, y Kärtner (2016) estudiaron tres grupos de niños entre 18 y 30 meses de edad y sus madres, que representaban tres contextos ecosociales: 34 de comunidades agrícolas pequeñas, ubicadas cerca de Belén en la región del Amazonas de Brasil, representantes del contexto relacional; 35 de clase media y alta de la ciudad de Sao Paulo en Brasil también, representantes del contexto autónomo-relacional, y 38 de clase media de Münster,

Alemania, representes del contexto autónomo. Su objetivo fue investigar variaciones en las prácticas maternas de socialización durante una tarea asignada y su relación con la respuesta de los niños en esa tarea y frente a una situación en la que un experimentador requería ayuda. Partieron de la hipótesis de que el tipo de contexto se reflejaría en las prácticas de socialización, evaluadas bajo la forma de andamiaje provisto al niño por parte de las madres. Por tanto, en el contexto relacional que privilegia la responsabilidad interpersonal, el andamiaje sería de tipo asertivo con la madre asignando la tarea de forma insistente y seria, en el contexto autónomo, que privilegia la decisión individual, sería de carácter deliberado con la madre explicando, solicitando y suplicando al niño y en el caso intermedio, el contexto autónomo-relacional, el andamiaje se caracterizaría por una combinación de los tipos de cada uno de los contextos. Dos experimentadoras acudieron al domicilio para aplicar el mismo cuestionario que utilizaron Kärtner et al. (2010) y realizar dos tareas experimentales. Una en que la madre debía solicitar al niño que recogiera dos objetos para evaluar el tipo de andamiaje y la otra basada en la empleada por Warneken y Tomasello (2006), en que una experimentadora deja caer un objeto e indica, primero con la mirada y después llamando al niño, que requiere ayuda pues no lo alcanza.

Los resultados mostraron variaciones culturales en el tipo de andamiaje y que éstos se relacionaron tanto con la forma en que los niños respondieron a la tarea asignada por la madre y a la ayuda a la experimentadora, tal como los autores habían predicho en sus hipótesis. Las madres brasileñas emplearon predominantemente andamiaje asertivo, entre las de Sao Paulo se recurrió poco al de tipo deliberado y entre las de Belén, éste fue prácticamente nulo. En

comparación, las madres alemanas usaron andamiaje deliberado y muy poco el asertivo. Solo el andamiaje asertivo se relacionó con respuestas positivas de los niños a la tarea asignada por su madre. Todos los niños respondieron ayudando a la experimentadora, pero las relaciones de este comportamiento con el tipo de andamiaje variaron dependiendo del contexto. En la muestra de Belén, la ayuda se relacionó con el andamiaje asertivo, en la muestra de Münster estuvo relacionado con el andamiaje deliberado, pero en la muestra de Sao Paulo se encontró una relación negativa de ambos tipos de andamiaje y la ayuda. De acuerdo con los autores, esto puede deberse a una mayor variación en las prácticas de socialización entre las madres de Sao Paulo. Los autores concluyen que en cada contexto ecosocial, las prácticas de socialización de las madres proveen elementos a los niños que les permiten responder a partir de motivaciones diferentes. En el caso de los niños de Belén, éstas se estructurarían en torno a la responsabilidad interpersonal y en el de los niños de Münster, en torno a la decisión personal.

En un estudio posterior, Torrén y Kärtner (2017) centraron su atención en la relación entre metas y prácticas de socialización y ayuda en niños de 18 meses de edad de un contexto autónomo (Alemania) y un contexto autónomo-relacional (India). Participaron 60 niños de Münster y sus madres y 32 niños de Delhi y sus madres. Todas las familias participantes eran de clase media. Al igual que el resto de los estudios realizados por este grupo ligado a Keller, los autores parten de la necesidad de identificar la influencia de factores culturales sobre un comportamiento universal, como lo es el prosocial, a través de estudios transculturales que consideren las metas y prácticas de socialización.

Se evaluó la ayuda instrumental de los niños utilizando una adaptación del protocolo experimental de Warneken y Tomasello (2006), con tres tareas para ayudar a un experimentador que no puede alcanzar un objeto que se le cayó, bajo tres condiciones diferentes, en la primera el niño no hacía nada (no juego), en la segunda, jugaba solo (juego individual) y en la tercera, jugaba con un segundo experimentador (juego social). A las madres se les aplicaron dos cuestionarios, ambos de tipo Likert. El primero evaluaba si las metas de socialización eran predominantemente autónomas o predominantemente relacionales, era similar a los utilizados en estudio previos de este grupo y se le añadió un componente enfocado en las metas de socialización específicas a la prosocialidad, incluyendo ítems sobre ayuda en casa. Esto considerando la literatura que muestra que, en los contextos relacionales, los niños tienen más oportunidades para ayudar en casa y, por tanto, se esperaría que esos niños tuvieran más comportamientos de ayuda que niños de contextos autónomos. El segundo cuestionario estaba enfocado a evaluar las prácticas de socialización en respuesta o para propiciar la ayuda de los niños. Consideraron cuatro tipos, a) cumplidos/felicitación, b) recompensa material, c) prácticas disciplinarias y d) oportunidades para ayudar.

Los resultados mostraron que los niños de Delhi ayudaron más que los niños de Münster cuando al experimentador se le cayó el objeto en las tres condiciones (no juego, individual y juego social). En ambos grupos, los niños ayudaron más bajo la condición de juego individual, seguido de no juego y por juego social. En cuanto a las metas de socialización, las madres de Delhi enfatizaron más las relacionales, pero no hubo diferencias en las metas de socialización específicas a la prosocialidad. En las prácticas de socialización se encontró que las madres de

Münster privilegiaron los cumplidos/felicitaciones y las de Delhi, las recompensas materiales, las prácticas disciplinarias y las oportunidades para ayudar. Al relacionar prácticas de socialización con el comportamiento de ayuda desplegado por los niños durante la tarea experimental, se encontró una asociación positiva entre ésta y las prácticas disciplinarias en la muestra de Delhi; en Münster la recompensa material, las prácticas disciplinarias y las oportunidades para ayudar se relacionaron negativa con la ayuda. Los autores concluyen que los resultados corroboraron que en sociedades con orientación autónoma-relacional, predominan metas de socialización ligadas al relacionismo, aunque coexisten con las ligadas a la autonomía, mientras que en sociedades con orientación autónoma predominan las ligadas a la independencia con muy baja o nula relación con el relacionismo. Las diferencias en las relaciones entre prácticas de socialización y ayuda sugieren diferencias en el significado de la prosocialidad. En occidente, se le consideraría más como una decisión personal motivada por el compromiso de cumplir con una responsabilidad individual, mientras que, en sociedades no occidentales, incluyendo sectores urbanos de clase media, se trataría de un deber para cumplir con una responsabilidad interpersonal. Los autores argumentan que haber encontrado una relación negativa entre oportunidades de ayuda en casa y el comportamiento de ayuda en la tarea en la muestra de Münster podría deberse a variaciones en las prácticas de socialización asociadas a la edad de los niños como reportó Dahl (2015).

Kärtner (2018) publica un artículo en el que, además de revisar estudios transculturales, revisa algunos que caracteriza como de antropología psicológica pero que fueron realizados por investigadores asociados a Rogoff, y añade al

modelo ecosocial, la perspectiva de los modelos culturales, a la manera en que D'Andrade los define, es decir como esquemas culturales compartidos, y que serían una especie de mediadores entre los modelos ecosociales y las formas específicas en que las madres estructuran las tendencias innatas hacia la prosocialidad en los niños. Por tanto, propone seguir estudiando el comportamiento prosocial a la luz de dos premisas. Primera, que existen elementos biológicos básicos de cognición, motivación y comportamiento prosocial. Segunda, que elementos externos, específicamente la estructuración cultural de las madres y otras personas que rodean a los niños, complementan esos elementos básicos o tendencias innatas. Son ambos elementos que conjuntamente contribuyen a la atención, evaluación, experiencia y comportamiento prosocial que los niños van desplegando. Considera necesario que los estudios amplíen el número de culturas incluidas en los estudios y que se empleen metodologías que permitan evaluar de manera estandarizada el comportamiento prosocial, los modelos culturales maternos y la estructuración de las actividades cotidianas. Recomienda el uso de diseños correlacionales.

Corbit, Callaghan y Svetlova (2020) realizaron un estudio sobre la ayuda altruista de los niños en condiciones de menor y mayor costo personal, considerando que, entre el segundo y tercer año, los niños ayudan aun si implica un costo personal y que, hacia el final del segundo año, empiezan a entender la propiedad y que esto puede influir hasta qué punto comparten, pero también el costo que la ayuda puede involucrar. Considerando al mismo tiempo que no existía ningún estudio en poblaciones que no fueran urbanas de clase media de sociedades occidentales que relacionara el costo con la ayuda, el estudio incluyó tres grupos de niños entre 16 y 36 meses de edad de Canadá, India y Perú, entre quienes la

experiencia en términos de propiedad, evaluada por número de objetos que eran propiedad exclusiva del niño. En la India, solo 60% de las madres reportaron que los niños poseían algún objeto que era propio (no compartido), mientras que en Perú y Canadá todos los niños tenían al menos un objeto propio o mínimo 50, respectivamente. Se presentaron a los niños dos situaciones de ayuda, una con costo y otra sin costo, en cada una de ellas se presentaron tres escenarios en los que cada indicación de ayuda se hacía más explícita hasta un total de siete ocasiones. El niño debía seleccionar el objeto que era requerido en la ayuda entre seis, tres que eran de su propiedad y tres que no. En la situación con costo, el objeto requerido era propiedad del niño y en la condición sin costo, el objeto no lo era. Las sesiones fueron realizadas en una habitación habilitada para ello.

La ayuda costosa y no costosa aumentó con la edad entre los niños de Canadá. Entre los niños de Perú, la ayuda no costosa se incrementó con la edad y solo hubo una tendencia al incremento en la ayuda costosa. En el caso de los niños de la India, la ayuda costosa disminuyó con la edad y la ayuda no costosa se incrementó ligeramente. Los resultados sobre los escenarios mostraron que entre los niños de Canadá el número de indicaciones de ayuda (y, por tanto, lo explícito que eran), disminuyó con la edad en ambas situaciones; entre los niños de Perú permaneció estable en ambas situaciones y entre los niños de la India, permaneció estable en la situación sin costo, pero se incrementó con la edad en la situación con costo. Los autores concluyen que los patrones de ayuda sin costo de los niños de los tres países son similares, en todos los casos aumentaron, aunque en diferentes proporciones. Este no fue el caso de la ayuda con costo en la que se encontró una disminución entre los niños de la India. Los autores argumentan que esto sugiere

una relación entre la ayuda altruista y la cantidad de recursos disponibles en las poblaciones. Sin embargo, aclaran que es necesario replicar este estudio antes de concluir que la abundancia o carencia de recursos influye la trayectoria de la ayuda altruista.

En resumen, los estudios transculturales parten del reconocimiento de la base biológica evolutiva del comportamiento prosocial, pero ofrecen una aproximación que contribuye a evaluar la forma en que factores culturales lo influyen. La más utilizada es la basada en el modelo ecosocial de Keller, que concibe las influencias culturales en términos de la orientación general hacia la autonomía, característica de la sociedad occidental, o hacia el relacionismo, característico de las sociedades no occidentales. La metodología utilizada es similar a la de los estudios de la psicología convencional: cuestionarios tipo Likert aplicados a las madres y protocolos experimentales, aplicados en laboratorios o en el hogar de las familias participantes, para evaluar el comportamiento prosocial de los niños, específicamente la ayuda.

Literatura psicológica con enfoque sociohistórico

Esta sección presenta resultados de investigaciones basadas en el paradigma LOPI y muestran una o más de sus facetas (descritas en el Marco teórico).⁶

⁶ La cantidad de investigaciones realizadas a partir de este paradigma desde sus etapas iniciales es muy amplia, por lo que se decidió hacer una selección, tomando uno de los primeros, pues en él se establece una de las premisas básicas del paradigma, otro que muestra la influencia del nivel de escolaridad y el resto tomado de las últimas publicaciones que integran varios trabajos en diferentes comunidades culturales y que abordan diferentes aspectos de LOPI, más allá de las facetas, y muestran el estado más actual.

Morelli et al. (2003) señalan que los estudios etnográficos documentan que una gran cantidad de niños en todo el mundo tiene la oportunidad de observar y participar, y de esta manera aprender, en actividades adultas pues no se les segrega de este tipo de actividades y plantean que éste no es el caso de los niños de clase media urbana de sociedades occidentales, ya que sus actividades se centran en la escuela, donde adquieren conocimientos y habilidades necesarias para su vida laboral adulta, y en otras actividades desarrolladas especialmente para ellos. Bajo la premisa de que esos dos tipos de actividades en las que participan los niños son de naturaleza cultural y pueden incidir en las formas de aprendizaje, compararon el acceso cotidiano al trabajo adulto con la participación en actividades especializadas en cuatro grupos de 12 niños en cada una de cuatro comunidades culturales. Dos fueron de clase media en Estados Unidos, una de West Newton, Massachusetts y la otra de Salt Lake City, Utah, una fue de recolectores efé de República Democrática del Congo y otra de mayas de San Pedro, Guatemala. La media de edad de los niños participantes fue de 38 meses (3.2 años). Utilizaron observaciones puntuales de las actividades en las que participaban los niños, especializadas o labores familiares, por periodos de 4 a 5 horas en diferentes momentos del día durante 2 a 3 días a la semana, haciendo un total de 12 a 15 horas de observación. Cada 6 minutos, se registraban las actividades de los niños en un lapso de 20 segundos.

En las familias estadounidenses padres y madres tenían en promedio 17 y 16 años de estudios; la mayoría de los padres y la mitad de las madres trabajaban fuera de casa. Las familias efé eran cazadoras-recolectoras nómadas y ni los padres ni los niños tenían estudios. En las familias de San Pedro, padres y madres tenían

mínima o nula escolaridad, pero debido al incremento en el acceso a la educación escolarizada, la mayoría de los niños asistía a la escuela. La mayoría de los padres se dedicaba a la agricultura y las madres a las labores del hogar. Las autoras además señalan que San Pedro es una comunidad que estaba atravesando por un rápido proceso de modernización. Los resultados mostraron diferencias significativas en el acceso al trabajo adulto entre los dos grupos de niños estadounidenses y los niños efé y mayas. De igual manera, los niños efé pasaron significativamente más tiempo observando a los adultos trabajar que los niños estadounidenses, pero no hubo diferencias significativas entre estos últimos y los niños mayas. Sin embargo, el tiempo que los niños efé y mayas pasaron emulando el trabajo adulto fue significativamente mayor que en los niños estadounidenses. En el caso de las actividades especializadas para niños, el tiempo de estos últimos niños fue significativamente mayor que el de los niños efé y mayas. En todos los grupos, el tiempo que los niños pasaron realizando alguna actividad asociada al trabajo fue mínimo, probablemente porque eran muy pequeños todavía. Las autoras concluyen que su estudio contribuye a documentar variaciones culturales en la forma en que el trabajo adulto es organizado y, por tanto, el grado de acceso de los niños y las formas de aprendizaje, y hacen un llamado a dejar de considerar como universal la que caracteriza a las sociedades occidentales.

Mejía-Arauz, Keyser, y Correa-Chávez (2013) presentan parte de los resultados de una investigación más amplia en Cherán, Michoacán, en la que observaron la interacción entre 64 equipos de cuatro niños que asistían a escuelas de la comunidad. Seleccionan una submuestra de 34 madres de niños de dos

escuelas y realizaron entrevistas con una guía semi estructurada de preguntas abiertas sobre la participación de sus hijos en las labores familiares.

Se encontró que los niños cuyos padres tenían menos de nueve años de estudios y se dedicaban a labores agrícolas o tenían una pequeña tienda, colaboraban en diversas tareas como el acarreo leña o agua, haciendo mandados, comprando tortillas, además de ayudar en las labores agrícolas y en la tienda vendiendo y haciendo las cuentas. Todas las tareas las hacían por iniciativa propia. Este estudio también documenta la influencia de la escolarización sobre la participación de los niños en el hogar. Aquellos cuyos padres tenían diez o más años de estudios y trabajaban fuera de la comunidad, se limitaban a mantener en orden sus pertenencias y sus habitaciones. En las primeras familias se privilegiaba el trabajo colaborativo en el que todos se hacen responsables y en las segundas se priorizaba la responsabilidad individual.

En el 2014, Rogoff y colaboradores editó un número especial en la revista Human Development dedicado a LOPI. Además del artículo introductorio y el comentario final elaborado por Elinor Ochs⁷, se presentan otros cinco con resultados de investigaciones realizadas en México.

Rogoff, Najafi, y Mejía-Arauz (2014) se centraron en el estudio de la participación en prácticas culturales asociadas a LOPI. Partieron de considerar las críticas hechas por Rogoff a la perspectiva sobre cultura utilizada en psicología, a la que denomina aproximación de la caja. De acuerdo con ésta, las personas

⁷ El artículo introductorio describe el modelo LOPI y ha sido revisado en el Marco teórico por lo que no se presenta aquí. El comentario final de Ochs no es revisado pues presenta una surte de evaluación tanto de la propuesta conceptual de LOPI como del contenido del número especial que rebasa el objetivo de la tesis.

pueden ser clasificadas como miembros de una sola cultura, como si ésta fuera homogénea en tiempo y espacio; es decir, como si la cultura fuera una caja. En contraste, la aproximación de las prácticas culturales permite estudiar las variaciones asociadas a las historias y experiencias de las comunidades, que muestran los cambios y las continuidades que caracterizan a una cultura, así como también estudiar las relaciones entre prácticas culturales sobre diversos aspectos de la vida de las comunidades, concibiéndolos como constelaciones de prácticas que funcionan de manera coordinada. Las autoras seleccionaron prácticas asociadas al cordón umbilical, fiestas religiosas, nivel de escolaridad y lugar de residencia (urbano o rural) en tres generaciones de tres comunidades de Guadalajara, Jalisco. Entrevistaron a 39 madres con niños entre 6 y 10 años de edad; 17 eran de una comunidad originalmente indígena que fue engullida por el crecimiento urbano (denominada anteriormente indígena); siete eran de una comunidad urbana con niveles de escolaridad altos en la última generación (denominada cosmopolita nueva) y 15 eran de una comunidad urbana con varias generaciones con niveles de escolaridad altos por varias generaciones (denominada cosmopolita). Las madres participantes formaron parte de las muestras de los estudios cuyos resultados se presentaron en este número especial (Alcalá, Rogoff, Mejía-Arauz, Coppens, y Dexter; Coppens, Alcalá, Mejía-Arauz, y Rogoff).

Ninguna de las madres de las tres comunidades se autoadscribió como indígena y solo unas cuantas refirieron que sus antecesores hablaban una lengua indígena. Al preguntárseles sobre el manejo del cordón umbilical de sus hijos, 40% de las madres de la comunidad anteriormente indígena refirió que lo enterró,

explicando que lo hizo para garantizar que el niño quedara ligado a su lugar de origen, como es la costumbre indígena; 21% lo guardó y, aunque no lo enterró, dio la misma explicación que las madres anteriores; el resto de las madres, lo guardó, pero no supo explicar por qué. En la comunidad cosmopolita nueva, 71% de las madres guardó el cordón sin saber la explicación y el resto, lo tiró. En la comunidad cosmopolita 71% lo tiró, alrededor del 20%, lo guardó sin saber explicar por qué y una refirió que su cuñada le dijo que lo hiciera. El 70% de las madres de la comunidad anteriormente indígena participan en la fiesta en honor a San Santiago, en la que se representa la rebelión indígena del siglo XVI, mientras que ninguna de las madres de las otras dos comunidades lo hacía. En las tres comunidades, el nivel educativo se incrementó a través de las tres generaciones. El menor incrementó correspondió a la comunidad anteriormente indígena, el mayor en la cosmopolita y el intermedio a la cosmopolita nueva. Con respecto a la ocupación, la mayoría de las madres de la comunidad anteriormente indígena tenía ocupaciones similares a las de sus madres y abuelas; la mitad eran amas de casa, y las otras vendedoras en el mercado o trabajadoras domésticas. En sus esposos, a lo largo de las generaciones, disminuyó el número que se dedicaba a la agricultura y aumentó el número de trabajadores técnicos. En la comunidad cosmopolita nueva, las abuelas tenían ocupaciones similares a las de la comunidad anteriormente indígena, pero las otras dos generaciones eran agentes de venta de casa en casa de productos de belleza y en menor proporción profesionales. Entre los esposos, 70% eran dueños de negocios pequeños y el resto tenían empleos profesionales, mientras que los padres y abuelos de estos fueron, en su mayoría, trabajadores técnicos. En la comunidad cosmopolita, 35% de las madres tenían empleos profesionales, sus

madres fueron agentes de ventas de casa en casa (35%) o tenían empleos profesionales (30%); las ocupaciones de las abuelas fueron similares a las de las abuelas de la comunidad anteriormente indígena. En el caso de los maridos, las ocupaciones de las tres generaciones fueron similares: dueños de pequeños negocios o empleados profesionales, aunque se incrementó en 30% de estos últimos en la última generación. El lugar de residencia, urbano o rural guardaron relación con los niveles de escolaridad y la ocupación a través de las generaciones. En la comunidad anteriormente indígena, más del 80% de las madres y sus familias a través de las generaciones nacieron en esa comunidad; en la comunidad cosmopolita nueva, 10% de las madres y sus esposos habían nacido en una comunidad indígena, 43% de sus padres y abuelos habían nacido en otros pueblos de áreas rurales; en la comunidad cosmopolita la mayoría había nacido en una ciudad, incrementándose el número a través de las generaciones.

Considerando los resultados obtenidos por Alcalá, Rogoff, Mejía-Arauz, Coppens, y Dexter y Coppens, Alcalá, Mejía-Arauz, y Rogoff, presentados en dos artículos que se revisan a continuación, las autoras concluyen que se observa una correspondencia entre LOPI y las prácticas culturales, el nivel de escolaridad y el lugar de residencia de la comunidad anteriormente indígena, que va cambiando e incorporando cada vez más elementos de ALI, conforme se incrementa el nivel de escolaridad y cambia el lugar de residencia a través de las generaciones.

Alcalá, Rogoff, Mejía-Arauz, Coppens, y Dexter (2014) presentan un estudio que se centra en variaciones en la iniciativa de los niños para ayudar en las labores domésticas. Participaron 33 madres de niños de 6 a 8 años de dos comunidades culturales de Guadalajara, Jalisco que diferían en niveles de escolaridad, ocupación

y tamaño de la familia. Una era de herencia indígena⁸; de ésta participaron 19 madres que, en promedio, tenían cinco años de estudios y la mayoría eran amas de casa. Los padres tenían seis años de estudio, en promedio, y eran empleados manuales (por ejemplo, obreros, albañiles). La otra era urbana de clase media: de ésta participaron 14 madres, cuyo nivel de estudios fue de 16 años en promedio, al igual que los padres; ambos tenían empleos profesionales. Se aplicaron entrevistas semi estructuradas a las madres para conocer las actividades de los niños después de la escuela y los fines de semana, la participación en quehaceres domésticos y en el trabajo de los padres, así como si los niños lo hacían por iniciativa propia.

Tanto los niños de herencia indígena como los niños de clase media acompañaban a sus padres al trabajo, aunque fueron más los primeros (58%) que los segundos (43%). La diferencia significativa se encontró en su rol en el trabajo. Todos los niños de herencia indígena que acompañaban a sus padres, los ayudaban, mientras que ninguno de los niños de clase media lo hacía. Más bien, hacían actividades propias de niños (jugar, dibujar), en las pocas ocasiones en que ayudaron fue en tareas simples y lo hicieron porque sus padres les pidieron para mantenerlos ocupados.

Las labores domésticas reportadas por las madres fueron clasificadas en una escala de 1 a 3 puntos de acuerdo a su grado de dificultad, donde 1 se asignó a tareas sencillas (poner la mesa, lavar trastes, barrer y doblar la ropa), 2 a tareas que requieren habilidad moderada pero no de mucho juicio (lavar ropa, trapear y

⁸ Los autores utilizan el término herencia indígena cuando las personas de esas comunidades no se autoadscriben como indígenas, pero si lo hacen sus padres o abuelos y ellas mismas continúan con prácticas culturales de su pueblo indígena.

limpiar la casa) y 3 a aquellas de mayor dificultad o que requieren de cuidado para evitar accidentes (cocinar, planchar y cuidar a familiares enfermos). Los niños de herencia indígena tuvieron puntajes más altos, tanto porque colaboraban con más tareas como porque éstas eran de mayor grado de dificultad, que los niños de clase media, quienes ayudaban solo en tareas sencillas o de habilidad moderada; las madres expresaron que las tareas difíciles eran inapropiadas por lo que no esperaban que las hicieran. En cuanto a la iniciativa, 74% de los niños de herencia indígena participaba en las labores familiares por iniciativa propia, sin que los padres tuvieran que pedirlo, negociar con ellos, castigarlos o compensarlos. Por el contrario, los niños de clase media solo ayudaban si sus padres se los pedían y las madres reportaron que tenían que negociar con ellos, darles premios e, incluso castigarlos, para que lo hicieran. En la comunidad de herencia indígena, la mayoría de los niños (87%) decidía lo que quería hacer después de ir a la escuela (jugar, visitar amigos o parientes, trabajar, hacer la tarea, clases de catecismo). En comparación, en la comunidad de clase media, 71% de las madres organizaban las actividades de los niños fuera de la escuela. Ya fuera que ellas las organizaran o que los niños solicitaran una actividad, 78% participaba en múltiples actividades (clases de idiomas, de artes, deportes) durante un promedio de 3.3 horas por semana. En cambio, entre los niños de herencia indígena 53% participaba en actividades organizadas por adultos y en todos los casos, excepto uno, se trataba de clases de catecismo, por un promedio de 0.7 horas por semana.

Los autores concluyen que su estudio contribuye a identificar otros patrones de prácticas culturales sobre la participación de los niños en actividades cotidianas distintos al occidental, como fue el caso de los niños de herencia indígena, que se

caracteriza por la iniciativa y el respeto por la autonomía individual junto con la contribución a actividades colectivas bajo la dirección de la colectividad.

Un tema que Coppens, Alcalá, Mejía-Arauz, y Rogoff (2014) identificaron como poco investigado fue el papel de las ideas de los niños en torno a su participación en quehaceres del hogar, por lo que lo abordaron en su estudio, considerando las diferencias en la participación en quehaceres del hogar entre comunidades indígenas o de herencia indígena y comunidades urbanas de clase media de sociedades occidentales. En las dos primeras, los niños participaban por iniciativa propia no solo en esos quehaceres sino en el trabajo de sus padres, mientras que en la tercera no lo hacían, los padres veían la participación como una forma de instruir sobre la responsabilidad individual. Se presentaban conflictos por la negativa de los niños para cumplir con lo que se les solicita, por lo que se negociaba con ellos y se otorgaban recompensas o se aplicaban castigos, aun cuando, generalmente, se trataba de responsabilidades individuales (recoger juguetes u objetos propios, lavar ropa propia, hacer la cama, limpiar la recámara propia). En este sentido, los autores plantean que se trata de dos formas de responsabilidad, en las comunidades indígenas o de herencia indígena, la responsabilidad es mutua y en las comunidades urbanas de clase media, se trata de responsabilidad individual.

Los autores se plantearon ampliar los resultados del estudio publicado en el mismo número especial y revisado antes (Alcalá et al., 2014), entrevistando a 16 niños de 9 y 10 años y a sus madres. La mitad eran de la misma comunidad de herencia indígena que en ese otro estudio y la otra mitad era de una comunidad de clase media que había sido “recientemente escolarizada” (comillas utilizadas por los

autores al señalar que era “newly schooled”). Las madres y los padres de herencia indígena tenían seis años de estudios en promedio; las madres eran amas de casa y los padres eran trabajadores manuales. Las madres y los padres de la comunidad de reciente escolarización tenían en promedio 13 años de estudios y tenían empleos profesionales. Entrevistaron por separado a los niños y a sus madres. La pregunta que se les planteó a los niños se refirió a un hecho general sobre porqué unos niños ayudan con los quehaceres y otros no. Las entrevistas aplicadas tanto a los niños como a las madres se centraron en el número, grado de dificultad e iniciativa de los niños en su participación en quehaceres domésticos.

Para el análisis de las entrevistas que solo fueron aplicadas a los niños, se identificaron dos tipos de respuesta, uno sobre el deseo de ayudar y otro sobre las razones para hacerlo. No hubo diferencias en las ideas de los niños entre ambas comunidades ni diferencias genéricas. Casi todos los niños (81%) de ambas comunidades respondieron que los niños quieren o son responsables de participar en labores del hogar. Las respuestas de los niños sobre las razones para ayudar se agruparon de acuerdo a criterios establecidos previamente en cinco categorías. Los niños ofrecieron más de una respuesta. La primera, los quehaceres son responsabilidad de todos, fue la más frecuente entre todos los niños (62%). La segunda, los quehaceres son responsabilidad de los padres, pero los niños ayudan por un beneficio mutuo (por ejemplo, valoración de todo lo que hacen por los hijos), fue la respuesta de tres niños. La tercera, los quehaceres son responsabilidad de los padres pero los niños ayudan cuando los padres no pueden hacerlos (por enfermedad, porque salen tarde de su empleo), fue la respuesta de tres niños. La cuarta, los niños hacen quehaceres para propio beneficio (evitar sentir que es un

flojo, evitar castigos u obtener alguna recompensa) fue la respuesta de dos niños. Ningún niño consideró que los niños no deben ayudar en los quehaceres del hogar.

Las respuestas de niños y madres sobre labores domésticas fueron clasificadas en una escala de 1 a 3 puntos, de manera similar a como lo hicieron Alcalá y colaboradores en el estudio que reportan en el número especial y que fue previamente revisado. Aunque todas las madres reportaron que sus hijos ayudaban en los quehaceres, las de herencia indígena refirieron más labores más difíciles. En cambio, entre las de reciente escolarización, cinco reportaron labores de dificultad media y tres, tareas sencillas. De la misma manera, se encontraron diferencias en la iniciativa de los niños. Todas las madres de herencia indígena y solo la mitad de las de la comunidad de reciente escolarización reportaron que sus hijos ayudaban por iniciativa propia. Además, 75% de las primeras indicaron que sus hijos participaban espontáneamente en labores que no se considera que tengan que colaborar (por ejemplo, preparar la comida favorita de la familia). En cambio, solo una madre de la comunidad de recientemente escolarizada reportó que su hijo lo hacía. Es interesante que los autores reportan que no hubo diferencias en la necesidad de negociar con los hijos su participación en los quehaceres entre ambas comunidades culturales.

Los resultados de las entrevistas sobre labores domésticas aplicadas a los niños también mostraron diferencias entre comunidades culturales. Las respuestas de los niños de herencia indígena coincidieron con las de sus madres, aunque tendieron a disminuir la variedad y grado de dificultad de los quehaceres en que participaban. Esta tendencia a restar importancia a sus contribuciones se observó también al revisar sus respuestas, pues los niños respondían sin presumir o

quejarse. Los niños de la comunidad recientemente escolarizada, en cambio, exageraron su participación, reportando el doble de quehaceres de más dificultad que reportaron las madres. De la misma manera se encontraron diferencias en la forma en que los niños describieron su contribución a los quehaceres. Los de herencia indígena, lo hicieron resaltando el carácter de colaboración y responsabilidad mutua, de labores en las que todos participan, mientras que ninguno de los de la comunidad recientemente escolarizada lo hizo.

Los autores concluyen que sus resultados sugieren que la manera en que los niños veían la participación en quehaceres domésticos cuestiona la idea prevaleciente de que ésta se asocia a la precariedad de los recursos económicos de las familias.

Paradise, Mejía-Arauz, Silva, Dexter, y Rogoff (2014) presentan un análisis secundario de resultados de un estudio sobre las características de la atención en niños europeo-americanos y niños mexicoamericanos cuyas edades fluctuaban entre 5 y 11 años. En el análisis secundario se centraron en la forma en que cuatro auxiliares de investigación mostraron a los niños cómo hacer una figura de origami, siguiendo instrucciones y capacitación para que lo hicieran bajo el paradigma LOPI, es decir para que guiaran a los niños, apoyando su iniciativa y recurriendo a poca explicación verbal, en lugar de tratar de controlar su atención y motivación, como en el paradigma ALI. De las cuatro auxiliares, dos eran europeo-americanas, maestras de profesión y dos eran mexicoamericanas y compararon hasta qué punto siguieron las instrucciones las dos primeras y las dos segundas, considerando tres de las facetas de LOPI: 1) Faceta 3, organización social de actividades es colaborativa, responsabilidad de todos y todos pueden tomar la iniciativa versus control unilateral,

maestro dirige a alumnos, transmite información y divide el trabajo (ALI). 2) Faceta 6, comunicación basada en coordinación de participantes, privilegio a la atención de los niños y demostración acompañada de mínima explicación (LOPI) versus privilegio de transmisión verbal de información, explicaciones extensas sin participación de los niños (ALI). 3) Faceta 7, evaluación orientada al apoyo del aprendizaje, observando avance de los niños en la tarea para guiar o corregir (LOPI) versus evaluación orientada a la comparación de los niños, acompañada de elogios o críticas según desempeño (ALI).

Utilizando las videograbaciones de las sesiones de prueba de la aplicación de las instrucciones y los comentarios hechos por las auxiliares sobre las estrategias que suelen utilizar en su práctica docente cotidiana, las autoras muestran que las dos auxiliares mexicoamericanas no tuvieron dificultad para aplicar a la estrategia basada en LOPI, permitieron que los niños participaran por iniciativa propia y a su propio ritmo, es decir sin apresurarlos a seguir paso por paso el doblado del papel, utilizaron señales no verbales para indicar los pasos a seguir, para ayudar o corregir a los niños (por ejemplo, mostrando la figura, asintiendo con la cabeza). En comparación, las auxiliares europeo-americanas tuvieron dificultades para aplicar las instrucciones y trataron de controlar la atención de los niños para que siguieran paso a paso el proceso, instruyendo a los niños a poner atención primero y después doblar el papel, recurrieron a instrucción verbal extensa, lo mismo para corregir o ayudar a los niños que tenían dificultades al doblar y utilizaron toda clase elogios o críticas según el desempeño de los niños

Las autoras discuten las diferencias en la forma en que las auxiliares practicaron las instrucciones que se les dieron para mostrar a los niños cómo doblar

una figura de origami, siguiendo el paradigma LOPI. Señalan cómo las prácticas educativas están enraizadas en la experiencia y en los presupuestos que subyacen a cada uno de los paradigmas, LOPI y ALI. Las auxiliares europeo-americanas mostraron estrategias características de la educación escolarizada, en que se asume que el experto o maestro es el responsable de que los niños aprendan, para lo que es necesario que controlen su atención, motivación y ritmo de aprendizaje y refuercen positiva o negativamente el esfuerzo y desempeño de los niños. Las auxiliares mexicoamericanas mostraron estrategias características del paradigma LOPI y no tuvieron dificultad en seguir las instrucciones. Se ajustaron al ritmo, la motivación y la atención de los niños para aprender, considerando que es su responsabilidad; como adultas, los guiaron sin explicaciones extensas y reconocieron su trabajo sin recurrir a elogios o críticas sino mostrando cómo mejorar, cómo corregir errores. Las autoras concluyen que para superar la dificultad para cambiar las ideas y prácticas educativas, sería necesaria una reflexión en torno a éstas, de tal manera que la educación dirigida a los pueblos indígenas corresponda con su paradigma de aprendizaje, pero también contribuya a ampliar las formas en que se organiza el proceso enseñanza-aprendizaje en las escuelas.

Coppens et al. (2014) cierran el número especial, ofreciendo diversos argumentos sobre la importancia de diversificar las formas de aprendizaje, en particular, se refiere a lo que LOPI (como paradigma cultural) puede aportar a la educación, así como también señalando algunos temas de investigación que se desprenden de las investigaciones hasta ese entonces realizadas sobre el paradigma LOPI.

Un año después, Correa-Chávez, Mejía-Arauz y Rogoff (2015) editan un libro en el que presentan una actualización de su propuesta conceptual y designan a LOPI como paradigma cultural, en lugar de modelo como en el número especial de la revista Human Development. El libro se nutre de las colaboraciones de investigadores de su grupo y otros ligados a éste, más otros que incorporaron el modelo conceptual a sus propias perspectivas para analizar resultados de sus investigaciones, ampliando así el acervo de estudios bajo la perspectiva del paradigma LOPI. El libro está compuesto por 18 capítulos, el primero introductorio y del resto, la mayoría se orienta a profundizar en las facetas de LOPI, y los demás se centran en ubicar LOPI como parte de la filosofía y cosmovisión de pueblos originarios. Los capítulos presentan resultados de investigaciones realizadas en México, Guatemala, Perú, Argentina y Estados Unidos y uno en Bali, Indonesia.

El capítulo introductorio no se revisa aquí ya que, junto con el artículo introductorio del número especial de Human Development, fue revisado en el capítulo de Marco teórico. Del resto de los capítulos, se seleccionaron ocho debido a que muestran elementos nuevos o que complementan lo ya descrito sobre LOPI en esta tesis, incluyendo los únicos dos trabajos identificados que investigaron la participación de los niños en labores comunitarias.

Mejía-Arauz, Correa-Chávez, Keyser, y Aceves-Azuara (2015) utilizan parte de la información obtenida en un proyecto más amplio realizado en una comunidad indígena y una no indígena. Analizan la forma en que las familias de cada una de esas comunidades crean oportunidades para que los hijos aprendan a colaborar y

a participar y a ayudar por iniciativa propia. Para el análisis,⁹ seleccionaron a 34 madres p'urépechas de Cherán, Michoacán, divididas en dos grupos de acuerdo con su nivel de escolarización. Un grupo estaba compuesto por nueve madres que tenían más de 10 años de estudio y el otro por 25 que tenían nueve o menos años de estudio. El grupo no indígena o cosmopolita estaba compuesto por 18 madres de clase media urbana de la ciudad de Guadalajara, Jalisco que, en promedio tenían 15 años de estudio. Todas las madres tenían hijos cuyas edades variaron entre 8 y años. Entrevistaron a las madres en el domicilio utilizando cuestionarios semiestructurados centrados en la forma de colaboración de los niños en labores familiares, la forma en que los padres promueven la participación y si la participación era voluntaria u obligatoria.

La mayoría de las madres p'urépechas (87%) reportó que sus hijos colaboraban en los quehaceres domésticos. Sin embargo, se encontraron diferencias dependiendo del nivel de escolaridad de las madres. En el caso de las que tenían menos años de estudio, 80% reportó que su hijo ayudaba en tres a seis quehaceres al día y que todos eran en beneficio de la familia (lavado de trastes, leñado, cuidado de hermanos pequeños, elaboración de comida sencilla, hacer mandados, por ejemplo) y 65% además ayudaba en las labores remuneradas o agrícolas de sus padres. Solo en este grupo, algunos niños ayudaban también cuidando a familiares enfermos (16%). Asimismo, la mayoría de las madres reportó que los niños ayudaban por iniciativa propia. En contraste, todas las madres p'urépechas con más años de estudio reportaron que sus hijos ayudaban con un

⁹ Varias de las madres seleccionadas son las mismas de las que se presentan resultados o de sus hijos en otros trabajos del grupo de Rogoff (ver los revisados del número especial, por ejemplo).

máximo de tres quehaceres y ninguno ayudó en algunos (leñar, hacer mandados, elaboración de comida sencilla, por ejemplo) y solo dos ayudaban en las actividades remuneradas de sus padres. La mayoría de los niños (55%) más bien se hacía cargo de tareas para sí mismos (guardar su ropa y juguetes o limpiar su habitación). Las madres también reportaron que tanto ellas como su esposo asignaban las tareas a sus hijos y que solo asignaban aquellas que eran más sencillas. La mayoría de las madres cosmopolitas (83%) reportaron que sus hijos participaban sólo en quehaceres para su propio beneficio (guardar su ropa y juguetes y limpiar su habitación). Entre las que reportaron que sus hijos colaboraban en quehaceres que contribuían al núcleo familiar (44%), comentaron que lo hacían de manera individual, sin que hubiera colaboración con otros miembros de la familia.

Al comparar el tipo de participación de los niños, colaborativa o solitaria, entre los tres grupos de madres, considerando las labores que reportaron las madres, se encontró que 68% de quienes eran p'urépechas y tenían menor escolaridad refirieron actividades que se realizaron de manera colaborativa; en comparación 49% de las madres cosmopolitas refirieron actividades hechas en solitario. Las madres p'urépechas con mayor escolaridad quedaron en medio, con alrededor del 55% de reportando labores colaborativas. Al analizar las respuestas sobre la forma en que los padres promueven la participación de los niños, y el carácter voluntario u obligatorio de participación, todas las madres p'urépechas hicieron referencia a que se les integraba en todas las actividades que hacían los adultos y que la participación de los niños siempre era en colaboración con un adulto, fuera el padre o la madre. Por ejemplo, la madre barría una habitación y la niña otra o la madre barría y su hijo trapeaba. Refirieron también que sus hijos ayudaban sin tener que

solicitárselos, es decir, eran acomedidos y, al hacerlo, aprendían a trabajar y a ser responsables. Ser acomedido implica que una persona está atenta a las necesidades de otros y que, por iniciativa propia, ayuda a los otros, ya que es su responsabilidad como parte de una colectividad. También mencionaron que los niños habían aprendido a hacer las tareas en la que participaban al observar a sus padres. Las madres p'urépechas con más escolaridad dieron mayor importancia a la escuela y que sus hijos debían cumplir con la tarea antes que ayudar en la casa, en cambio las madres con menos escolaridad dieron la misma importancia a la escuela y a la ayuda en las labores familiares. Las madres cosmopolitas consideraban que la participación de sus hijos debía centrarse en tareas en su propio beneficio, empezando por las de la escuela y después las que involucraban sus pertenencias o habitación. Por lo que les asignaban tareas de ese tipo. Cuando algún hijo quería participar por iniciativa propia, se le hacía entender que se convertiría en su obligación, cuando lo hacía de más pequeño y después lo dejaba de hacer, las madres tenían que recordarles pues era su obligación. En todos los casos se trataba de tareas limitadas a sus pertenencias (lavar sus trastes, limpiar su recámara, por ejemplo).

Las autoras concluyen que los resultados muestran cómo las características de LOPI están presentes en la forma en que los niños p'urépechas son integrados a las labores adultas, participan observando, aprendiendo y acomodiéndose por iniciativa propia y la naturaleza de esas labores es colaborativa. Sin embargo, conforme se incrementa el nivel de escolaridad se observan cambios. Las madres p'urépechas con más años de estudio habían incorporado prácticas similares a las reportadas por las madres cosmopolitas, aunque todavía están a medio camino

entre éstas y las madres p'urépechas con menos escolaridad. Las madres cosmopolitas privilegiaron el trabajo individual, en solitario y relacionado con las pertenencias de los hijos, privilegiaban la dedicación a las labores escolares y consideraban que la participación espontánea de sus hijos en una labor doméstica se transformaba en obligación.

En su capítulo, Lorente (2015) explora las prácticas relacionadas con LOPI de dos generaciones de nahuas de la comunidad de San Jerónimo Amanalco, estado de México. Una es la generación que por primera vez fue a la escuela (entre 1970 y 1995), a la que nombra generación de los padres, y la otra está constituida por los nacidos entre 1995 y 2010, nombrada generación de los hijos. La mayoría de los padres no terminó la primaria (5.8 años de estudio en promedio), no hablaba náhuatl ni usaba la vestimenta tradicional como lo hacían sus padres, no se autoadscribía como indígena para evitar la discriminación, privilegiaba la escolarización de sus hijos como vía para mejorar su condición socioeconómica y, sin embargo, enfatizaba con sus hijos la observación y la colaboración en actividades familiares que eran muy apreciadas por la comunidad, a la manera descrita por LOPI. La generación de los hijos tampoco hablaba nahuatl, solo español, pasaba la mayor parte del día en la escuela y la mayoría había cursado o cursaría hasta secundaria, si no hasta la preparatoria pues la comunidad ya contaba con escuelas de esos dos niveles. Tampoco se autoadscribían como indígenas, participaban en menos quehaceres del hogar que sus padres, pero participaban en aquellas actividades que eran muy apreciadas por la comunidad y lo hacían por iniciativa propia y porque consideraban que les permitía llegar a ser miembros valiosos de su comunidad.

Los resultados presentados en el capítulo forman parte de un proyecto de investigación etnográfica más amplio, de carácter longitudinal, y se centran en las variaciones intergeneracionales en el aprendizaje y práctica del cuidado, éste último como un aspecto central de la pedagogía nahua. Cuidado es asumir la responsabilidad de ayudar a otros a llegar a ser lo que están destinados a ser e implica la colaboración en el trabajo, la ayuda en las labores familiares y comunitarias, más allá de su mero valor económico y productivo, por su valor de contribuir a que la esencia, la naturaleza de la persona florezca, involucra proteger, criar y motivar, así como relaciones de reciprocidad y beneficio comunitario. Por ello, se le considera un sistema de valores que guían el actuar de las personas en su vida.

Para el capítulo, del total de participantes se seleccionaron 48 familias de la generación de padres y dos hijos de cada una de esas familias, 50 mujeres y 46 hombres, dando un total de 96 participantes de la generación de los hijos. La información se obtuvo mediante entrevistas y observación participante y para el capítulo se tomó la referente a la participación de niños en actividades familiares que involucrara asumir la responsabilidad y cómo de niños se involucraron y participaron como forma de aprendizaje en ambas generaciones. El autor se centró en cuatro actividades centrales de la comunidad: milpa, crianza de animales, mantenimiento de la salud y equilibrio corporal con el uso del temazcal y celebración del Día de los Muertos.

Un primer aspecto que presenta Lorente, como forma de poner en contexto el resto de los resultados, se refiere a que, independientemente de la generación, todos los participantes mantenían la clasificación nahua de los grupos de edad en

función de las actividades y forma de participación en actividades relacionadas con el cuidado o responsabilidad y utilizaban el término náhuatl para cada grupo de edad. La clasificación fue referida por los participantes para describir a los niños y las actividades en las que se espera que colaboren. La responsabilidad va asumiéndose gradualmente; al nacer la responsabilidad recae en otros, a partir de la segunda semana de vida y hasta los 2 o 3 años, la responsabilidad consiste en observar y así progresivamente hasta llegar a manejar y dominar las labores en que participan, de manera tal que los adultos tienen plena confianza en que las cumplirán sin falta, entre los 10 y 15 años. Los niños van asumiendo la responsabilidad al ir aprendiendo las actividades de cuidado en las que deben colaborar y se considera que solo es posible hacerlo en la acción misma y no a través de explicaciones verbales.

La milpa es una actividad masculina, por lo que los resultados solo se refieren a los varones de ambas generaciones. En la de padres, más del 76% lo hicieron iniciando alrededor de los 5-6 años de edad. Refirieron que acompañaban a sus padres y que, aunque jugaban también observaban lo que hacían y que así aprendían, además sus padres demostraban cómo hacían las tareas y cuando era necesario, explicaban algunos aspectos mientras ambos colaboraban. En la generación de los hijos, solo 14% participó en el cuidado de la milpa, debido a que iban a la escuela y sus padres han privilegiado los estudios como forma de que tengan un mejor futuro.

En la crianza de animales participan tanto los hombres como las mujeres, pero los primeros se encargan de las ovejas y las segundas de las aves del traspatio. Poco más del 78% de las familias de los padres tenían rebaños de ovejas

y desde los 6-7 años empezaron a hacerse cargo, de manera progresiva, de todas las actividades de crianza, cuidado y protección de los rebaños, mientras que sus padres supervisaban su progreso para determinar en qué momento incrementar la responsabilidad a su cargo, hasta que cuando ya eran los encargados, algunos llegaban a adquirir ovejas con dinero que iban ahorrando. En esa generación, 82% de las mujeres cuidaban pollos, patos y, sobre todo, pavos, empezando por observar entre los 2 y 3 años de edad. El patrón de progresión en el grado de responsabilidad que se les encargaba fue similar al relatado por los varones para el caso de los rebaños de ovejas. En la generación de los hijos, disminuyó el número de participantes cuya familia tenía ovejas, debido a su escolarización pues ya no tenían tiempo suficiente para la actividad, y también a la escolarización de sus padres, que llevó a muchos a convertirse en trabajadores asalariados. Solo 40% de sus familias tenía ovejas, aunque 53% ayudó al cuidado del rebaño de vecinos y . 23% tenía su propio rebaño. En el caso de las mujeres, solo 56% se hacía cargo de sus propias aves de traspatio. En esta generación, el patrón de progresión en el aprendizaje y colaboración fueron similares al de la generación de los padres.

En la tradición nahua, y mesoamericana en general, la salud y las diferentes etapas de la vida se relacionan con el complejo frío-calor. Por ejemplo, en el caso de los nahuas, al nacer los infantes son húmedos o suaves y es necesario que vayan secándose, endureciéndose, teniendo calor para que puedan aprender a caminar. Algunas enfermedades son causadas por un desequilibrio entre esos componentes del cuerpo, como es el caso del reumatismo entre los ancianos, pues se considera que las personas van perdiendo calor y volviéndose frías. El temazcal, o baño de vapor prehispánico, es el tratamiento terapéutico utilizado para los casos

descritos y también como tratamiento preventivo para conservar la salud y es usado y preparado participan hombres y mujeres. En la mayoría de las casas de las familias en las que crecieron los participantes de la generación de los padres había un temazcal (87%). En la generación de los padres (de ambos géneros), después de haber usado y observado la preparación del temazcal desde los 2-3 primeros años de vida, empezaron a colaborar entre los 8 y 10 años, eran capaces de colaborar en su preparación y, a partir de los 11-12 años, también empezaron a responsabilizarse de las prácticas asociadas a su uso, descritas al inicio del párrafo; es decir, han aprendido sobre la concepción nahua sobre el equilibrio de frío-calor que debe mantenerse o corregirse. Su aprendizaje fue producto de su participación, como usuarios y ayudantes, ya que les permitió escuchar y aprender sobre el temazcal como terapia preventiva y curativa. En la generación de los hijos, aunque el número de temazcales disminuyó (aproximadamente, una de cada seis familias tenía), su uso no disminuyó. La mayoría de los participantes de la generación de los hijos usaba el temazcal propio o de sus vecinos y ayudaba a prepararlo. En este caso, la escuela no interfirió con su participación y aprendizaje como en el caso de la milpa y la crianza de animales porque el baño en el temazcal se hace de noche o en fines de semana, pero también el conocimiento adquirido sobre la concepción nahua de salud-enfermedad, su prevención y tratamiento a partir de su participación, han contribuido a motivarlos y continuar con esta práctica terapéutica.

De manera similar, la participación en la celebración del Día de los Muertos, se mantiene y es responsabilidad de hombres y mujeres. En la generación de los padres, 94% participó en la puesta del altar en su casa y, en la de sus abuelos, en la elaboración del pan tradicional. En su elaboración, nuevamente, la participación

empezaba con la observación, entre los 2 y 3 años de edad y, conforme crecían y aprendían más, realizaban tareas más complicadas. Su participación también les permitió aprender sobre el conocimiento y filosofía nahuas en torno a la muerte y los muertos y la responsabilidad de los vivos de alimentarlos anualmente cuando retornan el Día de Muertos, pues sus abuelos narraban historias y sueños relacionadas, incluyendo pesadillas por no cumplir con esa responsabilidad de alimentarlos, que según el autor funcionaba como motivación. En la generación de los hijos, 89% participaba en la puesta del altar y en la elaboración del pan tradicional de manera similar a sus padres. La escuela no interfirió con su participación porque son días festivos y se suspenden las clases.

El autor concluye que, a pesar de las diferencias intergeneracionales, se mantienen las formas nahuas de aprender a través de la participación y, al hacerlo, ambas generaciones han ido asumiendo su responsabilidad, han ido haciéndose cargo del cuidado de otros seres: milpa, animales, infantes, enfermos, a sí mismos y su familia en la preservación de la salud y los fallecidos. Considerando su trabajo en la comunidad, el autor señala que si bien la escuela ha interferido con el mantenimiento de algunas prácticas, los padres no consideran que exista una contradicción entre éstas y las de la escuela, más bien las conciben como formas coexistentes. Los niños inician su aprendizaje y su camino hacia la responsabilidad observando desde pequeños, no solo de aspectos técnicos sino sobre cómo participar de manera coordinada con los otros y sobre el sistema de valores que guían el actuar de las personas en su vida, resumido en cuidar o asumir la responsabilidad de ayudar a otros a que florezca su naturaleza.

Martínez-Pérez (2015) presenta parte de los resultados de su proyecto más amplio, de carácter longitudinal, con niños tsotsiles de 2 a 3 años de edad de San Juan Chamula, Chiapas, sobre la socialización del lenguaje y la atención. Para analizar los resultados centrados en ejemplos del paradigma LOPI, la autora integró la perspectiva de los estudios basados en ese paradigma y la perspectiva de antropología lingüística sobre socialización del lenguaje como proceso interactivo, a través del análisis de la actividad situada como producto del contexto en que tiene lugar y que organiza la interacción entre participantes de manera temporo-espacial. Su objetivo fue mostrar que observar y acomedirse empieza con las acciones de los niños para reclutar al resto de los participantes en una actividad, quienes responden deconstruyendo la actividad secuencialmente y utilizando formas de comunicación tsotsiles. La investigación se realizó en una comunidad de los Altos de Chiapas, Ichintón del municipio de San Juan Chamula. Las tres secuencias de la interacción provienen de las observaciones y videograbaciones realizadas con la familia focal de la investigación más amplia, y se empleó microanálisis, complementado con el conocimiento y experiencia de la autora por ser tsotsil. Previo a la descripción y discusión de los resultados, la autora refiere que, a partir de la década de 1990 debido al deterioro de la economía, gran parte de la población masculina adulta ha emigrado a los Estados Unidos para emplearse como jornaleros. Sin embargo, las actividades cotidianas de las familias que permanecen en la localidad no han sufrido cambios. La principal actividad económica de éstas sigue siendo el cultivo de la milpa y de verduras para venta en la cercana ciudad de San Cristóbal de las Casas. Las mujeres son quienes se encargan de las actividades agrícolas ante la ausencia de los varones adultos, además de seguir con los quehaceres del hogar, el cuidado

de los niños, la cría de ovejas para la elaboración de la ropa para la familia. Los niños, desde pequeños, son integrados a todas estas actividades y participan observando solamente o ayudando.

Las tres secuencias de interacción se describen en gran detalle, presentando cada una de ellas ejemplos de la forma en que los niños toman la iniciativa para participar, observando y ayudando y cómo responden los miembros de la familia. El primer ejemplo es de una niña de 3 años edad que toma la iniciativa de lavar su suéter y lo comunica a su madre. Su madre y su hermana están cerca de ella y no están lavando. Sin embargo, desde el patio de la casa, donde se encuentran las tres, se puede observar a un grupo de mujeres lavando en los lavaderos comunitarios; la autora propone que esto podría haber motivado a la niña. El segundo ejemplo es el de un niño de un año 9 meses y su abuela que está desvainando frijoles. El niño se acerca y empieza a ayudarla. El tercer ejemplo es de un niño de 3 años que observa a su padre cuando está mezclando cemento y encementando un piso y decide ayudar. En los tres ejemplos, la primera respuesta de los adultos es rechazar la ayuda, sea ignorándolos o directamente diciendo no. Sin embargo, la autora señala que el rechazo es en realidad una provocación que los padres tsotsiles utilizan para apoyar la motivación e iniciativa para ayudar, así como para que los niños aprendan a negociar y acordar con otros y el valor de la responsabilidad que acompaña la realización de las actividades adultas. A la primera respuesta de rechazo, sigue la aceptación ante la insistencia de los niños de participar y los adultos reaccionan segmentando los diferentes componentes de la actividad en secuencias interactivas para guiar a los niños observando, demostrando y corrigiendo mediante un explicaciones verbales mínimas y

movimientos corporales. La autora concluye que los resultados presentados muestran que la naturaleza interactiva entre adultos y niños, primero de rechazo y luego de aceptación, estaría relacionada con la práctica de instigar miedo como forma de fortalecer una de las entidades anímicas y el carácter entre los niños tsotsiles. Asimismo, que las interacciones de los niños con los adultos cuando toman la iniciativa para ayudar en alguna actividad adulta recurren a toda una gama de recursos comunicativos y que, el objetivo final, es ayudar a que su participación vaya transformándose y lleguen a ser competentes y responsables en su familia y en su comunidad.

En su capítulo, García (2015) presenta un análisis sobre cómo se desarrolla la autonomía y el respeto al aprender por medio de observar y participar en labores familiares entre los quechua de Perú. Inicia con una descripción de la localidad de estudio y del significado quechua de autonomía y respeto y después presenta los resultados de sus observaciones, parte de un estudio más amplio sobre cómo los adultos ayudan a los niños a desarrollarse para que lleguen a ser personas, de acuerdo a la concepción quechua. Las observaciones fueron hechas en la localidad en la cual él nació, Aucará de la región de Ayacucho en el sur de los Andes. La población se dedica a la agricultura para autoconsumo y la cría de especies pequeñas. La noción de respeto es central en el concepto de persona y junto con la autonomía son los ejes que guían las ideas y prácticas de los padres para ayudar a sus hijos a desarrollarse como personas, a través de su integración a las labores cotidianas, que aprenden al observar a los adultos y participar. Es mediante este proceso que los niños al colaborar desarrollan respeto y autonomía. En quechua, respeto se refiere a considerar y se relaciona con escuchar y poner atención. En el

caso de los niños, se traduce en un comportamiento tranquilo y silencioso, se les insiste en que deben saludar a los adultos, aunque no sean familiares, con términos de parentesco como forma afectuosa de reconocerlos; se espera que los niños escuchen y pongan atención a los adultos y que estos también lo hagan con los niños y se espera también que obedezcan. Sin embargo, la obediencia no es concebida como opuesta a la autonomía, sino como la capacidad de tener iniciativa para aprender y participar en las labores diarias, de tal manera que contribuyan a la familia y la comunidad.

Desde los primeros meses de vida, los infantes son llevados por sus padres a las labores agrícolas, de esta manera no solo se crea una gran cercanía entre adultos y niños, sino que provee de oportunidades a los niños para observar, escuchar conversaciones, imitar y jugar en el entorno del trabajo adulto. Una vez que pueden caminar y hablar, se les pide mantenerse quietos y callados. El autor describe el caso de una niña de 2 años, su madre y otros adultos a manera de ejemplo. Durante las labores de cultivo, la niña observaba atentamente cómo se araba y se plantaba, en otros momentos ponía más atención a su juego, escuchaba a los adultos conversar y se acercaba a su madre cuando ésta tomaba un descanso o se sentía amenazada (por ejemplo, al ver a ovejas pastar cerca de donde cultivaban), organizaba de manera autónoma sus juegos con hojas y varas. La madre en todo momento se mantenía atenta a la niña y al mismo tiempo a las labores de cultivo. Aun cuando la niña todavía no empieza a ayudar, su presencia le permite aprender no solo sobre el cultivo, sino sobre la colaboración, el respeto y la autonomía. El autor señala que cada vez más niños dejan de acceder al trabajo

adulto y, con ello, pierden la oportunidad de aprender debido a la obligatoriedad de asistir a la escuela.

En quechua, el término que se ha traducido como aprender en otros idiomas se relaciona con habitar viviendo y el término enseñanza no existe por separado del término aprendizaje, sino que se compone a partir de éste y se refiere a que una persona está haciendo que aprendan, entendido en el sentido de propiciar las oportunidades para el aprendizaje. Esta concepción del proceso enseñanza-aprendizaje es ilustrado por la manera en que los niños son integrados a las labores adultas y aprenden en colaboración. Se espera que los niños muestren autonomía y observen y participen al estar presentes en las labores de los adultos, pero también estos tienen la responsabilidad de procurar a los niños el cuidado necesario para asegurar su bienestar físico y espiritual y, por tanto, su desarrollo como personas. Por tanto, la agencia que se reconoce a los niños está enmarcada en su habitar a través de su contribución al bienestar familiar y comunitario al colaborar las actividades cotidianas.

de León (2015) presenta parte de los resultados de su investigación, más amplia y de largo plazo, sobre lingüística antropológica, en la que ha seguido a una familia focal y ocho complementarias, videograbando sus actividades cotidianas y realizando entrevistas etnográficas. La investigación ha sido realizada en la comunidad tsotsil de Nabenchauk, municipio de Zinacantán en los Altos de Chiapas. En el capítulo, se centra en el análisis micro-etnográfico y lingüístico de las interacciones entre cuatro niños y sus familiares, para mostrar aspectos de la agencia situada al participar en labores adultas, que no siempre se hacen evidentes a primera vista. de León integra elementos de la teoría de la actividad siguiendo la

perspectiva de la ecología de aprendizaje, para mostrar cómo, dentro de una estructura existente, los niños inician interacciones con otros para reclutarlos en su proceso de aprendizaje, creando así su propia ecología de aprendizaje.¹⁰

La autora presenta tres tipos de ecologías de aprendizaje, describiendo en gran detalle las interacciones entre participantes y las formas comunicativas y herramientas utilizadas. La primera se refiere a la incorporación a una actividad cuando es necesario, considerando el grado de competencia según edad. Este tipo es ilustrado con el caso de una niña de 4 años que, estando con su madre y una tía mientras revisan y arreglan flores para el altar de Día de Muertos, toma las flores desechadas, por tener los tallos rotos, para arreglarlas. Su madre y tía redirigen la actividad de la niña para que quite los pétalos y los ponga en una canasta y la niña continuamente pregunta y comenta que llevará los pétalos al cementerio, recordando la explicación que le dio su tía sobre su uso. La autora señala que no solo la niña inició su participación y logró ser incorporada, sino que, a través de sus preguntas y comentarios, se estableció como legítima participante y aprendió un aspecto de los rituales asociados a una celebración relevante para la familia y la comunidad.

El segundo tipo se refiere a la situación en que los adultos guían, corrigen y muestran en medio de la participación de alguien no del todo competente. Se ilustra con el caso de un niño de 9 años y su hermana de 11. El intenta por primera vez tejer una bufanda con un telar pequeño, después de haber observado a otra hermana mayor hacerlo por varios días. La hermana de 11 años está bordando

¹⁰ La autora se refiere a ecología de aprendizaje como un sistema socioecológico de interacciones, en el que los participantes se influyen mutuamente a través de diferentes formas comunicativas.

cerca del niño, lo observa varios minutos y lo critica por los errores; después se acerca, le muestra éstos y cómo corregirlos; el niño intenta hacerlo y no lo logra; la hermana vuelve a acercarse y le demuestra cómo hacerlo. El niño continúa, sigue cometiendo errores, su hermana y otra hermanita se burlan, pero él no hace caso. Corrige, reinicia y a la mañana siguiente muestra una pequeña tira tejida por él. La familia reconoce su esfuerzo, aunque no sea una bufanda. La autora argumenta que en esta ecología de aprendizaje, la hermana guía el aprendizaje de su hermano, iniciado por iniciativa propia, supervisándolo, corrigiéndolo, explicándole y demostrándole a través de diferentes modalidades de comunicación mientras él observa y escucha para, después, elaborar su propio tejido.

El tercer tipo de ecología de aprendizaje se refiere a la situación en que los adultos supervisan de manera esporádica y es ilustrado con el caso de un niño de 8 años cortando un madero con un machete para obtener piezas para el encendido del fogón. El niño ya es casi completamente competente por lo que, al ir cortando el madero, se percató que debe utilizar otro madero para facilitar el corte en piezas delgadas. Mientras continúa, su hermano mayor pasa y dirige su atención hacia él, evalúa su trabajo y sin pronunciar una sola palabra, solo haciendo contacto visual le hace ver qué lo ha hecho bien, en respuesta el niño sonríe. La autora señala que este ejemplo muestra cómo se transforma la participación y nivel de competencia de los niños quienes aún solos son capaces de solucionar complicaciones o facilitar el trabajo, gracias a su integración en las labores que observan y en las que participan por propia iniciativa. Asimismo, señala la importancia de diferentes modos de comunicación entre participantes

La autora concluye que los tres ejemplos presentados muestran que la agencia y motivación de los niños en el creciente dominio del uso de objetos y herramientas de su comunidad cultural se desarrolla mediante la práctica. Es la agencia de los niños, expresada en la iniciativa, la que transforma la organización de la participación para crear ecologías de aprendizaje situadas en el entorno social y la actividad específica, así como el nivel de competencia de los niños.

Gutiérrez, Rosengren, y Miller (2015) toman resultados parciales de su investigación sobre la socialización de la muerte en diferentes contextos socioculturales. Se centran en la participación de los niños en los preparativos y las actividades para la celebración del Día de los Muertos en el estado de Puebla. Después de describir brevemente aspectos relevantes de dicha celebración y su importancia en México, los autores presentan primero los resultados obtenidos mediante observación participante en Tlapanalá, Cholula y la ciudad de Puebla, mostrando cómo participan los niños, acompañando sus descripciones con referencias a fragmentos de entrevistas realizadas a adultos de las localidades estudiadas. Después presentan resultados de entrevistas etnográficas realizadas a una muestra de 61 niños de 4 a 6 años de clase trabajadora de la ciudad de Puebla, a quienes les preguntaron sobre las actividades en las que participaban antes y durante la celebración del Día de Muertos, así como sobre sus conocimientos de diversos aspectos de la celebración.

La preparación y celebración del Día de Muertos involucra a tres o cuatro generaciones de cada familia. Los niños participan desde el principio, acompañando a sus padres al mercado para comprar todo lo necesario para el altar: los ingredientes necesarios para preparar los alimentos preferidos de los familiares

fallecidos, el pan especial para la ocasión, flores, velas, incienso y diversos objetos, como juguetes para los niños fallecidos. Después, dependiendo de la edad, participan en la preparación de alimentos los mayores y los de todas las edades, empezando desde los 3 o 4 años, ayudan limpiar la tumba, hacer mandados y acomodar pétalos en forma de camino para que familiares fallecidos lleguen al altar a disfrutar de los alimentos que les ofrendan los vivos. Todas las generaciones participan en la elaboración de la ofrenda, por lo que los niños aprenden sobre el significado de ésta y tienen la oportunidad de recordar a los fallecidos. En Tlapanalá, al igual que en otras localidades, se acostumbra a visitar los altares de otras familias que hayan perdido a un pariente en el último año entre la noche del 1o. de noviembre y temprano por la mañana el día 2. Los niños van disfrazados de personajes de Halloween, mostrando la influencia de la cultura estadounidense. En este último día, se visita el cementerio y ya sea allí o en el hogar se hacen vigiliás, esperando el retorno de los muertos. En éstas participan niños desde los 2 o 3 años edad. En el cementerio, los niños ayudan en la decoración de las tumbas y tienen la oportunidad de escuchar sobre los familiares fallecidos, además de jugar.

Los resultados de las entrevistas mostraron que 87% había participado en la celebración del Día de Muertos del año anterior y 84% ayudó en la elaboración de la ofrenda. En mucha menor proporción, participaron decorando la tumba (43%), fueron al cementerio (28%), se disfrazaron (20%). Poco más de la mitad (51%) reportó que se sentía feliz de participar en la celebración, 33% que le daba miedo, 16% que se sentía triste y el resto que no sentía nada o no respondió. Sin embargo, al desagregar la información por edad, se observó que la proporción de los niños que sentía miedo disminuyó de 55% entre los de 4 años a 29% entre los de 5 años

y a 15% entre los de 6 años, incrementándose la proporción de los que se sentían felices (de 45% a 52% y a 55%). Los autores sugieren que esto podría estar relacionado con la continua participación de los niños en las diferentes fases de la celebración.

Los autores concluyen que, al integrar a los niños en todas las actividades asociadas al Día de Muertos, aun cuando no ayuden, les permite aprender sobre su significado, sobre su importancia y sobre familiares fallecidos al escuchar a padres, abuelos y aun bisabuelos. Al empezar y continuar ayudando, además de aprender en forma colaborativa, adquieren habilidades específicas, como cocinar.

Cardoso (2015) recurre a su propia experiencia como mixe originario de Tlahuitoltepec, Oaxaca, en combinación con el marco conceptual del paradigma LOPI para analizar el concepto mixe de dignidad y su relación con el trabajo colaborativo entre personas y con los elementos del mundo natural, puesto que entre los mixe, como entre otros pueblos originarios del continente Americano, el ser humano no se concibe de manera separada, sino como parte del conjunto de seres vivos. Más aun, no solo todos los seres vivos trabajan, también lo hacen todos los fenómenos y elementos que conforman el mundo (el agua, la lluvia, la propia tierra. Por tanto, todos y cada uno de los componentes del mundo en que habitan las personas trabajan colaborando en el sustento de la vida. Además de utilizar su propia experiencia, utiliza parte de la información de su trabajo con su comunidad de origen. Parte del significado del trabajo entre los mixes como proceso que va más allá del aprendizaje mecánico de habilidades e involucra la reflexión y la experiencia incorporada mediante el propio trabajo de manera tal, que el éste transforma a las personas y les confiere dignidad. Señala que en mixe no existe un

término específico para describir el aprendizaje que no se relacione con el término de trabajo. Argumenta que, por ello, el proceso de aprendizaje puede ser analizado como un tipo de LOPI. Asimismo, parte de distinguir dos formas de observación. Una es ver, mirar sin la intención de aprender, aunque de hecho se aprenda, y la otra es la observación aguda, atenta, que intencionalmente lleva a aprender algo. Al mismo tiempo, señala que la observación aguda, atenta no significa que la persona al ejecutar una tarea simplemente copie o repita lo que observó y aprendió, sino que las personas contribuyen con sus ideas propias, generando transformaciones y adaptaciones a las condiciones de vida cambiantes.

Cardoso señala que no siempre el trabajo es fácil, pero las personas crean un ambiente placentero al trabajar de manera colaborativa, recurriendo a chistes, anécdotas, por ejemplo, para aligerarlo. Mas aun, la colaboración en el trabajo es en sí misma fuente de satisfacción. Asimismo, el trabajo colaborativo involucra la reciprocidad y la contribución entre personas, trayendo beneficios para una familia, un grupo de familias, la comunidad. Describe el caso de una familia en la que la madre y la hija se dedican a la elaboración y venta de tamales en el mercado que, cuando tienen un pedido por un número mayor de lo que pueden elaborar, recurren a otras mujeres para que ayuden. Estas últimas lo hacen porque saben que cuando lo requieran, la madre y sus hijas ayudarán. Después, se refiere a los dos tipos de observación. Aquella para actividades que solo requieren ver, mirar, es decir sin intención aprender, pero que de todas maneras se aprenden, ya que se relacionan con la satisfacción de necesidades, como cortar leña para el fogón. Y las actividades que se aprenden intencionalmente y requieren de observación aguda, atenta, como en cualquier actividad especializada (tejido en telar, elaboración de ollas de barro).

En ambos casos, sea o no la intención, la observación constituye parte de la realización del trabajo y la participación constituye la conclusión del mismo.

A continuación, se presentan ejemplos de porqué el aprendizaje por medio de la observación aguda no significa repetición o copia, sino una práctica educativa de muchas comunidades culturales, a la que se le denomina educación informal, pero que el autor denomina educación sin salón de clases (nonclassroom education). El primer ejemplo es el de un trabajador manual y artesano, quien explicó que no pasó mucho tiempo observando los diferentes tipos de trabajo, sino que simplemente lo vio y supo cómo hacerlo a su propia manera, imprimiendo su propio sello. Por ejemplo, talla figuras de madera con motivos mixes que inserta en las puertas que elabora, ya que aprendió carpintería y tallado de madera y se le ocurrió combinar ambas habilidades. El segundo ejemplo es de cuatro mujeres, todas aprendieron observando atentamente, pero sin pasar un largo tiempo haciéndolo. En un caso, una de ellas aprendió con la otra; sin embargo, al hacer las tortillas modificó su técnica para facilitar su trabajo. El otro par de mujeres pasó por un proceso similar a la mujer aprendiz del ejemplo anterior, pues señalaron que aprender es imposible sin realizar el trabajo pues solo así pudieron desarrollar formas distintas de hacerlo.

El autor finaliza refiriéndose a las variaciones en las formas de aprender no solo en diferentes comunidades culturales sino al interior de una comunidad cultural. Primero se refiere a diferencias en el tiempo de observación aguda, atenta. Hay quienes requieren de más tiempo y quienes no y utiliza el ejemplo de su cuñada y su cuñado para ilustrar el primero y el segundo caso, respectivamente. En segundo lugar, retoma la propuesta de los repertorios de prácticas para entender las

variaciones en las formas de realizar una misma actividad, dependiendo del contexto, los recursos y las necesidades comunitarias e individuales, siempre cambiantes.

Uno de los pocos trabajos sobre LOPI que se centran en la participación de los niños en una actividad comunitaria es el de Corona, Eka, y Quinteros (2015). Además, es el único en el libro y, en general en la literatura sobre LOPI, que fue realizado en una comunidad fuera del continente Americano. Corona et al. incorporan la propuesta de LOPI como paradigma cultural para analizar la participación de niños balineses en la música tradicional de uso ceremonial, denominada gamelán. Tanto la música como la danza son componentes centrales de las ceremonias. Utilizan información de trabajo de campo realizado, así como la propia experiencia de la segunda autora, quien es originaria de la Isla y bailarina y miembro de una orquesta de música gamelán. La mayoría de las observaciones fueron realizadas en el área central de la isla de Bali, Indonesia, en una ciudad que denominan ciudad cultural y en una escuela privada de música y danza tradicional, durante ensayos y presentaciones de niños y adultos. También se realizaron entrevistas a personas expertas y familias. Las autoras señalan que en Bali y, en general en todas las islas indonesias, la vida cotidiana está fuertemente imbuida de la espiritualidad y cosmovisión hinduista, no obstante, es un país musulmán, y que el aprendizaje de los niños, a través de su participación en el conjunto de prácticas culturales, significa la vía para apropiarse de “la forma de ser balinés”. La creencia en la reencarnación se traduce en un trato especial a los niños y en su integración a la vida cotidiana y ceremonial desde temprana edad, con el objeto de que aprendan la filosofía del respeto y armonía entre todos los seres vivos y con Dios,

que implica realizar las labores colectivas con felicidad. Es a través del trabajo colectivo para la vida ceremonial que se unen cuerpo y alma y se logra la felicidad. La integración de los niños, por tanto, propicia que una vez que pueden caminar, los niños hagan sus primeros intentos de bailar y tocar instrumentos musicales tradicionales.

Las autoras muestran que los niños balineses aprenden y participan en tres espacios: el hogar, el espacio colectivo de cada barrio y el templo. La realización de actividades tiene un carácter colectivo y de apoyo mutuo, desde la ayuda en los quehaceres del hogar, pues benefician a todos, hasta la participación en actividades relacionadas con ceremonias. Por ejemplo, una niña de 5 años observó que su abuela estaba tejiendo una cesta usada para ofrendas religiosas y dejó de jugar para ayudar. Mientras ayudaba, platicaban alegremente y cuando la niña no sabía cómo continuar el tejido, la abuela le indicaba el siguiente paso sin interrumpir la plática. No pasó mucho antes de que otra nieta, de 7 años, se incorporara también a tejer. De la misma manera, los niños colaboran en ceremonias la preparación de ceremonias que se realizan en el templo, y a las que acuden familias de varias localidades. Acarrear comida, barren el piso, ayudan al líder espiritual a repartir agua bendita entre los asistentes y, eventualmente, participan como bailarines o músicos gamelán. Debido a la importancia central de la danza y la música gamelán en las ceremonias, pues se les considera ofrendas especialmente agradables a los dioses, las familias motivan a sus hijos a aprender y crean oportunidades para que participen en ellas. Las autoras señalan que hay dos formas de integrar a los niños que quieren aprender a tocar música gamelán. La primera, a la que denominan informal, está dirigida a todos los niños para motivarlos a aprender música y la

segunda está dirigida a los niños que quieren ser parte de una orquesta de música gamelán. Esta forma, que las autoras denominan vía formal, consiste en enviar a los niños a las academias comunitarias, donde la instrucción se basa en el modelo educativo tradicional balinés. Alrededor de los 5-6 años de edad, se inicia el aprendizaje formal en las academias.

Desde que los primeros meses de vida, los niños están rodeados de música, ya que sus padres los llevan a todas las ceremonias religiosas. No solo escuchan la música, sino que sus madres o sus cuidadoras acostumbran a mecerlos al ritmo de la música. Cuando alguno de los padres o parientes es músico gamelán, acostumbran a sentarlos a su lado durante sus prácticas y ensayos con otros músicos. Durante estos últimos, es común observar a niños de diferentes edades acercarse a observar y escuchar la música. Desde los inicios informales hasta la instrucción formal, los niños no solo adquieren las habilidades necesarias para interpretar música sino la forma balinesa de ser y estar en comunidad. La instrucción formal se basa en el principio de que la música gamelán solo puede ser interpretada con felicidad en el corazón y que el objetivo de una orquesta es ofrendarla a los dioses con un corazón puro y nunca para competir por ser el mejor. El maestro de música gamelán enseña mostrando a los niños cómo toca él los instrumentos, aunque hay quienes aprenden escuchando, por lo que el maestro organiza las sesiones de manera flexible, ajustándose a las diferentes formas de aprendizaje. La flexibilidad también se hace patente en los ensayos, cuando los niños pueden formar pequeños grupos para ayudarse mutuamente a mejorar su técnica o a sincronizarse mejor. Los niños deben repetir y repetir pues es la práctica lo que los transformará en músicos expertos. La continua repetición involucra no solo el

dominio técnico sino la concentración para desarrollar una sincronización precisa entre toda la orquesta y conectarse con los sentimientos propios. Para ello, los maestros no recurren a la definición de conceptos, sino que piden a los niños que recuerden la felicidad que se experimenta al hacer alguna ofrenda en el templo.

Las autoras concluyen que es posible identificar varios aspectos del paradigma LOPI en la organización cultural del aprendizaje y participación en labores familiares y comunitarias de los niños balineses. En particular se refieren al aprendizaje de la música gamelán, que los padres motivan desde los primeros meses de vida de sus hijos y que puede continuarse en instituciones creadas especialmente para su aprendizaje, así como el de las danzas tradicionales. El modelo de aprendizaje en esas escuelas se basa en la demostración con uso mínimo de instrucción verbal, en la flexibilidad para incorporar la manera distinta en que los niños pueden aprender y la iniciativa para que entre pares se ayuden a mejorar sus habilidades. Tanto en el hogar como en las escuelas, el aprendizaje de una destreza está imbuido de un conjunto de principios filosóficos propios de la comunidad cultural balinesa.

Después de la publicación del libro, Rogoff y su grupo han continuado publicando, principalmente nuevos análisis de la vasta base de datos obtenida a lo largo de años de investigación y agregando algunos estudios nuevos. Sin embargo, no se revisan aquí pues incorporan perspectivas que no se relacionan con el tema de la tesis. En lo que resta del capítulo, revisamos estudios realizados en la península de Yucatán.

Jiménez-Balam, Alcalá y Salgado (2019) estudiaron los conocimientos sobre plantas medicinales y la forma de aprendizaje de 22 niños mayas de 7 a 12 años de

Chan Cah, Quintana Roo. Aplicaron entrevistas semiestructuradas y después, seleccionaron un subgrupo de 11 niños para profundizar en la forma en que habían aprendido. Chan Cah es una comunidad localizada en la llamada Zona Maya de Quintana Roo y es uno de los centros ceremoniales mayas de Quintana Roo. Los resultados mostraron que los niños identificaron 16 especies de plantas medicinales y describieron su uso para el tratamiento de diversas enfermedades. Las plantas mencionadas con mayor frecuencia fueron la naranja agria (95%) y la ruda (86%). De la naranja agria describieron las diferentes formas de uso (en jugo con sal, preparación de infusión con sus hojas, entre otras) y los padecimientos en los que se usa (enfermedades gastrointestinales y respiratorias, fundamentalmente). De la ruda, entre los niños que la nombraron, 68% describió que se utiliza para tratar el mal de ojo y que se prepara una infusión.

Los resultados de las entrevistas a profundidad para conocer cómo aprendieron mostraron que la mayoría de los niños aprendió observando a un familiar adulto preparar y administrar el tratamiento a otro miembro de la familia cuando enfermó. Asimismo, aprendieron a identificar las plantas al acompañar a un familiar adulto a colectarlas en el solar o en el monte, observan y también hacen preguntas cuando tienen alguna duda. Después de unas cuantas ocasiones, los adultos acostumbran a enviar a los niños a colectarlas, pero solo en el solar pues el monte está alejado y es peligroso. Por ejemplo, una niña de 9 años señaló que vio cómo su abuela hervía unas hojas en agua y le preguntó para qué servía. La abuela le respondió que era para tratar el mal de ojo. Ya que la niña conocía las plantas, la abuela la envió una vez a recoger sus hojas para tratar a su primo enfermo.

Las autoras discuten cómo además de que el aprendizaje es propiciado por la integración de los niños a las labores familiares, su iniciativa y motivación juegan un papel muy importante. Los niños observan atentamente porque quieren aprender. Concluyen señalando que los niños mayas estudiados muestran un amplio conocimiento de los tratamientos de la herbolaria maya para enfermedades comunes en su comunidad y que este tipo de estudios es relevante porque demuestra otra forma de aprendizaje que debe ser considerada en la educación intercultural.

Jiménez-Balam, Cervera y Briceño (2021) se centraron en los saberes y prácticas sobre salud-enfermedad de niños mayas de Noh Cah, Quintana Roo. El estudio se realizó empleando una metodología etnográfica. Participaron 12 niños de 6 a 12 años, quienes participaron en talleres en el que se les solicitó que elaboraran y explicaran dibujos sobre aspectos relacionados con su experiencia con enfermedades y tratamientos, se les aplicó un cuestionario sobre sus conocimientos de enfermedades y sus tratamientos. Después se seleccionó a cuatro de ellos para profundizar en sus conocimientos y cómo aprendieron.

Para los niños, salud es sentirse felices y hacer lo que les gusta. Se dibujaron a sí mismos jugando al aire libre, bebiendo agua o refresco fríos o mojándose en la lluvia. La enfermedad más dibujada fue la gripa y los niños se representaron a sí mismos tosiendo, en medio de la lluvia o acostados adentro de su casa. Los síntomas que mencionaron incluyeron calentura, dolor de cabeza y de garganta que impide que se pueda hablar con facilidad. Explicaron que la enfermedad se debe a la exposición a elementos fríos (mojarse en la lluvia, tomar bebidas frías, abrir el refrigerador cuando se está caluroso). Describieron que la gripa se trata con jarabes,

pastillas e inyecciones, proporcionados por el personal de salud o bien, con plantas medicinales que sus madres y abuelos utilizan. Los resultados del cuestionario mostraron que los niños conocían nueve enfermedades. De éstas, señalaron que cinco solo pueden ser tratadas por especialistas mayas o por madres o abuelos que tengan los conocimientos porque los médicos no las conocen. Una puede ser tratada por médicos y en casa por las madres o abuelos y aprendieron sobre ellas por experiencias familiares. En todas estas enfermedades, los niños describieron sus causas y tratamientos, que supieron de ellas a partir de la experiencia de un familiar o la propia padeciendo la enfermedad y de sus tratamientos al observar a sus familiares adultos o a un especialista maya. Y tres solo pueden ser tratadas por médicos, de una de éstas aprendieron por experiencia de algún familiar, en la escuela o en la televisión; de las otras dos aprendieron en la escuela o por medio de la televisión. Por ejemplo, la enfermedad que más mencionaron fue el pasmo, que es causada por la exposición a elementos fríos cuando una persona está calurosa y provoca dolor en el vientre, somnolencia, falta de apetito y fuerza. Explicaron que esta enfermedad no puede ser tratada por los médicos sino solo por un especialista maya o también por las madres o los abuelos que tengan conocimientos. Las dos enfermedades que mencionaron con menor frecuencia fue el cáncer y el VIH/SIDA. En el caso del cáncer, desconocen los síntomas, pero saben que los médicos lo tratan, aunque no tiene cura. Del VIH/SIDA identificaron algunos síntomas y la relacionaron con el alcoholismo y la drogadicción y que se transmite por vía sexual.

Las autoras discuten las similitudes de los conocimientos de los niños sobre el concepto maya de salud y las enfermedades reconocidas por el sistema médico

maya y su tratamiento – pero no por el sistema biomédico – con los conocimientos de adultos mayas reportados en diversos estudios, empezando por la etnografía de Redfield y Villa Rojas publicada originalmente en 1934, y que documentan el sistema médico maya. Asimismo, discuten cómo los niños distinguen entre las enfermedades reconocidas por ese sistema y las que solo son reconocidas por el sistema biomédico. Concluyen que los niños mayas se vuelven expertos en salud-enfermedad porque su nicho de desarrollo está organizado para que puedan acceder a los saberes, prácticas y actividades de los adultos. Señalan que esta forma es similar a la de otros pueblos originarios del continente Americano, como lo documentan Rogoff y colaboradores.

Cervera (2021, aceptado) realizó un estudio sobre el aprendizaje del amarre (construcción) del tablado (ruedo) para las corridas de toros en honor al santo patrono de la comunidad, por lo que es uno de los pocos que se centró en una actividad comunitaria. La autora integró el marco conceptual del nicho de desarrollo y el paradigma LOPI, para estudiar cómo aprenden los niños y cómo palqueros¹¹ expertos y palqueros potenciales conciben y experimentan el proceso de aprendizaje de un trabajo especializado, partiendo de la premisa de que los niños contribuyen al cambio y continuidad cultural al participar activamente en su nicho de desarrollo, en el que circulan los saberes y prácticas. El estudio se realizó en Nunkiní, Campeche y Maní, Yucatán. Participaron 92 palqueros expertos, cuya edad promedio fue de 63 años, y 31 palqueros potenciales, cuya edad promedio fue

¹¹ Se les llama palqueros a los responsables del amarre de los palcos que, unidos, forman el tablado. Se habla de amarre y no de construcción porque se emplean antes bejucos y ahora sogas para amarrar toda la estructura, siguiendo los saberes y prácticas constructivas mayas que datan de la época prehispánica.

de 31 años. Se utilizó una metodología mixta, aplicándose primero un cuestionario sobre la historia, experiencia y conocimientos sobre el amarre, etnoteorías de aprendizaje y la forma de selección de sucesores, a todos palqueros que aceptaron participar y un cuestionario similar, aunque más breve, a los palqueros potenciales. Estos son, generalmente, hijos o nietos de los palqueros que los sucederán, haciéndose cargo del amarre del palco. Después de la aplicación del cuestionario se seleccionaron cuatro palqueros de cada comunidad para hacer entrevistas a profundidad sobre las etnoteorías de aprendizaje, herencia del palco y varios aspectos de la organización y las innovaciones en los tablados. Los cuestionarios y entrevistas se realizaron en maya o en español, dependiendo de la preferencia de los participantes. Durante las estancias de ocho meses en cada comunidad, se realizaron observaciones y, especialmente, durante la preparación para el amarre, el amarre propiamente dicho y su desarme, además de observaciones directas se hicieron videograbaciones.

Los resultados mostraron que desde alrededor de los 4 a 5 años de edad, los hijos o nietos de los palqueros acuden con ellos cuando amarran. Allí, observan el proceso, los más pequeños ensayan a ser palqueros, y empiezan a ayudar con tareas sencillas y, conforme crecen, colaboran en tareas que requieren más habilidades. Aprenden la secuencia del amarre de los diferentes componentes del palco, sea observando o preguntado, para seguir colaborando en distintas tareas, hasta que entre los 11 y 12 años pueden amarrar un palco, pero todavía requieren tener más fuerza. Ya a los 15 o 16 años pueden amarrar sin requerir supervisión de un palquero experto. Los palqueros expertos observan a los niños para guiarlos, identificar fallas y errores y corregirlas mediante demostración de cómo debe

hacerse, acompañada solo de algunas frases como así se hace. Asimismo, aprenden a identificar las especies maderables que se requieren según la parte de la estructura del palco para el que se usa, cómo y dónde obtenerlas en el monte, cómo se preservan y su uso posterior cuando no pueden reutilizarse, aunque el nivel de conocimientos de los herederos potenciales tiende a ser menor que el de los palqueros expertos. El aprendizaje del palco no solo involucra desarrollar habilidades técnicas sino responsabilidad. El amarre es una actividad masculina, pero las mujeres también aprenden pues observan cuando acuden a llevar agua y alimento a su padre o marido. Entre los palqueros expertos, 80% reportó que tanto ellos como quienes participan en el amarre aprendieron observando, el resto refirió que se aprende al observar y hacerlo, que algún palquero experto enseña o muestra o que se aprende haciendo. Los resultados de los palqueros que respondieron en maya a los cuestionarios y entrevistas muestran que el término maya se refiere a enseñar en su sentido de mostrar. Es decir, a la manera en que los palqueros guían y corrigen a sus hijos y nietos. Cuando se refirieron a observar, utilizaron las palabras grabar, trabar en la cabeza. En maya, se asienta en su ojo. Sin embargo, no a todos los que observan se les asienta en su ojo, es a los que les gusta o, literalmente en maya, les agrada a su ojo. Y les agrada y se les asienta en su ojo a quienes está en su *óol*, voluntad, aprender a amarrar. Y es a ellos a quienes los palqueros expertos consideran dejarles el palco.

La autora discute los resultados en relación con la relevancia de la vista, junto con el oído, como los sentidos más importantes de los seres humanos y con la noción de destino como camino abierto y la carga del día de nacimiento. Las etnoteorías de los palqueros expertos y potenciales sobre el aprendizaje pueden

considerarse manifestaciones de la pedagogía maya y de llegar a ser palquero como resultado del destino-camino de la persona y están ancladas en la historia de apropiación del territorio maya y su transformación en diversos paisajes culturales. Señala que la forma de aprender una labor especializada, como el amarre de los palcos del tablado, es similar a la de cualquier otra actividad de la vida cotidiana y es posibilitada por la forma en que es organizado el nicho de desarrollo para permitir la participación de los niños. Esta forma de aprender coincide con el paradigma LOPI en el papel central que juega la observación, la participación y la transformación de ésta, y es similar a la de otras poblaciones mayas de Chiapas y de Guatemala, como lo muestran los estudios desde el paradigma LOPI.

Alcalá, Cervera y Fernandez (2021) estudiaron las etnoteorías de los niños mayas sobre cómo y por qué aprenden a ayudar en el hogar. También integraron la perspectiva del nicho de desarrollo y el paradigma LOPI. El estudio lo realizaron entre 38 niños mayas de 8 a 12 años de Chan Cah, Quintana Roo y Nunkiní, Campeche. Aplicaron cuestionarios sobre los quehaceres en los que ayudaban, los motivos por los que ayudaban y cómo aprendieron. La información fue analizada a partir de una revisión múltiple de las respuestas para identificar patrones y generar una codificación adecuada a estos. De esta manera, emergieron cuatro categorías: a) nivel de contribución, clasificada en una escala de tres puntos, de acuerdo al grado de dificultad y de destreza requerida, siendo el más bajo para tareas sencillas como trapear o limpiar la mesa, el intermedio para tareas que requerían más destrezas, como lavar trastes y el alto para tareas que requerían mayor destreza como cocinar y cuidar a los hermanos menores); b) forma de participación, definida como el grado de iniciativa en ayudar en los quehaceres del hogar y clasificada en

cuatro categorías no excluyentes entre sí, por iniciativa propia, por solicitud, por recordatorio y por premios; c) forma de aprendizaje, clasificada en tres categorías, por iniciativa propia observa y se acomode, demostración y corrección mientras realiza el quehacer, cuando se hacían preguntas o se pedía que le mostraran cómo hacerlo mejor y observación, cuando los niños observan pero no ayudan; d) motivación para ayudar, con cuatro categorías, por ser responsabilidad compartida, porque le gusta, por solicitud y para evitar ser regañado.

Los resultados mostraron que el puntaje promedio de contribución fue de 18.6 (mínimo 10, máximo 42) e incluyó la preparación de alimentos, lavado de trastes, lavado de ropa de la familia y mandados entre los más importantes. No hubo diferencias significativas entre comunidades, pero si entre niños y niñas, siendo estas últimas las que contribuyeron más que los primeros. En Nunkiní, 63% de los niños reportó ayudar por iniciativa propia y en Chan Cah lo hicieron 79% de ellos. La diferencia no fue significativa. Un niño de 8 años comentó que, al llegar su casa hacía su tarea y quehaceres domésticos sin que su madre se lo pidiera. El 47% de los niños de Nunkiní y el 37% de los de Chan Cah reportaron que solo ayudaban cuando se los pedían. Por ejemplo, una niña de 9 años limpiaba la mesa, barría, hacía tortillas y mandados porque su madre le decía que lo hiciera. Solo 11% de los niños de Nunkiní reportó hacerlo porque se lo recordaban. Ninguno reportó hacerlo porque le dieran un premio, pero 16% de los niños de Nunkiní reportó que lo hacía para que no lo regañaran, señalando la misma razón que cuando se les preguntó sobre la motivación.

Acercas de la forma de aprender, 89% de los niños de Nunkiní y 54% de los de Chan Cah mencionaron que aprendieron observando y tomando la iniciativa para

colaborar. La diferencia fue estadísticamente significativa. En comparación, en Chan Cah fue significativamente más frecuente (77%) que los niños aprendieran a partir de demostraciones y corrección que en Nunkiní (42%). En el caso del aprendizaje al observar sin participar la frecuencia entre los niños de Nunkiní (42%) y Chan Cah (38%) no fue estadísticamente significativa. En cuanto a la motivación, la mayoría de los niños de Nunkiní, 89%, señaló que ayudaba en los quehaceres porque era responsabilidad de todos los miembros de la familia, en Chan Cah, solo 42% refirió esta razón. La diferencia fue estadísticamente significativa. En Chan Cah, 53% reportó ayudar porque le gustaba hacerlo. En cambio, en Nunkiní, solo 5% refirió ese motivo. La diferencia fue estadísticamente significativa. En el caso de la motivación, una menor cantidad de niños se refirió a hacerlo por solicitud o para no ser regañados, como lo hizo en la pregunta referente a la forma en que participaba. Las frecuencias fueron bajas y no hubo diferencias significativas.

Las autoras concluyen que su estudio es uno de los pocos que se centran en las etnoteorías de los niños y no de los padres, como lo hacen la mayoría de los estudios. De manera general, las diferencias significativas que se encontraron no muestran un cambio que sugiera que se puede asociar con el nivel educativo de las madres, que fue mayor en Nunkiní que en Chan Cah. En la primera, hubo madres que eran maestras de primaria; además el nivel de participación fue similar entre los niños de Nunkiní y Chan Cah, realizando labores de similar dificultad y destreza requerida. La diferencia entre niños y niñas podría deberse a la división maya del trabajo familiar y a los espacios por género, siendo el solar en el que se asienta el hogar, el espacio femenino y la milpa, el espacio masculino. Al estar éste a distancia del asentamiento y por la creciente escolarización, se dificulta que los niños

colaboren con sus padres en las labores agrícolas, excepto en fines de semana y vacaciones. Señalan que los resultados concuerdan con el paradigma LOPI y muestran la relevancia de la organización del nicho de desarrollo en las oportunidades que tienen los niños para aprender y en el apoyo a su iniciativa y participación como miembros competentes de su familia. Asimismo, sugieren que el conocimiento de las etnoteorías de los niños puede contribuir al estudio del comportamiento prosocial.¹²

Los estudios realizados desde la perspectiva conceptual de LOPI confirman que se trata de un paradigma alternativo sobre aprendizaje, distinto al paradigma ALI que caracteriza al sistema educativo escolarizado y predominante en todo el mundo, aunque surge como producto histórico de occidente. El empleo de enfoques antropológico y métodos etnográficos y de carácter cuantitativo, contribuye a profundizar en las raíces culturales sobre las que se asientan las diferentes manifestaciones de un paradigma, característico de pueblos originarios, se autoadscriban o no como tales a uno de ellos quienes han participado en estos estudios. Por la creciente evidencia acumulada, el paradigma LOPI puede generalizarse al menos a la mayoría de los pueblos originarios del continente Americano y, empiezan a surgir estudios en comunidades culturales de otros continentes que consideran la relevancia de aplicarlo al estudio de éstas, siempre documentando las variaciones que son de esperar dentro de un paradigma.

¹² Como parte del estudio realizado con los niños de Chan Cah y Nunkiní, se investigaron también las etnoteorías de las madres sobre cómo aprenden los niños y en qué y por qué participan, integrando el paradigma LOPI y el marco conceptual del nicho de desarrollo. Actualmente, Alcalá y Cervera tienen un artículo en revisión para su publicación (María Dolores Cervera, comunicación personal, noviembre 3, 2021).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como describí en la Introducción, originalmente mi tesis era sobre la participación de los niños de Santa María Acú, Halachó en las labores familiares y comunitarias, pero la pandemia de COVID-19 trastocó la vida y actividades de todo el planeta. Mi tesis no podía ser la excepción. Era imposible hacer trabajo de campo. Y hacerlo a distancia hubiera sido igualmente imposible. Por eso, reorienté mi tesis, preservando el tema y el marco conceptual desde el que construí mi problema de investigación: el paradigma Aprender por medio de Observar y Acomedirse en labores familiares y comunitarias, LOPI por su siglas en inglés, propuesto por Rogoff y colaboradores (2014, 2015) y empleado por un número cada vez mayor de investigadores, especialmente en el continente Americano, ya que permite el estudio sistemático y sistémico del aprendizaje en poblaciones indígenas y de herencia indígena de este continente, además de que más recientemente se empieza a documentar su utilidad en otras comunidades culturales.

Reorienté mi tesis a una revisión tradicional y narrativa de la literatura sobre la participación de los niños en labores familiares y comunitarias, que me llevó a ampliar la revisión de estudios antropológicos sobre el tema y a incluir la revisión de estudios de psicología del desarrollo sobre comportamiento prosocial, tanto desde la aproximación convencional como desde la transcultural, que no eran pertinentes para mi tesis original.

Varios elementos distinguen a los estudios antropológicos de los psicológicos: la concepción sobre la participación o ayuda de los niños en labores familiares, las metodologías empleadas y las poblaciones estudiadas. En los primeros se aborda como un producto de la organización social y económica de las

diferentes comunidades culturales del sur global y se emplea metodología etnográfica que integra entrevistas y observaciones naturalistas en campo. Las entrevistas son aplicadas a padres y adultos para conocer sus ideas y prácticas en torno a la forma en que los niños aprenden y la importancia de su ayuda, es decir, desde su propia perspectiva y experiencia enmarcada en la de su comunidad cultural.

En términos de antigüedad, fue Mead (1928) desde la antropología, quien primero documentó la enorme diferencia de los niños del sur con los del norte global, no sin manifestar su sorpresa ante la gran cantidad de labores en las que participaban los niños samoanos y la forma cómo aprendían. A ella le siguió Benedict (1938), pero ambas partían de una perspectiva que intentó, fallidamente, relacionar antropología y psicología, en particular la perspectiva psicoanalítica, al asumir que había una relación lineal del comportamiento individual con la cultura, expresado en las nociones de personalidades típicas o modales y caracteres nacionales (Cervera, 2008).

La gran mayoría de los estudios antropológicos realizados desde la década de 1930 hasta circa 2018, fueron revisados por Lancy (2016, 2018, 2020; Little y Lancy, 2016). La aportación de los trabajos de Lancy es doble. Por un lado, su valor radica en la recopilación y revisión tradicional de la literatura antropológica, que permite tener un panorama amplio e identificar un patrón común, caracterizado por la participación de los niños en labores adultas desde temprana edad, que es iniciada, fundamentalmente, por iniciativa de éstos y en la que los adultos juegan un papel más bien de guías, cuando es necesario. En este sentido, coincide con las

características del paradigma LOPI, que fue inicialmente desarrollado a partir de la investigación en poblaciones indígenas y de herencia indígena en América Latina y, al mismo tiempo, muestra que existen variaciones, como es de esperarse pues se trata actividades situadas como producto del contexto en que tienen lugar y ancladas en el territorio y sus paisajes culturales (Cervera, 2021; Martínez-Pérez, 2015). Por otro lado, quizá la principal aportación de Lancy es identificar la trayectoria de los niños de comunidades campesinas, de pescadores – en general de productores del sector primario – del sur global en su incorporación al trabajo adulto, basada en el aprendizaje y participación en labores familiares desde muy temprana edad. Trayectoria que contrasta con la de los niños de clase media urbana tanto del norte como del sur global. Lancy muestra cómo esa trayectoria comienza con el juego y la imitación y procede gradualmente hasta que, en la adolescencia han desarrollado las habilidades requeridas para incorporarse como trabajadores competentes en su comunidad cultural, aunque no necesariamente laboren en su localidad, sino que lo hagan como trabajadores asalariados. Otro aspecto relevante, aunque puntual en la obra de Lancy, es mostrar que los resultados de estudios que solo recurrieron a entrevistas con adultos no concuerdan con los que incorporaron la observación, pues aunque las respuestas verbales hicieron referencia a que fueron los adultos quienes enseñaron a los niños, en la realidad, los niños aprendían observando y haciendo. En este sentido, el estudio de Cervera (2021, aceptado) muestra que no solo es necesaria la observación sino el conocimiento del idioma de la comunidad cultural que se estudia pues cuando los adultos indican que fueron los que enseñaron no debe asumirse de manera automática que la enseñanza es sinónimo de enseñanza escolarizada, sino que en cada idioma se refiere a la forma

cultural que ésta asume. Otra aportación de Lancy es haber recurrido al marco conceptual del nicho de desarrollo como elemento crucial para analizar la diferencia en la trayectoria de la ayuda hacia el trabajo adulto entre niños de sociedades occidentales y no occidentales, aunque no profundiza más. La clasificación o clasificaciones que Lancy utiliza para caracterizar a las sociedades del norte global y del sur global, algunas prestadas y una propia y su relación con las formas de participación de los niños en las labores familiares, si bien son interesantes no logran dar cuenta del proceso en el que se fundan las diferencias.

Es más bien Rogoff quien junto con sus colaboradores (Morelli et al., 2003; Rogoff, 2014) han centrado la atención en la relación de los niños con el trabajo adulto como la base en la que se fundan las diferencias. Específicamente, plantean que cuando el trabajo adulto está incorporado al hogar, o no segregado todo o en parte, aun si no todo se realiza en el predio donde se asienta la familia, los niños tienen la oportunidad de estar presentes; más aún, los padres crean las oportunidades para que observen y participen y fomentan su integración. Al mismo tiempo, se le considera el fundamento del proceso de aprendizaje y se espera que los niños sean quienes inician su aprendizaje. Justo, la integración de los niños al trabajo adulto es la faceta central del paradigma LOPI. El lugar que ocupa el trabajo adulto ha variado históricamente y su segregación se asocia al proceso de industrialización que separó a los productores directos de su lugar de origen al migrar a las ciudades para incorporarse como obreros a las fábricas. De manera relativamente rápida, comparada con el que tomó llegar al proceso de industrialización, las escuelas fueron transformadas en las instituciones

especializadas en proveer información para la futura incorporación de los niños al trabajo, y que se basa en el paradigma ALI.

El paradigma LOPI se ubica en la corriente sociocultural de la psicología del desarrollo y puede ser concebido como un eslabón en construcción que puede enlazar antropología y psicología. Es la propuesta más desarrollada y utilizada para abordar el estudio de la participación de los niños en labores familiares y comunitarias como el centro, la base del aprendizaje de los niños de comunidades culturales en las que el trabajo adulto no está segregado del hogar, o no lo está del todo. Los estudios realizados bajo esta perspectiva emplean una combinación de métodos etnográficos y experimentales. Sin embargo, estos últimos tienen lugar en las aulas, como en el de Paradise, Mejía-Arauz, Silva, Dexter, y Rogoff (2014), recreando situaciones que se procura que sean similares a las que ocurren en la vida diaria de los niños.

El estudio de Beach (1988) con familias de clase media, pero de un área rural en Estados Unidos muestra que cuando el trabajo adulto no está segregado del hogar, permite a los niños incorporarse a él. Los estudios en que se reporta que con la educación obligatoria, las oportunidades de observación y participación en labores familiares y el tiempo en que lo hacen disminuyen o los que reportan que la incorporación de los padres al trabajo asalariado, es decir cuando no realizan labores ligadas al hogar, disminuye las oportunidades de observación y participación de los niños, muestran la falta de una perspectiva intercultural que integre los dos paradigmas que Rogoff y colaboradores han desarrollado, LOPI y ALI. No obstante, el estudio de Orellana (2003) que reporta cómo los hijos de

migrantes mexicanos a los Estados Unidos generalizan su experiencia de ayuda en las labores familiares para fungir como intérpretes-traductores de sus padres, muestra la resiliencia de la cultura y, quizá, muestra un aspecto del valor que se concede al trabajo, el cuidado, la responsabilidad mutua y la iniciativa en comunidades indígenas y de herencia indígena y que es reportada en distintos capítulos del libro editado por Correa Chávez, Mejía-Arauz, y Rogoff (2015). En su conjunto la perspectiva del paradigma LOPI permite una integración de la antropología y la psicología que permite profundizar en la naturaleza cultural del proceso universal de aprendizaje como componente del desarrollo, sin recurrir a clasificaciones categóricas de las comunidades culturales, sino considerando que las prácticas e ideas sobre ese proceso y su relación con la participación de los niños en las labores adultas tiene su fundamento en pedagogías y filosofías distintas a la occidental.

Una aproximación que apenas se empieza a utilizar es la que integra el marco conceptual del nicho de desarrollo y el paradigma LOPI. Como señalan Cervera (aceptado) y Alcalá et al. (2021) son complementarios porque ambos reconocen a los niños como participantes activos en su propio desarrollo y el primero organiza las oportunidades para observar y acomoderse y las formas de apoyo a su iniciativa. En este sentido, podría decirse que la relevancia del papel que juega el nicho de desarrollo en la participación de los niños en labores familiares y comunitarias va más allá de la apuntada por Lancy (trayectoria de la ayuda hacia el trabajo adulto), pues crea las oportunidades para que los niños accedan a los saberes, creencias y prácticas de su comunidad cultural. Esto ha sido mostrado en estudios de otros

temas en comunidades culturales diversas, entre ellos los realizados en poblaciones mayas de Yucatán sobre desarrollo infantil, temperamento, juego y conocimientos y prácticas en torno a las aves (Cervera, 2007, 2016; Cervera y Méndez, 2006; Gaskins, 1996, 2003; Uc y Cervera, 2014). La integración del nicho de desarrollo y el paradigma LOPI es un área que requiere ser desarrollada pues puede contribuir a una mejor comprensión de la relación entre la organización del nicho de desarrollo y el lugar que ocupa el trabajo adulto en la vida de los niños, las etnoteorías de los padres y los niños sobre ayuda en el hogar y en otras labores y en el aprendizaje como modelos culturales específicos de un modelo cultural más general, como sería la no segregación del trabajo adulto. En este sentido, los artículos de Urrieta (2013) sobre el valor del trabajo en una comunidad rural michoacana, Lorente (2015) sobre la participación de niños nahuas en actividades de origen mesoamericano y el concepto de edad ligado a la responsabilidad, Cardoso (2015) sobre la concepción del trabajo como dignidad entre los mixes de Oaxaca, García (2015) sobre los conceptos de autonomía y respeto y la relación entre aprendizaje y habitar viviendo al colaborar entre los quechuas del Perú y de Corona et al. (2015) sobre el aprendizaje de la música tradicional como forma de apropiación del ser balinés muestran que la participación de los niños en labores familiares y comunitarias es guiada por las etnoteorías locales, como modelos culturales específicos, relacionados con un modelo cultural general en el que el trabajo y el aprendizaje están vinculados y, por tanto, se crean las oportunidades para que los niños participen.

Otro tema también poco estudiado, que Coppens et al. (2014) ya habían identificado, es el de las ideas de los niños. En su estudio muestran que los niños consideran que los quehaceres del hogar son una responsabilidad compartida por todos los miembros de la familia, que, aunque son responsabilidad de los padres, ayudan por reciprocidad o porque los padres no pueden hacerlo. Solo se identificó otro trabajo centrado en las ideas o etnoteorías de los niños. Fue el de Alcalá et al. (2021), cuyos resultados coinciden en cuanto a las motivaciones para colaborar en los quehaceres del hogar manifestadas por niños mayas de la península de Yucatán. Como se indicó previamente, este estudio además integró nicho de desarrollo y paradigma LOPI.

Fueron pocos los estudios que distinguieron las contribuciones por género, Mead (1928), varios de los revisados por Lancy (2018, 2020), Cohen (202) y Alcalá et al. (2021). Todos coinciden en que las niñas colaboran en labores familiares más tiempo que los niños y que las tareas en las que participan se sitúan en el hogar. Menos aún fueron los estudios que se centraron en la participación en actividades comunitarias, Corona et al (2015) y Cervera (2021, sometido). En ambos casos, se muestra que las formas de aprendizaje y participación no son distintas cuando se trata de labores especializadas y cuando son actividades cotidianas. El único aspecto que varía es que en las especializadas, se enfatiza más la iniciativa individual que surge de propios niños, de su interés, de su gusto por aprender y participar en ellas.

Otro tema que tampoco se ha estudiado mucho es el del aprendizaje de los niños sobre aspectos relacionados con las características y el uso y manejo del

entorno natural. Los estudios de Jiménez-Balam, Alcalá, y Salgado (2019) y Jiménez-Balam, Cervera, y Briceño (2021) muestran el grado de sofisticación de niños mayas en el conocimiento de enfermedades y su tratamiento. Aunque no como componente central de su estudio, Cervera (2021) describe que parte del proceso para llegar a ser palquero, es aprender sobre las especies maderables que se requieren para el tablado, aunque los jóvenes y niños que pueden llegar a ser palqueros, tienen menos conocimientos, probablemente como resultado de su escolarización que restringe su participación en actividades en el monte. Además de su valor intrínseco, su relevancia también radica en mostrar la pertinencia del estudio de la participación de los niños en la continuidad de saberes ecológicos de comunidades de pueblos originarios al colaborar en labores familiares y la erosión que sufren esos saberes cuando la escolarización interfiere con su colaboración.

Para finalizar, me refiero a los estudios del comportamiento prosocial como parte de la psicología del desarrollo. Esta, en cualquiera de las dos aproximaciones, ha estudiado la participación o ayuda de los niños, sea o no en los quehaceres del hogar, como una de las primeras manifestaciones del comportamiento prosocial, concebido éste como fenómeno universal, emergido en el transcurso de la evolución y exclusivo de los seres humanos. Los realizados desde la psicología convencional proporcionan una visión que contribuye a no dar por sentado el comportamiento prosocial como característica humana. Han mostrado que emerge en forma de ayuda instrumental en el segundo año de vida y, aunque no lo hacen de manera explícita, muestran el gran nivel de sofisticación que los niños tienen desde edades tempranas, lo cual concuerda con las concepciones contemporáneas sobre la

capacidad de los seres humanos desde el nacimiento para aprender y participar en y con su entorno físico y social. Estos estudios se complementan con los realizados desde la perspectiva transcultural que muestran similitudes en la forma en que los niños responden frente a una situación en la que una persona requiere ayuda, al mismo tiempo que muestran cómo pueden influir factores culturales expresados en las metas y prácticas de socialización. La gran mayoría de este tipo de estudios ha sido realizada por investigadores formados bajo la propuesta conceptual de Keller sobre las dos orientaciones que hace ya tiempo fueron propuestas para caracterizar la relación entre el individuo y la sociedad, originalmente denominadas colectivismo e individualismo. Keller y los investigadores asociados a su propuesta, se refieren a ellas como autonomía y relacionismo, la primera asociada a la independencia y primacía del individuo y el segundo a la interdependencia y primacía de la colectividad. Sus resultados muestran que las diferencias culturales entre las comunidades estudiadas se asocian con la orientación que caracteriza a esas comunidades. Autonomía con clase media urbana del norte global, relacionismo con población rural del sur global y en medio, la mezcla de autonomía-relacionismo con clase media urbana del sur global.

La limitación más fuerte de esos estudios, desde la visión convencional y desde la transcultural, es su concepción de lo universal como homogéneo, especialmente cuando se trata de desarrollo infantil (Valsiner, 1997), como producto de la noción de una unidad psíquica de la humanidad, que se distingue por estar compuesta por procesos y estructuras psicológicas internas en contraposición con las estructuras y los procesos externos o condiciones ambientales (Shweder, 1997;

Valsiner, 1997). La tarea de la Psicología, por tanto, es identificar esa unidad, esa homogeneidad, para lo cual ha recurrido a los estudios de laboratorio, utilizando protocolos experimentales con creación de situaciones artificiales o recreación de tareas que representan fragmentos de quehaceres domésticos en forma aislada de su contexto cotidiano, que pueden o no acompañarse de cuestionarios con escalas Likert, ya que este tipo de metodología permite controlar las variables ambientales y, en todo caso, medir su contribución. Cuando sale del laboratorio, se sigue recurriendo a creación de situaciones artificiales o recreación de tareas y escalas Likert. Íntimamente relacionado con la tarea de identificar la unidad psíquica, está el tipo de población de estudio: clase media urbana de sociedades occidentales, especialmente de Estados Unidos. Se trata de poblaciones WEIRD, como las han denominado Heinrich et al. (2010). Es importante hacer notar que la crítica de estos investigadores a la psicología convencional no es la primera. En la subdisciplina de la psicología del desarrollo surgieron voces críticas desde finales de la década de 1970, como la de Bronfenbrenner (1979) con su propuesta de ecología del desarrollo humano y Kessen (1979) con su crítica al “niño americano y otras invenciones culturales”. Después de ellos, surgieron más críticas y propuestas conceptuales alternativas, entre ellas se encuentran la del nicho de desarrollo de Super y Harkness (1986) y la que dio origen al paradigma LOPI (por ejemplo, Rogoff, 1981; Rogoff, Gilbride, y Malkin, 1983). El común denominador de todas las propuestas críticas fue incorporar a la cultura como parte de la naturaleza humana, y por ende de la constitución de los procesos psicológicos, y sacar a la psicología del laboratorio y llevarla a la vida real.

De manera independiente, la psicología transcultural surgió un poco antes, en la década de 1960, con el objetivo de probar la validez universal de las teorías psicológicas, identificar variaciones culturales e integrar una psicología universal (Berry et al., 1996). Si bien se reconoce la influencia de la cultura, ésta se concibe como elemento externo a la naturaleza humana y se mantiene la idea de la unidad psíquica de la humanidad. Por ello, utiliza metodologías similares a las de la psicología convencional. Aunque la perspectiva desarrollada por Keller, enriquecida por investigadores asociados a ella, propone un marco conceptual que denominan ecosocial, su limitación radica en la esencia categórica de las orientaciones del yo frente a la colectividad, asumiendo que autonomía y relacionismo significan lo mismo en todas las comunidades culturales. Asimismo, el empleo de metodologías similares a las de la psicología convencional, derivado de la noción de que universal es sinónimo de homogeneidad, no permite investigar las ideas o etnoteorías locales, es decir, las ideas que las personas construyen sobre su experiencia en el marco de la historia y experiencia de su comunidad cultural.

No obstante, el comportamiento prosocial no debe ser descartado como tema de estudio solo por las limitaciones de las aproximaciones psicológicas, ya que es una forma de concebir la ayuda de los niños que puede ser investigada desde la antropología, el paradigma LOPI o una perspectiva que integre nicho de desarrollo y LOPI, combinando metodologías diversas: observaciones naturalistas, cuestionarios, entrevistas etnográficas y presentación/recreación de actividades culturalmente relevantes, a la manera en que Paradise et al. (2014) recurrieron a la demostración de la elaboración de una figura de origami. Este tipo de

investigaciones no puede ni tiene porqué limitarse a poblaciones de productores primarios del sur global, sean indígenas o de herencia indígena, sino que deberían extenderse a poblaciones urbanas de todas las clases sociales y herencias culturales.

A manera de conclusión, señalaría que la revisión realizada muestra la necesidad de integrar diferentes perspectivas y metodologías desde una mirada interdisciplinaria para el estudio de la participación de los niños en labores familiares y comunitarias y cómo se estructura su aprendizaje en torno de esa participación o falta de participación. Se identificaron varios aspectos poco estudiados (nicho de desarrollo como organizador de oportunidades de acceso a conocimientos, creencias y prácticas), ideas o etnoteorías de los niños sobre cómo y porqué colaboran en actividades familiares y comunitarias, diferencias genéricas, participación en labores comunitarias, aprendizaje sobre el entorno natural, uso y manejo de ecosistemas y recursos de pueblos originarios. Este último aspecto es específicamente relevante a la Ecología humana.

Agregaría que después de hacer la revisión de la literatura, me surgieron distintas preguntas que me hicieron repensar cómo haría uno o más estudios actualmente ¿Cómo varía la participación de niños mayas en distintas comunidades de Yucatán? ¿Cómo varía la participación de niños mayas y niños de clase media urbana en Yucatán? ¿Cómo varía la participación de niños y niñas y a partir de qué edad en comunidades mayas y en familias urbanas de clase media? La idea de incorporar comparaciones entre niños mayas y niños de clase media urbana se fortaleció con el estudio exploratorio que realicé para la asignatura Práctica de

campo en julio pasado. Encontré que la mayoría de los niños ayudaban en los quehaceres del hogar antes y después del periodo de Quédate en casa con motivo del COVID-19, que incrementaron su ayuda durante el encierro y que quienes no ayudaban antes, empezaron a hacerlo durante el encierro. También pienso que podría explorar en estos estudios, las ideas sobre ayuda y otras formas de comportamiento social.

REFERENCIAS

- Aime, H., Broesch, T., Aknin, L. B., y Warneken, F. (2017). Evidence for proactive and reactive helping in two-to-five-year-olds from a small-scale society. *PLoS ONE*, 12(11), e0187787.
- Alcalá, L., Cervera, M. D., y Fernandez, Y. S. (2021). How Yucatec Maya children learn to help at home. *Human Development*, 65(4), 191-203.
- Alcalá, L., Rogoff, B., Mejía-Arauz, R., Coppens, A. D., y Dexter, A. L. (2014). Children's initiative in contributions to family work in Indigenous-heritage and cosmopolitan communities in Mexico. *Human Development*, 57(2-3), 96-115.
- Ames, P. (2013). Learning to be responsible: young children transitions outside school. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2(3), 143-154.
- Aufseeser, D., Bourdillon, M., Carothers, R., y Lecoufle, O. (2018). Children's work and children's well-being: Implications for policy. *Development Policy Review*, 36(2), 241-261.
- Beach, B. (1988). Children at work: the home workplace. *Early Childhood Research Quarterly*, 3(2), 209-221.
- Benedict, R. (1938). Continuities and discontinuities in cultural conditioning. *Psychiatry*, 1(2), 161-167.
- Berry, J. W., Pootinga, Y. H., Segall, M. H., y Dasen, P. R. (1996). *Cross-cultural psychology. Research and applications*. New York, EE. UU.: Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Bourdillon, M., y Carothers, R. (2019). Policy on children's work and labour. *Children & Society*, 33(4), 387-395.
- Cervera, M. D. (2007). Etnoteorías parentales, alma y enfermedades infantiles entre los mayas de Yucatán. En M. Civera. y M. R. Herrera (Eds.), *Estudios de Antropología Biológica XIII* (pp. 731-750). México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto Nacional de Antropología e Historia y Asociación Mexicana de Antropología Biológica.
- Cervera, M. D. (2008). La construcción cultural de los niños mayas de Yucatán. En J. Lizama, (Coord.). *Escuela y proceso cultural. Ensayos sobre la educación formal dirigida a los mayas* (pp. 57-89). D.F., México: CIESAS.
- Cervera, M. D. (2016). Studying Yucatec Maya children through the eyes of their mothers. En V. Pache Huber, C-E de Suremain, y E. Guillermet (Eds.), *Production institutionnelle de l'enfance, déclinaisons locales et pratique d'acteurs (Amérique latine & Europe)* (pp. 161-177). Lieja, Bélgica: Presses Universitaires de Liège.
- Cervera, M. D. (2021). *Yaan in wóol ti' kanik* (Está en mi voluntad aprender). *Yaan in wóol ti' k'axik* (Está en mi voluntad amarrar). En A. Sánchez, M. D. Cervera, J. Victoria, y M. T. Castillo. *Amarrando los saberes. Resiliencia en el habitar la casa y el territorio maya* (pp. 197-259). Mérida, México: Casa Editorial UADY.
- Cervera, M. D. (aceptado). Maya theory behind LOPI: Children's learning to be vernacular architects. *Infancia y Aprendizaje/Journal for the Study of Education and Development*.

- Cervera, M. D., y Méndez, R. M. (2006). Temperament and ecological context among Yucatec Mayan children. *International Journal of Behavioral Development*, 30(4), 326-337.
- Chernyak, N., Harvey, T., Tarullo, A. R., Rockers, P. C., y Blake, P. R. (2018). Varieties of young children's prosocial behavior in Zambia: the role of cognitive ability, wealth, and inequality beliefs. *Frontiers in Psychology*, 16(9), 2209.
- Cohen, R. (2001). Children's contribution to household labour in three sociocultural contexts: a southern Indian village, a Norwegian town and a Canadian city. *International Journal of Comparative Sociology*, 42(4), 353-367.
- Coppens, A., Silva, K., Ruvalcaba, O., Alcalá, L., López, A. y Rogoff, B. (2014). Learning by observing and pitching in: Benefits and processes of expanding repertoires. *Human Development*, 57(2-3), 150-161.
- Corbit, J., Callaghan, T., y Svetlova, M. (2020). Toddlers' costly helping in three societies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 195, 104841.
- Corona, Y., Eka, P., y Quinteros, G. (2015). Children's participation in ceremonial life in Bali: extending LOPI to other parts of the world. En M. Correa Chávez, R. Mejía-Arauz, y R. Rogoff (Eds.), *Children learn by observing and contributing to family and community endeavors (Advances in child development and behavior vol. 49)* (pp. 381-400). New York, EE. UU.: Academic Press.
- Correa Chávez, M., Mejía-Arauz, R., y Rogoff, B. (Eds.), (2015). *Children learn by observing and contributing to family and community endeavors (Advances in*

- child development and behavior vol. 49*). New York, EE. UU.: Academic Press.
- Dahl, A. (2015). The developing social context of infant helping in two U.S. samples. *Child Development*, 86(4), 1080-1093.
- Dahl, A., y Brownell, C. A. (2019). The social origins of human prosociality. *Current Directions in Psychological Science*, 18(3), 274-279.
- Dunfield, K. A., y Kuhlmeier, V. A. (2013). Classifying prosocial behavior: children's responses to instrumental need, emotional distress, and material desire. *Child Development*, 84(5), 1766-1776.
- Feldman, K. A. (1971). Using the work of others: some observations on reviewing and integrating. *Sociology of Education*, 44(1), 86-102.
- Gaskins, S. (1996). How Mayan parental theories come into play. In C. M. Super, y S. Harkness (Eds.), *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences* (pp. 345-363). New York: Guilford.
- Gaskins, S. (2003). From corn to cash: Change and continuity within Mayan families. *Ethos*, 31(2), 248-273
- Grant, M. J., y Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26, 91-108.
- Hammond, S. I., y Carpendale, J. I. M. (2015). Helping children help: the relation between maternal scaffolding and children's help. *Social Development*, 24(2), 367-383.
- Hammond, S. I., Waugh, W., Satlof-Bedrick, E., y Brownell, C. A. (2015). Prosocial behavior during childhood and cultural variations. En J. D. Wright (Ed.),

- International Encyclopedia of The Social & Behavioral Sciences* (pp. 228-232). Florida, EE. UU.: Elsevier.
- Hammond, S. I., y Brownell, C. A. (2018). Happily unhelpful: infants' everyday helping and its connections to early prosocial development. *Frontiers in Psychology*, 9, 1770.
- Hedges, L. V., y Cooper, H. (2009). Research synthesis as a scientific process. En H. Cooper, L. V. Hedges, y J. C. Valentine (Eds.), *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (pp. 4-16). New York: Russell Sage Foundation.
- Heinrich, J., Heine, S. J., y Norenzayan, A. (2010). The weirdest people in the world? *Behavioral and Brain Sciences*, 33(2-3), 61-83.
- Jesson, J. K., Matheson, L., y Lacey, F. M. (2011). *Doing your literature review: traditional and systematic techniques*. New Delhi, India: Sage.
- Jiménez-Balam, D., Alcalá, L., y Salgado, D. (2019). Maya children's medicinal plant knowledge: Initiative and agency in their learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 22, 100333.
- Jiménez-Balam, D., Cervera M., M. D., y Briceño C., F. (2021). ¡Estás calurosa, te vas a pasmar!: niños mayas como expertos en salud y enfermedad. *Maya America: Journal of Essays, Commentary, and Analysis*, 3(1), Article 6.
<https://digitalcommons.kennesaw.edu/mayaamerica/vol3/iss1/6>
- Kärtner, J. (2018). Beyond dichotomies – (m)others' structuring and the development of toddlers' prosocial behavior across cultures. *Current Opinion in Psychology*, 20, 6-10.

- Kärtner, J., Keller, H., y Chaudhary, N. (2010). Cognitive and social influences on early prosocial behavior in two sociocultural contexts. *Developmental Psychology*, 46(4), 905-914.
- Keller, H. (2013). Culture and development: A systematic relationship. *Perspectives on Psychological Science*, 15(5), 833-840.
- Kessen, W. (1979). The American child and other cultural inventions. *American Psychologist*, 34(10), 815-820.
- Köster, M., Schuhmacher, N., y Kärtner, J. (2015). A cultural perspective on prosocial development. *Human Ethology Bulletin*, 30(1), 71-82.
- Köster, M., Cavalcante, L., Vera Cruz, R., Resende, B., y Kärtner, J. (2016). Cultural influences on toddlers' prosocial behavior: how maternal task assignment relates to helping others. *Child Development*, 87(6), 1727-1738.
- Lamm, B., y Keller, H. (2003). Understanding cultural models of parenting. The role of intracultural variation and response style. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(1), 50-57.
- Lancy, D. F. (2016). New studies of children's work, acquisition of critical skills, and contribution to the domestic economy. *Ethos*, 44(3), 202-222.
- Lancy, D. F. (2018). *Anthropological perspectives on children as helpers, workers, artisans, and laborers*. New York, EE. UU.: Palgrave Macmillan.
- Lancy, D. F. (2020). *Child helpers, a multidisciplinary perspective*. New York, EE. UU.: Cambridge University Press.
- Li, S., y Wang, H. (2018). Traditional literature reviews and research synthesis. En A. Phakiti, P. De Costa, L. Plonsky, y S. Starfield (Eds.), *The Palgrave*

handbook of applied linguistic research methodology (pp. 123-146).

Londres: Palgrave MacMillan

Little, C. A. J. L., y Lancy, D. F. (2016). How do children become workers? Marking sense of conflicting accounts of cultural transmission in anthropology and psychology. *Ethos*, 44(3), 269-288.

López, A., Najafi, B., Rogoff, B., y Mejía-Arauz, R. (2012). Collaboration and helping as cultural practices. En J. Valsiner (Ed.), *The Oxford handbook of culture and psychology* (pp. 869–884). New York, EE. UU: Oxford University Press.

Lorente, D. (2015). Children's everyday learning by assuming responsibility for others: Indigenous practices as cultural heritage across generations. En M. Correa Chávez, R. Mejía-Arauz, y B. Rogoff. (Eds.), *Children learn by observing and contributing to family and community endeavors (Advances in child development and behavior vol. 49)* (pp. 53-89). New York, EE. UU: Academic Press.

Mead, M. (1928). Samoan children at work and play. *The Journal of the Natural History*, 28, 626-636.

Medaets, C. (2016). Despite adults: learning experiences on the Tapajós River Banks. *Ethos*, 44(3), 248-268.

Mejía-Arauz, R., Keyser O, U., y Correa-Chávez, M. (2013). Transformaciones culturales y generacionales en la participación colaborativa de niñas y niños de una comunidad p'urhépecha. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1019-1045.

- Michelet, A. (2016). What makes children work? The participative trajectory in domestic and pastoral chores of children in Southern Mongolia. *Ethos*, 44(3), 223-247.
- Morelli, G. A., Rogoff, B., y Angelillo, C. (2003). Cultural variation in young children's access to work or involvement in specialized child-focused activities. *International Journal of Behavioral Development*, 27(3), 264-274.
- Mosier, C. E., y Rogoff, B. (2003). Privileged treatment of toddlers: cultural aspects of individual choice and responsibility. *Developmental Psychology*, 39(6), 1047-1060.
- Orellana, M. F. (2003). Responsibilities of children in Latino immigrant homes. *New Directions for Youth Development*, 100, 25-39.
- Paradise, R. (1994). Interactional style and nonverbal meaning: Mazahua children learning how to be separate-but-together. *Anthropology & Education Quarterly*, 25(2), 156-172.
- Paradise, R., y Rogoff, B. (2009). Side by side: Learning by observing and pitching. *Ethos*, 37(1), 102-138.
- Paradise, R., Mejía-Arauz, R., Silva, K. G., Dexter, A. L., y Rogoff, B. (2014). One, two, three, eyes on me! Adults attempting control versus guiding in support of initiative. *Human Development*, 57(2-3), 131-149.
- Punch, S. (2003). Childhoods in the majority world: Miniature adults or tribal children? *Sociology*, 37(2), 277-295.
- Ramírez S., M. A. (2007). Trabajo y ayuda mutua. Los niños y niñas de San Pedro Tlalcuapan. *Cuicuilco*, 22(64), 203-222.

- Remorini, C., Teves, L., Palermo, M. L., Jacob, A., y Desperés, P. (2019). Acerca de la participación de los niños y niñas en actividades de subsistencia. Estudio etnográfico en unidades domésticas rurales de Salta (Argentina). *Runa*, 40(2), 293-312.
- Reynolds, J. F. (2008). Socializing puros pericos (little parrots): the negotiation of respect and responsibility in Antonero Mayan sibling and peer networks. *Journal of Linguistic Anthropology*, 18(1), 82-107.
- Rheingold, H. L. (1982). Little children's participation in the work of adults, a nascent prosocial behavior. *Child Development*, 53(1), 114-125.
- Robles, A. (2012). Participación de niños indígenas mazahuas en la organización familiar del trabajo. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 8(1), 1-11. Recuperado de http://www.uam.es/otros/ptcedh/2012v8_pdf/v8n1esp.pdf.
- Rogoff, B. (1981). Adults and peers as agents of socialization: a Highland Guatemalan profile. *Ethos*, 9(1), 18-36.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York, EE. UU.: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York, EE. UU.: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2014). Learning by observing and pitching in to family and community endeavors: an orientation. *Human Development*, 57(2-3), 69-81.
- Rogoff, B., Gilbride, K., y Malkin, C. (1983). Interaction with babies as guidance for development. Ponencia presentada en la Reunión Bianual de Society for Research in Child Development, abril 20, Detroit, MI.

- Rogoff, B., Mistry, J., Göncü, A., y Mosier, C. (1993). Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(8), i–179
- Rogoff, B., y Angelillo, C. (2002). Investigating the coordinated functioning of multifaceted cultural practices in human development. *Human Development*, 45, 211-225.
- Rogoff, B., Paradise, R., Mejía-Arauz, R., Correa-Chávez, M., y Angelillo, C. (2003). Firsthand learning through intent participation. *Annual Review of Psychology*, 54, 175-203.
- Rogoff, B., Correa-Chavez, M., y Cotuc., M. N. (2005). A cultural/historical view of schooling in human development. En D. B. Pillemer, y S. H. White (Eds.), *Developmental psychology and social change: Research, history and policy* (pp. 225-263). New York, EE. UU.: Cambridge University Press.
- Rogoff, B., Najafi, B., y Mejía-Arauz, R. (2014). Constellations of cultural practices across generation: Indigenous American heritage and Learning by Observing and Pitching In. *Human Development*, 57(2-3), 82-95.
- Rogoff, B., Mejía-Arauz, R., y Correa-Chávez, M. (2015). A cultural paradigm— Learning by observing and pitching in. En M. Correa Chávez, R. Mejía-Arauz, y B. Rogoff (Eds.), *Children learn by observing and contributing to family and community endeavors (Advances in child development and behavior vol. 49)* (pp. 1-18). New York, EE. UU.: Academic Press.
- Shweder, R. A. (1997). Cultural psychology – what is it? En J. W. Stigler, Shweder, R. A., y Herdt, G. (Eds.), *Cultural psychology: essays in comparative human development* (pp. 1-43). New York: Cambridge University Press.

- Snyder, H. (2019). Literature Review as a research methodology: an overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333-339.
- Super, C. M., y Harkness, S. (1986). The developmental niche: a conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9(4), 545-569.
- Svetlova, M., Nichols, S. R., y Brownell, C. A. (2010). Toddlers' prosocial behavior: from instrumental to empathic to altruistic helping. *Child Development*, 81(6), 1814-1827.
- Torréns, M. G., y Kärtner, J. (2017). The influence of socialization on early helping forms a cross-cultural perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(3), 353-368.
- Uc, M., y Cervera, M. D. (2014). ¡Vamos a pescar!: Los niños mayas y las aves de Yucatán, México. En M. A. Vásquez-Dávila (Ed.). *Aves, personas y culturas. Estudios de Etno-ornitología 1* (pp. 19–34). Oaxaca, México: CONACYT, Instituto Tecnológico del Valle de Oaxaca, Carteles Editores y Universidad Tecnológica de Chihuahua.
- Ulber, J., y Tomasello, M. (2020). Young children's prosocial responses toward peers and adults in two social contexts. *Journal of Experimental Child Psychology*, 198, 104888.
- Urrieta, L. (2013). Familia and comunidad-based saberes: learning in an Indigenous heritage community. *Anthropology & Education Quarterly*, 44(3), 320-335.
- Valsiner, J. (1997). *Culture and the development of children's action: a theory of human development* (2a ed.). New York: Wiley

- Warneken, F. (2015). Precocious prosociality: why do young children help? *Child Development Perspectives*, 9(1), 1-6.
- Warneken, F., y Tomasello, M. (2006). Altruistic helping in human infants and young chimpanzees. *Science*, 311(5765), 1301-1303.
- Warneken, F., y Tomasello, M. (2007). Helping and cooperation at 14 months of age. *Infancy*, 11(3), 271-294.
- Warneken, F., Chen, F., y Tomasello, M. (2006). Cooperative activities in young children and chimpanzees. *Child Development*, 77(3), 640-663.
- Waugh, W., Brownell, C., y Pollock, B. (2015). Early socialization of prosocial behavior: patterns in parents' encouragement of toddlers' helping in an everyday household task. *Infant Behavior and Development*, 39, 1-10.