# Voces y vivencias de Mesoamérica y los Andes respecto de la crianza. Reflexiones y debates

Rebeca Mejía-Arauz

**Rebeca Mejía-Arauz** : Profesora-investigadora, Universidad ITESO, rebmejia@iteso.mx

La obra *Nacer y crecer en Mesoamérica y los Andes. Teorías parentales y prácticas de crianza infantil contemporáneas*, coordinada por Lourdes de León Pasquel (2019), da cuenta de las etnoteorías parentales o ideas, concepciones y prácticas parentales acerca del desarrollo y la crianza infantil en algunos grupos indígenas de Mesoamérica y Los Andes. La obra ofrece una aportación única, ya que reúne en sus capítulos las concepciones o teorías de los padres y madres de algunas comunidades indígenas, así como las voces y vivencias de otros actores relevantes en la comunidad, como son las parteras, los adultos mayores, e incluso los/as mismos/as investigadores/as que reportan también sus saberes y experiencias en sus propias comunidades de origen.

Dos ejes importantes comparten los capítulos de este libro. Por una parte, los/as autores/as siguen la definición de etnoteorías parentales del desarrollo de Harkness y Super (2014), lo que unifica la perspectiva que se sigue en esta obra, sin que ello implique una camisa de fuerza, gracias al otro eje, el metodológico, enfocado etnográficamente. Bajo estos dos ejes, se rompe con una perspectiva homogeneizadora, en la que el eje conceptual y el eje metodológico compartidos entre los/as autores/as dan al lector una estructura sólida para una mejor comprensión de las similitudes y las variantes culturales entre comunidades indígenas.

Resalta también que los capítulos reflejan las experiencias de crianza vividas u observadas por los mismos autores y autoras durante su niñez, así como la participación de otros actores con experiencia generacional en las comunidades referidas, por lo que con esto es posible identificar también una perspectiva histórica.

Dado que cada capítulo ofrece aportaciones especiales con investigación rigurosa en diferentes comunidades, me permito hacer una reseña y comentar cada uno de los capítulos.

El capítulo introductorio y el capítulo 1 de la coordinadora de la obra, Lourdes de León, sitúan con claridad las perspectivas conceptuales y metodológicas mencionadas arriba. Estos dos ejes, el conceptual y el metodológico, proporcionan una estructura compartida, que permite comprender la manera impactante, como lo señala la autora, en que los/as autores/as investigadores/as, siendo originarios/as ellos/as mismos/as de diferentes comunidades indígenas de México y de Bolivia, se reconocieron, por una parte, con algunas similitudes entre ellos respecto de su propia crianza y las concepciones sobre el desarrollo, el aprendizaje y la crianza que tienen los padres y madres de sus propias comunidades. En contraste, identificaron también diferencias importantes respecto de las prácticas y las concepciones parentales de sus respectivas culturas nacionales (De León, 2019).

En el capítulo 1, “Teorías parentales y nichos de desarrollo infantil: entrecruces étnicos y culturales en Mesoamérica y los Andes”, De León aborda de manera exhaustiva y precisa en qué consisten los estudios y las concepciones teóricas acerca de las etnoteorías parentales; da cuenta de diversas nociones sobre la crianza, el desarrollo infantil y la forma en que están situadas en prácticas, organización y valores familiares y culturales.

En este sentido, la obra va más allá de un reporte de las concepciones o etnoteorías parentales de la crianza y el desarrollo, ya que la mayoría de los capítulos incluye, además de las concepciones parentales, las compartidas por otros miembros de las comunidades, actores relevantes en la crianza, como son las parteras y las abuelas y abuelos. Esta obra, entonces, aporta etnoteorías comunitarias de la crianza, el desarrollo y el aprendizaje, lo cual lleva a plantearse si el estudio de las etnoteorías parentales puede abordarse sólo desde la perspectiva parental, ya que desde un punto de vista psicocultural estas concepciones no se generan de manera personal o familiar,

sino que están situadas en un contexto más amplio en donde otros participantes directos, así como las prácticas y tradiciones culturales del grupo social al que las familias pertenecen, tienen un papel muy importante. En otras palabras, las etnoteorías de la crianza o del desarrollo no son exclusivamente parentales, aunque es principalmente a través de los padres y madres que podemos acceder al conocimiento de ellas.

Un punto especialmente importante que señala la autora es que el desarrollo infantil no es universal, sino que ocurre ligado a factores biológicos, sociales, psicológicos y culturales, por lo que hay que reconocer, entonces, que hay una gran diversidad en este desarrollo. Al respecto, De León señala que "la clase media urbana representa una minoría frente a una mayoría de poblaciones que muestran una gran diversidad de prácticas de socialización que difieren de los estándares de aquélla, de lo cual se deriva la propuesta de recentrar a las infancias y no imponerles medidas estandarizadas y homogeneizadoras" (2019: 45).

En mi experiencia, demasiadas investigaciones en México afirman haber estandarizado pruebas psicológicas para mediciones del desarrollo psicológico y del aprendizaje infantil de niñas y niños de diferentes grupos culturales, ya sean urbanos de diverso bagaje cultural y socioeconómico, rurales o indígenas, sin que tales estandarizaciones tengan en realidad la profundidad mínima necesaria o suficiente para justificar que tales mediciones sean aplicables a niños y niñas de comunidades diversas cuyo desarrollo ocurre de manera muy diversificada. De modo similar, no sólo las mediciones, sino también se pretenden ofrecer estandarizadamente las intervenciones, los servicios, las instancias que facilitan o apoyan la crianza y el desarrollo, lo cual resulta en un mal servicio para las comunidades indígenas al no tomar en consideración realmente sus prácticas de vida y tradiciones.

Las investigaciones que se enfocan en proponer y realizar las mencionadas estandarizaciones (entre otras, en el campo que intenta la convergencia entre la psicología transcultural y la psicometría, o en el campo educativo) revelan una falta de comprensión por parte de los/as autores/as acerca de la relevancia de las variantes en las prácticas culturales, siendo que no se puede ignorar que el desarrollo psicológico, por ejemplo, los procesos de aprendizaje, los desempeños, el desarrollo del lenguaje y muchos otros procesos psicosocioculturales están situados en contextos culturales cuya diversidad impacta y define a éstos; en este caso el supuesto "control de variables" es inalcanzable, por no decir irrelevante. De comprenderse a fondo esta contextualización cultural, estas investigadoras e investigadores y quienes diseñan los programas educativos caerían en la cuenta de que la estandarización resulta una incongruencia, por más que se sigan procedimientos metodológicos que supuestamente respalden los resultados.

En esta línea, vale la pena señalar que al basarse en mediciones "estandarizadas" que no se construyen considerando el contexto cultural y su influencia en las variantes en el desarrollo y aprendizaje, con frecuencia se ha caído en una visión deficitaria del desarrollo de poblaciones rurales e indígenas y otras urbanas. Como lo señala De León (2022, comunicación personal), esto ha llegado a afectar seriamente "cuando se han aplicado de la mano con políticas públicas con la supuesta intención de 'combatir la pobreza' o para imponer modelos de crianza en poblaciones originarias" (por ejemplo, pruebas de socialización y desarrollo lingüístico).

En el segundo capítulo, "Teorías parentales y el mantal como recursos socializadores entre los mayas tsotsiles de San Juan Chamula, Chiapas", Margarita Martínez Pérez aborda tres aspectos centrales en las concepciones y prácticas parentales relacionadas con el desarrollo infantil: el

desarrollo del lenguaje como práctica comunicativa, la participación infantil en las actividades de la familia y la comunidad desde edades muy tempranas y el desarrollo de la responsabilidad. En la comunidad tsotsil que investiga, y de la cual ella es originaria, nos señala la autora que el lenguaje tiene su potencial sólo si se habla y se le escucha. No se trata de una visión parental de desarrollo del lenguaje por sí solo, sino que este proceso entre los tsotsiles se relaciona con la conciencia del ser, y ésta, a su vez, con el buen vivir, que se manifiesta no como un beneficio individual, sino como algo que resulta de la participación y la responsabilidad comunitaria.

Esta participación y responsabilidad comunitaria se ha encontrado en diversas comunidades indígenas (por ejemplo, Correa-Chávez, Mejía-Arauz & Rogoff 2015) en las que la participación de niños y niñas en actividades de la familia y la comunidad empieza desde el nacimiento, ya que las madres realizan sus actividades manteniendo a sus bebés siempre con ellas, y, de esa manera, poco a poco los/as niños/as espontáneamente observan, están atentos a las formas de participación e interacción de otros y eventualmente se involucran con alguna pequeña tarea en la actividad, usualmente por iniciativa propia y deseo.

Esta autora nos hace notar que entre los tsotsiles de la comunidad estudiada se da la enseñanza intencionada y la comunicación de consejos cuando los/as niños/as ya no son tan pequeños, es decir, cuando ya tienen conciencia, entienden, ya les llegó el alma o *ch'ulel*. Estos consejos son el *mantal*, señala la autora; pero no son lecciones verbalizadas por sí solas al estilo escolar occidental, en el que los adultos, ya sean madres, padres o maestras/os, abordan las enseñanzas de temas y prácticas totalmente fuera del contexto de su realización, como ya lo identificaron Scribner y Cole (1973), sino que las madres aprovechan atinadamente el momento en que el/la niño/a pide participar, por ejemplo, pidiendo que le den también un trozo de hilo para tejer, o asumiendo espontáneamente parte de una tarea como la de quitar las hojas a los tamales, para, si es necesario, apoyar con una orientación o un consejo. Esta característica de proveer consejos en el momento atinado para orientar el aprendizaje o el desarrollo la reporta también Marie-Noëlle Chamoux (en prensa) en referencia a una comunidad nahua de Puebla, México.

El capítulo 3, de Bernabé Vázquez Sánchez, titulado "Lakpusik'al, nuestro corazón. Teorías parentales del desarrollo infantil y el aprendizaje en la comunidad ch'ol de La Esperanza, Chiapas", se enfoca en las concepciones parentales y comunitarias acerca de la manera en que niños y niñas llegan a tener entendimiento, e implica también la emergencia del corazón. A diferencia de la concepción metafórica occidental del corazón como centrado exclusivamente en lo emocional, en la comunidad ch'ol de La Esperanza, el corazón incluye lo cognitivo, lo afectivo, lo emotivo y lo moral que constituyen lo central en el ser persona, no como aspectos independientes, sino como algo interconectado.

En las concepciones occidentales se identifican y estudian usualmente las concepciones de cognición, afecto y emoción como procesos independientes, desconectados; es decir, con la visión de que lo cognitivo se asocia a "lo racional", y los procesos afectivos y emocionales como exentos de razón, juicio, reconocimiento, identificación, procesos, todos ellos, que son a la vez cognitivos y emotivos y que se desarrollan situados socioculturalmente. Desde hace mucho tiempo, algunos autores nos han orientado a considerar que la emoción o el afecto no pueden ocurrir sin la cognición, como es el caso del concepto de *perezhivanie* de Vigotsky (Fleer, González Rey & Veresov 2017), traducido al español como *vivencias* (González Rey 2013; Quiñones y Fleer 2011).

La relativa poca investigación en el mundo acerca del engarce sociocognitivo-emotivo, más el peso

de siglos de una visión polarizada en la que la cognición se considera desligada del desarrollo socioemocional, han dado como resultado una tradición de diseño de programas educativos en el que se descarta el cuidado en el desarrollo integral socioemotivo-cognitivo, dejando el desarrollo emocional como algo individual y responsabilidad exclusiva de la familia (Mejía-Arauz & Gómez López 2020). Mucho se podría aprender de las comunidades indígenas que, como parte de sus concepciones parentales y comunitarias acerca del desarrollo infantil, no hacen tal separación.

Bernabé Vázquez ejemplifica cómo la concepción de corazón incluye la reflexión, el entendimiento y el reconocimiento (cognición) de lo emotivo. En el ejemplo, que traduce literalmente como “Mi corazón está pensando que no está bien lo que estoy haciendo con mi papá” (p. 103), se refleja la estrecha vinculación entre la cognición y la emoción, a la vez que en ello se vinculan valores y autoevaluación.

En las concepciones occidentales se da por hecho que el alma ya existe en el recién nacido como una entidad completa. En contraste, en diversas comunidades indígenas se considera que el alma va apareciendo con la edad (por ejemplo, De León, 2005). Así es el caso de esta comunidad de La Esperanza, donde, como indica el autor, no se nace con corazón, sino que va emergiendo con el tiempo, con el desarrollo del niño o niña, se cultiva con la intervención y guía de los cuidadores: es un proceso cultural.

Una contribución muy interesante de este capítulo es la identificación de etapas del desarrollo en las que va cambiando el entendimiento con *corazón*, asociado al incremento en la colaboración o contribución en las tareas del hogar a través de la infancia y la adolescencia, y al papel de los padres de proporcionar las condiciones de vida que favorezcan su desarrollo.

Esto se ha observado en otras comunidades de herencia indígena. Gopnik (2016) lo llama estilo de crianza de “padres jardineros”, en el que los padres tratan de proporcionar las condiciones para el desarrollo de los potenciales de sus hijos sin imposiciones ni preconcepciones acerca de en cuáles aspectos se debe desarrollar el hijo, como a una planta que se le deja crecer y desarrollarse poniéndole buena tierra, con sol, abono y agua. En contraste, los “padres carpinteros” tienen en mente un modelo o expectativa específica acerca de qué será y cómo será el hijo o hija, como un producto final, y hacia ello encaminan sus esfuerzos parentales. Mejía-Arauz y Gómez López (2020) lo encuentran en un estudio en el que contrastan las etnoteorías parentales de padres de diversos grupos culturales urbanos. Reportan que los padres y madres de una comunidad indígena urbana de origen p’urhepecha en la zona metropolitana de Guadalajara, siguiendo sus tradiciones de origen, coinciden con las concepciones y prácticas de crianza del tipo de “padres jardineros” facilitando y respetando la trayectoria del desarrollo de sus hijos. En contraposición, los padres de familia del grupo sociocultural urbano con condiciones socioeconómicas amplias y alto nivel educativo familiar parecen orientar el desarrollo de sus hijos como los “padres carpinteros”, con prácticas muy intencionadas hacia metas educativas, profesionales y del desarrollo personal muy específicas y preestablecidas independientemente de las capacidades que muestren los hijos.

La propuesta de Gopnik aporta ampliamente a la comprensión de las variantes en las prácticas de crianza. Sin embargo, se presenta esta propuesta como una polarización entre dos tipos, y resulta importante ser cautelosos al apreciar y usar estos modelos para describir las prácticas de crianza, ya que, como tales, condensan y sintetizan características sin alertar acerca de la heterogeneidad y variabilidad intra e intercultural. Por tal razón, es importante reconocer, como señala Remorini (comunicación personal, enero 28, 2022), “que este tipo de modelos, son modelos; no todas las

prácticas de crianza, que son heterogéneas en cuanto a origen, legitimación, formas de trasmisión y comunicación, pueden subsumirse a modelos binarios".

Un tema diferente lo desarrolla Jorge Tino Antonio en el capítulo 4, "Tlaan kapaqlhi, que brote bien; tlaan kaxanalh, que florezca bien: los infantes en los rituales orales de las parteras totonacas". En éste analiza en detalle, desde un punto de vista antropológico cultural y lingüístico, los rituales de invocaciones orales de parteras totonacas relacionadas tanto con el nacimiento como con el posterior desarrollo infantil. El autor orienta a considerar que el curso del desarrollo infantil en la cultura totonaca desde su inicio tiene que ver no sólo con las etnoteorías parentales, sino también con las etnoteorías comunitarias o socioculturales de la crianza, pues, señala, las parteras, además de encargarse del parto, tienen una labor espiritual y simbólica mediante las invocaciones que ocurren desde el embarazo hasta los primeros días y años de vida del bebé. Estas invocaciones involucran las creencias, la axiología y la cosmología de los totonacas que implican una interconexión inseparable de persona, comunidad, la tierra que se habita, el mundo físico, espiritual y sobrenatural.

Faustino Montes Castañeda, por su parte, en el capítulo 5, "El tackúchun y el talhqámin: las etnoteorías en la socialización infantil de los totonacos de Santa Ana, Chumatlán", expone la articulación de las teorías parentales de esta comunidad de Veracruz, integradas en un solo concepto de curación o *tackúchun.* El significado de este concepto es mucho más amplio que lo que en español se entiende por curación: incluye, además de aspectos relativos al cuidado de la salud, la educación, valores, comportamiento, inteligencia, sabiduría y desarrollo de la identidad.

Llama la atención cómo se conectan las teorías del desarrollo de la persona totonaca con el mundo que le rodea, con alimentos (agua del maíz, atole caliente de camote, etcétera), los peces, el río, los árboles, los guajolotes, pollos y otros animales, e incluso con objetos como machetes. Esta integración refleja una axiología y cosmología identificable también en otras comunidades indígenas, en el sentido de que la persona no es independiente de su entorno, sino que es uno/a en y con el mundo que habita.

El capítulo 6, de Toleda Martínez Jiménez, "Jëkëëny. Etnoteorías parentales y rituales del nacimiento entre los mixes de Cuatro Palos, Tamazulápam, Oaxaca", se enfoca en prácticas y rituales parentales y comunitarios que ocurren especialmente en los primeros días de nacimiento de los bebés para asegurarse de que se les asigne el nombre de su ser.

En especial relevante es una reflexión de Martínez Jiménez respecto a la importancia de documentar los saberes culturales y la filosofía que fundamentan prácticas ancestrales de las comunidades, ya que, en muchos casos, las prácticas se van perdiendo o bien se mantienen mecánicamente, sin conocer las razones que las guían y sus conexiones con tradiciones y valores comunitarios.

En el capítulo 7, "Yuyay: niñez quechua y etnoteorías parentales en los Andes de Bolivia", Carmen Terceros Ferrufino aborda los conceptos de *yuyay* y *cuenta qukuy* que, por sí mismos o en conjunto con otros verbos, hacen referencia a una compleja serie de procesos cognitivos que se van desarrollando en la infancia y que incluyen, entre otros, el darse cuenta, el ser sensato, juicioso, moral, hacer uso de la memoria (concepto que en estas comunidades parece implicar mucho más que retener datos o sucesos), mostrar responsabilidad en las acciones y varios aspectos más, como el que de perderse o afectarse se afecta también la persona en cuanto a su estado emocional.

Estas concepciones que la autora encuentra en las tres comunidades andinas coinciden con la

concepción vygotskiana de la estrecha conexión del desarrollo de los procesos cognitivos con los procesos sociales y culturales (Vygotsky, 1996). En la concepción vygotskiana, los procesos y las funciones cognitivas o de pensamiento no se separan de lo emocional. La construcción cognitiva está en directa conexión con las vivencias o experiencias significadas emocionalmente, no como un conjunto de procesos aislados, como con frecuencia se entiende o estudia la cognición en las teorías anglosajonas y europeas, sino como una serie de procesos cognitivos y de desarrollo del ser persona interconectados con la involucración en la actividad sociocultural situada en la cosmovisión y axiología de las comunidades.

Al respecto, la autora precisa que tales procesos incluyen el aprendizaje a través de la observación y la escucha atenta y la participación en las actividades de la familia y la comunidad, con lo que se incide en la formación y la definición de la persona desde la infancia. Estas precisiones coinciden con el paradigma de aprender por medio de observar y acomedirse en las actividades de la familia y la comunidad (LOPI, por las siglas de Learning by Observing and Pitching In) desarrollado por Rogoff (2003, 2014) y Rogoff *et al*. (por ejemplo, 2015).

Otra contribución importante de esta obra que no se puede dejar de mencionar es la riqueza de la bibliografía que presenta. Ésta orienta a los lectores en cuanto al estudio de las prácticas y las etnoteorías parentales de crianza en comunidades indígenas. Sin embargo, al menos en México, no se han extendido estos estudios a comunidades o grupos culturales urbanos o rurales no indígenas, por lo que esta obra alienta a investigar la temática en estos otros grupos culturales.

¿Por qué o para qué investigar en otros grupos culturales? La escasa investigación en grupos urbanos en México ha permitido detectar que aun en un mismo contexto hay variantes y contrastes culturales importantes en las concepciones parentales de crianza y desarrollo. Las diferentes condiciones de vida, las ventajas educativas y económicas de algunos grupos, las diferencias en tradiciones de crianza y otros factores socioculturales generan esta diversidad, que no se reconoce por la creencia de la homogeneidad de las poblaciones.

El trabajo anteriormente referido de Mejía-Arauz y Gómez López (2020), el de Gómez López y Mejía-Arauz (2021) y la investigación multitemática y transdisciplinar de diversos aspectos de la vida cotidiana familiar en cinco grupos culturales de un mismo contexto urbano coordinada por Mejía-Arauz (2020) han identificado importantes variantes entre estos grupos culturales. Esto da lugar a insistir en la importancia de no caer en una sobregeneralización de las teorías que explican el desarrollo infantil y de las prácticas educativas y de crianza que favorecen a unos grupos y discriminan las necesidades y tradiciones de otros.

En esta línea, resalta cómo los capítulos de la obra coordinada por Lourdes de León muestran que la socialización de los miembros de las comunidades estudiadas se compone de una diversidad de aspectos de las personas, la comunidad en sí y la tierra que habitan, articulados en forma tremendamente armoniosa.

## Bibliographie

Correa-Chávez M., Mejía-Arauz R. & Rogoff B. (eds.) 2015 *Children learn by observing and contributing to family and community endeavors: A Cultural paradigm. Advances in Child Development and Behavior. Vol. 49*. London: Elsevier.

Chamoux M. N. (in press) « Ver para saber y hacer entre los nahuas del norte de Puebla, en

México », *Journal for the Study of Education and Development.*

De León Pasquel L. (coord.) 2019 *Nacer y crecer en Mesoamérica y Los Andes: teorías parentales y prácticas de crianza infantil contemporáneas*. Ciudad de México: CIESAS, Publicaciones de la Casa Chata.

De León L. 2005 *La llegada del alma: infancia, lenguaje y socialización entre los mayas de Zinacantán*. Distrito Federal, México: CIESAS, INAH.

Fleer M., González Rey F. & Veresov N. 2017 « Perezhivanie, emotions and subjetivity: setting the stage », in M. Fleer, F. González Rey & N. Veresov (eds.) *Perezhivanie, emotions and subjetivity. Advancing Vygotsky's legacy* (1-18). Singapore: Springer.

Gómez López L. F. & Mejía-Arauz R. 2021 « Etnoteorías parentales acerca de la educación escolar de los hijos », *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia* 13(1): 68-88.

González Rey F. 2013 « La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso », *CS* 2: 19-42.

Gopnik A. 2016 *The gardener and the carpenter: What the new science of child development tell us about the relationship between parents and children*. New York: Farrar, Straus and Giroux.

Harkness S. & Super C. 2014 « Parental ethnotheories in action », in I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy De Lisi & J. J. Goodnow (eds.) *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (373-392). New York: Psychology Press.

Mejía-Arauz, R. (coord.) 2020 *Organización familiar en la vida urbana. Un análisis de su impacto en el desarrollo en la infancia media.* Guadalajara, México: ITESO.

Mejía-Arauz R. & Gómez López L. F. 2020 « Concepciones parentales sobre la autoridad, el trato y el desarrollo socioemocional en la infancia media. Un análisis con familias de cinco grupos socioculturales en contexto urbano », in R. Mejía-Arauz (coord.) *Organización familiar en la vida urbana. Un análisis de su impacto en el desarrollo en la infancia media* (191-226). Guadalajara, México: ITESO.

Quiñones G. & Fleer M. 2011 « 'Visual vivencias': A cultural-historical tool for understanding the lived experiences of young children's everyday lives », in E. Johansson & E. White (eds.) *Educational Research with Our Youngest. International perspectives on early childhood education and development, vol. 5* (107-133). Dordrecht, Holland: Springer.

Remorini C. 2010 « Crecer en movimiento. Abordaje etnográfico de la crianza y el desarrollo infantil en comunidades Mbya (Misiones, Argentina) », *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales sobre Niñez y Juventud* 8(2): 961-980.

Rogoff B. 2014 « Learning by Observing and Pitching In to Family and Community Endeavors: An orientation », *Human Development* 57(2-3): 69-81.

Scribner, S. & Cole, M. 1973 « Cognitive consequences of formal and informal education: New accommodations are needed between school-based learning and learning experiences of everyday life », *Science* 182(4212): 553-559.

VYGOTSKY L. 1996 *Thought and language*. London: MIT.