

Dilema en la socialización de niños mexicanos: ¿Para la cooperación, o para la competencia?, ¿compartir o copiar?

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México) Écol. XV, } g{ . 4, pp. 69-84

Henry T. Trueba y Concha Delgado-Gaitan
Universidad de Santa Barbara

I. INTRODUCCIÓN

Puesto que los hijos de familias mexicanas en los Estados Unidos se socializan en su hogar para una forma de aprendizaje cooperativa, parecen tener algunos problemas para adaptarse a las formas competitivas e individualistas privilegiadas por los maestros anglosajones. Una de las instancias examinadas en este trabajo ilustra el dilema al que se enfrentan los niños mexicanos. Por una parte, si se rehúsan a cooperar con sus compañeros que quieren “copiarles” o compartir información en el salón de clase, sienten que pierden su apoyo y que obstaculizan el bien común, por ejemplo, el comportamiento exitoso de todos los niños mexicanos. Por otro lado, si comparten información, encontrarán problemas con el maestro que percibe el “copiar” como una práctica deshonesta característica de niños flojos.

De acuerdo con varios autores (Jencks *et al.*, 1972; Bowles y Gintis, 1977; Burstyn y McDade, 1984), el sistema educativo en EUA ha enfatizado el valor del individualismo competitivo y del logro personal, aun a costa de las metas comunitarias. El éxito individual se mide en términos de logro competitivo, en forma de contribuciones a los complejos militares o industriales, a la seguridad nacional o al lucro personal. Según Burstyn y McDade (1984), las escuelas y las universidades han redefinido gradualmente el éxito económico para adaptarse a los requerimientos industriales y militares. El dilema moral al que se enfrentan los niños es si deben considerar “copiar” como compartir con otros y, consecuentemente, como un comportamiento bueno, aceptable e inclusive esperado, o si deben considerarlo como hacer trampa, y por tanto como un comportamiento moralmente errado.

¿Bajo qué condiciones es socialmente aceptable ser individualista sin traicionar las metas comunes?, ¿hay buenas razones para “copiar” inclusive cuando el maestro está en contra de ello? En un salón de clase donde prevalece la compe-

tencia, lo que importa más es el logro de cada individuo, independientemente de los resultados de aprendizaje para el grupo como un todo. Desde la perspectiva del niño mexicano, el principal objetivo del aprendizaje en el salón de clase es que todos los niños avancen a un paso similar, mediante la ayuda mutua, en lugar de sus propios logros de aprendizaje, porque el bienestar de la comunidad debe estar por encima del avance personal.

La literatura antropológica señala la significatividad de la familia en las comunidades chicanas después de la niñez y la adolescencia. Los prisioneros chicanos en San Quintín, por ejemplo, organizan lo que denominan *familia* con un estricto código ético al que se adhieren todos los miembros. Si otro prisionero hace trampa o amenaza a un miembro de la familia, se considera como una ofensa a la familia entera, y debe ser vengado con la muerte. Los miembros comparten la dirección y son justos y confiables entre sí (Spindler, 1984). Estudios recientes han mostrado que hay una distribución del trabajo dentro de la familia chicana que otorga responsabilidades específicas de alfabetismo a ciertos miembros, mientras que de otros se espera que realicen trabajos manuales (Trueba *et al.*, 1984). La noción de injusticia, asociada por los maestros con el compartir conocimientos en el salón de clase a cambio de otros servicios, no les parece lógica a algunos niños mexicanos, especialmente por el hecho de que en el hogar y en sus comunidades se espera una distribución del trabajo y una reciprocidad.

Este estudio contribuye a una mejor comprensión del comportamiento de los niños mexicanos, de la naturaleza de su participación en actividades de aprendizaje y de las condiciones bajo las cuales perciben el "copiar" como un compartir información o como una práctica poco aceptada. Además, este artículo explora la relación entre los procesos de socialización y una forma de aprendizaje de los niños exclusivamente competitiva, o tanto competitiva como cooperativa, dependiendo de circunstancias específicas.

Elegimos el enfoque etnográfico para este estudio por considerarlo el más apropiado para aproximarnos al significado del comportamiento en la interacción dentro del aula. La etnografía es considerada por los estudiosos como una parte de un segmento creciente de la investigación educativa llamada "interpretativa" o "cualitativa". Su objetivo es focalizar en aspectos humanos importantes de la pedagogía y en los procesos de aprendizaje que no pueden ser estudiados por medio de la "investigación empírica" o "cuantitativa" (Soltis, 1984). A pesar de sus limitaciones, los estudios etnográficos son un intento científico riguroso, basado en metodologías establecidas tomadas de la antropología, de la sociología y de la sociolingüística (LeCompte y Goetz, 1982; Soltis, 1984). La metodología etnográfica ha resultado un buen instrumento para analizar la naturaleza y el significado del comportamiento en eventos interactivos, mediante el uso de técnicas de observación e inferencia. En el centro del análisis etnográfico está la interpretación de claves contextuales, lingüísticas y no lingüísticas, que conducen al etnógrafo a hacer inferencias sobre el significado social y cultural de la palabra hablada. En el acto de la comunicación, el lenguaje y la cultura están íntimamente relacionados, ya que ambos se basan en el consenso de un determinado grupo social para interpretar el significado de los símbolos en intercambios de comunicación, y también porque se llega al consenso a través de una redundancia de

claves contextuales que guían a los participantes en la interacción, al significado de momento a momento (Levine, 1984; Philips, 1983; McDermott, 1977, y otros reseñados por Trueba y Wright, 1980-81).

La mayoría de los etnógrafos están supuestamente entrenados para ser sensibles a las diferencias lingüísticas y culturales. Más recientemente, los etnógrafos que dicen tener esta sensibilidad han proseguido con interés las continuidades y discontinuidades culturales y lingüísticas de los estudiantes procedentes de minorías lingüísticas en el tránsito de su casa a la escuela. Se encuentran intrigados por los niveles diferenciales de rendimiento y de competencia comunicativa de estos estudiantes (ver Philips, 1972, 1983; McDermott y Roth, 1978). Algunos etnógrafos se han preocupado especialmente con los obstáculos sociales, económicos, raciales y educativos que impiden que los estudiantes de minorías culturales logren desarrollar plenamente su potencial (Ogbu, 1978, 1980, 1980-81, 1981a, 1981b, 1981c, 1981d, 1983, 1984, y en prensa; Mehan, 1978, 1979, 1981; Spindler, 1974, 1982; Carrasco, 1981, Erickson, 1977; Trueba, 1983, y Trueba *et al.*, 1984).

El enfoque de otros estudios etnográficos es la incongruencia entre los contextos de aprendizaje de escuela y hogar (Eggan, 1974; Au, 1980; Heath, 1983; Au y Jordan, 1981). Sin embargo, el enfoque principal de algunos estudios recientes es el de explorar y documentar posibles intervenciones realizadas en prácticas de instrucción, con el propósito de construir a partir de los antecedentes lingüísticos y culturales de los estudiantes (Delgado-Gaitán, 1983; Trueba *et al.*, 1983). Este esfuerzo está basado en contribuciones previas de investigadores que señalaban las inhabilidades aprendidas de estudiantes procedentes de grupos minoritarios, a quienes se les socializa para que fracasen académicamente (Hood, McDermott y Cole, 1980; McDermott y Gospodinoff, 1981; Trueba, 1983). Hace una década algunos investigadores habían atribuido el aparente bajo rendimiento académico del niño mexicano a la incapacidad para adquirir habilidad en la forma de aprendizaje competitiva, y referían las prácticas de socialización en el hogar, enfatizando la relación entre los valores tradicionales mexicanos y los estilos cognitivos generalmente descritos en términos de "dependencia de campo" (Ramírez y Castañeda, 1974).

Nuestros datos sugieren un panorama más complejo, que rebasa las dicotomías de competencia o cooperación y las continuidades o discontinuidades de dependencia de campo. En efecto, creemos que los niños pueden volverse altamente selectivos en el uso de formas de aprendizaje, y que se adaptan a las demandas específicas del hogar y de la escuela con una habilidad y un sentido común sorprendentes. Nuestro estudio sugiere que los niños mexicanos son altamente versátiles y capaces de adquirir, con el segundo idioma y la segunda cultura, las habilidades requeridas por nuevas formas de aprendizaje. Pueden ser a la vez competitivos y cooperativos, eligiendo eclécticamente los patrones de comportamiento que mejor respondan a su propósito primario de integrar los patrones y valores de socialización en el hogar con los patrones y valores de socialización en la escuela.

II. INVESTIGACIÓN EN LA COMUNIDAD: TAREAS DEL HOGAR Y JUEGO

Este artículo es parte de un estudio más amplio realizado con siete niños de cuatro familias mexicanas del norte de California, de septiembre de 1981 a julio de 1984. La mayor parte de las observaciones y la grabación de conversaciones se realizó de agosto de 1981 a octubre de 1982. Hasta el presente, se continúan las visitas de seguimiento a estas familias y las observaciones a estos niños en clase. Estas últimas se desarrollaron de forma más intensiva, con visitas de tres horas dos veces por semana, durante el año escolar 1981-82. Después se analizaron las notas de campo y las cintas grabadas, y se hicieron inferencias sobre el material con el apoyo de colegas y de otros expertos. Los siete niños de esta pequeña muestra son considerados por los investigadores como representativos de los niños mexicanos de 6 a 10 años que viven en Los Portales, con respecto al idioma, la cultura, el *status* socioeconómico y la percepción de la escuela. En el cuadro 1 se presenta información específica sobre los niños y sus familias.

Manuela, Joaquín y Antonia pertenecen a una familia, Ramón y Rosita a otra. Los nombres están cambiados con el fin de conservar al anonimato de las personas involucradas en el estudio. La fluidez de estos niños en inglés era muy baja. Las cuatro familias contaban con padre y madre en el hogar. Dos de ellas habían vivido en EUA durante por lo menos 10 años, con interrupciones menores por visitas a México. Las otras familias habían vivido en EUA durante cuatro y cinco años. Los padres tenían ocupaciones típicamente mal pagadas y poco calificadas: en la línea de producción de una fábrica, como cocineros, jardineros o trabajadores en restaurantes.

Los niños vivían con sus familias en Los Portales e iban a la Escuela Primaria de Oakgrove (ambos nombres inventados), con una población de 350 estudiantes y 14 maestros. La composición social de la escuela era: 60% mexicanos, 10% negros, 5% samoanos, 3% de otras minorías —representando los grupos minoritarios el 78 % del total—, y 22% angloamericanos. El estudio incluyó a dos estudiantes de primer grado, tres de segundo y dos de tercero.

En Los Portales, niños de todas las edades desempeñan una gran variedad de tareas en el hogar. Los adultos de la familia tienen un rol bien definido en la asignación de tareas. Muestran patrones directos, claros y autoritarios de comportamiento, que surgen consistentemente en nuestros datos y que nos permiten anticipar su interacción con los niños. Una vez que los padres asignan tareas a los niños, se espera que éstos asuman plena responsabilidad para concluir las tareas. Los adultos fijan ciertos parámetros y normas de comportamiento y los niños los aceptan, pero no sin negociar sobre la naturaleza y el tiempo para terminar las tareas. Las negociaciones llegan hasta el intercambio de quehaceres con otro niño. La habilidad del niño para clarificar una tarea se ve como una manifestación de su deseo para terminarla rápidamente.

Los niños muestran un alto grado de autonomía en la negociación sobre el modo en el que quieren desarrollar la tarea; sin embargo, sienten la libertad de pedir y recibir ayuda de los adultos. En ocasiones, cuando las tareas observadas y rutinarias cambian, intervienen los adultos sin que el niño lo solicite: más frecuentemente los padres prefieren que sus hijos trabajen en forma independiente.

CUADRO 1
Perfil del niño

Niño	Edad	Sexo	Grado	Miembros de la familia nuclear	Años de residencia de la familia en EUA	Ocupación de los padres
1. Manuela*	10	F	3	8	10	Ambos trabajan en la línea de producción de una fábrica
2. Ramón**	9	M	3	6	10	Padre jardinero. La madre es cocinera en un restaurante
3. Lupita	8	F	2	4	5	Ambos trabajan en la línea de producción de una fábrica
4. Juan	8	M	2	5	4	Padre músico; madre cocinera
5. Joaquín*	7	M	2	8	10	Ambos trabajan en la línea de producción de una fábrica
6. Rosita**	7	F	1	6	10	Padre jardinero. La madre es cocinera en un restaurante
7. Antonia*	6	F	1	8	10	Ambos trabajan en la línea de producción de una fábrica

* Miembros de la misma familia (A)

** Miembros de la misma familia (B)

Todos los alumnos tienen poca fluidez en el idioma inglés.

Joaquín y Antonia son los que menos fluidez tienen.

Los niños exigen clarificación mediante una pregunta sencilla o la repetición de una orden. En ocasiones los niños pueden también solicitar una recompensa por la realización de la tarea, generalmente diez o 25 centavos de dólar. Los padres les dan a sus hijos dinero para gastar cuando ellos lo piden (de 25 centavos a un dólar), aun sin haberles asignado una tarea. Del mismo modo, los niños pueden iniciar una tarea por cuenta propia u ofrecer ayuda, sobre todo cuando están interesados en que la tarea se termine rápidamente. Así, los quehaceres del hogar realizados por los niños se caracterizan por formas de comportamiento cooperativas e igualitarias, orientadas a objetivos comunes.

Nuestro estudio revela una red compleja de intercambios de comunicación entre niños y adultos. Los niños se comunican en español con los adultos y muestran habilidad cultural y sociolingüística al asumir tareas en forma individual, pero también manifiestan en forma colectiva un respeto a la autoridad de los adultos. Ogbu (1981d) interpreta la socialización de los niños en el hogar como una oportunidad para adquirir las habilidades culturales que los sitúan dentro de su grupo y de su sociedad. La interacción entre compañeros en el juego también es un importante factor de socialización que ayuda a los niños a adquirir las habilidades que necesitan tanto en el hogar como en la escuela. En nuestro caso, la interacción entre compañeros resultó especialmente importante, porque ofrece a los niños una oportunidad para cerrar la brecha entre los contextos de aprendizaje del hogar y de la escuela.

El juego es el pasatiempo predilecto de los niños de Los Portales. Los siete niños del estudio pasan largas horas con juegos formales tales como "La vieja Inés", y juegos informales tales como saltar, jugar pelota o actividades imaginarias, incluyendo juegos de destreza, roña, vértigo, simulación y otros, tal y como los describe Schwartzman (1978). Comienzan negociando los roles de cada uno en una situación real o imaginaria. En ocasiones los siete niños juegan todos juntos; en otras forman grupos más pequeños o juegan solos. Ellos formulan sus propias reglas de interacción sin la interferencia de los adultos. Una invitación a jugar no especifica el tipo de juego; éste es el primer punto de negociación una vez que se acepta la invitación, misma que se rechaza cuando los padres tienen otros planes para sus hijos.

Los hermanos son más cercanos entre sí que con amigos, aunque los niños pueden ir a casa de sus amigos a buscar compañeros del mismo sexo. El juego se inicia con una simple invitación: "Vamos a jugar", o con un desafío: "A que yo te gano a correr". Negocian las reglas y crean nuevas, de acuerdo con las interrelaciones personales. Fisher y Fisher (1963) sugieren que los niños angloamericanos, a menudo, abordan un juego de forma más competitiva que los niños de otras culturas que viven en los Estados Unidos, y especialmente que los niños mexicanos cuyas relaciones cooperativas en las tareas asignadas dentro del hogar son trasladadas al juego.

Aunque los niños no determinan las reglas de interacción en el hogar, hay una continuidad de valores que se refleja en la importancia otorgada al comportamiento colectivo en las tareas de los niños en el hogar y en su organización para el juego, así como una clara continuidad en el uso del idioma español, aunque se utiliza algo de inglés durante el juego. La forma igualitaria de interacción, sin embargo, es

discontinua entre el juego y el trabajo en el hogar. Pero en el tránsito de los niños de Los Portales a la escuela hay serias discontinuidades en idioma, valores, formas igualitarias de interacción, cooperación y competencia, y en el significado global del comportamiento individualista, independiente y competitivo.

III. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA PRIMARIA DE OAKGROVE

El “currículo oculto” y la estructura del medio ambiente social se manifiesta en la forma en que las tareas del aula son abordadas por los niños (Apple, 1979). En efecto, algunos niños inmigrantes comienzan la escuela con desventajas debidas a las serias discontinuidades que enfrentan; sin embargo, los niños que estudiamos encontraban en los juegos de la escuela continuidades significativas, especialmente en lo relativo al idioma y a la organización de los juegos. Durante el curso de este estudio los niños cambiaron; progresivamente incorporaron más el inglés en el juego, tanto en Los Portales como en la Escuela Primaria de Oakgrove, y trasladaron la competitividad del juego en la escuela al juego en la comunidad. El conocimiento y los valores que los niños trajeron consigo a la escuela, las normas, estándares, ideas y patrones que habían surgido de la realidad socioeconómica y política de su grupo cultural y que habían impactado las actividades escolares, comenzaron, a su vez, a ser modificados e integrados con los patrones y valores escolares. Esta integración de valores se ponía de manifiesto en la forma en que hablaban, se apuraban para terminar tareas y, especialmente, en la forma en que redefinían comportamientos aceptados en la escuela, por ejemplo, “compartir” como opuesto a “copiar”.

La Escuela Oakgrove está ubicada en el corazón de Los Portales. Los niños de nuestro estudio se encontraban entre los grados primero y tercero en el programa bilingüe y participaban en tres tipos de tareas académicas: a) instrucción dirigida por la maestra para la clase como un todo; b) instrucción dirigida por la maestra para grupos pequeños, y c) trabajo independiente en el escritorio. Las tareas son asignadas por la maestra para cada grupo de acuerdo con su percepción de la capacidad de los niños, y deben ser desarrolladas por cada alumno en forma independiente, respondiendo cuestionarios y cuadernos de trabajo. Normalmente, la maestra asume la responsabilidad de supervisar el trabajo independiente y de impedir que los compañeros se comuniquen entre sí. En determinados momentos da órdenes claras tales como: “No hablen”, “Quédense en su lugar”, “No copien”. Si la maestra observa que un niño está copiando, lo considera con menor capacidad académica. En ocasiones, los niños parecen ignorar las órdenes de la maestra y continúan compartiendo información con el fin de clarificar las preguntas, comprobar las respuestas o simplemente animarse mutuamente en los esfuerzos por encontrar las respuestas correctas. La regla, sin embargo, es que si a un niño se le encuentra copiando, éste debe repetir el ejercicio.

Un análisis detallado de las notas de campo y de las grabaciones indica que el concepto que tienen los niños de copiar contrasta con el concepto que tienen de compartir, de la siguiente manera: si un compañero está pidiendo una respuesta

y otro voluntariamente ofrece ayudarlo, esto se considera "compartir", no copiar. Pero si el niño que está pidiendo la respuesta decide tomarla sin que el otro niño consienta, esto es considerado como "copiar" y merece ser reportado a la maestra. Los niños que han aprendido a competir entre sí se preocupan por mostrarle a la maestra que son competitivos y, sin embargo, pueden selectivamente ofrecer ayuda a sus compañeros. Para ilustrar cómo esta combinación compleja de formas cooperativas y competitivas coexisten en el contexto de instrucción, presentaremos ejemplos de conversaciones grabadas.

Texto 1

(La Srita. Pérez está dando instrucciones a la clase como un todo sobre lectura. T = Srita. Pérez; A = Antonia; R = Rosita; N₁ = primer niño; N₂ = segundo niño).

- T: Trabajen en los papeles que tienen sobre cada mesa, y después de que yo termine con el grupo naranja todos vengan aquí. Los amarillos, rojos y verdes van a hacer sus papeles. Luego voy a tocar la campana y quiero todos los grupos: rojo, verde, amarillo y naranja. ¡Pórtense bien! ¡Trabajen!
- A: Tú te volteaste y saliste derecho y después nos íbamos copiando y después te diste esa volteada así para ganarnos, pero no nos ganaste. Nadie nos ganó. A mí me van a dar dos (ejercicios) porque yo me gané dos.
- N₁: (Hablando sobre Antonia) Nos quería ganar, ¿verdad? Pero no nos ganó. Todos los muchachos estaban viendo la carrera.
- R: Y después. . . ma-pa-la-la. El te está copiando (Antonia ve al niño y él se voltea, y después N₂ le hace una pregunta).
- N₂: ¿Con qué empieza gorro?
- A: Go-rro.
- R: ¿Qué es esto? (señala el dibujo).
- N₂: Elote.
- A: Mira, yo escribí seis con una S.
- R: Pipa, yo ya pasé esa.
- N₂: (Viendo su papel) esto es salero.
- R: (Señalando un dibujo en su papel) este no es salero, es sopa.
- N₂: Estrella, salero, elote.
- R: Tú pusiste salero.
- N₂: Yo acabé, ya les gané.
- R: (Deletrea la letra inicial M) m-m-m.
- N₂: (A N₁, señalando los dibujos) Rubén, ¿sabes leer? *ok*, ahorita me vas a leer algo.
- N₁: Yo sé leer.
- N₂: Yo te los enseño y tú los lees.
- N₁: Salero, león.
(Los niños continúan haciéndose preguntas hasta que la maestra los para).
- T: *Ok* rojos, verdes y amarillos, todos conmigo.

Los niños se solicitan mutuamente información, compiten entre sí y se desafían en búsqueda de oportunidades para aprender en forma colectiva a partir de intercambios sociales. Cuando uno de los niños intenta obtener información sin el permiso de Antonia, Rosita inmediatamente la protege: “El te está copiando”. Pero cuando el mismo niño pide información “¿Con qué empieza gorro?”, Antonia voluntariamente pronuncia la palabra: “ggooroo”.

Los estudiantes en la clase de segundo grado de la Srita. Rivera se comportan similarmente a los del primer grado. Cooperan y compiten en ocasiones en forma individual, y en otras un grupo contra otro. En el siguiente texto veremos a Juan y a Joaquín, dos de los estudiantes observados, trabajando los conceptos de “mayor que”, “menor que”.

Texto 2

(Juan y otro niño están trabajando juntos cuando llega Joaquín. Ju = Juan, Jo = Joaquín, y N = tercer estudiante).

N: ¿Cómo es esto?

Ju: No sé.

N: Tú no sabes, ponle un círculo en la flechita esa.

Ju: Tengo así, mira (muestra al tercer estudiante su papel y señala un círculo alrededor del “>”, símbolo de “mayor que”. La respuesta de Juan, sin embargo, no es la correcta).

Jo: (Camina adonde están Juan y N, con su hoja de ejercicios en la mano. Se para frente a ambos) ¿Qué hacen?

Ju: Esto (señala su hoja de ejercicios, mientras Joaquín sigue parado viendo a los dos niños trabajar en silencio. En seguida, Joaquín se sienta a la mesa, mira su hoja de ejercicios, escribe un número, y volteo hacia arriba. Juan, volteando a ver a Joaquín, dice). Estás copiando (Juan pone su brazo sobre su hoja de ejercicios).

Jo: Yo no. Nomás estaba viéndote (Joaquín se sienta a la mesa viendo su papel, y ocasionalmente volteo a ver a Juan y a N sin decir nada).

Dos de los niños trabajan en equipo, comparten información y juntos descifran las preguntas y las respuestas en la misma hoja de ejercicios. Esto no es copiar. Pero cuando llega Joaquín sin estar invitado y toma información de ellos sin pedirles permiso, es denunciado: “Estás copiando”. Al parecer, el copiar se puede convertir en compartir solicitando acceso a la información que es propiedad de otro niño o de otro grupo de niños.

En la clase de la Srita. Thomas, de tercer grado, hay menos referencias a no copiar. Los estudiantes se ayudan mutuamente hasta que la maestra los interrumpe, pues no confía en la habilidad de ellos de proporcionarse las respuestas correctas.

Ella percibe a los que comparten información, como flojos. La Srita. Thomas había estado usando un juego esa semana por cuarta vez. Los estudiantes apa-

rentemente se entusiasaban mucho con el juego y la maestra sentía que era una forma apropiada para ejercitar el dominio de palabras. El texto que sigue ilustra los patrones competitivos colectivos de los niños.

Texto 3

(La Srita. Thomas anuncia el juego. T = Srita. Thomas, Ra = Ramón).

- T: Esta mañana vamos a jugar su juego favorito.
 Clase: ¡Qué bueno! ¡Sí! ¡Qué padre!
 T: Estéanse quietos, ahora, si no, no jugaremos el juego y van a tener que leer sus libros. Tengo todas estas palabras que ya deben saber (levanta un montón de tarjetas en su mano) y cada fila es un equipo (todos los escritorios de los estudiantes dan hacia el frente y forman seis filas. La maestra muestra una tarjeta al primer estudiante en la fila 1).
 N₁: Lago (el estudiante se para y lee. La fila 1 aplaude).
 T: (Camina a lo largo de cada fila y muestra otra tarjeta a un estudiante en la fila 3: "Monumento").
 N₂: Mont-men (lee el estudiante de la tercera fila).
 T: No (pasa a la siguiente fila y muestra la misma tarjeta. Los estudiantes de la fila 3 se ven decepcionados).
 Fila 3: ¡Ay, Tú! ¿Por qué no contestaste bien? Nos estás haciendo perder.
 N₂: (Se sienta y mira hacia adelante).
 T: (Muestra otra tarjeta a Ramón en la fila 4: "Balance").
 Fila3: ¡Pierde! ¡Pierde! ¡Equivócate! ¡No la sabes!
 Ra: Balance (responde correctamente en la fila 4).
 Fila 3: ¡Bu, bu!
 T: ¡Sh-Sh (a la fila 3) ¡Si les tengo que decir otra vez que se callen, paramos el juego!

Cuando la Srita. Thomas llega a donde está Ramón en la fila 4, la competencia entre filas se ha vuelto extrema, al grado de procurar que las filas oponentes pierdan. Mientras que la escena descrita ilustra el grado de competitividad colectiva en los niños, hay ejemplos de niños de tercero y cuarto grados compartiendo generosamente. De hecho, la Srita. Lewis, que tiene un grupo de tercero y cuarto, parece favorecer el compartir y no se refiere a esto como copiar o como una práctica deshonestas; simplemente lo ignora.

Texto 4

(Grupo de niñas del tercer grado que están trabajando juntas en una hoja de ejercicios sobre multiplicación. Cada alumna tiene su propia hoja. Han recibido instrucciones de parte de la Srita. Lewis de completar la página mientras ella trabaja con otro pequeño grupo. T = Srita. Lewis, Ma = Manuela, N₁ = Niña 1, N₂ = Niña 2, N₃ = Niña 3, N₄ = Niña 4.

- N₁: Así, así (voltea hacia N₂ y señala el problema de multiplicación en su hoja).
- N₂: ¿Por qué se hace así?
- Ma: Porque así sale bien, tonta.
- N₃: No, así, mira. Tenemos que llenar los cuadritos, $X 7 = 42$.
- N₂: Yo sé, pero, ¿cómo se hace?
- N₄: (Dirigiéndose a N₃). tú ya lo hiciste. A verlo.
- N₃: ¡Ay tú! (pone su hoja en medio de la mesa y las demás niñas se acercan a verlo (hace un problema de división, 42 dividido entre 7 = 6; después quita su hoja).
- Otras: (Ven a N₃ y se miran entre sí sin decir nada y regresan a hacer lo mismo en sus hojas respectivas).
- N₁: ¡Oh sí!
- Ma: ¡Yo ya sé!
- N₂: Pero esta otra no es igual (pausa de unos cuantos segundos) ¡Oh sí!, se hace lo mismo, ¿verdad?

Este grupo de niñas libremente pide, ofrece y recibe apoyo en forma de respuestas, explicaciones, asesoría y muestras de ánimo. Hay una buena cantidad de enseñanza y aprendizaje en la interacción entre compañeros. Esta combinación entre el trabajo individual y el trabajo colectivo parece funcionar bien. Si la maestra hubiera exigido que se ciñeran a la política de “no copiar” es posible que Manuela y las otras alumnas se hubieran tardado mucho más tiempo en entender conceptos y operaciones matemáticas. Mientras este grupo estaba trabajando en forma colectiva, la Srita. Lewis supervisó a otro grupo. En dos ocasiones ofreció, al menos implícitamente, su apoyo a los esfuerzos colectivos.

Copiar es concebido por los niños mexicanos como una actividad legítima de compartir conocimiento, siempre y cuando exista permiso por parte del niño que posee el conocimiento. Más importante aún, el aprendizaje colectivo a través del compartir se percibe como más gratificante y efectivo, no sólo en las respuestas a preguntas, sino también en la información relevante a la comprensión de conceptos y principios operacionales. El esfuerzo de estos niños de colectivizar su experiencia de aprendizaje sugiere un impacto fuerte de las pautas de socialización del hogar, especialmente porque el compartir (o el “copiar”, como lo definen los maestros) continúa a pesar de la oposición de los maestros. El compartir conocimientos en parejas o en pequeños grupos es una práctica compatible con la competitividad tanto individual como grupal. Los niños, como en el juego, deciden a quién ayudan y con quién compiten.

Nuestros datos muestran que los maestros con una notable excepción, en general no valoran o confían en el trabajo colectivo y en el compartir información entre los niños, e incluso se oponen al aprendizaje colectivo fundamentándose en el concepto de que “copiar” es una práctica deshonesto. Por tanto, los maestros enfatizan la competencia y desalientan los patrones de trabajo colectivo y las formas cooperativas de aprendizaje, sin aumentar el rendimiento académico de niños mexicanos. Es posible que si los maestros comprendieran el significado del trabajo

colectivo en la familia y en la comunidad mexicana, pudieran construir prácticas de instrucción más efectivas basadas en formas cooperativas de aprendizaje.

Las implicaciones de este estudio para la formación del maestro y para la instrucción en el aula son:

- a) "lo apropiado" del comportamiento es un concepto moral que puede no ser compartido entre culturas y que debe ser internalizado como un componente integral de los nuevos valores culturales aceptados;
- b) las formas competitivas y cooperativas de aprendizaje no son necesariamente incompatibles, sino que los niños pueden integrarlas tanto en la escuela como en las actividades del hogar o del aula;
- c) las experiencias de aprendizaje colectivo parecen ser altamente gratificantes para los niños mexicanos, pues ofrecen alguna continuidad con los patrones de comportamiento y con las expectativas entre la casa y la escuela;
- d) la forma competitiva de aprendizaje es aprendida por los niños mexicanos y se transfiere del juego a las tareas académicas;
- e) los niños mexicanos redefinen las normas del comportamiento cooperativo y/o competitivo en el juego y en el salón de clase, de forma que puedan integrar los valores del hogar y de la escuela; y
- f) los niños asumen un rol muy activo en la determinación de sus estructuras participativas, tanto para las formas cooperativas como para las competitivas, de operar en el juego y en las actividades académicas.

En síntesis, los maestros que reconocen el significado del desarrollo cultural, lingüístico y cognitivo que se desarrolla en el hogar por la vía de la socialización, especialmente en el caso de niños procedentes de minorías lingüísticas, son más creativos y efectivos en la instrucción en el aula. La ausencia de este reconocimiento puede conducir a prácticas de enseñanza inflexibles y a un desperdicio de talento y de tiempo en niños culturalmente diferentes. Construir sobre la base de los valores de los niños, tiene como resultado prácticas de instrucción más gratificantes y productivas, así como una transición más exitosa entre hogar y escuela. Esta tiende a ser una transición difícil, debido a las serias discontinuidades culturales, sociales y lingüísticas en el caso de niños migrantes. Esta consideración, sin embargo, no debe menospreciar el reconocimiento de que los niños migrantes también deben cambiar, y deben gradualmente obtener las habilidades requeridas para la forma competitiva de aprendizaje que caracteriza el sistema educativo norteamericano. Deben aprender a ser altamente individualistas para lograr participar exitosamente en las etapas más avanzadas del desarrollo educativo. En las primeras etapas de crecimiento intelectual, sin embargo, no podemos más que recomendar fuertemente un ambiente de aprendizaje más flexible y más humano.

En conclusión, los investigadores educativos han llegado a reconocer la necesidad de mirar el aprendizaje como un proceso humano universal que tiene lugar dentro y fuera de la escuela, en las actividades cotidianas de juego y trabajo, en el hogar y en la comunidad y, por tanto, el aprendizaje como proceso es un fenómeno

esencialmente interpsicológico, social y cultural (Spindler, 1974; Soltis, 1984). Los investigadores educativos también han llegado a concebir la investigación etnográfica como una herramienta poderosa para el estudio de los aspectos sociales y culturales del proceso de aprendizaje, es decir, los aspectos más humanos

del aprendizaje que las teorías y los métodos empíricos tradicionales han dejado de lado. Como frecuentemente sucede en la investigación etnográfica, nuestro estudio en Los Portales y en la Escuela Primaria de Oakgrove ha planteado más preguntas que respuestas. El interjuego de competencia y cooperación, las continuidades o discontinuidades de patrones culturales aprendidos en el hogar, así como la necesidad de adaptación de parte de niños migrantes a un ambiente lingüístico, cultural y de aprendizaje nuevo son, en efecto, problemas sumamente complejos. La etnografía nos enseña la necesidad de mayor creatividad, comprensión y flexibilidad en la organización de la práctica de instrucción y en la selección de formas de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AU, K. H., "On participation structures in reading lessons", en *Anthropology and Education Quarterly*, XI (2), pp. 91-115, 1980.
- AU, K. y Jordan, C., "Teaching reading to Hawaiian children: Finding a culturally appropriate solution", en H. Trueba, G. Guthrie, y K. Au (eds.), *Culture and the bilingual classroom: Studies in classroom ethnography*, Rowley, MA, Newbury House, 1981.
- APPLE, M., *Ideology and Curriculum*, London, Routledge and Kegan Paul, 1979.
- BOWLES, S., y Gintis, H., *Schooling in Capitalist America*, New York, Basic Books, 1977.
- BURSTYN, J. N. y McDade, L., "Education, industry, and the military: The legacy of individual development", en *Issues in Education*, II (1), pp. 36-43, 1984.
- CARRASCO, R., "Expanded awareness of student performance: A case study in applied ethnographic monitoring in a bilingual classroom", en H. Trueba, G. Guthrie, y K. Au (eds.), *op. cit.*, 1981.
- DELGADO-GAITÁN, C., "Learning how: Rules for knowing and doing for Mexican children and school", Tesis doctoral no publicada, Stanford University, CA., 1983.
- EGGAN, D., "Instruction and affect in Hopi cultural continuity", en G. Spindler (ed.), *Education and Cultural Process*, New York, Holt Rinehart and Winston, 1974.

- ERICKSON, F.**, "Some approaches to inquiry in school-community ethnography", en *Anthropology and Education Quarterly*, 8 (2), pp. 58-69, 1977.
- FISCHER, J. y Fischer, A.**, "The New Englanders of Orchard Town, USA" en B. Witting (ed.), *Six Cultures of Child Rearing*, New York, John Wiley, 1963.
- HEATH, S. B.**, *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*, Cambridge, MA, Cambridge University Press, 1983.
- HOOD, L.; McDermott, R. y Cole, M.**, "Let's try to make it a good day. Some not so simple ways", en *Discourse Processes*, 3, pp. 155-168, 1980.
- JENCKS, C. et al.**, *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, New York, Harper and Row, 1980.
- LECOMPTE, M. y Goetz, J.**, "Problems of reliability and validity in ethnographic research", en *Review of Educational Research*, 52 (1), pp. 31 -60, 1982.
- LEVINE, R. A.**, "Properties of culture: an ethnographic view", en R. A. Shweder y R. A. Levine (eds.), *Culture Theory: Essays on Mind, Self and Emotion*, Cambridge, Cambridge University Press, 1984.
- MCDERMOTT, R.**, "Social relations as contexts for learning in school", en *Harvard Educational Review*, 47 (2), pp. 198-213, 1977.
- MCDERMOTT, R.**, y Gospodinoff, K., "Social contexts for ethnic borders and school failure", en H. Trueba, G. Guthrie, y K. Au (eds), *op. cit.*, pp. 212-230, 1981.
- MCDERMOTT, R. y Roth, D.**, "The social organization of behavior: Interactional approaches", en *Annual Review of Anthropology*, 7, pp. 321-345, 1978.
- MEHAN, H.**, "Structuring school structures", en *Harvard Educational Review*, 48 (1), 1978
- _____, *Learning lessons: Social organization in the classroom*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1979.
- _____, "Ethnography of bilingual education", en H. Trueba; G. Guthrie, y K. Au (eds.), *op. cit.* 1981.
- OGBU, J.**, *Minority education and caste: The American system in cross-cultural perspective*, New York, Academic Press, 1978.

_____, *Literacy in subordinate cultures: The case of Black Americans*, Documento presentado en la Conferencia de Alfabetización, Washington, D. C. Biblioteca del Congreso, 1980.

_____, "School ethnography: A multilevel approach", en *Anthropology and Education Quarterly*, 12 (1), pp. 3-29, 1980-81.

_____, "Societal forces as a context of ghetto children's school failure", en L. Feagans y D. Clark (eds.), *The Language of children reared in poverty: Implications for evaluation and intervention*, New York, Academic Press, pp. 117-138, 1981.

_____, "Education, clientage and social mobility: Caste and social change in the United States and Nigeria", en G. D. Berreman (ed.), *Social inequality: Comparative and developmental approaches*, New York, Academic Press, pp. 277-306, 1981b.

_____, "Cultural discontinuities and schooling", en *Anthropology and Education Quarterly*, 13 (4), pp. 290-307, 1981c.

_____, "Origins of human competence: A cultural-ecological perspective", en *Child Development*, 52, pp. 413-429, 1981d.

_____, "Minority status and schooling in plural societies", en *Comparative Education Review*, 27 (2), pp. 168-190, 1983.

_____, "*Understanding community forces affecting minority students' academic effort*", Documento no publicado, preparado para el Consejo Ejecutivo, Millis College, Oakland, CA., 1984.

PHILIPS, S. V., "Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom", en C. Cazden; D. Hymes y W. J. John (eds.), *Function of Language in the Classroom*, New York, Teachers College Press, 1972.

_____, *The invisible culture: communication in classroom and community on the Warm Springs Indian Reservation*, New York y London, Longman, 1983.

RAMÍREZ, M. y Castañeda, A., *Cultural democracy, bicognitive development, and education*, New York, Academic Press, 1974.

SCHWARTZMAN, Helen B., *Transformation: The anthropology of children's play*, New York, Plenum Press, 1978.

SOLTIS, J. F., "On the nature of educational research", en *Educational Researcher* 

13 (10), pp. 5-10, 1984.

SPINDLER, G., *Education and cultural process: Toward an anthropology of education*, New York, Holt, Rinehart y Winston, 1974.

_____, *Doing the ethnography of schooling*, New York, Holt, Rinehart y Winston, 1982

_____, *Culture change and modernization: Mini-models and case studies*, Prospect Heights, Illinois, Waveland Press, Inc., 1984.

TRUEBA, H., "Adjustment problems of Mexican-American school children: An anthropological study", en *Learning Disability Quarterly*, 6 (4), pp. 395-415, 1983.

TRUEBA, H.; Moll, L.; Díaz, S. y Díaz, R., *Improving the functional writing of bilingual secondary school students*, Reporte final para el Instituto Nacional de Educación, Convenio No. 400-81-0023, 1984.

TRUEBA, H. y Wright, P., "On ethnographic studies and multicultural education", en *Journal of the National Association for Bilingual Education*, 5 (2), pp. 29-56, 1980-81.