

Las diversas maneras de ser y estar en el mundo

Norma del Río Lugo*

Quédate, si quieres, a rumiar al que fuiste. Yo parto al encuentro del que soy, del que ya empieza a ser, mi descendiente y antepasado, mi padre y mi hijo, mi semejante desemejante. El hombre empieza donde muere. Voy a mi nacimiento.

Octavio Paz (Viejo poema, 1949)

I. Diversidad de infancias-adolescencias-juventudes

Una primera premisa para comprender las diversas trayectorias y los caminos que emprendemos en la vida consiste en tomar distancia de los conceptos monolíticos de infancia, niñez y juventud en abstracto, que invalidan los contextos sociales, históricos y culturales que les brindan significado. Tiene poco sentido abordar el asunto de la “infancia” como fenómeno único, homogeneizando realidades y naturalizando situaciones; esta forma de plantear el tema más bien invisibiliza la diversidad, las contradicciones sociales, e impone una manera de ver y de saber, como si fuese la única verdad, al definir

el objeto y sujeto de estudio desde parámetros que no se cuestionan. Esto es particularmente importante en países multiculturales como México, Perú, Bolivia, Ecuador o Brasil, con un mosaico contrastante de realidades colindantes y un alto nivel de sincretismo cultural.¹

Bame Nsamenang (1992, 2007), investigador y fundador del Centro de Recursos para el Desarrollo Humano de Camerún, ha venido cuestionando la validez universal de los resultados de investigaciones occidentales que tienden a trasladarse para fundamentar prácticas en contextos no-occidentales, sin considerar los sistemas de conocimiento propios y las eco-

¹ Para una argumentación sólida sobre esta realidad cultural y la importancia de romper con los mitos de una cultura mexicana homogénea, *cfr.* Bonfil (2005).

culturas que muchas veces pueden encontrarse disociadas de los principios biogenéticos del desarrollo. Hoy en día se requiere una mirada interdisciplinaria que posibilite el estudio integral y sistémico de la complejidad de factores que intervienen para mediar e intentar comprender la dinámica del desarrollo humano (García, 2006) más allá de las comparaciones simplistas interculturales en términos cuantitativos (mayor o menor logro en “x” dominio por ejemplo).

La heterogeneidad de infancias y juventudes colocan al niño, la niña o el joven en distintos lugares sociales, con atributos, expectativas y asignaciones diferentes, según el lugar y el tiempo que le haya tocado vivir. En este sentido, la trayectoria de desarrollo de un pequeño indígena precolombino, diferirá enormemente de un preescolar maya-yucateco de la zona rural

* Programa Infancia, UAM, México.

del sureste de México de nuestro tiempo, por lo que ambos, a su vez, presentarán divergencias y convergencias respecto de un niño de la zona fronteriza del norte de nuestro país o de otro infante recién llegado con sus padres a algún sitio de Oregón o Arizona como indocumentados. Los retos y las demandas ambientales le afectarán con la misma intensidad que a cualquier otro miembro de su familia o comunidad.

Los recursos y las redes sociales, que harán del nuevo ser un sujeto social al constituirse como sede y nodo de esas relaciones sociales, se tejerán de manera distinta según la cultura y los patrones sociales establecidos. Habrá que preguntarse por los patrones de crianza, los cuidadores asignados o las razones de la ausencia de ciertas figuras, por ejemplo, la del hombre. De acuerdo con lo reducida o amplia de nuestra mirada, encontraremos distintas respuestas y alternativas a preguntas como: ¿cuál es la causa y cuál el efecto de la relación entre la alta mortalidad infantil y los patrones de desapego afectivo? Las investigaciones que estudian estas relaciones en un solo tiempo tendrán, quizá, una mirada más simple, pero engañosa de que esto es causa de aquello.

En este sentido, aunque reunamos evidencia conductual que corrobore nuestra interpretación, un seguimiento longitudinal o ecológico nos brindará un panorama más complejo de esta ecuación lineal. Así nos enteramos de que la falta de redes sociales, es decir, el aislamiento de las familias, se relaciona con un

mayor número de muertes infantiles que en el caso de las familias que tienen un buen soporte social (Bronfman, 2000). Este nuevo dato coloca la relación inicial individual de la madre desapegada y la muerte infantil en un cuadro más amplio, esto es, dicha díada se sitúa en un mayor contexto social que contribuye a esclarecer las razones coexistentes (aislamiento, condiciones particulares de precariedad y disfunción en el sistema familiar, falta de recursos y de acceso a servicios), tal como lo sugiere el estudio de Bronfman.

Las estrategias de atención y servicio para prevenir este tipo de sucesos diferirán significativamente si nos quedamos con la primera respuesta, la cual establece que el desapego de la madre propició la muerte del niño, a que si adoptamos un modelo más integral de atención que sea coherente con la explicación sistémica del problema.²

² El libro editado por Nancy Scheper-Hughes y Carolyn Sargent (1998) expone, en congruencia con la línea de investigación de Bronfman, la estrecha relación con la lógica subyacente a ciertas prácticas reproductivas y de crianza contraintuitivas, que parecieran estar promoviendo la muerte infantil y la comprensión de estrategias defensivas ante situaciones de vida extremadamente adversas. Las soluciones de políticas públicas de corte tecnológico para la supervivencia infantil (basada en vacunas y paquetes de rehidratación oral, por ejemplo), sin una mirada humana, terminan por no “salvar vidas sino prolongar su muerte”. El rescate de los pequeños no puede ser realizado —dicen las autoras— sin el rescate simultáneo de la madre y demás hijos, y sin entender que el maltrato fami-

Para una intervención, los criterios de orientación para favorecer el desarrollo del lenguaje diferirán, por ejemplo, en el caso de madres de culturas indígenas predominan patrones de interacción corporales, en donde el ritmo, el calor y las sensaciones proximales (tacto, temperatura, movimiento, olfato) son mayores que las distales, con poca verbalización, en contraste con una madre del Caribe que mantiene otro tempo de interacción y cuidado, con altas dosis de estimulación auditiva. Los patrones de crianza influyen también en el uso diferencial de las funciones del lenguaje de acuerdo con el género. Así, las mujeres en ciertas culturas utilizarán más el lenguaje para mantenerse vinculadas con el propósito de establecer cooperación y evitar el conflicto, a diferencia de los hombres, en quienes la argumentación y la competitividad son más frecuentes y tienden a ser más focales (Tannen, 1996).

El espacio reservado al nuevo integrante de una familia, diferirá si se trata de una familia extensa, compuesta de adultos y niños de distintas edades, a si llega como primer hijo(a) a una pareja recién formada o como un suceso inesperado para una adolescente estudiante. El tipo de estimulación también variará si se le asigna un espacio propio (cuarto, cuna), a que si lo comparte con otros, y se le incluye o no en ciertas actividades (como en el caso del bebé al que la madre carga mientras realiza sus tareas cotidianas).

liar se genera por las condiciones inhumanas de indigencia y falta de oportunidades para una vida digna.

Este espacio de redes sociales se nutre en nuestras culturas, además, por el establecimiento del apadrinamiento del nuevo ser con quien se crean nuevos lazos “de parentesco”, de compromiso y participación en el proceso de crianza y promoción del desarrollo. Así, por ejemplo, desde los antiguos nahuas se elegían a los “tíos” o “tías” que participaban en ceremonias para promover el crecimiento y de este modo adquirirían parentesco con el menor; o los mayas, quienes realizaban ceremonias de purificación:

la primera [ceremonia] era cada cuatro años en el mes de izcalli (“crecimiento”); la segunda cada 260 días en la fecha *nahui ollin*. En la primera fiesta los niños de uno y otro sexo que habían nacido dentro de los últimos cuatro años, eran lustrados por fuego y se les perforaban los lóbulos a fin de que pudieran usar orejeras. En esta ceremonia llamada *quinquechanaya* (“los estiran del cuello”), se levantaba a los menores, tomándolos de las sienes, y se les estiraban sus miembros [...] En la fiesta *izcalli* auxiliaban en la ceremonia personas adultas, escogidas por los padres del menor [...] los mayas yucatecos acostumbraban celebrar cada tres años una ceremonia en la que se extraían de los niños las fuerzas malélicas y en la cual “apadrinaban como compadres” cuarenta hombres que durante tres días se habían abstenido de sus mujeres (López, 1984:325).

En las culturas aymaras y quechuas, los padrinos tienen una participación importante en la ceremonia del corte de pelo:

El corte de pelo hace que aumente el círculo familiar, formado por los padrinos, ahijados y compadres (padrinos del niño o la niña). La “*murusiña*” tiene lugar cuando el niño está entre los dos y cinco años de edad, hasta entonces éste conserva los “*qultinaka*” o “*qulunaka*” (cabellos greñudos) [...] toda la familia, los acompañantes de los padres, los padrinos y sus “*rogados*” (invitados), se reúnen en casa del pequeño, lugar en el que se realiza la ceremonia. El padrino corta una porción de “*qulti*” y la pone encima del plato, junto con cierta cantidad de dinero. Esta misma operación la realiza la madrina, luego proceden los demás acompañantes de los padrinos. Seguidamente cortan el pelo los padres del niño o de la niña, luego sus parientes y finalmente los demás acompañantes (Sánchez, 2001:30).

Las relaciones de compadrazgo se multiplican mediante ceremonias que fuera de contexto parecen absurdas en cuanto a los costos “desmedidos” de las fiestas³ (graduaciones de kínder, presentación del niño en la iglesia, baile de quince años), pero tienen un valor de rearticulación de redes sociales perdidas por la

³ Octavio Paz, en su famosa obra *El laberinto de la soledad*, comenta al respecto: “nuestra pobreza puede medirse por el número y suntuosidad de las fiestas populares” (1959:43).

migración rural a las ciudades o a otros países, cuyo propósito es proteger al hijo(a) de posibles desventuras futuras y asegurar compromisos que lo ayuden a salvar obstáculos eventuales al elegir a personas vecinas como compadres. Se recupera de esta manera la solidez comunitaria y se recrea en otro entorno el modelo de familia extensa y la tradición cultural local de origen. Una de sus características centrales es que establece relaciones en dos sentidos: entre compadres (compadrazgo) y entre padrino y ahijado (padrinazgo) (Maldonado Alvarado, 1999).

El compromiso afianzado para toda la vida del nuevo integrante social se refleja en la participación activa de los padrinos en los ritos de paso, efectuados en el caso de que muera el ahijado(a):

El mayor grado de mortalidad infantil hizo necesario situar la práctica del bautismo inmediatamente después del nacimiento. Sin embargo, el bautismo no sólo cumple la función de purificar el alma del infante, sino que se constituye en el primer rito de socialización, pues obtiene un nombre y unos padrinos, padre y madre espirituales.

Cuando los padres se dan cuenta de que su hijo va a morir, mandan llamar a los padrinos de bautismo pues ellos [...] son los encargados de amortajar a su ahijado con el atuendo y la corona que la madrina confecciona o manda hacer [...] se atavía como San José o el Sagrado Corazón si es niño y como la Inmaculada Concepción en el caso de las niñas [...] Así la mortaja se convierte en ves-

tidura sagrada [...] Los padrinos también [...] asumen gastos [...] cohetes, contratación del mariachi que acompañará al cortejo rumbo al panteón y otras erogaciones que en ocasiones los padres no pueden realizar [...] Para la velación [...] los padrinos ciñen una corona de azares sobre la cabeza del niño. En ese instante se lanzan los primeros cohetes que anuncian la “coronación”. El estallido participa a la comunidad del deceso del infante [...] los padrinos arrojan los primeros puñados de tierra y el ataúd es cubierto de flores (Aceves, 1998:28, 32).

Este vínculo espiritual existe en algunas comunidades mazahuas, en las que el culto a los antepasados en pequeños santuarios familiares que congrega a los parientes en torno a la unidad familiar; se extiende también en comunidades donde se han erosionado los vínculos de parentesco a otras familias vecinas para que apadrinen el santuario. Estos lazos pasan de una generación a otra, de tal suerte que las familias se emparentan a perpetuidad y se establecen también relaciones ceremoniales entre el santuario familiar y el de la iglesia comunal, con los cargos y mayordomías tradicionales en donde también participan los hijos, primos y sobrinos del padre que asume el cargo (González Ortiz, 2001).

Como podemos observar no es, pues, indiferente el contexto cultural y las redes sociales que soportan los significados y las trayectorias de desarrollo para evaluar el impacto de deter-

minadas circunstancias puntuales o eventos en la vida de un niño(a) o adolescente. Tendremos que sopesar la toma de decisiones, no sólo en función de su edad o características individuales, sino considerando su historicidad como sujeto social. Es fundamental adoptar una mirada que reconozca y establezca un diálogo entre mi propio sentido y el del otro.

II. ¿Naturaleza o crianza?

Aunque los límites del desarrollo están delimitados por nuestra historia como especie evolutiva, estamos lejos de ser organismos bioprogramados y, por ello, poseemos mecanismos reguladores que organizan y sincronizan la serie de sistemas que componen nuestro organismo para dar una imagen de unidad y coherencia. Pero este resultado de sincronización extraordinaria de distintos ritmos y de articulación funcional, sólo se logra mediante continuas negociaciones e intercambios entre la información interna y externa, entre la fijación de parámetros y constantes, y la necesidad de realizar cambios para adaptarse activamente y anticipar las respuestas de acuerdo con criterios de incertidumbre (Anojin, 1987).

La vida no es únicamente biología; es expansión, búsqueda de lo nuevo, recreación y reorganización continua, que incorpora el caos al orden establecido por la historia epigenética. Somos sistemas abiertos al cambio y, por lo tanto, el equilibrio no se logra con la satisfacción

del deseo para intentar restablecer una especie de nirvana estático, como pensó Freud, sino con base en reorganizaciones dinámicas y dialécticas como lo postuló Piaget *et al.*⁴ El pasado, la visión retrospectiva con el afán determinista de saber, lleva lógicamente a la muerte. Nuestra mirada debe partir de la historia, sí del pasado, pero para nutrir con sentido y dirección el futuro, aceptando la incertidumbre que conlleva.

Es así que conforme vamos avanzando en la vida, somos capaces de viajar en el tiempo para manejarnos en un mundo multidimensional. Cuando enfrentamos una situación, analizamos aquellos aspectos que nos parecen familiares para activar los esquemas de interacción con los que hemos enfrentado circunstancias semejantes, pero también estamos detectando aquello que no concuerda, lo novedoso, lo distinto y, con ello, proyectamos varios escenarios posibles según las consecuencias que pueden surgir a partir de que respondamos de una forma u otra. Según vamos actuando, estaremos atentos a monitorear el proceso para negociar, cambiar o alcanzar el fin deseado (Del Río Lugo, 1994).

En nuestras relaciones con otros una vez que nos convertimos en adultos, ponemos en marcha esquemas semejantes atribuyendo características o infiriendo posibilidades de con-

⁴ Piaget denomina como equilibración maximizante al tipo de equilibración más evolucionado, que incorpora las perturbaciones como parte del sistema mismo. *Cfr.* García, Inhelder y Voneche (eds.) (1978).

ducta de acuerdo con nuestra experiencia; los patrones socioculturales impregnan de significado nuestras interacciones; evaluamos las circunstancias dándole un peso diferencial según nuestra escala de valores y la semejanza afectiva-cognitiva-social que tenga una situación determinada respecto de otras anteriores o a partir de los rasgos que nos recuerden a otra persona. Al mismo tiempo, evaluamos y proponemos distintos escenarios futuros, al compartir con el niño, u otro sujeto, expectativas, representaciones o proyectos. Es, en este sentido, que Michael Cole propone el término de *prolepsis* para designar este acto de representar un acto futuro como si existiera ya en el presente (Cole, 2003). En palabras de Octavio Paz: "Digo adiós al que fui, me demoro en el que seré. Nada me detiene. Tengo prisa, me voy. ¿Adónde? No sé, nada sé excepto que no estoy en mi sitio" (1995:187).

Esta multidimensionalidad temporal que rompe con la idea de direccionalidad (la flecha del tiempo), según la cual fluyen los tiempos pasado, presente y futuro, y los coloca simultáneamente para imprimir significado y sentido a los actos, también se observa, pero de otra manera, en la cosmovisión circular del tiempo indígena: "Así hay fuerza en nuestros corazones para esperar porque lo sabemos: muchos frutos vendrán, tiene que ser como ha sido [...] hay confianza y fortaleza en su corazón para esperar. Otra vez será el fruto..." (Paoli, 2003:123, 126).

De esta forma, el desarrollo de cualquier humano, incluyendo al bebé en su primer año

de vida, no puede limitarse a la descripción de los cambios conductuales producto de la maduración y crecimiento, ya que todas aquellas funciones que nos definen como humanos dependerán de las oportunidades de experiencia social, intersubjetiva y mediada por los demás desde un inicio.⁵

Para entender mejor la cualidad de la relación madre-hijo(a), tendríamos que preguntarnos sobre la concepción mesoamericana que aborda la importancia del equilibrio entre lo frío y lo caliente en relación con la salud y las características de género. Entre los mayas, se considera que los bebés son fríos y se van calentando conforme crecen hasta equilibrarse en la edad adulta. Esta naturaleza fría los hace vulnerables a los peligros físicos y anímicos hasta que cumplen los tres años de vida, por lo que no se establecen demandas para el niño(a), sino que es la familia la que se adapta a ellos y se hace lo posible para evitar conductas y excitación extremas, y así mantener al niño feliz y tranquilo (Cervera y Méndez, 2006).

Con la experiencia de interacción con los patrones de cuidado, los bebés también desarrollan modelos internos para interactuar socialmente. Vygotski lo expresa de esta manera: "pasamos a ser nosotros mismos a través de

⁵ Vygotski afirma que: "Toda relación del niño con el mundo exterior, incluso la más simple, es la relación refractada a través de la relación con otra persona" (1996 [1932]:285).

otros [...] toda función psíquica superior fue externa por haber sido social antes que interna; la función psíquica propiamente dicha era antes una relación social de dos personas. El medio de influencia sobre sí mismo es inicialmente el medio de influencia sobre otros" (Vygotski, 1995a:150).

Los "otros" siempre están presentes como contexto, interlocutores, co-constructores, orientadores, mediadores e intérpretes de la realidad. El diálogo es la matriz básica para construir el significado. Aun en el monólogo o cuando pensamos, dialogamos en una polifonía de voces (Bajtin, 2000; Ducrot, 1986). Ya Freud sostenía que la introyección de figuras afectivas básicas era un componente necesario en nuestra vida psíquica.

La complejidad progresiva que caracteriza el proceso de desarrollo va de la mano con el logro de niveles de adaptación cada vez más eficaces, ya que, a medida que tenemos mayor información, también somos capaces de jugar con ella para darle nuevas formas, expresiones y, en este sentido, se potencia nuestra capacidad de combinación y transformación de nuevos esquemas. Hay que decir, por cierto, que el desarrollo no es tan sólo adquisición de novedades, sino también pérdida y selección de información⁶ de

⁶ Siguiendo esta línea de pensamiento se puede argumentar que cierta dosis de olvido es deseable. Recuérdese cómo la hipermnesia irrumpe y desorganiza la vida cotidiana, en el caso estudiado por Alexander Luria (1987).

acuerdo con los principios darwinianos de eficiencia, economía y parsimonia⁷ para alcanzar niveles de organización superiores. Roland Barthes lo resume de manera magistral:

Intento dejarme llevar por la fuerza de toda vida viviente: el olvido. Hay una edad en la que se enseña lo que se sabe; pero inmediatamente viene otra en la que se enseña lo que no se sabe: eso se llama investigar. Quizás ahora arriba la edad de otra experiencia: la de desaprender, de dejar trabajar a la recomposición imprevisible que el olvido impone a la sedimentación de los saberes, de las culturas, de las creencias que uno ha atravesado. Esta experiencia creo que tiene un nombre ilustre y pasado de moda, que osaré tomar aquí sin complejos, en la encrucijada misma de

[1968]) del hombre incapaz de olvidar o de la extraordinaria narración de Borges (1993) titulada "Funes el Memorioso": "el presente era casi intolerable de tan rico y tan nítido, y también las memorias más antiguas y más triviales. [...] Esos recuerdos no eran simples; cada imagen visual estaba ligada a sensaciones musculares, térmicas, etc. Podía reconstruir todos los sueños, todos los entresueños. Dos o tres veces había reconstruido un día entero; no había dudado nunca, pero cada reconstrucción había requerido un día entero. Me dijo: *Más recuerdos tengo yo solo que los que habrán tenido todos los hombres desde que el mundo es mundo.* Y también: *Mis sueños son como la vigilia de ustedes. Y también, hacia el alba: Mi memoria, señor, es como vaciadero de basuras.*"

⁷ Éstos son los mismos criterios que siguen los principios del conocimiento científico, condensados en la llamada navaja de Occam: "en igualdad de condiciones la solución más sencilla es probablemente la correcta".

su etimología: *Sapientia*: ningún poder, un poco de prudente saber y el máximo posible de sabor (1993:150).

III. La noción de etapas

Ahora bien, para alcanzar estos niveles de organización superiores de complejidad creciente, es necesario postular el concepto de *construcción* como parte del proceso de desarrollo. Es realmente difícil, si no imposible, tratar de fijar un punto cero o de partida absoluto para tener una idea de los logros y saltos cualitativos que suceden en el ciclo vital de cualquier ser vivo. Por ejemplo, la enorme franja temporal que supuso la emergencia del lenguaje como función mental superior en el proceso de hominización del hombre, le toma al niño unos cuantos años de su vida recrearla.

La historia de la evolución de las especies se engarza con nuestro proceso individual, imponiendo un orden de construcción jerarquizado, teleonómico, donde las funciones inferiores y superiores forman distintos subsistemas que tienen cierta autonomía, pero que mantienen siempre una subordinación jerárquica de acuerdo con leyes de organización de conjunto.⁸ Se-

⁸ Podemos citar como ejemplo las leyes de neurodesarrollo que imponen una dirección céfalo-caudal y próximo-distal a la organización funcional. Para un detallado recuento de las leyes que regulan el desarrollo *cfr.* Milner (1992).

gún va avanzando el desarrollo y la aparición de nuevas funciones superiores, estos eventos provocarán una reorganización funcional de las funciones "inferiores" para realinearse con estas novedades.⁹ De esta manera, hay diferencias cualitativas en una misma función "inferior" en distintos momentos o etapas del desarrollo, puesto que su lugar en el sistema sufre modificaciones a medida que hay cambios en otras funciones. No sólo es importante que el niño, por ejemplo, hable, sino cómo ese evento transforma la manera en que atiende, percibe, piensa. Igualmente, el caminar inaugura nuevas formas de explorar y de ver el mundo desde los desplazamientos que se posibilitan por esa función reciente.

Sin embargo, aún en estos principios genéticos evolutivos, donde la cronometría del desarrollo marca el paso con velocidades diferentes, según el sistema del que se trate¹⁰ (Tanner,

⁹ Vigotsky lo expresa así: "El instinto tampoco se destruye, se supera en los reflejos condicionados como función del cerebro antiguo en las funciones del nuevo. Así también el reflejo condicionado se supera en la acción intelectual existiendo y no existiendo simultáneamente en ella. Ante la ciencia se plantean dos tareas totalmente equitativas: *saber descubrir lo inferior en lo superior y saber descubrir cómo madura lo superior en lo inferior*" [cursivas mías] (1995a:145).

¹⁰ Al respecto Vygotski dice: "La ley básica del desarrollo es la diferencia en el tiempo de maduración de las diversas facetas de la personalidad, de sus distintas propiedades. Mientras que unos procesos del desarrollo ya han aportado sus resultados y acabado su ciclo, otros procesos se encuentran sólo en el estadio de maduración" (1996:266).

1979), la importancia del ambiente se vuelve crucial —a medida que subimos en la escala filogenética— como elemento indispensable para configurar procesos que a primera vista parecieran estar programados internamente.¹¹

Es lógico suponer que diversos patrones conductuales de maternaje, cortejo y apareamiento descritos por connotados etólogos y que, comúnmente, se han difundido como conductas instintivas, no hayan sido estructurados de manera individual, sino que estos patrones de interacción que disparan respuestas en otro miembro (el cachorro, la hembra o el macho, etc.) hayan coevolucionado de manera conjunta (Freedman, 1974).

De forma paralela a la facultad de aprender, la especie humana desarrolló la facultad de “enseñar”, según Kenneth Kaye, quien se atreve a concluir:

dichos mecanismos sociales que han evolucionado conjuntamente, probablemente sean más estables, una vez finalizada su evolución, que los rasgos intrínsecos particulares del bebé o del adulto tomados por separado. La morfología y el comportamiento de uno no pueden variar libremente

¹¹ En este sentido, es interesante la idea de germinación y cultivo ligada al desarrollo infantil de los tseltales: “Hay que subrayar que él o ella es quien germina, nadie puede germinar por ellos. De la misma manera nadie puede ‘hacer que entiendan’ o ‘capacitarlos’; sólo puede poner las condiciones para que brote y surja en el medio ambiente” (Paoli, 2003:115).

sin que se produzcan cambios en la morfología y el comportamiento del otro (Kaye, 1986:37).

La necesaria interacción con el ambiente es resaltada nuevamente con otro tipo de evidencia. Los términos de periodo crítico o sensible fueron acuñados por embriólogos y estudiosos del desarrollo para evidenciar la importancia de algunas condiciones ambientales para activar y estimular la estructuración nerviosa que posibilite un funcionamiento adecuado visual, auditivo, cognitivo, afectivo en un periodo específico de la vida.¹²

Hay ciertas “ventanas” de tiempo en el desarrollo para estructurar y organizar la realización de las llamadas tareas del desarrollo. La plasticidad del desarrollo muestra, así, periodos de sensibilidad diferencial y de vulnerabilidad respecto a los eventos que suceden en el ambiente. La privación de experiencias o la distorsión de sus componentes pueden vulnerar significativamente la construcción de esquemas con un efecto de cascada capaz de provocar una desorganización mayor, mientras más temprano haya ocurrido esta disrupción en el desarrollo.

De esto se desprende también otro correlato: los significados y repercusiones de un mismo evento ambiental serán vividos y asimilados

¹² Para una revisión exhaustiva sobre estos conceptos, *cfr.* Erzurumlu y Killackey (1993). Periodos críticos y sensibles en neurobiología. *Experiencia y organización cerebral*, ed. por Norma del Río Lugo. México: UAM-X.

de manera distinta según la edad que tengan quienes se vieron sometidos a esa experiencia. La muerte de la madre tendrá efectos distintos en un bebé que se encuentra, en ese momento, elaborando su vinculación afectiva, que en un chico de cuatro años, quien probablemente tenga mucho trabajo que realizar para distinguir entre realidad y fantasía, o bien, en una adolescente a quien de pronto se le pudiera encargar una serie de deberes de protección y cuidado para con sus hermanos menores y este evento pudiera amenazar la continuidad de sus propios proyectos personales.¹³

Cada periodo tiene tareas centrales que combinan retos madurativos, sociales y psicológicos que deben ser resueltos para avanzar con principios organizadores que estructuran de cierta manera la experiencia. No es lo mismo analizar una situación mediante esquemas sensorio-motores, si contamos con ellos (primeros dos años de vida), donde la situación perceptual presente domina, o si podemos operar mental-

¹³ Elú documenta los efectos de desintegración familiar que tiene la muerte materna que van desde un promedio de 1.8 huérfanos por familia en Morelos (Langer, Hernández y Romero [1993]), hasta siete huérfanos por familia en las zonas rurales de Tlaxcala (Elú [1993]), con riesgo de que sus miembros se dispersen o migren, haya deserción escolar, sobre todo en el caso de muchachas adolescentes que dejan la escuela para asumir el cuidado de los hermanos, o rezago de al menos un año en los demás hermanos, embarazo precoz e incorporación temprana al trabajo. En los 15 casos seguidos en Tlaxcala, siete bebés con madre muerta murieron en el periodo perinatal, y dos antes de cumplir el año.

mente con esquemas cognitivos reversibles que nos permitan visualizar distintos escenarios y distanciarnos de la situación para tener una visión más crítica y completa de los elementos en juicio (lo que Jean Piaget denomina como *operaciones formales*).

Estas tareas del desarrollo son, pues, marcos de experiencia no exentos de la interiorización progresiva de valores culturales, que articulan las diversas fases de la historia de vida. Organizan la solución de las tareas siguientes en función de las anteriores, en términos de tiempo, modalidad y

calidad, hilando de este modo la continuidad y la coherencia de lo que la psicología ha definido como el “self” con estrategias construidas de acuerdo con un sistema de valores socioculturales subyacentes y que marcan la dirección (Keller, 2008). Las nociones culturales de lo que constituye el “self” de una persona, determinan las metas de socialización en las que se basan los sistemas de creencias o etnoteorías parentales.

A continuación reproduzco un cuadro que resume, desde los distintos ámbitos, algunas de las tareas del desarrollo por las que atra-

vesamos en una parte del ciclo vital desde el punto de vista de las etnoculturas occidentales que esperan la individuación y autonomía como signo de madurez (en contraste con las etnoculturas tradicionales rurales que buscan la interdependencia e integración social). Se pretende con ello dar una idea de la secuencia y de los elementos que constituyen los retos en torno a los cuales podríamos evaluar la calidad de las interacciones sociales para constituirse y participar activamente como sujetos sociales desde muy temprano. Este tipo de tareas del desarrollo se plantearían de manera distinta en sociedades rurales africanas o indígenas, en donde el cuidado no depende exclusivamente de un cuidador sino que se considera una obligación de la comunidad, donde participan tanto hermanos como otros adultos, sean o no miembros de la familia extendida, y donde la docilidad es considerada como valor central para la colaboración y cohesión social, también difiriendo de manera importante las prácticas participativas guiadas en las que se incorpora a niños y niñas desde muy pequeños como “participantes periféricos legítimos”, de tal forma que las etapas, los roles y las habilidades sociales de estrecha regulación con los otros (por ejemplo, mediante la evolución de la mirada periférica, la comunicación gestual-facial y corporal más que verbal, así como la sincronía en el trabajo conjunto) reflejan las metas de la comunidad, sus tecnologías y prácticas (Rogoff, 2003), por lo que los indicadores de la

Cuadro 1. Tareas del desarrollo: co-construcción del desarrollo emocional

Edad	Tema	Papel del cuidador
0-3 meses	Regulación fisiológica (volverse hacia)	Rutinas suaves
3-6 meses	Manejo de la tensión	Interacción sensible y de cooperación
6-12 meses	Establecimiento de una relación eficaz de apego	Disponibilidad interesada y sensible
12-18 meses	Exploración y dominio	Base segura
18-30 meses	Individuación (autonomía)	Apoyo firme
30-54 meses	Manejo de impulsos, identificación con el papel sexual, relaciones con pares	Papeles claros, valores; autocontrol flexible
6-11 años	Concepto del yo en consolidación, amistades leales, funcionamiento efectivo del grupo de pares del mismo género, competencia del mundo real	Monitoreo, actividades de apoyo, coregulación
Adolescencia	Identidad personal, relaciones con géneros mixtos, intimidad	Recurso disponible, monitoreo de las exploraciones del chico

Fuente: Sroufe (2000).

co-construcción del desarrollo serán distintos a los presentados en ese cuadro.

Las distintas culturas han elaborado ceremonias y eventos públicos que fungen como marcadores sociales públicos que separan culturalmente los papeles sociales esperados en cada etapa, a lo cual los antropólogos han denominado como “ritos de paso”. Estos actos condensan las representaciones sociales complejas de las diferentes etapas, donde cambian las denominaciones y las relaciones sociales y de producción con especificidad según el género.

El ritual maya del *hetz-mek* que implica sentar por primera vez al pequeño(a), ahijado(a), a horcadas en la cadera del “padrino”, se realiza todavía en la mayoría de las comunidades mayas yucatecas y en tres cuartas partes de las comunidades rurales no indígenas.¹⁴ Esta ceremonia se lleva a cabo a los tres meses de vida si es niña (tres piedras del fogón) y a los cuatro meses en el caso de ser niño (las cuatro esquinas de la milpa). El padrino rodea una mesa con los objetos que usará de grande; los nombra y se

¹⁴ Keller menciona a J. M. Whiting, quien diferenció a las culturas que cargan a los niños en la espalda o a horcadas, con mayor contacto proximal piel-piel, como aquellas que se sitúan en las partes más cálidas de la Tierra, mientras que la cuna con niños “empaquetados” con contactos distales cara-cara, caracterizaría a las culturas que viven en las regiones más frías (Whiting, J. W. M. [1981]. *Environmental Constraints on Infant Care Practices*. En R. H. Munroe, R. L. Munroe y B. B. Whiting (eds.), *Handbook of Cross-cultural Human Development*. Nueva York: Garland, pp. 155-179) citado en Keller (2008:673).

los va poniendo en la mano para confirmar su destino en el mundo (Cervera y Méndez, 2006).

Algunos eventos descritos por algunos autores como parteaguas que definen el cambio de una etapa a otra difieren según el tiempo o la cultura donde tiene lugar el proceso estudiado. Así, el término de “etapa escolar”, utilizado con frecuencia en textos educativos, que definía la entrada del niño o la niña a la institución educativa y, con ello, marcaba un hito en su proceso de socialización a los seis años de vida, se relativiza con la extensión hacia abajo del sistema educativo que, en muchos casos, comienza en los primeros meses de vida.

La inserción laboral como marcador de la etapa adulta se prolonga, en la actualidad, con una moratoria social, en gran parte de los jóvenes, en quienes se concentran las más altas tasas de desempleo¹⁵ y que generan modelos denominados por algunos autores (Machado Pais, 2000) como “familia prolongada”, en el que coexisten no tres, sino cuatro generaciones (hijos, padres, abuelos y bisabuelos). En contraste, también tenemos que la participación económica de muchos niños y niñas trabajadores urbanos o rurales en situaciones de explotación laboral que les impide llevar a cabo las tareas educativas escolares definidas por la cultura, como la forma establecida de hacerse de herramientas culturales legitimadas para

¹⁵ El grupo de edad entre los 15 y 24 años es el que tiene la tasa de desempleo más alta respecto a todos los grupos (Cordera y Sheinbawm [2009]).

avanzar en su desarrollo personal-individual, lo que crea una situación heterocrónica entre las demandas sociales y las tareas del desarrollo sociocultural, que quedan postergadas o anuladas y que compromete la probabilidad de insertarse laboralmente en un empleo digno en la etapa adulta (Knaul, 2002; Knaul, Levinson y Moe, 2001; López Villavicencio, 2005).

La salida del entorno familiar como otro de los indicadores de paso a la etapa adulta, también se relativiza, pues como ha argumentado Robichaux, depende del tipo de grupo doméstico que prevalezca en un lugar determinado. Un buen ejemplo que aporta este autor lo encontramos en los ciclos de desarrollo de los sistemas familiares mesoamericanos caracterizados por:

- a) la virilocalidad inicial temporal de los hijos varones mayores y la salida de las hijas para ir a vivir a la casa de sus suegros;
- b) el establecimiento, después de cierto tiempo, de las nuevas unidades de residencia de los hijos varones en los alrededores de la casa paterna, frecuentemente en el mismo patio, y
- c) la permanencia del ultimogénito en la casa paterna, la cual hereda en compensación por cuidar a sus padres en la vejez (Robichaux, 2002:75).

IV. Rutas del desarrollo

La influencia del modelo médico en las ciencias sociales (salud-enfermedad), así como los

modelos estadísticos, promovieron la construcción normativa de una sola vía de desarrollo “típica” en la que se esperaba que todos los individuos “encajaran”. A partir de curvas de distribución normal, se establecieron los grados de desviación del desarrollo y se hicieron sesudos esfuerzos para determinar la naturaleza y las razones de las diferencias individuales, con base en la idea de que era posible estudiar la conducta humana como una ciencia, y llegar así a establecer universales y patrones de comportamiento regulares y predecibles, haciendo de la diferencia un asunto de grado en términos cuantitativos.¹⁶ Surgieron, de esta manera, subdisciplinas como la psicometría y la psicología diferencial (Anastasi, 1958) para seleccionar, agrupar y separar mediante la aplicación de pruebas estandarizadas, que permitieran predecir el comportamiento futuro de un niño y servir de base para justificar la toma de decisiones, suponiendo que las características observadas acompañarían al sujeto a lo largo de su vida.

¹⁶ Para una reseña crítica de este tema, *cf.* Brauns-
tein *et al.* (1975). “Todos los días encontramos entre la gente distinciones cualitativas tajantes. Sin embargo, una observación más atenta revela que todos los individuos están distribuidos a lo largo de una escala continua respecto a cada característica. En otras palabras, la gente no encaja en tipos claramente diferenciados. Las diferencias entre las personas son un asunto de grado. Por eso se dice que las diferencias individuales son cuantitativas más bien que cualitativas” (Anastasi, 1958:22).

Se dio por sentado que cada dimensión del comportamiento (cognitiva, afectiva y motora) seguía su propia trayectoria independiente de desarrollo, de manera aislada y autocontenida, de tal forma que no se esperaban interacciones entre las mismas, por lo que los perfiles de desarrollo podían trazarse con relativa certidumbre. Por esta misma razón, se tenía la certeza de que la inteligencia era un atributo estático y constante que caracterizaba la habilidad general de las personas.

Los universales se lograrían pacientemente por medio del método inductivo, reuniendo la mayor cantidad de observaciones para obtener las regularidades y desechar las variaciones, y afinando progresivamente la calidad de la medición. De esta manera, se publicaron los manuales que describían el desarrollo típico del “niño” de un año, de dos años y, así, sucesivamente, con base en la observación paciente de una muestra de pequeños a los que se siguió estudiando durante varios años. Se elaboraron también guías de desarrollo para evaluarlos y orientarlos sobre los déficits encontrados para regularizarlos (Gesell, 1940; 1946).

Pronto se revelaron los sesgos que agrupaban como desviantes a enormes grupos de población. Las movilizaciones de grupos minoritarios, marginados o excluidos por motivos de raza, etnia, cultura o estilo de vida, reclamaron con vehemencia la saturación de servicios de educación especial con niños y niñas provenientes de estos grupos. La pretendida univer-

salidad normativa se vino abajo y se habló de revoluciones científicas, de cambios de paradigmas que rompieran con la fijeza, modularidad y regularidad determinista y reduccionista con el propósito de proponer visiones más acordes con la dinámica de sistemas, de la complejidad, donde la diversidad y lo imprevisible se incorporaran como realidades complementarias y dialécticas a lo regular, lo lineal y lo constante que hasta entonces eran las únicas realidades reconocidas.

Actualmente se consideran distintos estilos de desarrollo, con necesidades y recursos diferentes de acuerdo con una variedad de características individuales constitucionales agrupadas bajo el término de temperamento. Para ello, es útil la clasificación elaborada por Alexander Thomas y Stella Chess (1977), que se muestra en el cuadro 2.

Cada uno de nosotros nos caracterizamos por tener un perfil único de respuesta de acuerdo con nuestra sensibilidad, irritabilidad, capacidad de enfrentar la novedad o de habituarnos a las situaciones y el grado de actividad que tenemos. Si tomamos en cuenta todos estos factores y los combinamos con los estilos particulares de cada cuidador, las posibilidades de variación se potencian. Cada cultura puede considerar relevantes ciertas características, pero no otras para tomar decisiones en sus prácticas de crianza. Para una madre que sigue la idea de actividades bajo determinado horario, le es fundamental que el niño tenga una regularidad en sus ritmos

Cuadro 2. Características que componen el “temperamento”

Actividad	Presenta periodos activos e inactivos.
Regularidad	Hambre, eliminación, sueño y vigilia.
Distracción	Grado en el que estímulos externos afectan el comportamiento de un niño.
Aproximación o retirada	Respuesta a nuevos objetos o estímulos.
Adaptabilidad	Facilidad con que un niño se adapta a cambios en su medio.
Atención-persistencia	Tiempo dedicado a una actividad y el efecto de la distracción sobre la actividad.
Intensidad de la respuesta	Energía de la respuesta independiente de su tipo o dirección.
Umbral de responsividad	Intensidad de la estimulación requerida para provocar respuesta observable.
Cualidad del estado de ánimo	Comportamiento amistoso, agradable y alegre vs. Desagradable o desamistoso.

de actividad, lo que no sería importante en otro contexto donde el niño acompaña a la madre en sus diversas actividades y, por tanto, prevalecerá la libre demanda.

En los textos actuales sobre desarrollo y manuales dirigidos a padres, no sólo se describe a los bebés por edad, sino también se detallan los procesos de desarrollo de los sistemas filio-parentales con al menos tres ejemplificaciones de estilos de interacción y respuestas (Brazelton, 1987; Sroufe, Cooper y De Hart, 1992).

Si ahora ampliamos el lente una vez más para considerar las variaciones del contexto ya mencionadas al inicio de este texto, empezaremos a dimensionar la complejidad del

tejido psico-bio-sociocultural que supone la formación de un sujeto humano. No se trata, por tanto, de diferencias de grado, sino de organizaciones cualitativamente distintas que van trazando rutas de desarrollo. Esto es causa frecuente de malentendidos por una carencia de visión intercultural, como sucede en las narrativas etnográficas de familias migrantes para adaptarse al sistema escolar estadounidense, donde la educación es obligatoria y los padres son penalizados en caso de ausencia injustificada del niño. Las familias pueden sentirse confundidas, pues en algunas comunidades indígenas, corresponde al niño decidir si va a la escuela o no. Antonio Paoli describe cómo se

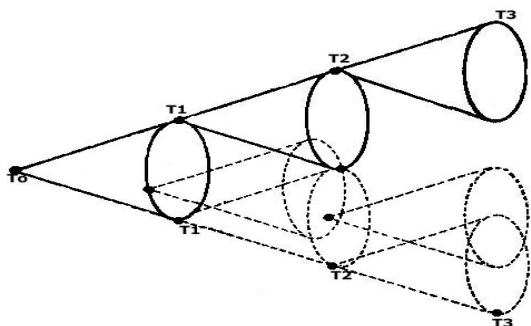
engarza la obediencia con la autonomía en la educación tzeltal:

Una virtud especial de la educación tzeltal es que el niño o la niña se sentirán amados y muy pronto se les permitirá tomar sus propias decisiones; de tal modo que no sólo obedezcan, sino que crean en los fines sociales de su gente; los deseen y busquen realizarlos en el marco de estructuras precisas mediante las cuales se regula el ecosistema cultural [...] cuando ya tienen 6 o 7 años se les deja en una relativa libertad, para evitar que el peso del orden normativo y la estructura jerárquica les impongan mandatos que les impidan desarrollar su discernimiento [...] Los niños podrán decir ma'jkan (no quiero) y por lo regular se considera que, en determinados campos de la actividad tienen un derecho a negarse [...] si se niega a ir a trabajar o a asistir a la escuela es muy probable que se le respete su decisión (Paoli, 2003:105).

En cada encrucijada o en los momentos críticos de conflicto, podrán darse cambios no lineales en esa trayectoria y, quizá, en una ocasión siguiente pueda retomarse la ruta, o bien, seguir por un camino distinto. Esto dependerá del tamaño de los retos, de los recursos, las redes y los apoyos con los que se cuente, así como del grado de agencia (siguiendo a Amartya Sen, 1985) que posibilite los grados de libertad para la acción responsable.

El diagrama siguiente, originalmente propuesto por Waddington (1940) y retomado por

Spitz (1980:31) representa las posibilidades de diversas rutas y trayectorias de desarrollo que se van conformando en los distintos momentos críticos (T_1 , T_2 , T_3), donde puede darse una trayectoria lineal, o bien, direcciones diferentes que cambien el destino y el tipo de oportunidades. Si se elige seguir por una determinada ruta, conforme el tiempo pase, será cada vez más difícil retornar al camino inicial, aunque este otro abra una serie de posibilidades que no estaban contempladas bajo las condiciones iniciales.



Hay cierta paradoja en la complejidad del desarrollo humano, por un lado, conforme va-

mos avanzando hay un aumento progresivo del horizonte de posibilidades gracias a las opciones de análisis que tenemos de las situaciones:

- 1) Antes del lenguaje el niño responde con *acciones* frente a situaciones específicas. El niño está limitado en sus posibilidades de desplazamiento. El aquí y ahora enmarca la construcción de significado. Como expresa Vygotski: "El desarrollo del bebé en el primer año se basa en la contradicción entre su máxima sociabilidad y sus mínimas posibilidades de comunicación" (1996 [1932]).
- 2) El niño escolar puede expresar mediante el lenguaje *representaciones de respuestas posibles* frente a determinada situación. Puede pensar sobre ellas sin tener que realizarlas.
- 3) El adolescente, ya con las herramientas cognitivas de pensamiento formal, puede cuestionarse y problematizar una circunstancia específica al establecer situaciones posibles, y ofrecer opciones de respuesta como lo hace el escolar. Puede pensarlas sin tener que experimentarlas por sí mismo. Esto le permite profundizar en temas filosóficos

sobre la vida, la existencia humana, la ética, entre otros, en abstracto, y teorizar sobre la realidad concreta, tomando distancia crítica de las situaciones.

Pero, a pesar de esta progresiva ampliación de horizontes, a medida que avanzamos, cada decisión que tomamos, nos cierra otros caminos que ya no recorreremos. Nuestro potencial siempre será mayor que nuestra capacidad de realización y, en ese sentido, se van estrechando las posibilidades de acción, como lo expresa Vygotski:

El mundo vierte a través de un gran embudo miles de estímulos, impulsos y señales; al interior, en su estrecho final, están las reacciones y respuestas del organismo en cantidades muy reducidas.

La conducta realizada es sólo una parte infinitesimal de lo posible.

El hombre está lleno de oportunidades no realizadas; la disparidad entre los dos extremos del embudo son parte de la realidad indiscutible.

Referencias bibliográficas

- Aceves, G.** (1998). *Imágenes de la inocencia eterna. El arte ritual de la muerte niña*. México: Artes de México.
- Anastasi, A.** (1958). *Psicología diferencial*. Madrid: Aguilar.
- Anojin, P. K.** (1987). *Psicología y la filosofía de la ciencia. Metodología del sistema funcional*. México: Trillas.
- Bajtin, M.** (2000). *Yo también soy. (Fragmentos sobre el otro)*. México: Taurus.
- Barthes, R.** (1993). *El placer del texto y lección inaugural de la cátedra de semiología literaria del Collège de France*. México: Siglo XXI.
- Bonfil, G.** (2005). *México profundo: una civilización negada*. México: Grijalbo.
- Borges, J. L.** (1993). *Artificios*. Madrid: Alianza Cien.
- Braunstein, N., Pasternac, M., Benedito, G. y Saal, F.** (1975). *Psicología: ideología y ciencia*. México: Siglo XXI.
- Brazelton, B.** (1987). *Bebés y madres. El primer año de vida*. Buenos Aires: Emecé.
- Bronfman, M.** (2000). *Como se vive se muere. Familia, redes sociales y muerte infantil*. México: CRIM-UNAM.
- Cervera, M. D. y Méndez, R. M.** (2006). "Temperament and Ecological Context Among Yucatec Mayan Children". *International Journal of Behavioral Development*, 30, pp. 326-337.
- Cole, M.** (2003). "A Cultural Approach to Ontogeny". En *Cultural Psychology. A Once and Future Discipline*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cordera, R. y Sheinbawm, D.** (2009). "Juventud y participación ciudadana". *Este País*, pp. 21-36.
- Del Río Lugo, N.** (1994). *Experiencia y organización cerebral*. Ensayos. México: UAM.
- Ducrot, O.** (1986). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós.
- Elú, M. C.** (1993). *La luz enterrada. Estudio antropológico sobre la mortalidad materna en Tlaxcala*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Erzurumlu, R. y Killackey, H.** (1993). "Periodos críticos y sensibles en neurobiología". En N. del Río Lugo (ed.), *Experiencia y organización cerebral*. México: UAM-Xochimilco.
- Freedman, D.** (1974). *Human Infancy: An Evolutionary Perspective*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- García, R.** (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- García, R., Inhelder, B. y Voneche, J.** (eds.) (1978). *Epistemología genética y equilibración. Homenaje a Jean Piaget*. Buenos Aires: Huemul/Temas del Hombre.
- Gesell, A. et al.** (1940). *The First Five Years of Life. The Preschool Years*. Nueva York: Harper and Brothers Publ.
- Gesell, A. y Ilg, F.** (1946). *The Child From Five to Ten*. Nueva York: Harper and Brothers Publ.
- González Ortiz, F.** (2001). "La organización social de los mazahuas del Estado de México". *Ciencia Ergo Sum*, 8, pp. 19-29.
- Kaye, K.** (1986). *La vida mental y social del bebé. Cómo los padres crean personas*. Barcelona: Paidós.
- Keller, H.** (2008). "Culture and Biology: The Foundation of Pathways of Development". *Social and Personality Psychology Compass* 2/2, pp. 668-681.
- Knaul, F.** (2002). "El impacto del trabajo infantil y la deserción escolar en el capital humano: diferencias de género en México". En E. G. Katz y M. C. Correia (eds.). *La economía de género en México: trabajo, familia, Estado y mercado*. México: NAFINSA-INMUJER.
- Knaul, F., Levinson, D. y Moe, K.** (2001). "Youth Education and Work in Mexico". *World Development*, 29, pp. 167-188.
- Langer, A., Hernández, B. y Romero M.** (1993). *Impacto de la muerte materna en la situación posterior de la familia. Informe final de investigación*. México: Instituto Nacional de Salud Pública.
- López, A.** (1984). *Cuerpo humano e ideología. Las concepciones de los antiguos nahuas*, vol. 1. México: UNAM.
- López Villavicencio, A.** (2005). "Schooling and Child Labour in Mexico: An Empirical Analysis". *Análisis Económico*, xx, pp. 89-118.
- Luria, A.** (1987 [1968]). *The Mind of a Mnemonist. A Little Book about a Vast Memory*. Cambridge, Mass/Londres: Harvard University Press.

- Machado Pais, J.** (2000). "Las transiciones y culturas de la juventud: formas y escenificaciones". *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 89.
- Maldonado Alvarado, B.** (1999). "Comunidad, escuela y compadrazgo entre migrantes indios en la ciudad de Oaxaca". *Alteridades*, 9, pp. 43-50.
- Milner, E.** (1992). "Maduración del sistema nervioso central". En N. del Río Lugo (ed.). *Filogenia y ontogenia del Sistema Nervioso Central*. México: UAM-Xochimilco.
- Nsamenang, A. B.** (1992). *Human Development in Cultural Context. A Third World Perspective* (vol. 16). Newberry Park, California: Sage Publ.
- . (2007). *Cultures in Early Childhood Care and Education. Paper Commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong Foundations: Early Childhood Care and Education*. UNESCO.
- Paoli, A.** (2003). *Educación, autonomía y lekil kuxlejal: aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales*. México: UAM-Xochimilco.
- Paz, Octavio** (1995). Prisa en "Arenas movedizas". En O. Paz (ed.). *Libertad bajo palabra. Obra poética (1935-1957)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- . (1959). *El Laberinto de la Soledad*. 2ª. edición revisada y aumentada. México: Fondo de Cultura Económica.
- Robichaux, D.** (2002). "El sistema familiar me-soamericano y sus consecuencias demográficas: un régimen demográfico en el México indígena". *Papeles de Población*, 32, pp. 59-95.
- Rogoff, B.** (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Nueva York: Oxford University Press.
- Sánchez Garrafa, R. y Ochoa, V.** (2001). *La pertinencia cultural en textos escolares. Balance crítico a partir de tres experiencias en Educación Bilingüe desarrolladas en el sur andino del Perú*. Lima: Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes)/Universidad Mayor de San Simón (UMSS).
- Scheper-Hughes, N. y Sargent, C.** (eds.) (1998). *Small Wars. The Cultural Politics of Childhood*. Berkeley/LA/Londres: University of California Press.
- Sen, A.** (1985). "Well-Being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures 1984". *The Journal of Philosophy*, 82(4), pp. 169-221.
- Spitz, R.** (1985 [1959]). *Una teoría genética de campo sobre la formación del yo. Sus implicaciones en la patología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sroufe, A.** (2000). *Desarrollo emocional. La organización de la vida emocional en los primeros años*. México: Oxford.
- Sroufe, A., Cooper, R. y De Hart, G.** (1992). *Child Development. Its Nature and Course*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Tannen, D.** (1996). *Gender and Discourse*. Nueva York: Oxford University Press.
- Tanner, J. M.** (1979). *Educación y desarrollo físico. Implicaciones del estudio del crecimiento de los niños para la teoría y la práctica educativas*. México: Siglo XXI.
- Thomas, A. y Chess, S.** (1977). *Temperament and Development*. Nueva York: Brunner/Mazel.
- Vygotski, L. S.** (1995a [1931]). "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores". En *Obras Escogidas V. 3. Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Aprendizaje-Visor, pp. 11-340.
- . (1995b). "Génesis de las funciones psíquicas superiores (1931)". En *Obras Escogidas V.3. Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Aprendizaje-Visor, pp. 147-150.
- . (1996). "Problemas de la psicología infantil. El problema de la edad". En *Obras escogidas. V. 4. Psicología infantil*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- . (1996 [1932]). "El primer año". En *Obras escogidas. V.4. Psicología infantil*. Madrid: Aprendizaje-Visor, pp. 275-318.
- Waddington, C. H.** (1940). *Organizers and Genes*. Londres: Cambridge University Press.