

La independencia y la interdependencia como valores orientadores de la socialización en la temprana infancia*

Independence and interdependence as guiding values of the socialization in early childhood
A independência e a interdependência como valores orientadores da socialização infantil precoce

JORGE MARIO JARAMILLO**

Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia

Resumen

Este artículo presenta varias investigaciones interculturales recientes dirigidas al estudio de las metas y prácticas de socialización de las madres con sus niños pequeños. Se comienza resaltando la importancia cada vez mayor que se atribuye a las experiencias sociales y afectivas de los niños durante los primeros años de vida, destacando el rol que juega la madre como agente de socialización y la forma como la pertenencia a una cultura afecta el ejercicio de este rol. Las metas y prácticas de socialización se abordan desde dos posiciones valorativas globales, la independencia y la interdependencia, que moldean significativamente las relaciones sociales que se construyen en una comunidad cultural. Se estudia cómo el predominio de una u otra posición valorativa afecta la socialización infantil, y se concluye que en lugar de ser antagónicas son complementarias, dado que en toda comunidad cultural debe encontrarse algún tipo de solución a la tensión que se establece entre las necesidades e intereses del individuo y las del grupo social, todo lo cual exige algún grado de educación tanto hacia la independencia como hacia la interdependencia. *Palabras clave:* independencia, interdependencia, metas de socialización, primera infancia, socialización infantil

Abstract

This article presents a series of recent cross-cultural investigation turning their attention to the study of socialization goals and practices that guide mothers in the relation to their children. It begins by highlighting the increasing importance attributed to social and emotional experiences of children during the first years of life, specifying the role played by the mother as an agent of socialization and how membership in a culture affects the exercise of this role. The goals and practices of socialization are addressed from twoglobal evaluative positions, independence and interdependence, which significantly shape the social relations that are built in a cultural community. We study how the predominance of one or the other position affects the socialization of children, concluding that rather than being antagonistic they are complementary, since each cultural community must find some kind of solution to the tension that exists between the needs and interests of the individual and the social group, all of which require some degree of education both to independence and towards interdependence. *Keywords:* early childhood, independence, interdependence, socialization goals, socialization of children

* Artículo de avance de investigación institucional financiada por el Fondo de Investigaciones de la Universidad Santo Tomás (FODEIN) y realizada entre febrero de 2011 y julio de 2012. Código interno: 2008021103.

** Doctor en Psicología, Ruhr Universität Bochum (Alemania), docente investigador de la Facultad de Psicología de la Universidad Santo Tomás en Bogotá. E-mail: jorgejaramillo@usantotomas.edu.co.

Para citar este artículo: Jaramillo J. M. (2012). La independencia y la interdependencia como valores orientadores de la socialización en la temprana infancia. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 30 (2), 287-303.

Resumo

Este artigo apresenta varias pesquisas culturais recentes orientados ao estudo das metas e práticas de socialização das mães com seus filhos (as) pequenos (as). Começa exaltando a importância cada vez maior que se atribui às experiências sociais e afetivas das crianças durante os primeiros anos de vida, realçando o papel que desempenha a mãe como agente de socialização e o jeito de pertencer a uma cultura podem afetar o exercício desde papel. As metas e práticas de socialização abordam-se desde duas posições valorativas globais, a independência e a interdependência, que moldam significativamente as relações sociais que se constroem em uma comunidade cultural. Estuda-se como o domínio de uma ou outra posição valorativa afeta a socialização infantil, e conclui-se que em vez de serem antagônicas são complementarias, já que em toda comunidade cultural deve se encontrar algum tipo de solução à tensão que se estabelece entre as necessidades e interesses do indivíduo e do grupo social, tudo o qual exige algum nível de educação tanto há à independência quanto à interdependência.

Palavras-chave: independência, interdependência, metas de socialização, primeira infância, socialização infantil

Los bebés humanos son, entre todas las especies animales, los que más dependen de la asistencia de otros congéneres para garantizar su propia supervivencia y desarrollo: en efecto, no solo son los más inmaduros al nacer, sino también los que más se demoran en madurar. Diversos autores han reflexionado sobre el significado que tiene esta larga infancia para el desarrollo propio de la especie (Geary & Flinn, 2001; Seidl-de-Moura, Donato & Vieira, 2009). Una interpretación plausible es que la adaptación a un ambiente tan complejo y rápidamente cambiante como el que ha forjado la civilización humana, hace necesaria una enorme expansión de la capacidad de aprendizaje y, específicamente, de aquel tipo de aprendizaje que se realiza bajo la estrecha colaboración y guía de otros congéneres más expertos (Bruner, 2002). En otras palabras, la función de la inmadurez sería precisamente garantizar la transmisión de saberes de unos a otros, a través de un prolongado e intenso tiempo de cuidados y entrenamiento.

En casi todas las culturas son las madres las principales encargadas de cumplir esta función, y por tanto, la relación que estas construyen con sus niños pequeños tiene una profunda repercusión en su socialización, entendida esta como el proceso a través del cual el niño se apropia de conocimientos, creencias y formas de actuar que le permiten construir una identidad individual y al mismo tiempo participar como sujeto social competente en distintos escenarios de la vida comunitaria (Aguirre, 2000).

El creciente reconocimiento del importante papel que juegan las madres como agentes de socialización ha llevado a un número significativo de investigadores a dirigir su atención al estudio de la forma como ellas interactúan con sus niños, de los significados que comparten con ellos y de las metas hacia las cuáles dirigen sus acciones educativas. Algunas de estas investigaciones se han dirigido a descubrir componentes universales de la relación madre-niño y cómo estos componentes cambian o evolucionan a medida que el niño crece (Bruner, 1986; Hobson, 2002; Kaye, 1982). Otras, en cambio, han indagado sobre cómo la pertenencia a un determinado grupo cultural impone cierta especificidad tanto a las interacciones que tienen lugar como a los significados que madre y niño comparten en dichas interacciones (Citlak, Leyendecker, Schoelmerich, Driessen & Harwood, 2008; Keller, 2003; Keller, 2007; Leyendecker, Lamb, Harwood & Schoelmerich, 2002).

En este artículo se revisan los resultados más importantes de las investigaciones que han centrado su atención en la variabilidad cultural de las metas y prácticas de socialización de las madres con sus niños pequeños. Se tiene en cuenta que, aunque en casi todas las culturas una relación estrecha entre madre y niño es un antecedente crucial para el ingreso al mundo social, hay niños que durante sus primeros años de vida se relacionan casi exclusivamente con su madre o sus padres, mientras que otros pasan mucha parte de su tiempo en interacción con otros niños y con personas adultas pertenecientes a la familia extensa o a la comunidad. Mientras unos disponen de espacios privados, especialmente acondicionados para alimentarse, guardar sus pertenencias, jugar o dormir, otros pa-

san la mayoría del tiempo en espacios colectivos, en los que estas actividades se comparten de forma variable con distintos niños o personas adultas (Leyendecker, 1997). Estas y otras diferencias en los nichos del desarrollo tienen probablemente implicaciones para la forma como se constituye el yo y para los roles que se asumen o las comprensiones que se tienen de cómo cooperar efectivamente en un grupo o construir relaciones afectivas.

Independencia, interdependencia y socialización infantil

En un estudio de Leyendecker, Lamb, Schoelmerich y Fracasso (1995) se observan diferencias sutiles en los escenarios de interacción en que participan niños provenientes de dos distintos grupos culturales. Se entrevistaron madres norteamericanas de clase media y madres centroamericanas que habían inmigrado a los Estados Unidos poco antes del nacimiento de sus hijos. Se les pidió describir en forma detallada lo que habían hecho sus hijos pequeños durante las últimas 24 horas. La entrevista se realizó cuando los niños tenían ocho meses y se repitió cuando cumplieron los 12 meses de edad. Se observó que en ambos grupos la principal interlocutora del niño fue la madre y la cantidad de tiempo que esta dedicó a promover actividades como la alimentación, el sueño, el juego social y el juego libre fue muy similar. Sin embargo, hubo diferencias notables en la forma como se distribuyeron estas actividades a través del tiempo y en el grado en que participaron otras personas, aparte de la madre y el niño, en ellas.

Los niños de madres norteamericanas pasaron la mayoría del tiempo con sus madres, y sus padres cuidaron de ellos en horas determinadas del día. Sus actividades durante los días de trabajo se realizaron dentro de horarios bien definidos: solían ir a la cama alrededor de las 8 p.m. y dormían en su propia habitación. Durante el fin de semana el tiempo compartido entre padres e hijos se intensificaba notablemente, realizando más actividades de manera conjunta, en las que tanto el padre como la madre participaban. En las familias centroamericanas el tiempo para las distintas actividades diarias se distribuía con mucha mayor flexibilidad y se le

daba menor importancia a espacios físicos privados para los niños. Estos pasaban la mayoría del tiempo en compañía de varias personas y cuando su madre tenía que ausentarse eran cuidados por mujeres parientes o vecinas, pero pocas veces por el padre. Sus horarios para comer e ir a la cama eran bastante flexibles, dependiendo de las circunstancias del día. Las horas de alimentación se ajustaban a los momentos en que lograban reunirse los miembros de la familia y muchos niños dormían en la misma habitación que sus padres. Su ritmo de vida y actividades se modificaban poco durante los fines de semana.

Los resultados de este estudio indican que mientras los niños norteamericanos vivían en ambientes en los que reinaba una gran regularidad en los tiempos, las actividades y las personas con quienes interactuaban, los niños centroamericanos estaban expuestos a significativas variaciones tanto en el número e identidad de las personas con quienes entraban en contacto, como en las actividades en que participaban y los tiempos en que estas tenían lugar. Cabe preguntarse cómo estas diferencias sutiles en las interacciones familiares se relacionan a medio o largo plazo con formas diferentes de entender la vida social y de posicionarse ante ella. Se podría presumir, por ejemplo, que los niños norteamericanos aprenden desde muy pronto a valorar encuentros sociales que sean predecibles, tanto en lo referente a las personas participantes como a los rituales en que ellas se ven envueltas. Si están dadas estas condiciones se sentirán seguros y confiados. Los niños centroamericanos, al contrario, quizás lleguen a valorar más cierto grado de espontaneidad e improvisación en sus encuentros interpersonales, todo lo cual tal vez tenga una repercusión en las formas de organización que priman en el grupo social.

En otros estudios, en los que se ha incluido una mayor variedad de grupos poblacionales se ha corroborado la existencia de diferencias en las prácticas de socialización que comienzan a hacerse evidentes desde los primeros meses de vida. Keller (2007) describe un conjunto de investigaciones realizadas en África, Asia, Europa y Norteamérica, en las que a través de distintos métodos, tanto cuantitativos como cualitativos, se buscó caracterizar los contextos interactivos en que participan las madres

y sus niños de tres meses. Estos contextos se componen de interacciones no verbales y verbales. Los cuatro grandes grupos de interacciones no verbales identificadas en todos los grupos se definieron así: contacto corporal, estimulación corporal, intercambio cara a cara y estimulación hacia objetos.

El contacto corporal incluye todas aquellas situaciones en que la madre y el niño mantienen un contacto cuerpo a cuerpo intenso, como cuando están abrazados, o cuando el niño está sujeto al cuerpo de su madre mientras ella realiza alguna labor. La estimulación corporal hace referencia a aquellas actividades en las cuales la madre estimula deliberadamente el cuerpo del niño, ya sea acariciándolo, masajéandolo o fortaleciendo sus movimientos. En el intercambio cara a cara, los rostros del niño y de la madre se encuentran frente a frente y cada uno actúa de manera contingente al otro, por ejemplo, intercambiando mímica, sonrisas, sonidos o gestos. La estimulación hacia objetos incluye todas aquellas interacciones en las cuales la madre dirige la atención del niño hacia objetos del ambiente circundante y lo incita a ocuparse con ellos.

Si bien estas interacciones no verbales se daban en todos los grupos culturales, la intensidad con que las madres las promovían era diferente. Las madres africanas y asiáticas privilegiaban el contacto y la estimulación corporal, mientras que las madres europeas y norteamericanas se involucraban más en interacciones cara a cara y preferían orientar la atención del niño hacia objetos. En las interacciones verbales, las madres europeas y norteamericanas mostraban mayor disposición a reaccionar con palabras o frases ante las señales que el niño emitía, hablaban de manera más prolífica y elaborada con ellos y en sus conversaciones resaltaban la autonomía y características únicas de su hijo, así como sus necesidades, deseos y preferencias. Las madres asiáticas y africanas, en cambio, respondían menos verbalmente a las señales de sus niños, sus verbalizaciones eran más breves, repetitivas y simples y en sus conversaciones se referían sobre todo a la comunidad, las reglas morales, las tradiciones y los ancestros.

Para comprender mejor el posible origen y sentido de estas diferencias, vale la pena revisar a grandes rasgos las características demográficas de estos

grupos de madres. Las madres africanas participantes pertenecían a la etnia Nso, un grupo poblacional de la zona oeste de Camerún, cuya subsistencia está basada principalmente en la agricultura. Su nivel de educación formal es bajo, así como su nivel de ingresos. También es baja la expectativa de vida y alta la mortalidad infantil. Las madres asiáticas hacían parte de la etnia Gujarati, un grupo poblacional asentado en la región Nandesari en la India, con bajo nivel de educación formal e ingresos medios, provenientes principalmente del trabajo masculino en industrias químicas y de la agricultura, actividad que alternan las mujeres con sus labores domésticas. Este grupo presenta una expectativa de vida en ascenso y una tasa de mortalidad infantil que ha decrecido constantemente en años recientes. Tanto en la etnia Nso como en la Gujarati, las mujeres tienen su primer hijo muy jóvenes y el tipo de familia predominante es la extensa y patriarcal. Las madres europeas provenían de zonas urbanas de Grecia y Alemania y las madres americanas eran estadounidenses. Tanto las madres europeas como las norteamericanas presentaban niveles de educación formal altos e ingresos medios y tenían su primer hijo alrededor de los 30 años. La expectativa de vida en estos tres grupos poblacionales es alta y la tasa de mortalidad infantil muy baja.

En síntesis, se observan diferencias notorias entre los dos grupos de madres en cuanto al nivel de educación formal, los ingresos económicos, la época en que tienen su primer hijo y el tipo de familias a las que pertenecen. A estas variables se unen otras a las que solo se logra tener acceso cuando se establece una conversación con las madres acerca de sus prácticas educativas. En estas conversaciones queda pronto en evidencia que ambos grupos de madres tienen teorías bastantes diferentes acerca de cómo debe ser el proceso de socialización de los niños y hacia dónde debe dirigirse.

Estas teorías suelen basarse en sistemas de creencias ampliamente difundidos dentro de sus respectivas comunidades sobre cómo se desarrollan los seres humanos y en qué consiste un desarrollo óptimo de estos. En el estudio descrito, las madres asiáticas y las africanas atribuyen gran valor a la capacidad que puede desarrollar su niño para relacionarse armoniosamente con las otras personas de

la comunidad. Por eso mismo hacen gran énfasis en la cercanía física con su hijo, en la participación activa de este en las actividades de la vida diaria y en el seguimiento de las reglas y costumbres propias de su cultura. En lo que se refiere a las madres europeas y norteamericanas observamos que estas centran su atención en el desarrollo de su niño como un ser humano individual, singular, competente y autónomo, portador de necesidades, deseos y metas, las cuales realizará a través de su participación en la vida social. Desde esta perspectiva, puede entenderse que privilegien aquellos contactos con el bebé a través de los cuales favorecen que este se reconozca a sí mismo como un sujeto independiente de las otras personas y del mundo que lo rodea. El contacto cara a cara, la actuación por turnos y el conocimiento detallado del mundo circundante promoverían este reconocimiento.

Siguiendo esta línea de pensamiento, en las últimas dos décadas se ha realizado un número considerable de estudios en los que se trata de lograr una visión cada vez más precisa sobre creencias y posiciones valorativas globales que subyacen tras las relaciones de que es partícipe el niño en su entorno familiar durante los primeros años de vida.

Un estudio de este tipo fue realizado por Leyendecker, Lamb, Harwood y Schoelmerich (2002) con madres angloamericanas y centroamericanas de estrato socioeconómico medio. Las madres fueron entrevistadas cuando sus hijos tenían ocho y doce meses, respectivamente. En la primera entrevista se les pedía recordar y describir situaciones de alimento, cambio de pañales, siesta, juego e ida a la cama en la noche, que hubieran transcurrido, primero en forma agradable y segundo en forma desagradable, con su pequeño hijo. Adicionalmente, se les pedía que explicaran qué había hecho a estas situaciones particularmente agradables o desagradables.

En la segunda entrevista, las madres fueron interrogadas en torno a sus metas de socialización con sus hijos, es decir, comportamientos que ellas desearían que sus hijos presentaran en el futuro y comportamientos que no desearían observar en ellos. Para lograr mayor concreción en sus respues-

tas, se les solicitó además que describieran algún niño conocido que presentara los comportamientos deseados o indeseados por ellas descritos.

Se observó que entre las madres de los dos grupos culturales hubo notables diferencias en las descripciones y juicios que hicieron sobre lo que ellas experimentaron como particularmente agradable o desagradable en la interacción con sus hijos. Concretamente, las madres centroamericanas le atribuyeron gran importancia al gozo mutuo cuando se trataba de situaciones de juego y a la cooperación y el comportamiento adecuado de su niño, en las otras situaciones. Las madres euroamericanas, en cambio, encontraban especialmente agradable observar a sus hijos mientras jugaban solos o en compañía de otros niños, no involucrándose ellas en la actividad. Cuando se trataba de otras situaciones, estas madres valoraban también la cooperación del niño y su comportamiento adecuado, pero poniendo especial cuidado en factores externos que favorecieran una buena interacción, como el lugar, el momento del día o la presencia de otros. Los factores externos contaron especialmente como explicación para que una situación no marchara de la manera deseada. Por ejemplo, al referirse al juego, con frecuencia mencionaron que les molestaba cuando se sentían obligadas a jugar con su niño mientras tenían que atender a otros asuntos, cosa que casi no mencionaron las madres centroamericanas.

Los resultados de la segunda entrevista, realizada cuando los niños habían alcanzado la edad de 12 meses, fueron consistentes con los de la primera, a pesar de que esta vez se les preguntó acerca de sus metas de socialización. Las madres centroamericanas atribuyeron gran importancia a que en el futuro su hijo supiera comportarse adecuadamente en su familia, en la comunidad o, en general, en situaciones compartidas con otros, mientras que las madres euroamericanas expresaron mayor interés en que desarrollara su potencial individual y adquiriera una alta capacidad de autocontrol. En pocas palabras, al describir sus prácticas y metas de socialización, las madres centroamericanas ponderaron los intereses de la colectividad, mientras que las euroamericanas dieron mayor peso a la individualidad de su hijo.

En otros estudios semejantes (Harwood, Penn Handwerker, Schoelmerich & Leyendecker, 2001; Miller & Harwood, 2002) se ha examinado cómo creencias y posiciones valorativas que se comparan intensamente en una cultura afectan la forma como se estructura la relación entre madre y niño en épocas tempranas de la vida. Esto lleva a preguntarse, por ejemplo, cómo una orientación colectivista o individualista de la madre se relaciona con la forma como ella actúa delante de su niño en situaciones significativas de la vida diaria. En un estudio realizado por Harwood, Schoelmerich, Schulze y González (1999) se abordó esta pregunta.

Madres puertorriqueñas y angloamericanas de estrato socioeconómico medio fueron observadas en varias situaciones en las que interactuaban con su niño de 12 a 15 meses de edad, mientras este recibía alimento, se dedicaba al juego social o al juego libre o era instruido para hacer algo. Luego, en un segundo encuentro, se entrevistó a las madres acerca de sus metas de socialización y lo que ellas podrían hacer para aproximarse a su logro. Con respecto a esto último, se observó que las madres angloamericanas dieron mayor importancia a metas relacionadas con el desarrollo de las potencialidades de su hijo y el logro de autonomía, mientras que las madres puertorriqueñas hicieron énfasis especialmente en que este llegara a ser una persona decente, que supiera comportarse adecuadamente en sociedad. Al describir estrategias de crianza que utilizarían para promover en sus hijos el desarrollo de las cualidades esperadas, las madres angloamericanas se refirieron sobre todo a dar ejemplo con su propio comportamiento y brindar a sus hijos oportunidades de poner en práctica aquello que se esperaba de ellos. Las madres puertorriqueñas, en cambio, se inclinaron más al uso de la autoridad para enseñar a sus hijos lo que querían inculcarles. Es decir que, mientras las madres angloamericanas describieron estrategias a través de las cuales estructurarían indirectamente el aprendizaje social de sus hijos, dejándoles amplio espacio para elegir y actuar de manera autónoma, las madres puertorriqueñas dijeron que guiarían explícitamente el comportamiento de sus hijos, estructurando el ambiente de tal manera que se sintieran conducidos a actuar según lo esperado de ellos.

Tanto las metas como las estrategias de socialización verbalizadas por ambos grupos de madres se reflejaron en la forma como ellas actuaron ante sus hijos en las cuatro situaciones elegidas para realizar la observación. Como era de esperarse, las madres puertorriqueñas fueron mucho más directivas en la interacción con sus hijos. Esto se puso en evidencia tanto en su comportamiento no verbal como en el lenguaje que utilizaron para comunicarse con ellos. Concretamente, se inclinaron más a posicionar físicamente a su bebé y restringir sus movimientos, utilizaron más señales explícitas para llamar su atención, le dieron órdenes directas e, incluso, le llevaron la cuchara a la boca. Las madres angloamericanas, por el contrario, usaron más las sugerencias y la aprobación verbal para inducir de manera indirecta a sus hijos a hacer algo. Así mismo, les dieron más autonomía durante la situación de alimentación.

Resulta interesante constatar que formas tan distintas de estructurar la relación madre-niño puedan conducir a resultados igualmente positivos en la conformación del vínculo afectivo temprano. Esto es lo que sugiere otro estudio de Carlson y Harwood (2003) realizado también con madres angloamericanas y puertorriqueñas. En este estudio se entrevistó a las madres sobre sus metas de socialización y se les observó interactuando con sus hijos cuando estos tenían cuatro, ocho y doce meses de edad, en situaciones orientadas al logro de objetivos concretos y que por tanto exigían altos niveles de cooperación entre madre y niño (alimentación, instrucción sobre algo), y en situaciones de final abierto, es decir, más flexibles en cuanto a sus resultados posibles (juego social, juego libre, baño). Finalmente, a los 12 meses, se aplicó la prueba del extraño, concebida por Ainsworth para determinar la calidad del apego existente entre madre y niño (Ainsworth & Bell, 1970). Lo que se observó fue que las madres de ambos grupos utilizaban medios parcialmente distintos para construir el vínculo afectivo con sus niños. Las madres puertorriqueñas estructuraban de manera más intensa el ambiente en el que sus hijos actuaban y recurrieron más al control físico para llevarlos a hacer algo. Desde la teoría del apego, este patrón de interacción ha sido usualmente visto como indicador de baja sensi-

bilidad maternal y, por tanto, como un obstáculo para el desarrollo de un apego seguro (Ainsworth, Bell & Stayton, citados en Carlson & Harwood, 2003). Esto, si bien podría ser válido en el contexto cultural angloamericano, parece no aplicarse a la denominada cultura latinoamericana. En efecto, las madres puertorriqueñas que dirigieron intensamente el comportamiento de sus hijos y recurrieron al control físico, por lo general tuvieron un hijo que a los 12 meses presentaba apego seguro.

Estos resultados parecen revelar una estrecha relación entre metas de socialización, prácticas educativas y calidad del apego. En otras palabras, cuando en un grupo cultural se valoran metas de socialización que privilegian la obediencia, el respeto a los demás y, en general, el comportamiento adecuado en situaciones sociales, el tipo de interacción que mejor contribuye al logro de estas y al desarrollo de un apego seguro entre madre y niño es aquella en la que la madre se involucra intensamente en la actividad del niño, dirigiéndolo en forma explícita y utilizando el control físico, si es que este resulta necesario. Cuando, por el contrario, lo que más se valora es que el niño sea independiente, desarrolle seguridad, iniciativa personal y capacidad de autorregulación, lo que más parece ayudar es una madre que mantenga una prudente distancia para dejar que su hijo actúe con cierta libertad, proporcionando guía si el niño la requiere o solicita, pero permitiendo por otro lado que este tome sus propias decisiones.

En este punto, cabe hacer un análisis más detallado del significado de esas dos posiciones valorativas globales que se han descrito. Markus y Kitayama (1991), en un artículo muy difundido sobre este tema, sostenían que existe una diferencia muy significativa en la visión que se tiene sobre el yo en culturas occidentales, del hemisferio norte, como la europea y norteamericana y la que se tiene en culturas orientales como la japonesa, la de otros países asiáticos, África y Latinoamérica. En los países nórdicos del hemisferio occidental se tiende a percibir a las personas como entidades separadas, únicas, que presentan atributos propios, disposiciones y motivaciones que las diferencian claramente de las demás. En las culturas orientales, se percibe en cambio al yo en estrecha conexión con

los otros, es un yo que se desarrolla a través de las relaciones interpersonales, de las responsabilidades y obligaciones que asume frente a su comunidad, un yo más público que privado. Lo que le da realce y sentido es el rol que asume en la comunidad. La posición valorativa que resalta la singularidad de la persona ha sido denominada usualmente como independencia, individualismo o egocentrismo, mientras que la posición valorativa que hace énfasis en la integración social de la persona, ha recibido el nombre de interdependencia, colectivismo o sociocentrismo. Por motivos prácticos, en este trabajo se hace referencia a ellas como independencia e interdependencia.

Cuando en un grupo cultural se promueve la independencia hay ciertas tareas del desarrollo que adquieren una particular importancia, por ejemplo, todas aquellas que tienen que ver con la autorrealización personal, la autonomía, el autocontrol, la autoestima positiva, la capacidad de afirmarse como sujeto con deseos, necesidades y capacidades propias frente a los demás, la competencia y la competitividad personal. Cuando, por el contrario, se inculca la interdependencia, se da especial valor a la empatía, el respeto, el trato cortés hacia el otro, la solidaridad, la obediencia a la autoridad y, en general, todas aquellas formas de actuar del sujeto que contribuyen a mantener la cohesión y unas relaciones armoniosas dentro del grupo (Markus & Kitayama, 2003). En el interior de cada grupo cultural coexisten las dos posiciones valorativas; sin embargo, el grado de probabilidad con que ellas inspiran las acciones de un mismo sujeto a través de distintas situaciones cambia, así como cambia la probabilidad de que sean compartidas por un amplio número de personas.

En síntesis, tanto la independencia como la interdependencia son componentes clave de la socialización infantil, ambas coexisten e interactúan constantemente, aunque el énfasis que se hace en las distintas comunidades culturales sobre cada una de ellas sea diferente, lo cual se vería reflejado en la forma característica como suelen resolverse las tensiones que surgen entre las necesidades e intereses individuales y las demandas o prescripciones del grupo (Tamis-LeMonda et ál., 2008). En algunas comunidades se da primacía al desarrollo del

potencial individual del sujeto, mientras queda en un segundo plano la preocupación por el mantenimiento de unas relaciones armónicas en el grupo. En otras sucede precisamente lo contrario, se da mayor realce a la búsqueda de dichas relaciones armoniosas, y el individuo queda más en el trasfondo. En todas, no obstante, tanto lo individual como lo colectivo han de encontrar algún grado de consideración. Como bien lo expresa Greenfield (2000), “todas las culturas tienen que ocuparse con la relación existente entre la persona y el grupo y hay dos alternativas básicas para hacerlo: priorizar al individuo o priorizar al grupo” (p. 229).

Lo que muestran varios de los estudios mencionados antes, es que esta priorización del individuo o del grupo se manifestaría ya de manera consistente en las relaciones en que participa el niño o niña desde sus primeros meses de vida. ¿Marca ella de manera profunda la forma como el sujeto ha de entender en el futuro su rol en la sociedad? Si esto es así, ¿existen diferencias claramente discernibles en la organización interna de las sociedades, según si se prioriza en ellas la independencia o la interdependencia? ¿Cuáles serían esas diferencias?

Para analizar la diferencia se puede tomar un concepto que parece tener gran importancia en comunidades culturales que realzan la interdependencia. Harwood, Miller y Lucca-Irizarry (1995) y Harwood, Yalcinkaya, Citlak y Leyendecker (2006) estudiaron el significado de la palabra respeto en familias puertorriqueñas y turcas, y observaron que aunque los patrones de comportamiento específicos a que puede aplicarse este concepto son parcialmente diferentes en ambas comunidades, el concepto como tal abarca fundamentalmente tres dimensiones: (a) conducta interpersonal apropiada (cortesía, buenos modales) que permite mantener relaciones armoniosas con otras personas; (b) reconocimiento de la extensión en la cual la vida de cada uno es vivida públicamente en relación con una comunidad mayor, que tiene poder para brindar amor y aceptación o rechazo y dolor; y (c) consideración hacia los padres y las personas mayores, cumpliendo con los roles y obligaciones que se tienen dentro del grupo familiar. Estas tres dimensiones del respeto recalcan la interdependencia en tres niveles: las relaciones interpersonales, las

relaciones familiares y la vida comunitaria. El énfasis común a todas ellas parece ser el acatamiento de las costumbres, tradiciones y normas, así como una acrecentada sensibilidad a la perspectiva del otro o los otros.

La implicación más importante que esto parece tener para la organización de la sociedad es una gran resistencia al cambio del statu quo, soportada sobre un fuerte control social que es interiorizado por los niños desde muy temprana edad y que restringe su iniciativa individual, cada vez que esta tiende a ir más allá de los límites de lo normalmente establecido. Naturalmente, aquí también hay grados que van desde lo evidentemente saludable hasta lo que podría llegar a constituirse en un factor de opresión y estancamiento. Barudy y Dantagnan (2010) afirman que:

Es en el marco de su mundo familiar donde el niño o la niña se preparan o no, para colaborar en la co-construcción del bienestar común. En este sentido, la integración de las normas, reglas y tabúes que permiten el respeto de la integridad de las personas, incluyendo la de los mismos niños en las dinámicas sociales, es uno de los logros de una parentalidad competente. (p. 43)

La pregunta que surge es, no obstante, ¿qué sucede cuando las normas, reglas y tabúes predominantes en una sociedad benefician a ciertos subgrupos dentro de esta, mientras perjudican a otros, limitando su acceso a las oportunidades de desarrollo (Martin-Baró, 1985)? De hecho, en varias de las sociedades consideradas tradicionalmente como orientadas hacia la interdependencia (en África y Latinoamérica, por ejemplo), se observan estructuras sociales muy desiguales respaldadas por regímenes de gobierno lejanos a las prácticas democráticas. Si bajo estas circunstancias el énfasis de la socialización infantil está en inculcar a los niños y niñas la estricta sujeción a las prácticas relacionales dominantes, ¿no está obstaculizando la misma orientación hacia la interdependencia un desarrollo de la sociedad hacia formas de organización y convivencia social más satisfactorias?

Por otro lado, la socialización hacia la independencia se ha relacionado con conceptos como automaximización, autoconfianza y autocontrol,

todos los cuales apuntan hacia el fortalecimiento del sujeto individual ante su grupo social. Desde esta perspectiva, la iniciativa, la singularidad y la creatividad de las personas, al trascender las directivas de la comunidad cultural se convierten en fuente de su desarrollo. Lo que se resalta aquí es el cambio y la innovación, en un ambiente en que unos individuos compiten con otros por el logro de los recursos y las oportunidades. Pero la orientación hacia la independencia tropieza también con límites más allá de los cuales podría resultar contraproducente. ¿Qué sucede, por ejemplo, cuando el ritmo de cambio llega a ser tan acelerado que los valores, normas y tabúes que dan unidad al grupo y a la historia personal pierden su vigencia una o más veces en una misma generación?, ¿qué consecuencias pueden esperarse de la progresiva monopolización de los bienes y de las fuentes de desarrollo por parte de los grupos que tienen una posición más fuerte dentro de la sociedad? Está claro que toda comunidad cultural para garantizar su permanencia en el tiempo tiene que soportarse sobre unas tradiciones y regulaciones mutuas que hacen posible la cooperación, la solidaridad y la obtención de metas comunes.

Todo lo anterior nos lleva a concluir que la independencia y la interdependencia como posiciones valorativas globales que subyacen tras las metas y prácticas de socialización son complementarias antes que antagónicas (Neef, 2003; Raeff, 2006) y toda comunidad cultural debe buscar su propia forma particular de equilibrar la una con la otra si pretende tanto progresar como permanecer en el tiempo.

Complejidades de la relación entre independencia e interdependencia

Harwood, Schoelmerich y Schulze (2000) han planteado el siguiente cuestionamiento: si contemplamos un determinado grupo cultural como un todo y lo comparamos con otro, nos parece evidente que existe una considerable homogeneidad en cada grupo. Sin embargo, si miramos distintos subgrupos dentro del grupo cultural, se hace evidente la heterogeneidad que existe entre estos.

Se presenta aquí una situación paradójica en la que se tiene una visión diferente de un mismo fenómeno, dependiendo de cómo sea enfocado. Así, si comparamos las metas de socialización de madres norteamericanas con las de madres latinoamericanas, encontramos que las madres norteamericanas consideradas en conjunto muestran una mayor tendencia a inculcar a sus hijos la independencia en las relaciones con su contexto, mientras que las madres latinoamericanas se inclinan más hacia la interdependencia. No obstante, si miramos en el interior de cada uno de los dos grupos de madres (tanto latinoamericanas como norteamericanas) observamos que aquellas con altos niveles de escolarización o que pertenecen a familias con ingresos medios o altos, presentan una mayor valoración de la independencia comparada con la interdependencia y viceversa (Harwood, Miller & Lucca-Irizarri, 1995).

Esto lleva a reconocer la homogeneidad y heterogeneidad que coexisten de manera natural en cada grupo cultural y que conducen a cuestionarse sobre lo que significa propiamente la pertenencia a una cultura. Para poder abordar este interrogante, Harwood et ál. (2000) proponen que una comunidad cultural puede ser vista como un grupo de individuos que *co*-construyen una realidad compartida en uno o más dominios de su vida, involucrándose en discursos y prácticas apropiados, de acuerdo con el nivel de comunalidad requerido. Según esto, cada individuo puede participar de manera simultánea en varias comunidades culturales y, por tanto, es factible que haya significados y prácticas que entran en conflicto, obligando al individuo a buscar alguna solución idiosincrática dentro del conjunto de posibilidades existentes. ¿Qué pasaría, por ejemplo, si una madre hace parte simultáneamente de un grupo nacional en el que se privilegia la independencia y de un estrato socioeconómico que resalta la interdependencia? ¿Cómo se orientaría en la socialización de su pequeño hijo? Los autores citan el caso de un grupo de madres de estrato socioeconómico bajo del estado de Connecticut (Estados Unidos), quienes, si bien se dejan seducir por el denominado “sueño americano”, al pensar en el futuro que esperan para sus hijos, encuentran que el progreso

y la competitividad personal de estos solo pueden llegar a tener sentido si son capaces de comportarse con decencia y honestidad dentro de su respectiva comunidad.

En síntesis, lo que observamos es un continuo entre dos posiciones valorativas extremas (independencia-interdependencia), en el cual son posibles múltiples posiciones intermedias. Rogoff (2003) ha afirmado, incluso, basándose en estudios realizados en distintos grupos culturales, que es posible una educación orientada hacia la interdependencia, en la que no obstante se resalte la autonomía individual. Esta autora cita la descripción que hacen Martini y Kirkpatrick sobre una posición muy difundida entre los habitantes de las islas marquesas, quienes valoran la participación en el grupo, pero rechazan la idea de personas que se someten a la autoridad. Para ellos la situación ideal sería aquella en la que la gente tiene metas similares o complementarias y colabora en forma voluntaria en actividades de mutuo beneficio, sin que alguien domine al otro. Los niños pequeños aprenden que la autonomía es valorada y saben cuándo y cómo ejercerla, mientras continúan siendo miembros activamente comprometidos con el grupo.

En un estudio realizado por Leyendecker, Lamb, Harwood y Schoelmerich (2002) se observa también esta compaginación entre las dos posiciones valorativas que a primera vista parecerían ser mutuamente excluyentes. En efecto, mientras las madres centroamericanas comparadas con las euroamericanas atribuyeron gran valor a la interdependencia, no dejaron por ello de reconocer gran importancia al logro de metas individuales por parte de sus hijos. Concretamente, atribuyeron un papel central a su desarrollo cognitivo y su capacidad de trabajo como medios que permitirían alcanzar éxito en la competitiva sociedad norteamericana.

Kagitcibasi (2005) ha llegado incluso a proponer la existencia de un modelo cultural en el que se armonizan las dos posiciones valorativas y que estaría dirigido hacia la constitución de un yo a la vez autónomo y relacional. Este tipo de socialización estaría surgiendo en sociedades que, encontrándose en un proceso de modernización caracterizado por una economía de mercado altamente competitiva y un incremento del nivel de ingresos y educación

formal de la población, conservan aún la familia tradicional con su fuerte acento en la unión, la obediencia y el respeto hacia las personas mayores.

Un estudio realizado por Keller, Borke y Yovsi (2005) en tres diferentes comunidades culturales aporta información que confirma la hipótesis planteada por Kagitcibasi. Se observó a madres de la etnia rural Nso de Camerún, madres costarricenses y madres alemanas mientras interactuaban con sus niños de tres meses de edad o menos. En cada grupo, las observaciones se realizaron en dos momentos históricos diferentes separados entre sí por un periodo de cuatro a seis años. En las primeras observaciones realizadas, las madres de Camerún mostraron una tendencia bien definida hacia la interdependencia como valor predominante en la socialización de sus niños pequeños (estrecho contacto corporal entre madre e hijo y estimulación del cuerpo del bebé). Las madres alemanas, por el contrario, se inclinaron más hacia la independencia (intenso contacto cara a cara y estimulación del juego con objetos), y las madres costarricenses mostraron una posición intermedia, en la que combinaban pautas de socialización dirigidas hacia la independencia con otras favorecedoras de la interdependencia. Es importante aclarar en este punto que las madres de Camerún hacían parte de una comunidad cultural altamente tradicional, en la que reina una economía de subsistencia basada en la agricultura y bajos niveles de educación formal. El estilo de vida cambia poco de una generación a otra, aunque hay un incremento constante del acceso a la educación primaria. Las madres alemanas eran de clase media, procedencia urbana, poseían altos niveles de educación formal y se hallaban inmersas en el tipo de sociedad característica de los países altamente industrializados, con un ritmo acelerado de cambio y de acumulación de conocimiento. Las madres costarricenses compartían en términos generales los rasgos sociodemográficos de las madres alemanas, pero se encontraban en una sociedad en transición hacia una economía basada en el turismo y la producción agrícola tecnificada, en la que, a pesar de la fuerte adhesión a los valores de la familia tradicional católica, se está experimentando un aumento significativo en las tasas de divorcio. En los tres grupos culturales se constató en la segun-

da observación, realizada entre cuatro y seis años más tarde, un incremento de la orientación hacia la independencia, siendo este muy leve en las madres Nso de Camerún, significativo en las madres costarricenses y más significativo aún en las madres alemanas, todo lo cual parece indicar que a medida que avanza la globalización, con la consecuente expansión de la economía de mercado y el aumento y diversificación del consumo de bienes y servicios, crece la tendencia hacia pautas de socialización que realzan el sujeto individual autónomo.

¿Significaría esto que en el proceso de modernización de las sociedades tiene lugar una disminución gradual de la socialización hacia la interdependencia (Cuadros, 2010)? La respuesta a este interrogante es incierta, ya que como se ha venido discutiendo, no necesariamente estas dos posiciones valorativas se contradicen o excluyen mutuamente.

Tamis-LeMonda et ál. (2008), a partir de una revisión de diversos estudios al respecto, sostiene que la independencia y la interdependencia pueden coexistir de distintas maneras, dependiendo de la cultura y de los contextos o situaciones específicos en que lleguen a relacionarse. Desde su punto de vista, existen tres patrones de coexistencia característicos. Uno de ellos consistiría en una asociación conflictiva. Por ejemplo, estar muy preocupado por la aprobación de los compañeros puede convertirse en un obstáculo para desarrollar el propio sentido de identidad. En tal caso un fuerte sentimiento de conectividad con los otros interfiere con el desarrollo de autonomía personal. Este tipo de relación se manifiesta en un buen número de situaciones de la vida cotidiana en las que una persona tiene que decidir si da prelación a las propias necesidades o a las necesidades del grupo. Otro patrón de coexistencia entre la independencia y la interdependencia sería el de una relación aditiva. En ciertas sociedades como la coreana o la china, consideradas tradicionalmente como colectivistas, pero que han sufrido importantes transformaciones al introducirse en el sistema de la economía de mercado, las prácticas educativas se están orientando cada vez más en un doble sentido: promover un fuerte sentimiento de pertenencia al grupo y obediencia a la autoridad, mientras que de manera simultánea se resalta el

desarrollo de una personalidad independiente y competitiva. En la socialización infantil se buscaría por tanto cubrir los dos frentes para responder con eficacia a los cambios históricos que está experimentando la sociedad. Un tercer patrón de coexistencia de la independencia y la interdependencia sería el de una dependencia funcional entre ambas. Algunas teorías psicológicas, entre ellas la teoría del apego, sugieren que un fuerte sentimiento de interdependencia experimentado en la infancia constituye una base firme para el desarrollo futuro de autonomía, autocontrol y una autoestima positiva (Bowlby, 1993; Neef, 2003) y de hecho, en muchas familias se encuentra la convicción de que los fuertes vínculos entre sus miembros sirven de soporte para atreverse a enfrentar por sí mismo y con seguridad el mundo inhóspito e incierto de ahí afuera.

Todo lo anterior indica que la independencia y la interdependencia pueden relacionarse entre sí de forma variada y compleja, lo que ha llevado a cambiar gradualmente el foco de atención hacia investigaciones en las que se trata no ya de constatar cuál de estas posiciones valorativas predomina en un determinado grupo cultural, sino cómo son entendidas (Raeff, 2010), cómo se relacionan entre sí (Tamis-LeMonda et ál., 2008) y cómo cambia esta relación durante el ciclo vital o en función de los cambios históricos de la sociedad (Greenfield, 2010; Keller, Borke & Yovsi, 2005; Raeff, 2006; Schoelmerich & Leyendecker, 2008).

Existen, en efecto, evidencias de que tanto la independencia como la interdependencia pueden ser significadas de manera diferente en distintos grupos culturales. En un estudio de Raeff, Greenfield y Quiroz (2000) se muestra por ejemplo que, al inculcar la interdependencia, los padres de origen euroamericano daban especial valor a que sus hijos cooperaran y asumieran compromisos con otros, pero actuando por decisión propia y bajo condiciones de igualdad. Los padres latinoamericanos, en cambio, hacían énfasis en el cumplimiento de las obligaciones que cada persona tiene con respecto a su comunidad y en el respeto de las relaciones jerárquicas. Wang y Tamis-LeMonda (2003) observaron en otro estudio comparativo que las madres euroamericanas promovían la interdependencia

en sus hijos, inculcando amor y apego hacia la familia, así como compasión y consideración hacia los sentimientos de los otros, mientras las madres taiwanesas infundían la cortesía, la humildad, la relación armoniosa con otros y el seguimiento de las reglas sociales. En cuanto a la forma de entender la independencia hubo también diferencias significativas: para las madres taiwanesas esta significó principalmente capacidad de rendimiento, diligencia y asertividad, mientras que las madres euroamericanas la entendieron más en términos del desarrollo de la propia individualidad y de una autoestima positiva.

Siguiendo esta línea de pensamiento se han realizado investigaciones en las que se trata de identificar tareas concretas del desarrollo relacionadas con la independencia y la interdependencia, para observar de qué forma son promovidas en comunidades culturales específicas y qué impacto llegan a tener sobre las relaciones y las formas de organización social. Greenfield, Keller, Fulligny y Maynard (2003) hacen una revisión de tres tareas del desarrollo tradicionalmente concebidas como universales, intentando esclarecer de qué manera son abordadas en grupos culturales diferentes. Estas tareas son: la conformación de vínculos sociales en los primeros meses de vida, la adquisición de conocimientos en la temprana infancia y el desarrollo simultáneo de la autonomía y la interconexión con otros en la adolescencia. Lo que concluyen es que estas tareas son abordadas de manera distinta dependiendo de las metas y prioridades que orientan la socialización en cada cultura. En lo relacionado con la conformación de vínculos, por ejemplo, observan que en muchas comunidades de África, Asia y Suramérica las madres promueven un apego seguro, manteniendo una constante proximidad física con el niño. Es común entonces que lo carguen y abracen durante gran parte del día y lo acuesten a su lado en la noche. Las separaciones de madre e hijo en estos primeros meses son prácticamente inexistentes y, por tanto, es improbable que los niños se queden solos o compartan tiempo con extraños en ausencia de la madre. En Norteamérica y Europa occidental, en cambio, las madres, si bien comparten mucho tiempo con su bebé, comienzan muy pronto a introducir ciertas rutinas de separación,

a través de las cuales promueven la autonomía así como los espacios privados de juego y sueño de su bebé. Así, en forma simultánea con la construcción del vínculo afectivo, se prepara al niño para poder tomar distancia de la figura de apego. Esto indicaría que la interdependencia, aunque también es valorada, tiene un significado diferente.

También en lo referente a cómo impulsar la adquisición de conocimientos se observan diferencias interesantes. En Europa occidental y Norteamérica se concede especial importancia a que el niño juegue y manipule con cierta libertad los objetos del mundo físico circundante, ya que esto prepara el desarrollo de la inteligencia científica. Métodos de aprendizaje basados en el cuestionamiento, el escepticismo y la curiosidad son altamente valorados, pues contribuyen a que el sujeto asuma una postura crítica y creativa en su proceso de aprendizaje, generando formas propias y originales de comprensión de los fenómenos. En Asia y África, al contrario, prima el interés por el desarrollo de la inteligencia social, es decir, aquel tipo de inteligencia que permite descifrar los sentimientos e intenciones de los otros y prever las consecuencias sociales de las propias acciones. Formas de aprendizaje basadas en la atenta observación y escucha del otro adquieren así una gran relevancia. La formación hacia la autonomía en la adolescencia ocurre también con distintos énfasis, dependiendo de los valores culturales predominantes. Los adolescentes chinos, por ejemplo, se demoran más tiempo para comenzar a tomar independencia de sus padres que lo que lo hacen los adolescentes de los países industrializados de Occidente. Las fiestas y salidas nocturnas con sus pares, así como aquellas actividades que se comparten preferencialmente con los amigos y no con la familia están más restringidas. El estilo de crianza más común en las familias chinas es el autoritario en contraposición con el estilo autoritativo que predomina en Europa y Norteamérica. Ambos estilos apuntan, no obstante, a favorecer el desarrollo de la autonomía en la adolescencia.

Una alternativa que se presenta para rastrear los significados que van tomando la independencia y la interdependencia en distintos momentos del ciclo vital dentro de una cultura es dirigir la atención hacia actividades específicas en las que

se involucra a los niños con el fin de favorecer en ellos el dominio de ciertos procesos psicológicos que los preparan para obrar en forma independiente o interdependiente.

Raeff (2006) ha identificado cuatro procesos psicológicos que, según su punto de vista, están íntimamente relacionados con la independencia. Ellos son: autodirección, individualidad, autoconciencia y subjetividad. La autodirección se referiría a la forma como los sujetos a través de su participación en prácticas propias de su cultura aprenden a regular por sí mismos aspectos de su propia conducta. La individualidad tendría relación con la singularidad de cada persona, su creatividad y cómo esta llega a ser reconocida y fomentada. La autoconciencia indicaría la capacidad para reflexionar acerca de su propia conducta y experiencias, utilizando para ello sus habilidades simbólicas. Y, por último, está la subjetividad, que haría referencia a la forma particular como cada persona vivencia situaciones o prácticas específicas en contextos culturales. También la interdependencia podría caracterizarse a partir de varias dimensiones básicas. Raeff (2006) propone las siguientes: toma de perspectiva, actuación por turnos, compartir la atención y construir significados conjuntos y persecución de metas comunes. La toma de perspectiva indicaría la capacidad para situarse en el punto de vista del otro y reconocerlo como diferente al propio. La actuación por turnos se referiría a cómo y en qué grado se regula el propio comportamiento en función del comportamiento del otro o los otros con quienes se está interactuando. Compartir la atención y construir significados conjuntos implicaría poder llegar a acuerdos con otros en lo que se refiere a focos de interés o formas de interpretar situaciones.

Si dirigimos nuevamente la atención hacia los niños pequeños cabría preguntarse cómo y cuándo a través de la relación con la madre u otras figuras de referencia los niños van avanzando en el dominio de cada una de estas dimensiones constitutivas de lo que es su desarrollo como sujetos a la vez independientes e interdependientes. El estudio de Keller (2003, 2007) descrito más arriba sugiere que ya en edades tan tempranas como los tres meses comienzan a construirse con mayor o menor intensidad los cimientos de cada una de

estas orientaciones básicas, pero es evidente que aún falta mucho por investigar acerca de cómo y cuándo se constituyen sus distintos componentes y de qué manera estos pueden interactuar entre sí para generar los resultados cualitativamente diferentes de los procesos de socialización que se observan en las diversas comunidades culturales.

A modo de conclusión

Tanto la independencia como la interdependencia son posiciones valorativas que están representadas en algún grado en las metas y prácticas de socialización que construyen las madres en la relación con sus niños pequeños. A pesar de coexistir y complementarse mutuamente, estas posiciones valorativas tienen distinto peso y significado en diferentes comunidades culturales.

Las investigaciones realizadas hasta ahora sugieren que en los países industrializados de Occidente, en los estratos socioeconómicos medios o altos y en los grupos de madres que gozan de altos niveles de formación académica, se concede un mayor peso a la independencia que a la interdependencia. En estas comunidades se privilegia la competencia y la competitividad del sujeto individual, se recompensa su creatividad, su iniciativa, su capacidad para autorregularse y contribuir activamente a la transformación de la sociedad. Aunque los valores, creencias, normas y tabúes que dan unidad al grupo gozan de importancia, no se espera que el individuo se subordine acríticamente a ellos. Al contrario, se estimula la discusión y una toma de posición consciente del individuo con respecto a estos. La autogestión y la singularidad del proyecto de vida individual cobran así gran importancia y es en este sentido que los padres orientan muchas de sus acciones educativas: maximizar el desarrollo de habilidades en sus hijos, brindarles espacio para la toma de decisiones, promover su autocontrol ante situaciones difíciles y, en general, fortalecer su yo y su autoestima personal. Las estrategias disciplinares más frecuentemente asociadas con el fomento de la independencia son la inducción verbal, el diálogo y todas aquellas medidas que impulsan a los niños a explorar y descubrir por sí mismos los alcances y límites de sus propias acciones.

En lo que se refiere a la interdependencia, los estudios sugieren que esta posición está más ampliamente difundida en los países asiáticos, con independencia de su nivel de desarrollo económico e industrial, así como en África y Latinoamérica. También se la comparte más en grupos de población que cuentan con bajos ingresos económicos y oportunidades restringidas de acceso a la educación formal. Lo que resalta esta posición valorativa es la interconexión fundamental entre los seres humanos y, por tanto, centra la atención en todas aquellas actitudes y comportamientos que contribuyen a garantizar la cohesión y la permanencia del grupo a través del tiempo. El desarrollo del sujeto se encuentra íntimamente entrelazado con el desarrollo del grupo de referencia, de tal manera que solo encuentra sentido en función de este. En las prácticas educativas esta orientación se manifiesta a través de un gran énfasis en la obediencia, el respeto a la autoridad y las tradiciones, la gratitud, la responsabilidad y la solidaridad, entre otros. Al fomento de la interdependencia estarían asociadas estrategias disciplinarias que privilegian las instrucciones verbales directas, así como la instigación y la restricción física.

Entre estas dos caracterizaciones extremas de las metas y prácticas de socialización encontramos múltiples variaciones y matices dependiendo de las condiciones históricas de desarrollo de cada grupo cultural (Greenfield, 2010; Keller, Borke & Yovsi, 2005) y de su posición particular dentro de una sociedad (Citlak et ál., 2008; Suizzo et ál., 2008). Ho, Bluestein y Jenkins (2008), a partir de un estudio realizado en Canadá con grupos de distintos orígenes culturales, muestran cómo el encuentro entre varias culturas dentro de una sociedad puede generar con el tiempo cambios en las prácticas educativas de cada una de ellas. Pero la intensidad de estos cambios y la dirección en que ocurran depende en gran medida del grado de integración y el estatus que cada grupo cultural ha alcanzado en la sociedad nacional. Se menciona, por ejemplo, el caso de un grupo poblacional proveniente de Asia oriental, que habiendo logrado posicionarse de manera satisfactoria en lo referente a oportunidades de trabajo y formación, hoy evidencia prácticas de socialización similares a las de la cultura anfitrión-

na, en cuanto al fomento de la independencia, pero conservando importantes elementos de su tradición ancestral más inclinada hacia la interdependencia. Otro grupo cultural compuesto por población nativa, que históricamente ha experimentado condiciones de marginalidad y discriminación, mantiene en esencia sus prácticas educativas tradicionales, pero con resultados más bien adversos. En este estudio se confirma el punto de vista expresado por Carlson y Harwood (2003), según el cual el impacto de ciertas prácticas educativas sobre el desarrollo infantil no es igual en todas las culturas, sino que depende de los significados y valores que las sustentan, los cuales a su vez han de entenderse en función del momento histórico que vive cada cultura en relación con la sociedad en que se encuentra inmersa. Así, un estilo educativo que en un ámbito cultural es visto como autoritario y hostil puede ser interpretado en otro como indicador de amor y responsabilidad parental, y es solo en función de estos significados construidos a través del tiempo, buscando garantizar la supervivencia y cohesión del grupo, que podemos entender su impacto específico (Arcia & Johnson, 1998; Schoelmerich & Leyendecker, 2008).

Partiendo de estas reflexiones, es probable que en el futuro próximo las investigaciones, más allá de constatar el predominio de una u otra posición valorativa, se enfoquen cada vez más al análisis de las tempranas interacciones a través de las cuales los padres, y muy especialmente la madre, introducen al niño o la niña pequeña en los patrones de valoración y significación propios de su comunidad cultural, promoviendo así un cierto tipo de balance entre la independencia y la interdependencia que le imprimirá un sello característico a la forma como en dicha comunidad se construyen las relaciones entre las personas. Esto permitirá lograr una caracterización más precisa de los nichos del desarrollo que son propios de distintas comunidades culturales, de cómo esos nichos cambian a medida que crecen los niños y de su impacto a medio y largo plazo sobre el desarrollo de los sujetos individuales y de los grupos sociales a que estos pertenecen (Super & Harkness, 2002).

Quedan, no obstante, múltiples preguntas que deben ser abordadas con mayor profundidad; por

ejemplo: ¿cómo se relaciona el género de los niños con el énfasis particular en la independencia o la interdependencia que se manifiesta en las prácticas de socialización (Turiel & Wainryb, 2000)? ¿Qué papel particular juega la estructura o la organización de la familia en dichas prácticas? ¿Cómo afecta la presencia o ausencia del padre la calidad de las interacciones socializantes en que se encuentra inmerso el niño o la niña (Golombok, 2006)? ¿Cómo cambian las prácticas de socialización en distintas culturas, a medida que los niños avanzan en edad?

En la época actual, la mundialización ha traído consigo un incremento del contacto entre las culturas y la difusión progresiva de la economía de mercado hacia las distintas regiones del planeta. ¿En qué dirección están cambiando las culturas locales al entrar en conexión con estos cambios globales y cómo estos cambios afectan a la familia y la socialización infantil (Bernal, Jaramillo, Mendoza, Pérez & Suárez, 2009; Jaramillo, 2010)? Hasta ahora, en los estudios se ha prestado mucha atención a la caracterización de las pautas de socialización que permanecen relativamente estables en una comunidad cultural a través del tiempo. Es probable, no obstante, que ante el vertiginoso ritmo de cambio en que se encuentra envuelto el planeta, haya que dedicar cada vez más esfuerzo a comprender la variabilidad de estas pautas y sus implicaciones para el desarrollo infantil (Schoelmerich & Leyendecker, 2008).

Referencias

- Aguirre, E. (2000). Socialización y prácticas de crianza. En E. Aguirre & E. Durán (Eds.), *Socialización: prácticas de crianza y cuidado de la salud*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Ainsworth, M. & Bell, S. (1970). Attachment, exploration and separation: Individual differences in strange-situation behavior of one-year-olds. *Child Development*, 41, 49-67.
- Arcia, E. & Johnson, A. (1998). When respect means to obey: Immigrant Mexican mothers values for their children. *Journal of Child and Family Studies*, 7, 79-95.
- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre: manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Barcelona: Gedisa.
- Bernal, T., Jaramillo, J., Mendoza, L., Pérez, A. & Suárez, A. (2009). Significados que construyen niños, padres de familia y docentes vinculados a varias instituciones escolares de la ciudad de Bogotá sobre infancia, familia y escuela en el marco de la globalización. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 5 (2), 283-306.
- Bowlby, J. (1993). *El vínculo afectivo*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (2002). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Carlson, V. & Harwood, R. (2003). Attachment, culture and the caregiving system: The cultural patterning of everyday experiences among Anglo and Puerto Rican mother-infant pairs. *Infant Mental Health Journal*, 24 (1), 53-73.
- Citlak, B., Leyendecker, B., Schoelmerich, A., Driessen, R. & Harwood, R. (2008). Socialization goals among first —and second— generation migrant Turkish and German mothers. *International Journal of Behavioral Development*, 32 (1), 56-65.
- Cuadros, A. (2010). Sobre la condición del sujeto pre-moderno, moderno y posmoderno: referentes para el abordaje actual de la infancia. En J. Jaramillo & T. Bernal (Comps.), *La infancia en la sociedad actual: los desafíos de la globalización*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Geary, D. C. & Flinn, M. V. (2001). Evolution of human parental behavior and human family. *Parenting: Science and Practice*, 1 (1/2), 5-61.
- Golombok, S. (2006). *Modelos de familia: ¿Qué es lo que de verdad cuenta?* Barcelona: Graó.
- Greenfield, P. M. (2000). Three approaches to the psychology of culture: Where do they come from? Where can they go? *Asian Journal of Social Psychology*, 3, 223-240.
- Greenfield, P. M. (2010). Particular forms of independence and interdependence are adapted to particular kinds of sociodemographic environment: Commentary on “Independence and interdependence in children’s developmental experiences”. *Child Development Perspectives*, 4 (1), 37-39.
- Greenfield, P. M. Keller, H., Fuligni, A. & Maynard, A. (2003). Cultural pathways through universal

- development. *Annual Review of Psychology*, 54, 461-490.
- Harwood, R., Miller, A. & Lucca-Irizarry, N. (1995). *Culture and attachment: Perceptions of the child in context*. New York: Guilford.
- Harwood, R., Penn Handwerker, W., Schoelmerich, A. & Leyendecker, B. (2001). Ethnic category labels, parental beliefs and the contextualized individual: An exploration of the individualism-sociocentrism debate. *Parenting: Science and Practice*, 1 (3), 217-236.
- Harwood, R., Schoelmerich, A. & Schulze, P. (2000). Homogeneity and heterogeneity in cultural belief systems. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 87, 41-57.
- Harwood, R., Schoelmerich, A., Schulze & González, Z. (1999). Cultural differences in maternal beliefs and behaviors: A study of middle class Anglo- and Puerto Rican infant-mother pairs in four everyday situations. *Child Development*, 70, 4, 1005-1016.
- Harwood, R., Yalcinkaya, A., Citlak, B. & Leyendecker, B. (2006). Exploring the concept of respect among Turkish and Puerto Rican migrant mothers. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 14, 9-24.
- Hobson, P. (2004). *The cradle of thought: Exploring the origins of thinking*. Oxford: Pan Books.
- Jaramillo, J. (2010). Los niños y la familia en el contexto de la globalización. En J Jaramillo & T. Bernal (Comps.), *La infancia en la sociedad actual: los desafíos de la globalización* (pp. 57-69). Bogotá: Ed. Universidad Santo Tomás.
- Kagitcibasi, C. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 20, 1-20.
- Kaye, K. (1982). *The mental and social life of baby: How parents create persons* (pp. 70-83). The University of Chicago Press.
- Keller, H. (2003). Socialization for competence: Cultural models of infancy. *Human Development*, 46, 288-311.
- Keller, H. (2007). *Cultures of infancy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Keller, H., Borke, J. & Yovsi, R. (2005). Cultural orientations and historical changes as predictors of parenting behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 29 (3), 229-237.
- Leyendecker, B. (1997). Entwicklung im soziokulturellen kontext. En H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (pp. 149-170). Berna: Huber.
- Leyendecker, B., Lamb, M., Harwood, R. & Schoelmerich, A. (2002). Mothers' socialization goals and evaluation of desirable and undesirable everyday situations in two diverse cultural groups. *International Journal of Behavioral Development*, 26 (3), 248-258.
- Leyendecker, B., Lamb, M., Schoelmerich, A. & Fracasso, M. (1995). The social world of 8- and 12 months old infants: Early experiences in two cultural contexts. *Social Development*, 4, 194-208.
- Markus, H. & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 24 (2), 224-253.
- Markus, H. & Kitayama, S. (2003). Culture, self and the reality of the social. *Psychological Inquiry*, 14 (3/4), 277-283.
- Martin-Baró, I. (1985). *Acción e ideología: psicología social desde Centroamérica*. San Salvador: UCA Editores.
- Miller, A. & Harwood, R. (2002). The cultural organization of parenting: Change and stability of behavior patterns during feeding and social play across the first year of life. *Parenting: Science and Practice*, 2 (3), 241-272.
- Neef, K. (2003). Understanding how universal goals of independence and interdependence are manifested within particular cultural contexts. *Human Development*, 46, 312-318.
- Raeff, C. (2006). Multiple and inseparable: Conceptualizing the development of independence and interdependence. *Human Development*, 43 (49), 96-121.
- Raeff, C. (2010). Independence and interdependence in children's developmental experiences. *Child Development Perspectives*, 4 (1), 31-36.
- Raeff, C., Greenfield, P. M. & Quiroz, B. (2000). Conceptualizing interpersonal relationships in the cultural contexts of individualism and collectivism. En S. Harkness, C. Raeff & C. M. Super (Eds.), *Variability in the social construction of the child*.

- New directions for child and adolescent development* (pp. 59-74). San Francisco: Jossey-Bass.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: University Press.
- Schoelmerich, A. & Leyendecker, B. (2008). Elternschaft und Kleinkindbetreuung. En R. Oerter y L. Montada (Eds.), *Entwicklungspsychologie* (pp. 705-716). Múnich: Beltz.
- Seidl-de-Moura, M. L., Donato, A. & Vieira, L. (2009). Human development in an evolutionary perspective. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27 (2), 252-262.
- Suizzo, M., Chen, W., Cheng, Ch., Liang, A., Contreras, H., Zanger, D. & Robinson, C. (2008). Parental beliefs about young children's socialization across US ethnic groups: Coexistence of independence and interdependence. *Early Child Development and Care*, 178 (5), 467-486.
- Super, C. & Harkness, S. (2002). Culture structures the environment for development. *Human Development*, 45, 270-274.
- Tamis-LeMonda, C., Way, N., Hughes, D., Yoshikawa, H., Kalman, R. & Niwa, E. (2008). Parents' goals for children: The dynamic coexistence of individualism and collectivism in cultures and individuals. *Social Development*, 17 (1), 183-209.
- Turiel, E. & Wainryb, C. (2000). Social life in cultures: Judgments, conflict and subversion. *Child Development*, 71 (1), 250-256.
- Wang, S. & Tamis-LeMonda, C. (2003). Do child-rearing values in Taiwan and the United States reflect cultural values of collectivism and individualism? *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34, 629-642.

Fecha de recepción: 9 de marzo de 2011
Fecha de aceptación: 9 de julio de 2012