

EL ESTUDIO DE LA INFANCIA DESDE LA PSICOLOGÍA CULTURAL: UN ENCUENTRO DE PERSPECTIVAS¹

JUAN JOSÉ YOSEFF BERNAL*
Universidad Nacional Autónoma de México

ABSTRACT

The cultural study of childhood assumes that culture and mind are closely related, in a relation of mutual constitution. This implies that the infant is an active being from birth (perhaps before) and that he constitutes his psychic character in interaction with others. The particular resulting form during development depends on the infant's contributions and on the contributions of the social surroundings. Thus, the researcher of childhood must take into account the contributions of children, as much as their context. In order to do this the investigator has to observe the interactions between child and context and what the caretakers make of those interactions. In the examples presented in the article, the autor attempts to make some implications on human diversity and the possibility for "learning from others".

Key words: culture, mind, perspective, intersubjectivity, distal and proximal communication.

1 Agradezco al Dr. ANDRÉS SANTAMARÍA SUS valiosos comentarios que me ayudaron a clarificar las ideas y a puntualizar algunos aspectos del escrito.

* Correspondencia: JUAN JOSÉ YOSEFF BERNAL. UNAM- Campus Iztacala (Psicología), Av. de los Barrios # 1, Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Estado de México, C.P. 54090, México. Correo electrónico: jyoseff@servidor.unam.mx

RESUMEN

El estudio cultural de la infancia parte de la premisa de que cultura y mente se relacionan estrechamente, en una relación de constitución mutua. Implica que el infante es un ser activo desde que nace (quizá desde antes) y que en interacción con los otros, sus ‘próximos’, es que va constituyéndose su psiquismo. La forma particular que se vaya constituyendo a lo largo del desarrollo devendrá tanto de lo que el infante aporte como de lo que su entorno social le proporcione a través de las costumbres y mentalidades en las que se expresa su entorno social. Así, el estudioso de la infancia debe dar cuenta tanto del entorno como de lo que el niño va aportando. Para hacer esto el investigador necesita observar tanto lo que sucede en las interacciones como lo que consideran los cuidadores sobre esas actividades. En los ejemplos contrastantes que proporcione intento poner en práctica este ejercicio reflexivo así como advierto algunas implicaciones sobre la diversidad humana y la posibilidad de “aprender de los otros”.

Palabras clave: cultura, mente, perspectiva, intersubjetividad, comunicación distal y proximal.

INTRODUCCIÓN

Según Shweder (1995a, 1995b), para plantear la posibilidad de conocer a los otros, primero hay que dejar de pensar que las mentes están encerradas en la cabeza de las personas y enfatizar la posibilidad de la intersubjetividad. ¿Cómo es posible? A través de volver a las mentes inteligibles y sancionables, lo que significa incrustarlas en su medio sociocultural como posibilidad de su surgimiento pero también como un modo de significar las expresiones y comportamientos de “x” mente, recurriendo al mundo compartido con otros (sus comportamientos aceptados o rechazados, lo permitido y sancionado, etc.). Para Shweder, el asunto de “leer la mente” sólo es posible en la medida en que se comienza por un *análisis conceptual* de lo que en determinada cultura se entiende por *persona, vida mental, emociones, y todo aquello que tiene que ver con su psiquismo*. Pero no hay que olvidar que el observador de “x” expresión o comportamiento de una persona entra en contacto, restringido por su propio marco de referencia de significados internos sobre tales asuntos que le permiten generar

posibilidades interpretativas de lo que ha observado.

Es decir, para poder entender “a otras mentes”, una de ellas debe partir de su propio marco de referencia en el que se apoya (su bagaje cultural) para generar hipótesis plausibles sobre “la otra”, que tiene que ir poniendo a prueba para poder falsearlas o verificarlas. Shweder, más adelante establece varias posibilidades:

- 1) Una primera hipótesis podría ser que el observador suponga que el proceso implicado ocurre en esa persona, pero que no tiene “los medios para expresarlo” (el ejemplo de Shweder es el comportamiento de los padres -que no muestran signos de infelicidad- ante la muerte de uno de sus niños pequeños), sea porque es un mecanismo de defensa, un modo de protegerse contra el malestar o no hay medio verbal o no-verbal de expresarlo.
- 2) Una segunda hipótesis podría ser que el observador cree que la gente observada no aprecia las cosas (la muerte del recién nacido)

como él lo hace, y que debe haber algo erróneo en la gente para que no lo valore y le dé la dimensión que el observador le da.

- 3) Una tercera posibilidad es que si la gente no aprecia el valor de la pérdida de un pequeñito es o (a) porque no considera que un niño recién nacido sea una persona, o (b) porque sufre algún tipo de patología que lo desconecta entre el hecho de la pérdida del pequeño y lo que ha de sentirse, o, por último, (c) es saludable socialmente desconectarse emocionalmente ante la pérdida y es perfectamente válido en dicha cultura no sentirla, pero el observador puede bloquearse porque le parece inadmisibile que tal persona puede sentir precisamente lo contrario de lo que él sentiría ante el hecho.

Las tres hipótesis interpretativas tienen la característica de que el observador en ningún momento abandona su marco de referencia. Es decir, ni se mimetiza con el otro ni “se pone en los zapatos del otro”. Su marco de referencia (su cultura o su teoría acerca de los sentimientos que deben sentir las personas y que deben de expresarse) no le permite aceptar una interpretación contraria a la suya por los límites de coherencia establecidos por la lógica de sus propios conceptos de estados mentales y por su lenguaje. Son dos órdenes morales contrapuestas y enfrentadas. Por supuesto que el observador tiene toda la libertad de imponer su propia interpretación: no creerle a la gente, dudar de lo que dicen, negar lo que puede ser posible y volvérselo inadmisibile que la gente pueda sentir lo contrario de lo que él sentiría. Pero lo que es indudable es que el observador está tratando de leer la mente de las personas aunque para ello se valga de sus propios lentes (su cultura, su marco de referencia, su orden moral al que se sujeta, su propia concepción de estados mentales que le sirven para interpretar el discurso y la praxis de los miembros de una comunidad moral).

Las tres hipótesis de arriba tienen un denominador común: el observador considera al “otro” como persona, pero lo hace dentro de lo

que su propia cultura le dicta qué es una persona, “lo vuelve igual a él”, a modo de poner en juego su marco interpretativo y desde ahí entender lo que hace o deja de hacer. ¿La persona-observador ha comprendido al “otro”? A pesar de que le ha atribuido el carácter de persona al otro, queda claro que “hay incomprensión”. ¿Qué ha sucedido con la persona-observada? ¿Acaso mentía, se burlaba, engañaba o le hizo creer al observador lo que éste quería? ¿La persona observada era más astuta que la persona-observador y pudo “leer mejor la mente” del observador, al saber lo que éste “quería” –ver y escuchar–?! O sencillamente, ¿se comportó indiferente ante el afán de la persona-observador y dejó que éste interpretara lo que quisiera?

Por supuesto que todo ello pudo haber ocurrido como uno de los principales riesgos del trabajo etnográfico. Riesgo porque si se supone que éste tiene por fin permitir la comprensión del “otro”, lo que puede revelar es más bien la “mente del observador” y no la mente de la persona observada.

¿Cómo, pues, “descentrar” a la persona-observador? La sociología fenomenológica (Shütz, 1995) ha hecho grandes aportes así como también en los últimos años, la psicología cognoscitivista, la psicología social y la misma psicología cultural han puesto una atención inusitada a este asunto. Problemas tales como los siguientes se han vuelto cruciales: ¿Qué distingue a un objeto mental del que no lo es? ¿Cómo un pequeñín humano puede dilucidar de que está tratando con una “persona” (cosa mental, animal, o cosa intencional. Se habla de “objetos con intención” emociones y demás “cosas que pueden manifestar estados mentales”, etc.) y no con una cosa, un robot, o un animal? Evidentemente mucho de lo que ahora se discute en psicología parece estar atravesado por tratar de encontrar el momento preciso en que un niño es una persona: con mente, estados mentales, etc. y que pueda entrar en el mundo de las personas; etc. Que bien se ve son objeto de tratados, reuniones de especialistas, etc. y que aquí seguir con ello, nos desviaría del foco de

nuestro asunto; aunque debo advertir que implícitamente tocamos tales cuestiones.

INTERSUBJETIVIDAD

Este asunto, que también ha desatado una ola de debates muy interesantes, está en la base de la búsqueda de la comprensión entre personas.

Anteriormente decíamos que persona-observador y persona-observada tienen diferentes perspectivas², marcos de referencia, creencias, supuestos, etc.; que en el momento de su encuentro (véase Goffman, 1959; Giddens, 1984, para detalles) se ven confrontadas. ¿Cómo es posible que esas dos perspectivas encontradas logren comprenderse mutuamente?

No obstante, el proceso de la comprensión mutua no sólo es terreno de lo que aquí hemos estado tratando: el interés científico por comprender al “otro” (que hemos llamado persona-observador y persona-observada), sino que también se refiere al encuentro cotidiano de dos personas que en buena medida podríamos decir que comparten un marco de referencia común y un lenguaje. Personas que pertenecen a una misma comunidad moral pero que dada su peculiaridad y singularidad, tienen su propia perspectiva. Por supuesto que también en tal asunto entra la comprensión mutua entre un “recién llegado” (un recién nacido) y sus “próximos”, sus asociados con quienes puede entrar en una relación cara-a-cara.

En pocas palabras, estamos hablando de tres órdenes de comprensión entre “personas”: (1) entre persona-observador y persona-observada (que en lo referido arriba provienen de culturas diferentes, pero podría darse el caso que sean de la misma cultura, pero que una de ellas tiene un afán especializado); (2) personas que provienen del mismo marco de referencia cultural (llamémosle a este caso, “encuentro entre personas comunes”), y (3) “personas”³ en las que una de ellas es “un recién llegado” (podría ser un “extranjero en casa”; que se asemeja en mucho al primer caso descrito) y los “otros” son sus próximos. En breve, un recién nacido y su(s) cuidador(es).

Los tres casos referidos podrían ser considerados paradigmáticos puesto que representarían las posibilidades de comprensión entre personas. A pesar de la distinción hecha arriba, podríamos decir que tienen un denominador común: la persona como un individuo que tiene una perspectiva peculiar y singular sobre mundo, sociedad y persona. Sólo en el caso 2 hemos advertido que ambas personas comparten un mismo marco de referencia cultural, puesto que provienen de la misma cultura general. No obstante, son únicas por su situación biográfica y porque en su significación de los acontecimientos o eventos realzan aquellos aspectos que se vinculan con sus intereses del momento, “mi propósito a mano” (en la terminología de Shütz, 1995) de modo que la significación de un evento, acontecimiento, cosa o persona en el mundo, puede ser percibida o pensada desde la posición

2 Esta noción de “perspectiva” hunde sus raíces en una teoría de la percepción y de la visión particularmente, que también es referida como “el punto de vista” muy personal, peculiar y singular que sólo es dable en la persona como única. Es posible que con ello se quiera significar la profunda vinculación existente entre la percepción y el surgimiento de la persona (ver Neisser, 1993), lo abre la posibilidad de que un recién nacido puede constituirse en una persona. Este y asuntos vinculados con esto: *identidad, subjetividad* se debaten acaloradamente en los círculos de las ciencias antropológicas y sociales. Estamos pues en el centro de un remolino que atrae a nuestra época de globalización.

3 Las comillas aquí son deliberadas. Precisamente en el ejemplo tomado de Shweder se advierte que “un recién nacido” que muere, puede “no ser considerado persona” en algunas culturas o subculturas. También le hemos dado el título de “recién llegado” y ello responde a que estamos adoptando el punto de vista de Lave y Wenger (1991) sobre “la participación periférica legítima” y que en este caso se trata de un *posible* “nuevo miembro” de una comunidad (como puede ser, la familia, su comunidad o grupo social). Espero ahondar en esto más adelante.

perspectivista de cada uno de los participantes en el encuentro. Así que nuestra pregunta, en el caso particular de un recién nacido y sus cuidadores, tiene además una cuestión añadida: ¿Se puede pensar que el recién nacido tiene su propia perspectiva? ¿De dónde podría provenir, si su situación biográfica está limitada por sus experiencias en el mundo? Aunque uno podría pensar que la significación de los acontecimientos que “cubren su experiencia” no tienen una “base cero”, será una tarea del investigador establecer ¿cuál sería la perspectiva de un recién nacido? (Rogoff, 1990; así como LeVine, 1990 y LeVine *et al.*, 1996, la asumen como un hecho), aunque es LeVine (1990) quien discute con cierto detalle esta posibilidad. Aquí sólo adelanto que para él la perspectiva del recién nacido está signada por sus disposiciones corporales: ritmos de vigilia y sueño, de hambre y saciedad y de los diferentes estados de vigilia así como de los estados de salud y enfermedad. Perspectiva que dispondrá o no al recién nacido para los encuentros con los otros (sus cuidadores)⁴. Igualmente resulta de importancia saber ¿cómo es que los cuidadores logran comprender a un recién nacido

Por razones de espacio, me ocuparé principalmente del último caso, aunque creo que ello dará luz sobre los otros dos casos.

PROLEGÓMENOS PARA ENTENDER LA PERSPECTIVA DE UN RECIÉN NACIDO

He tomado como punto de partida la *perspectiva personal*, que, en la terminología de Dreier (1999), es un concepto importante que define la particularidad, peculiaridad y singularidad del “punto de vista de la persona”; en pocas palabras, su *subjetividad*. En la vida cotidiana, no siempre es posible que las personas logren entenderse; a menudo surgen ambigüedades y malos entendidos. De aquí que para autores como Hundeide (1993, p. 440):

“La intersubjetividad es desde luego no sólo un logro especial momentáneo entre dos personas, ajustándose ambas perspectivas una a la otra, el mundo social como tal es el resultado intersubjetivo y los actos momentáneos de intersubjetividad negociada que presuponen, al menos en cierto grado, la dirección de esas formas colectivas pre-dadas de conocimiento y comunicación social como serían las formas que el vocabulario de las prácticas interactivas, registradores, géneros, marcos situaciones de interpretación y acción, metáforas, dominios de significado y narrativas culturales típicas...”.

La cita tiene varios cometidos: dejar claro que el mundo social es permanentemente sostenido por los encuentros cotidianos entre personas y que la negociación de significado es precisamente lo que permite que dicho mundo social se vivifique. Por otro lado, la cita también apunta a que la negociación intersubjetiva es un mecanismo clave para que los significados se creen (y recreen) a cada momento. Por último, que la creación de significado deviene de la intersubjetividad negociada pero que tiene como fondo o sustento las prácticas sociales (formas pre-dadas de conocimiento y comunicación) del grupo de pertenencia.

Si amplió lo anterior, diría que la negociación intersubjetiva se promueve, se hace posible gracias a que ambos participantes o interactuantes comparten o hacen uso, como miembros de una colectividad, de esas “formas pre-dadas”. Formas que para Hundeide nos apropiamos a través de la socialización de manera que cuando interactuamos con otros, se dan por “hechas” o “garantizadas”, y que constituyen nuestro transfondo interpretativo.

Un aspecto implícito en la cita de arriba es el privilegio del lenguaje (como “herramienta comunicativa *par excellence*”, como símbolos

4 Más abajo ahondo al respecto.

altamente flexibles para el diálogo, etc.) en el intercambio comunicativo entre personas y la apertura a la comprensión mutua. Precisamente Piaget formula que sólo es dable “asumir la perspectiva del otro” mediante el *diálogo verdadero*. Es decir, la *reflexividad* propiciada por el habla es la fuente de la comprensión mutua. Sin embargo, en el planteamiento fenomenológico se dan por supuestas muchas cosas que hay que esclarecer.

Quiero citar a Shütz (1995, p. 41), porque su postura me parece que hace un gran servicio a una psicología cultural, como la que aquí tratamos de desarrollar sobre el entendimiento entre personas:

“...Al analizar las primeras construcciones del pensamiento de sentido común en la vida cotidiana hemos actuado, sin embargo, como si el mundo fuera *mi mundo privado* y como si estuviéramos autorizados a pasar por alto el hecho de que es, desde el comienzo, un mundo cultural intersubjetivo. Es intersubjetivo porque vivimos en él como hombres entre otros hombres, con quienes nos vinculan influencias y labores comunes, comprendiendo a los demás y siendo comprendidos por ellos. Es un *mundo de cultura* porque, desde el principio, el mundo de la vida cotidiana es un universo de significación para nosotros, vale decir, una textura de sentido que debemos interpretar para orientarnos y conducirnos en él. Pero esta textura de sentido –he aquí lo que diferencia al ámbito de la cultura del ámbito de la naturaleza– se origina en acciones humanas y ha sido instituida por ellas, por las nuestras y las de nuestros semejantes, contemporáneos y predecesores. Todos los objetos culturales –herramientas, símbolos, sistemas de lenguaje, obras de arte, instituciones sociales, etc.– señalan en su

mismo origen y significado las actividades de sujetos humanos. Por esta razón, somos siempre conscientes de la historicidad de la cultura que encontramos en las tradiciones y las costumbres. Esta historicidad es posible de ser examinada en su referencia a actividades humanas cuyo sedimento constituye. Por la misma razón, no puedo comprender un objeto cultural sin referirlo a la actividad humana en la cual se origina. Por ejemplo, no comprendo una herramienta si no conozco el propósito para el cual fue ideada, un signo o un símbolo si no sé qué representa en la mente de la persona que lo usa, una institución sin comprender qué significa para los individuos que orientan su conducta con respecto a su existencia. Este es el origen de lo que se denomina postulado de la interpretación subjetiva de las ciencias sociales...” (las cursivas son mías).

En esta cita, Shütz parte del *sujeto* y su *mundo privado* para luego hacer caer en cuenta que el mundo intersubjetivo es un mundo cultural compartido y construido no sólo por los interactuantes sino por todos nuestros semejantes, ancestros y contemporáneos. Después lleva a suponer que se requieren dos “idealizaciones” básicas para que se pueda admitir la “reciprocidad de perspectivas”: *la intercambiabilidad de los puntos de vista y la congruencia del sistema de significatividades*⁵. Tales idealizaciones son necesarias para poder formular la “coincidencia” de ambas subjetividades. Una coincidencia que implica a los cuerpos y sus manifestaciones: tú y yo podemos ocupar en momentos distintos esos lugares y posiciones que ocupamos y podemos experimentar eso que cada uno por su parte experimentamos. Pero no sólo es una intercambiabilidad de los puntos de vista como cuerpos que podrían ocupar esos espacios semejantes, también incluye una conciencia de

5 Ambas “idealizaciones” son importantes porque darán pie a poder sostener el mundo social como el mundo que hace posible la subjetividad y viceversa. Sin embargo, Shütz ha empezado por el mundo privado para levantar el edificio del mundo social, no para construirlo con “los ladrillos-sujetos” sino porque el sujeto es siempre sujeto a su modo de vida, al mundo; y el mundo no es otro que el mundo que los sujetos construyen con su hacer. Con esto, Shütz reintegra a las personas en las ciencias sociales al mismo tiempo que sostiene que el mundo social está constituido por ellas.

la diferencia entre personas, es decir, tú y yo sabemos que “cada cabeza es un mundo”, que no podemos ver ni pensar lo mismo por nuestra situación biográfica y nuestros propósitos a mano; pero también sabemos que esas perspectivas “...no son significativas para el propósito a mano de cualquiera de nosotros y que él y yo, “Nosotros” suponemos que ambos hemos elegido e interpretado los objetos real o potencialmente comunes y sus características de una manera idéntica, al menos de una manera “empíricamente idéntica”, vale decir, suficiente para todos los fines prácticos.” (Shütz, 1995, p. 42. El énfasis es mío). Tales idealizaciones harán posible el “conocimiento común”, compartido por todos los miembros del endogrupo y que será considerado como *natural, bueno y correcto*. El mundo “dado por supuesto”, que ha sido transmitido y es sostenido por el endogrupo. De aquí que el conocimiento está socialmente distribuido.

El sujeto es entonces una totalidad parcial, peculiar y singular que se ha hecho posible por el mundo vivido y experimentado a lo largo de su situación biográfica y los propósitos e intereses a mano en sus encuentros con el mundo social: los otros, las cosas, instrumentos (materiales y simbólicos) e instituciones que lo conforman.

En la comprensión del otro, mi contemporáneo, mi asociado con quien comparto “una comunidad temporal y espacial en una relación cara-a-cara sea en una charla íntima entre amigos o la copresencia de extraños en un vagón de ferrocarril”, cada copartícipe, con su cuerpo, sus gestos, su porte y sus expresiones faciales así como viviendo el mismo tiempo cronológico y personal; ambos copartícipes intervienen en la vida en curso del otro, “pueden compartir sus

pensamientos y sus anticipaciones del futuro - planes, esperanzas o ansiedades-. *En resumen* (afirma Shütz, 1995 p. 46), *cada uno de los asociados se halla implicado en la biografía del otro; envejecen juntos; viven, por decir así, en una pura relación Nosotros.* (énfasis agregado). Continúa Shütz: “En tal relación, por fugitiva y superficial que sea, el otro es captado como una individualidad única (aunque sólo un aspecto de su personalidad se ponga de manifiesto) en su situación biográfica única (aunque revelada de manera solamente fragmentaria).

Así como resulta clara la relación entre personas comunes, Shütz también nos da argumentos para constatar la diferencia entre el conocimiento cotidiano de las personas y el conocimiento científico de ellas; esto es, existe una diferencia en el conocimiento entre una persona-observador y persona-observada y entre personas comunes. Puesto que la primera busca otra meta, tiene otros fines que la “pura relación Nosotros”. Digamos que mientras las personas comunes la viven, el observador la contempla y pretende dar cuenta de ella. Las personas comunes la viven y podrían dar cuenta de ella, pero en cuanto intenten (o se les demande) hacerlo, dejarían de vivirla para tomarla como objeto de sus pensamientos. ¿Es sólo la frecuencia de la reflexión sobre las relaciones íntimas lo que distingue a la *actitud científica* de la *actitud natural*? En el caso de las personas, hacen ejercicio de su reflexión sólo cuando sus relaciones “puras” no caminan como quisieran (o debieran caminar), cuando se rompe la cotidianidad de vivirlas, o cuando problematizadas sus relaciones puras, íntimas; no encuentran respuesta para su restablecimiento, no saben cómo hacerle o las cosas que anteriormente hacían ya no resultan⁶.

6 Bruner (1991) refiere que lo *no-canónico*, lo fuera de lo común es un factor clave para que, desde pequeños -a los pocos meses de nacer- nos veamos sujetos al uso de los recursos verbales a modo de encontrar respuesta a nuestra sorpresa, inquietud o incertidumbre. Por su parte, Valsiner (1999) advierte que nuestros “recursos semióticos” se ven puestos a prueba y se pueden incrementar en la medida que nuestros *organizadores personales no tienen recursos semióticos a la mano* para nuestra inquietud. Habría que recordar que Vygotski (1962) con sus investigaciones sobre el *egocentrismo* y su prueba de que la reflexión y el pensamiento estaban en operación cuando el “lenguaje, el habla, se convierte en el instrumento del pensamiento” y que puede llevar a planificar, resolver los problemas de mayor y mejor manera que al probar erráticamente en las acciones.

Por supuesto que no es ocioso ni reiterativo, y sí importante, señalar que mientras las personas comunes sufren (o gozan) por la sorpresa, incertidumbre, etc., los sentimientos afloran en ellas y lo hacen como parte de la misma situación que viven y ellos mismos contribuyen a encontrar las soluciones o alternativas ante la problematización de las relaciones puras. El científico, por su parte, y *qua* científico, que observa lo que sucede en las relaciones íntimas y “puras”, que ve aflorar los sentimientos, pensamientos, etc., los toma como su objeto de reflexión para construir un marco conceptual y una interpretación de lo que contribuye a definir a la persona en ese contexto y en su cultura.

El científico podría compartir los sentimientos que observa en las personas pero no podría (ni debería) “fundirse en los sentimientos observados” porque entonces deja de ser científico para verse inmerso, él mismo, en esa relación pura, “natural” que es su objeto de estudio en ese momento, a riesgo de “perder piso” y obviar lo que observa o “naturalizar” lo que es cultural. Se me dirá que es imposible no hacerlo, que la objetividad no tiene por que estar peleada con la sensibilidad y el tacto humano. Tienen razón, pero el científico entonces tiene que buscar una manera de re-establecer su objeto de estudio y su interés y compromiso. Es decir, el científico ha de tener, y su tarea se lo exige, un control estricto de su persona como no lo tiene la persona común. Control que no le impide que comparta, tenga empatía o sus estrategias de *rapport* se pongan a tono con la situación observada; pero debe tener claro que es eso, una estrategia o debe volver a ello para que su reflexión le permita ver cómo ha actuado y si lo ha hecho como se lo demanda su tarea científica. Es difícil, pero no imposible. Los ejemplos y sus contrastes abundan entre los etnógrafos (Briggs, 1970). En nuestro campo, el psicoanálisis es una disciplina que se ha formulado expresamente este asunto y de una manera muy clara. Paradójicamente los psicoanalistas son quienes han tenido una posición privilegiada para abordar la vida afectiva y lo han hecho desde una posición muy crítica sobre su propia vida afectiva en el

momento del análisis (véase Devereaux, 1977). Aunque por otro lado, el propio Freud no escapó a ese juego entre *transferencia* y *contra-transferencia* y tuvo que desarrollar su auto-análisis.

De ese modo, ni los propósitos, ni los motivos, ni los pensamientos y ni los sentimientos del observador pueden tener que ver con la persona común que es observada. En una palabra, dice Shütz (1995, p. 54), “...su sistema de significatividades difiere del de las partes interesadas y le permite ver al mismo tiempo más y menos de lo que éstas ven. Pero en todas las circunstancias, lo accesible a su observación son solamente los fragmentos manifiestos de las acciones de ambos asociados”. Fragmentos que deberá tomar en consideración para levantar el edificio de su comprensión contextual de la persona, que según nuestro autor, es la *construcción de modelos*.

COMPRESIÓN ENTRE UN RECIÉN NACIDO Y SUS CUIDADORES

Antes me pregunté si es posible pensar que el recién nacido posee una perspectiva. He adoptado el supuesto que sí, pero no he podido confirmarlo. Así que es un verdadero desafío ya que si existiese la perspectiva del recién nacido tendríamos que asumir axiomáticamente que ellos son personas desde el inicio. Sin embargo, hay que probarlo mediante recursos teórico-conceptuales. Es decir, tendría que empezar por un análisis conceptual de la cultura de la que hablo para dilucidar si los niños son considerados como personas.

Aquí resulta ilustrativo el trabajo realizado por Ochs y Schieffelin (1984) en donde se hace referencia explícita a tal asunto. Efectivamente ahí se consigna que en las sociedades norteamericana y europeas, el recién nacido es considerado como persona no sólo porque cuenta (a los ojos de sus cuidadores) con sentimientos, estados mentales y capacidades relacionales y conversacionales que lo convierten en participante activo de las conversaciones con sus cuidadores.

En otros términos, el estatus adjudicado a los recién nacidos en dichas culturas se asienta en sus creencias, valores, normas y expectativas. Es precisamente en estas culturas donde tiene cabida la polaridad entre naturaleza y crianza, y en donde el recurso a un “hecho natural”, biológico o innato o con disposiciones corporales o cerebrales se ha constituido en recurso explicativo que en buena medida busca su asiento en el saber científico y en el afán de la secularización de la existencia. Sin embargo, como las mismas autoras nos previenen, que las mismas culturas occidentales y los investigadores recurran a “naturalizar” dichos comportamientos es arma de doble filo puesto que puede convertirse en “lo dado por sentado” (incuestionable o inmodificable, para luego creer que lo que no se ajusta a tales lineamientos se convierta en un “*hecho contra natura*” y en consecuencia reprobable y moralmente pernicioso; ver Burman, 1994) y “se obvia su naturaleza cultural”. Por ello es que las autoras en cuestión nos sugieren que los estudios en psicología sobre si el habla es innata o aprendida deben circunscribirse al marco científico mismo que las ciencias occidentales han construido a lo largo de su historia y que forma parte de la misma cultura occidental, es decir, sugieren que sean estudios etnográficos referidos a una cultura dentro de las existentes. Por contraste, Ochs y Schieffelin (1984) nos proporcionan otras visiones sobre lo que es ser un niño en otras culturas (en los Kaluli y en los Samoanos; culturas no occidentales) y que les dan otro estatus a los recién nacidos y que guían su comportamiento interactivo con los pequeños; pero que precisamente o no les dan el estatus de personas competentes para entrar en comunicación con sus cuidadores o su modo de considerarlos como “competentes” deviene de otro tipo de relación interactiva que no es precisamente de “ajuste al niño” o de un marco instructivo de enseñanza del habla. Es más, desafían las afirmaciones de algunos investigadores occidentales que asumen que el único modo de aprendizaje del habla es a través de su enseñanza directa, pues dicen que si ocurre, cubre una porción relativamente insignificante en el aprendizaje del habla.

No me interesa extenderme sobre el particular, quiero llamar la atención a la sugerencia de Shweder, que al principio retomamos para poder dar cuenta de la “mente”, de que primeramente debemos hacer un análisis conceptual de lo que en determinada cultura se entiende por persona y procesos mentales.

Partiendo de dicha sugerencia podemos apreciar cómo en las culturas occidentales se asume que un recién nacido es una persona que además es competente para entrar en intercambios conversacionales con sus cuidadores. Se hacen esfuerzos en los estudios neurofisiológicos y de laboratorio (i.e. Stern, 1985; Trevarthen, 1993) por probar *la predisposición innata* (corporal) para la comunicación y los intercambios conversacionales así como también se reconoce que *la paternidad intuitiva* (Papousek & Papousek, 1987) o *la sensibilidad materna* (Stern, 1977) son “predisposiciones” para el intercambio entre recién nacido y cuidador. Precisamente estos estudios y sus presupuestos o teorías, surgidas en el mundo occidental y en los países desarrollados, han contribuido a que aspectos que tienen que ver con las costumbres y tradiciones de dicho mundo se lleven al plano de considerar los hechos culturales como si fuesen hechos de naturaleza. Pero deberíamos retomar precisamente los planteamientos de la Fenomenología para reconocer que “lo que se da por sentado” es un conocimiento sociocultural compartido y que “acude” o se hace presente en cuanto las personas de una misma cultura se ponen en relación para la comunicación y la comprensión mutua.

LeVine (1990) advierte que el estudio de la infancia ha sido el terreno propicio para que se busquen los afanes de los universalismos y del sustento de leyes invariables en la psicología desde Freud hasta la actualidad; sin embargo, en la medida que asumamos una actitud socio-cultural nos habremos de dar cuenta que es precisamente ahí donde con mayor fuerza se presenta la gran diversidad humana. Tanto que en Shweder y cols. (1998) se concibe como un

terreno privilegiado de la Psicología Cultural en cuanto que en las diferencias en la crianza de los recién nacidos se evidencia la fuerza de las culturas y su presencia precisamente se hace sentir en el terreno de las actividades cotidianas, en las rutinas más ordinarias que se ligan a las necesidades primordiales de supervivencia: alimentación, sueño, cuidados de la salud y en la enfermedad. Para decirlo con Vygostki (1996, p. 264):

“...la relación que se establece entre el niño y el entorno que le rodea, sobre todo el social, es totalmente peculiar, específica, única e irrepetible... Denominemos esa relación como *situación social del desarrollo* (que) ...es el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo durante el período de cada edad. Determina plenamente y por entero las formas y la trayectoria que permiten al niño adquirir nuevas propiedades de la personalidad, ya que la realidad social es la verdadera fuente del desarrollo, la posibilidad de que lo social se transforme en individual. ...”.

Y más adelante, señala:

“El bebé es incapaz de satisfacer ni una sola de sus necesidades vitales, sus necesidades más importantes y elementales pueden ser satisfechas sólo con la ayuda de los adultos que le cuidan. Ellos le dan de comer, le llevan en brazos, le cambian de postura. El camino a través de otros, a través de los adultos, es la vía principal de la actividad del niño en esta edad. Prácticamente todo en la conducta del bebé está entrelazado y entretejido en lo social. Tal es la situación objetiva de su desarrollo...” (pp. 284-285).

Así, podríamos suponer que “la perspectiva del recién nacido”, dado la simbiosis fetal, podría provenir precisamente de lo social. Así interpreto las palabras de Vygotski cuando dice que el nacimiento y la situación social es el primer punto para que lo social se torne individual. Por

ello habría que reconocer que antes del nacimiento y, en el mismo momento, la vida social del niño está en buena medida estructurada (por las costumbres, prácticas, tradiciones, normas, valores, etc.) por las personas que sostienen a la sociedad donde le ha tocado nacer. De manera que la perspectiva del recién nacido estará en buena medida entrelazada con lo que se cree que es un niño a la hora de nacer. De qué cosas o propiedad, facultades, etc., cuenta a los ojos de los demás y qué éstos esperan que sean las disposiciones corporales y mentales con las que cuente. Por eso es importante conocer cuáles son las ideas que los cuidadores (y éstos como parte de una cultura dominante) tienen sobre el niño que permitan saber cuáles son sus modos de pensar y sus formas de concebir a los recién nacidos así como también las consecuentes maneras de atenderlo y tratarlo que junto con otros aspectos constituyen, según LeVine y cols. (1996) *el modelo de sentido común* que las personas siguen en el trato con los niños. Modelo que no puede advertirse simplemente sino que tiene que construirse a partir de “las mentalidades” así como “las costumbres” observadas, oídas y analizadas por el investigador acucioso y táctico.

¿Cuál es la perspectiva del recién nacido? Podríamos decir que es la que tiene la sociedad en la que nace y la que él proporciona a la situación social. Esto es, es una perspectiva relacional que se conjunta en la interacción del recién nacido con sus “próximos”. Sin embargo, en la medida que el recién nacido tiene una existencia independiente e individual, su vida particular y su personalidad se irán construyendo con lo que él proporcione y con lo que los otros actúen y esperen de él. ¿Qué es lo que el recién nacido proporciona y que precisamente podríamos considerar como “su perspectiva”? Un modo de advertir y dar cuenta de ella es a través de recurrir a “información contextual, interpretándola para especular sobre la perspectiva del infante” (véase LeVine, 1990; LeVine *et al.*, 1996). Concretamente, dice LeVine (1990, p. 462-463): “Investigar los contextos de experiencia de un infante necesariamente es más especulativo, dado que

los infantes no pueden ser entrevistados como sus mamás, ni podemos asumir que ellos comparten las ideas culturales que están guiando la interacción en torno de ellos. No obstante, si existe una conclusión de la investigación desde hace 30 años, es que los infantes son aprendices capaces desde el nacimiento y procesan información desde el inicio.”

Esta primera consideración de LeVine nos permite apreciar que “el análisis conceptual” del que hablábamos anteriormente necesariamente parte de nuestro “marco de referencia teórico” y que como investigadores nos sitúa en el plano de lo que decíamos de “la persona-observador”. Por ello es que el científico no puede sino hacer claro y explícito dicho marco de referencia como un punto de partida. No “puede darlo por sentado” como hace la gente común. Tiene que dejar claras las premisas en las que se sustenta y las implicaciones teóricas de lo que es su objeto de estudio. Para LeVine, tales supuestos descansan en que el recién nacido es permeable y abierto al mundo y sus experiencias son experiencias de aprendizaje. Su capacidad es el de ser un aprendiz, que tiene un carácter activo en su relación con el entorno. La segunda parte del planteamiento de LeVine reza como sigue: “Trataré de describir los patrones normales de excitación visible en sus contextos temporal y social (para los infantes Gusii y Americanos, que son su objeto de contraste en el escrito en cuestión). (Añade) Por patrones de excitación entiendo estados de provocación emocional y motriz, en un polo, y estados de confort, alerta reducida y sueño, por otro. Por contexto temporal entiendo su longitud y lugar típico en los ciclos diurnos de sueño y vigilia a lo largo de las 24 horas. Por contexto social entiendo las condiciones interpersonales asociadas con la excitación y su disminución. Mi suposición es que esos patrones constituyen rutinas de aprendizaje para los infantes desde las cuales ellos adquieren sus expectativas sociales más tempranas.” En el texto más reciente, (LeVine *et al.*, 1996, p. 269) los autores advierten: “como no contamos con evidencia directa de los modelos de trabajo interno de los infantes de su ambiente interpersonal, es posible usar datos conductuales

que limiten el rango de especulaciones acerca de la experiencia de los niños Gusii”.

Como podemos apreciar, LeVine parte en su planteamiento acerca de la “perspectiva del infante” de lo que su *corporeidad le hace posible, de sus estados y ritmos biológicos*, pero sin ser considerados en sentido estrictamente neurofisiológico; sino en lo que permiten como posibilidades para la vida relacional con otros, al tiempo que su satisfacción se lleva a cabo *en colaboración con los otros*, como ya lo había señalado Vygotski. Son esas potencialidades que se actualizan y se concretan en la sociedad particular de la que se forma parte (Dreier, 1999).

Las ideas anteriores tienen una base objetiva sustentada en la investigación corporal que también nos permite apreciar la secularización de la existencia. Aunque no hay que dejar de lado la base ideológica (creencias, modos de pensar y formas discursivas de determinada sociedad) de la que dan cuenta precisamente Ochs y Schieffelin (1984) y que LeVine (1990) aborda más adelante en su artículo cuando trata tanto la perspectiva “utilitaria” como “cultural” del desarrollo; y que le da sentido y significado a las relaciones entre individuos y permitiría comprender por qué en la sociedad Gusii, por ejemplo, las madres evitan hablar directamente con los pequeños.

Así, nos encontramos con una cuestión interesante acerca de la *subjetividad del infante* que de algún modo replantea el asunto, puesto que ya no puede pensarse la subjetividad como una cuestión estrictamente de “reflexión de sí mismo” en donde se privilegiaba el papel semiótico de la palabra y, por otro lado, nos pone en el camino de que el *self* es una cuestión relacional y sujeta al desarrollo (ver Fogel, 1993; Shweder *et al.*, 1998); que la individualidad, particularidad y singularidad tienen como su fuente el cuerpo del recién nacido y sus potencialidades. Que su génesis es sociocultural y que, finalmente, el cuerpo con su gracia, sus modos y modales se constituyen en otros tantos ejes de

la *subjetividad incorporada* provenientes precisamente de lo que el bebé proporciona así como de los cuidadores con los que se relaciona.

De ese modo, mientras que los niños occidentales son criados bajo la idea de su independencia, idea que es puesta en práctica a través de una serie de actividades que las madres llevan a cabo (dormir separada de los pequeños, con sus propios instrumentos –cama, cuna, bambinetos, sillitas, etc.–; alimentación sustituta de la lecha materna, uso de biberones, cucharas, vasos y platos, así como alimentos industrializados; ropas y toda clase de cobertores) y que evidencian esa *meta*; los niños de otras culturas son criados en una dependencia estrecha con el cuerpo de la madre y que se ve signada por dormir juntos, alimentarlos al pecho y a libre demanda; etc.; sus modos de comunicación diferirán: la una privilegiando la *comunicación distal* (principalmente mediante el habla), la otra realizando la *comunicación proximal* (a través de ajustes de movimientos, corporales y gestuales) que no sólo lleva a que los niños sean quietos, callados y obedientes sino que sus estrategias de aprendizaje sean principalmente vía la observación, la participación directa y en conjunción con la madre o los cuidadores; mientras aquellos requieran ser instruidos, se les faciliten las tareas mediante la estructuración y descomposición de las situaciones y el aprendizaje esté signado predominantemente por una involuación mutua concentrada.

Los hechos descritos (ver Ochs & Schieffelin, 1984; Rogoff, 1990; LeVine, 1990 & LeVine *et al.*, 1996) evidencian que el actuar cotidiano y las rutinas constituyen los marcos de co-construcción de los significados así como la comunicación en donde bebé y cuidadores comparten un centro de interés común que hace posible que se comprendan mutuamente y que las perspectivas se encuentren para ir construyendo un mundo interpersonal en donde el cuidador (o cualquier persona que pueda actuar como “representante” cultural de su sociedad) funcione como guía para hacer de ese “nuevo ser” un ser competente en su medio cultural. Una guía que colabora con el

bebé para integrarlo como un miembro de pleno derecho a su sociedad y cultura. Aunque esto no es una cuestión en donde el cuidador sencillamente impone lo que la cultura le dicta. Precisamente Dunn (1993) quien ha investigado los *inicios de la comprensión social en niños* en el ámbito de hogares de clase media en una localidad de Inglaterra, ha señalado que los agonismos, conflictos y contradicciones que ocurren en las relaciones entre cuidadores y niños permite que éstos no sólo pongan entre dicho las normas y valores familiares sino que propicia que ellos vayan descubriendo las intenciones, sentimientos y pensamientos de los otros y desde pequeños aprendan a “leer los estados mentales” de los otros. Las reprimendas, las reparaciones en la comunicación así como las disputas en las que se enfrascan los participantes son mecanismos para que el niño vaya comprendiendo lo que es el psiquismo de los otros así como la moral de donde procede. Por su parte, en mi estudio de los indígenas Mazahuas (Yoseff, 2003) he podido dar cuenta de cómo los pequeños desde los dos o tres meses de edad ponen en juego sus “destrezas de leer la mente” de su madre mediante observarla, “sentirla” y observar a otros más que en las disputas. Por lo demás, el niño tiene que ajustarse a los deseos, necesidades y situaciones apremiantes de los cuidadores que lo vuelven altamente sensible a los otros y privilegiar el mundo de los demás más que el suyo.

Por lo dicho es comprensible que la *intersubjetividad primaria* (Trevarthen, 1993) en los niños occidentales se manifieste en *protoconversaciones y diálogos emocionales* en donde el cuidador está atento a los estados corporales y emocionales de los pequeños para propiciar su interrelación y maximizar la comunicación (ante todo verbal). En el caso de los indígenas Mazahuas, la intersubjetividad primaria ocurre vía esa comunicación corporal y proximal primordialmente en donde se privilegian los estados de incomodidad de los pequeños; pero que en su relación con los otros (distintos a su principal cuidador: la madre) se muestra atento a sus movimientos, voces y la situación social que es más que la relación exclusiva con la madre.

Sirva lo dicho para replantear que el conocimiento del otro es posible y necesario como un modo de comunicación que se inicia desde el nacimiento y en el que confluyen el ser del individuo y la cultura; cuestión fundamental que la Psicología Cultural pretende dar cuenta y que tiene importantes implicaciones.

CONCLUSIONES

Cuando estamos interesados en comprender a los niños, de algún modo también estamos implicados en comprendernos a nosotros mismos.

En Margaret Mead tal actitud es su marca. Se desplaza hacia otras culturas distintas a la suya para poder aprender de ellas sobre asuntos que tienen que ver con la crianza, la adolescencia. El mismo proceder se ejercita por LeVine y cols. (1996) que se capta en el subtítulo de su obra: “Lecciones de África”, refiriéndose al cuidado del niño. Lo mismo se advierte desde el principio de dicha obra, a través del prefacio escrito por Bronfenbrenner quien contrasta la cultura de los Gusii con la de las familias de clase media norteamericana y en ese ejercicio extrae lecciones posibles para ambas culturas.

Dichas lecciones se pueden extraer en la medida que proporcionemos “... una explicación sistemática de la lógica interna del mundo intencional construido por el otro. ... Es un proceso de representar (y defender) las evaluaciones de implicaciones con el mundo de los otros ... emontando dichas evaluaciones y modos de implicación hacia un mundo intencional alternativo plausible (una concepción de la realidad que, en el caso ideal, ninguna persona racional puede desechar)” (Shweder, 1990, pp. 33-34).

Tenemos la obligación y el compromiso, como científicos, de encontrar esa “lógica interna” para construir una explicación siste-

mática antes de que podamos emitir juicio alguno sobre si estamos o no de acuerdo con ese modo de ser. No podemos, por consiguiente, asumir una actitud de sentido común en donde los valores se ponen por delante⁷ o donde “se da por sentado” ese mundo que hay que explicar. En otro lugar, Shweder (Shweder *et al.*, 1998) refiere que tenemos que velar porque nuestra actitud etnocéntrica no se cuele en la explicación, lo cual requiere de una labor propia para poder darle sentido (su propio sentido) a la vida que estamos tratando de explicar.

Lo que llevaría a que se pudieran extraer lecciones en ambas direcciones, puesto que la vida de los niños en otras culturas no deja de ser un modo de ser “humanamente parcial” y que nuestras herramientas conceptuales podrían auxiliar para convertir este descubrimiento en un acto de crítica y liberación (Shweder, 1998, p. 34). Este es un aspecto capital del pensamiento científico, que ningún modo de pensar y ser se puede erigir en el “ojo de dios” o en “juez supremo”. Pero dicha relatividad de las formas de vida tampoco significa “que todo vale”. Es preciso que la crítica pueda revelar la parcialidad e incompletitud del ser del otro (en términos de LeVine *et al.*, significaría evaluar los “costos y beneficios”, pero no sólo en un sentido utilitario sino también en un profundo sentido ético y el propio. Evidentemente esta no es una cuestión sencilla, porque “una ética universal sin uniformidad” (Shweder, 1995a) tiene que derivar de acuerdos entre culturas ante todo para garantizar la supervivencia de la especie y la diversidad que es su expresión. De ahí que la cuestión no sólo sea de carácter ético sino político en extremo, y por ello, el Psicólogo Cultural no puede eludirla. Solamente el diálogo entre culturas que el investigador hace posible implica una alternativa de *persuasión* para la supervivencia, para el cambio y el enriquecimiento de la vida humana. Que suceda es el desafío.

7 Voloshinov (1992) refiere que cuando oímos hablar al otro, no oímos palabras sino valores. Tales evaluaciones son la marca en el sentido común de manera que automáticamente rechazamos o aceptamos lo que estamos oyendo.

REFERENCIAS

- Briggs, J. L. (1970). *Never in anger; portrait of an Eskimo family*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Burman, E. (1994). *Deconstructing developmental psychology*. Londres: Routledge.
- Devereaux, G. (1977). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México: Siglo XXI Editores.
- Dreier, O. (1999). Trayectorias personales de participación en contextos de práctica social. *Psicología y Ciencia Social*, 3, (1), 28-50.
- Dunn, J. (1993). *Los comienzos de la comprensión social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fogel, A. (1993). *Developing through relationships. Origins of communication, self, and culture*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge: University of California Press.
- Goffman, E. (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Hundeide, K. (1993). Intersubjectivity and interpretative background in children's development and interaction. *European Journal of Psychology of Education*, 8, 439-450.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LeVine, R. A. (1990). Infant environments in psychoanalysis: a cross-cultural view. En J.W. Stigler, R. A. Shweder, & G. Herdt (Eds.), *Cultural psychology. Essays on comparative human development* (pp. 454-474). Nueva York: Cambridge University Press.
- LeVine, R. A., LeVine, S., Leiderman, P. H., Brazelton, T. B., Dixon, S., Richman, A. & Keefer, C. H. (1996). *Child care and culture. Lessons from Africa*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Neisser, U. (Ed.) (1993). *The perceived self, ecological and interpersonal sources of self-knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, E. & Schieffelin, B. B. (1984). Language acquisition and socialization: three developmental stories and their implications. En R. A. Shweder & R. A. LeVine (Eds.), *Cultural theory. Essays on mind, self, and emotion* (pp. 276-320). Nueva York: Cambridge University Press.
- Papousek, H. & Papousek, M. (1987). A dialectic counterpart to the infant's integrative competence. En J.O. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (pp. 669-720). Nueva York: John Wiley & Sons.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social Context*. Nueva York: Oxford University Press.
- Schütz, A. (1995). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Shweder, R. A. (1990). Cultural psychology -What is it?. En J.W. Stigler, R. A. Shweder, & G. Herdt (Eds.), *Cultural psychology. Essays on comparative human development* (pp. 1-43). Nueva York: Cambridge University Press.
- Shweder, R. A. (1995a). True ethnography: The lore, the law, and the lure. En R. Jessor, A. Colby & R. A. Shweder (Eds.), *Ethnography and human development: Context and meaning in social inquiry* (pp. 15-62). Chicago: University of Chicago Press.
- Shweder, R. A. (1995b). Quanta and qualia: What Is the "object" of ethnographic method?. En R. Jessor, A. Colby & R. A. Shweder (Eds.), *Ethnography and human development: Context and meaning in social inquiry* (pp. 175-182). Chicago: University of Chicago Press.
- Shweder, R.A., Goodnow, J., Hatano, G., LeVine, R.A., Markus, H. & Miller, P. (1998). The cultural psychology of development: One mind, many mentalities. En W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol 1: Theoretical models of human development* (pp. 865-937). Nueva York: John Wiley & Sons.
- Stern, D. (1977). *La primera relación madre-hijo*. Madrid: Morata.
- Stern, D. (1985). *El mundo interpersonal del infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Trevarthen, C. (1993). The self born in intersubjectivity: The psychology of an infant communicating. En U. Neisser (Ed.), *The perceived self, ecological and interpersonal sources of self-knowledge* (pp. 121-173). Cambridge: Cambridge University Press.
- Valsiner, J. (1999). La cultura dentro de los procesos psicológicos: semiosis constructiva. *Psicología y Ciencia Social*, 2 (1), 75-83.
- Voloshinov, V. N. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Vygotski, L. S. (1962). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. México: Alfa y Omega.
- Vygotski, L. S. (1996). *Obras completas, Vol. IV: Psicología infantil*. Madrid: Visor.
- Yoseff, J. J. (2003). *Prácticas de crianza en familias Mazahuas: desarrollo infantil temprano*. Tesis de Maestría en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.