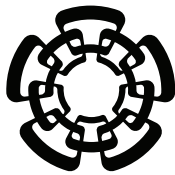


LA INTERACCIÓN MAZAHUA  
EN EL CONTEXTO CULTURAL:  
¿PASIVIDAD, O COLABORACIÓN TÁCITA?

Ruth Paradise Loring

---

Documento 56



Cinvestav-Sede Sur  
Departamento de  
Investigaciones  
Educativas

**Cinvestav-Sede Sur**  
**Departamento de Investigaciones Educativas**

**Documento DIE**

*La interacción mazahua en el contexto cultural:  
¿pasividad, o colaboración tácita?*  
Ruth Paradise Loring

**Jefa del Departamento**

Antonia Candela

**Coordinadora de Publicaciones**

Susana Quintanilla

**Traducción**

Juan Carlos García Palmeros  
Adriana Robles Valle

**Cuidado de edición**

Verónica Arellano  
Susana Quintanilla  
Adriana Robles Valle

**Diseño de portada e interiores**

Iván Ávalos

**Composición tipográfica**

Patricia Jardón Dávila

**Impresión y Encuadernación**

Jesús Esparza  
Juan Manuel Montiel  
Enrique Partida

**Distribución y venta**

Alma Becerra  
Bulmaro Flores  
Gabriela Medina

I<sup>a</sup>. Edición en inglés:

Paradise,R, 1996, "Passivity or Tacit Collaboration: Mazahua Interaction in Cultural Context", in: *Learning and Instruction* 6(4):379-389, Great Britain.

I<sup>a</sup>. Edición en español, marzo 2006, 2a. impresión, junio 2006  
2005, Cinvestav-Sede Sur  
Departamento de Investigaciones Educativas  
Calzada de los Tenorios 235, Col. Granjas Coapa  
C. P. 14330, México D. F.

# LA INTERACCIÓN MAZAHUA EN EL CONTEXTO CULTURAL: ¿PASIVIDAD, O COLABORACIÓN TÁCITA?

Ruth Paradise Loring

---

## RESUMEN

Este artículo presenta un análisis descriptivo de las interacciones observadas en pequeños grupos familiares, en el escenario de un mercado, entre madres mexicanas mazahuas-niños y entre niño-niño. En las interacciones descritas se manifiesta una conducta pasiva por parte de uno de los participantes. Este comportamiento puede ser descrito en referencia al contexto sociocultural mesoamericano, lo que nos permite identificar algunos significados culturalmente específicos y compartidos por los que interactúan. En el caso de los mazahuas, “la colaboración tácita” puede ser una categoría más precisa que la de “la pasividad” para esta forma de participación en la interacción. Esta investigación sugiere que una perspectiva cultural sobre las prácticas de interacción puede ofrecer una mirada menos normativa desde la cual se estudien las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje no occidentales de la interacción.

## INTRODUCCIÓN

En los últimos 10 años, psicólogos y antropólogos han puesto atención a la particularidad cultural de las prácticas interaccionales que están relacionadas con la experiencia temprana de socialización de los niños que pertenecen a diferentes grupos socioculturales. En contraste con las aproximaciones comparativas más tradicionales, las cuales se basan en la relativa ausencia o presencia de características universales de las prácticas de la socialización temprana, estos estudios describen la conducta interaccional de los adultos-niños y de niño-niño en términos culturales, o sea a partir de la comprensión de su contexto específico social y cultural (por ejemplo, Ochs y Schieffelin, 1985; Heath, 1986; Greenfield, Brazelton y Childs, 1989; Le Vine, 1990; Rogoff, Mistry, Göncü y Mosier, 1993).

Un aspecto útil de esta aproximación para el estudio de la interacción en su contexto sociocultural ha sido la inclusión sistemática del significado como una categoría central que define y establece las prácticas interaccionales (Lave y Wenger 1991; Rogoff, 1995). Entre los resultados positivos de esta perspectiva sobre el significado, está la apreciación del comportamiento interaccio-

nal en los términos culturalmente relativos que dicha perspectiva permite. Los comportamientos particulares asumen los significados culturalmente específicos que son compartidos por los participantes y otros miembros de la comunidad.

El contexto sociocultural más amplio, así como aquellos que hacen referencia a lo cotidiano o a la situación específica, ofrecen pistas que permiten interpretar los significados que se manejan y comprender la relevancia y efectividad de las estrategias específicas que caracterizan la interacción.

En este artículo se presenta un análisis descriptivo del comportamiento característico que se relaciona con las prácticas de interacción en un grupo de personas no occidentales: Mazahuas mexicanos. Al enfocar varios ejemplos de interacción, entre madre mazahua-niño y entre niño-niño, que traen consigo una clase de conducta pasiva por parte de uno de los participantes, se espera poder dar un poco de luz sobre los entendidos socioculturales que definen esta conducta, y mostrar cómo este comportamiento encuentra sus raíces en una realidad social y cultural mesoamericana. Aquí se plantea también que este contexto sociocultural puede no sólo permitir la elaboración de una descripción de dicho comportamiento en términos de su significación, sino que puede ayudar también a explicar cómo los niños mazahuas, de manera efectiva, toman la iniciativa y asumen la responsabilidad para aprender a través de sus interacciones, incluyendo aquellas que se dan en los contextos escolares.

## CONTEXTO SOCIOCULTURAL Y SIGNIFICADO EN EL ESTUDIO DE LA INTERACCIÓN

La propuesta reiterada sobre la necesidad de tomar en cuenta el significado como central de toda la so-

ciabilidad humana ha abierto una perspectiva de lo más enriquecedora en las discusiones que emanan de la antropología y de la psicología. Dentro de esta perspectiva se encuentra la insistencia de que en cualquier investigación en la que se intente explicar la conducta social humana, es necesario darle una atención al significado particular, específico o local, incluso a los significados implicados (por ejemplo, Geertz, 1973; Bruner, 1990; Shweder, 1991).

Esto no es algo nuevo para los estudiantes de ciencias sociales: el significado que un acto tenga para un sujeto es señalado por Weber (1957) como central en el estudio de la conducta social humana. Por lo que se refiere a la interacción social, de manera más específica, una clara distinción se puede encontrar en la obra del psicólogo social G. H. Mead entre el gesto como no significativo (no conciente) y el gesto como “símbolo significativo” (conciente), una diferencia esencial que identifica al significado como algo que surge a partir de y a través de la comunicación humana (1962: 42-49, 75-82). “Los gestos se vuelven símbolos significativos cuando implícitamente estimulan en el individuo que los hace las mismas respuestas que, de manera explícita, despierten, o que se supone que lo hagan, en otros individuos, aquéllos a quienes van dirigidos”; de esta manera, sus significados son compartidos con otros miembros de la sociedad dada o del grupo social (1962: 47). Esta distinción ha sido crucial en la definición del objeto de estudio para los interaccionistas simbólicos (Blumer, 1969:8). En un área relacionada de investigación, los etnometodólogos (Garfinkel, 1967; Heritage, 1984) estudian la “reflexibilidad”, y cómo los actores construyen y manipulan los significados compartidos en sus interacciones sociales cotidianas.

Los psicólogos que estudian la conducta interaccional de las díadas madre-hijo en situaciones experimentales relativamente controladas han encontrado que al tomar en cuenta el contexto o los

contextos podrían también considerar, de manera sistemática y útil, el significado de las acciones humanas (Rogoff y Gauvain, 1986; Elbers, 1991, 1994). Es evidente que no hay nada simple acerca de la idea del contexto, un concepto que se ha analizado y elaborado desde varias perspectivas y con distintos énfasis (Goodwin y Duranti, 1992; Cazden, 1986: 434-435). Se puede argumentar que incluso los contextos materiales más inmediatos no pueden ser considerados como dados o estáticos, sino que más bien se encuentran en un proceso de redefinición constante, desarrollándose continuamente y evolucionando.

Para los antropólogos culturales, en el estudio de cualquier forma de conducta social humana, la cultura es un elemento que nos dice mucho acerca del contexto, sin importar a qué clase o a qué nivel de abstracción se pueda considerar a este último. No hay tal cosa como el que la conducta social humana no sea, en cierta forma, moldeada o informada por una realidad sociocultural más amplia. En esta premisa se halla implícita una perspectiva holística que considera a todos los aspectos o dominios de la vida social humana como interrelacionados e interdependientes. La mayor parte de las docenas de definiciones que hay de la cultura reconocen, explícitamente, que esta aproximación holística, definida en términos amplios, es necesaria para explicar cualquier conducta social humana. Esto implica que la cultura (definida para nuestros propósitos como un complejo de ideas y conductas significativas más o menos integradas entre sí) es parte y parcela de la perspectiva y existencia cotidiana de los individuos. De esta forma, se puede encontrar y estudiar en cualquier tipo de la interacción social cotidiana (Paradise, 1987, 1994).

En las descripciones y análisis presentados más adelante, se intenta mostrar cómo las interacciones cotidianas de los niños mazahuas, entre ellos mismos y con los adultos, son informadas por un contexto más amplio de las prácticas socioculturales mazahuas.

Encontrar significados particulares socioculturales en las conductas interaccionales implica un proceso de interpretación sistemática. Cuando el contexto es definido como marcos de situaciones cotidianas inmediatas, así como en términos de una mayor totalidad sociocultural, entonces el diseño de la investigación y el proceso de la interpretación se caracterizan por ser abiertos, y por apoyarse en procedimientos incluyentes, más que excluyentes. Los procedimientos que explícitamente se enfocan en una serie limitada de factores y en su relativo impacto, mientras evitan la referencia a otros, tienden a ser menos útiles que los procedimientos que incluyen una referencia continua para otros dominios de la conducta social, cuya relevancia no siempre es evidente de manera inmediata. Así, las conductas específicas pueden ser interpretadas sólo en relación con otras conductas y por medio de una investigación que revele pautas que tengan relevancia y que sean comprensibles más allá de cualquier contexto particular. Desde esta perspectiva, sólo tiene sentido ponerle atención a los detalles y desenredar las secuencias de interacción para llegar a sus elementos constitutivos, porque, analíticamente, tales procedimientos permiten caracterizar la secuencia reorganizada, o sea, la interacción como un todo, en términos de su relevancia y arraigamiento sociocultural.

Las interacciones descritas más adelante provienen de los datos que se obtuvieron a través de observaciones intensivas, no estructuradas, de pequeños grupos familiares de mazahuas en el contexto de un mercado urbano. Estos mazahuas siguen un patrón de migración temporal desde sus pueblos en el estado de México al Distrito Federal (la capital del país), permaneciendo varios meses de cada año en la parte céntrica de la ciudad, donde se localiza el mercado de La Merced. La cultura mazahua es reconocida como parte de la matriz cultural no occidental, aquella que viene de la civilización prehispánica mesoamericana

(Bonfil Batalla, 1990). El mercado constituye un contexto tradicional mesoamericano, culturalmente familiar para la gente mazahua. La venta es una ocupación tradicionalmente femenina; es común que sólo en las tardes los hombres mazahuas se unan a los grupos, formados en su mayoría por mujeres y niños.

### LA INTERACCIÓN MADRE MAZAHUA-NIÑO Y DE NIÑO-NIÑO

Algo fundamental que se observa en casi toda la interacción de mujeres mazahuas con sus niños en el mercado es el carácter autónomo o independiente de la conducta de cada uno. Las descripciones de otros grupos indígenas americanos revelan conductas similares (por ejemplo, Spindler, 1955; Brazelton, 1977, Rogoff, 1981). Una cualidad característica de la interacción es que el adulto y el niño están juntos, mientras que cada uno, al mismo tiempo, realiza su propia tarea. Los niños pequeños casi siempre están con sus madres u otras mujeres de la familia; sin embargo, no exigen ni se les da la atención directa y total de los adultos. En el caso de los mazahuas, esta forma de interacción se ha descrito como “separados pero juntos” (Paradise 1994).

Incluso los niños pequeños se adaptan muy bien a esta forma de interacción de estar separados-pero-juntos, y saben cómo hacerlo. La conducta social en que ellos se comprometen se caracteriza por mantener una independencia que se define en términos de coordinación y cooperación. Su apreciación de los valores culturales fundamentales, que le dan significado a esta manera de estar juntos, es evidente en su conducta y en su actitud.

Las secuencias de interacción que se presentan en este artículo pueden entenderse como ejemplos de un tipo de la interacción separados-pero-juntos. La actitud pasiva de uno de los participantes se complementa con una actitud de iniciativa activa por parte

de los demás. Por ejemplo, una vez que ya han pasado por la etapa de la infancia temprana, los bebés no producen la situación que satisfaga su hambre sólo con el llanto, sino que toman la iniciativa y encuentran el camino al pecho materno. Aun cuando la madre toma al bebé entre sus brazos, es frecuente que muestre una apariencia de distracción, como si apenas le pusiera atención al pequeño; puede ser que en ese momento atienda a un comprador o que acomode sus productos en el puesto. Así, el bebé toma un papel activo en la búsqueda del sustento, mientras que ella, con relación a la búsqueda del pequeño, se convierte en una participante pasiva.

Esta pasividad es especialmente clara en situaciones que implican juego. Un ejemplo de esto es el que a continuación se da:

Una mujer robusta está sentada en el suelo, detrás de los productos que vende; sus piernas se encuentran extendidas frente a ella. Dos niños, uno de 2 años y otro de 3, aproximadamente, están jugando arriba de sus piernas. El niño mayor está acostado sobre su espalda, a lo largo de las piernas de la mujer, mientras que el pequeño está sentado con las piernas abiertas sobre la cintura del niño grande, como si estuviera “galopando”, y ambos ríen. Sus movimientos son irregulares y ocasionalmente se resbalan de las piernas de la mujer. Cuando sucede esto, detienen su juego el tiempo necesario para volverse a poner en posición y empiezan de nuevo. La mujer, mientras tanto, masca algo, frunce ligeramente el entrecejo y mantiene las manos libres; mira lo que pasa a su alrededor y ocasionalmente a los niños que juegan sobre sus piernas, sin mostrar algún cambio de expresión en su rostro o alguna ligera sonrisa.

Como el juego de los pequeños se da sobre las piernas de la mujer, ésta se halla incluida en la actividad y está consciente de ello; cuando los niños se deslizan no continúan su juego en el piso, sino

que lo detienen el tiempo necesario para regresar a sus piernas. Su participación se puede identificar en el préstamo de sus piernas para el juego, una participación que no puede calificarse como casual en esta posición particular de sentarse, pues el hecho de que lo haga con las piernas estiradas hacia delante es bastante inusual y es probable que dicha posición la haya adoptado para la ocasión. Su comportamiento explícito, sin embargo, es claramente de una naturaleza pasiva por lo que se refiere al juego mismo: ella no está integrada al juego, su observación de éste es intermitente, y mantiene una distancia emocional. Los niños parecen jugar para sí mismos; sin embargo, el apoyo que les da con sus piernas (definitivamente más suave para este tipo de juego de balanceo que lo que les ofrece el cemento del piso) no es probablemente algo que se suponga. Ella está con ellos y participa, pero de manera bastante pasiva.

Los pequeños muestran un entendimiento implícito de lo que implica mantener una interacción con un participante frecuentemente pasivo. Su entendimiento interaccional se halla asociado con la capacidad para tomar la iniciativa y mantener una dirección independiente. Lo que a continuación sigue indica esta asociación:

Después de medio minuto o más de trepar y deslizarse del regazo de la madre, un niño de aproximadamente dos años se para y empieza a caminar por el otro lado del puesto, enfrente del espacio donde su madre tiene sus productos expuestos para la venta. Mientras avanza, se sube los pantalones con ambas manos para que no se le caigan o se arrastren en el piso. Una vez que se halla frente al puesto, es detenido por el paso de la gente durante 10 o 15 segundos y es rodeado por todos lados por personas que se mueven rápidamente y que son mucho más altas que él. Él se queda ahí, despistado, esperando y observando a la gente, desde su estatura, mientras pasa. No puede moverse en ninguna dirección debido a la densidad de

la muchedumbre y a la rapidez del movimiento. Finalmente, la multitud se desintegra y él continúa avanzando a través del puesto. Durante el trayecto, su rostro ha mostrado una expresión de cuidado, más que de pánico o de temor.

En este evento, un niño pequeño, dentro de un espacio cercano al de su madre, repentinamente se encuentra en medio de una embestida. Una mujer no indígena, quien se está tendiendo un puesto cerca de la madre del pequeño, dice en su dirección: “¡lo van a aplastar!”. Sin embargo, el niño muestra capacidad para manejar la situación por sí mismo, sin que tenga que llamar a alguien para rescatarlo o protegerlo. Mantiene su compostura, y tan rápido como puede continúa su camino. A diferencia de lo que comenta la señora, su madre parece no preocuparse; aunque indudablemente conciente de la situación del pequeño, ella literalmente continúa en lo suyo y permanece pasiva frente a la situación de su niño.

Otra secuencia ilustra una interacción, al parecer menos exitosa, en la que se manifiesta la misma pasividad por parte de la madre y una clara falta de coordinación y cooperación. Se puede ver que para un niño que ha aprendido a dirigir sus esfuerzos en cierto grado, la actitud pasiva de la madre hacia sus esfuerzos es experimentada como un obstáculo:

Una madre está sentada en el piso, dentro de un espacio limitado, en donde vende sus productos. Su niño, de entre 3 y 3 años y medio, está parado atrás de ella, recargado sobre su espalda y acariciando y jugando con su pelo a los lados de su cabeza con ambas manos. Ella toma las manos del pequeño entre las suyas y aplauden juntos alrededor de su cuello. Un momento después, el niño se mueve a otro sitio, frente a ella, en el espacio que hay entre su madre y los productos, y se sienta en el piso. Él pone toda su atención en la tarea de pelar tomates verdes que se encuentran amontonados en el suelo frente a él.

Al cabo de diez minutos, después de haber dejado el área y regresado, ellos se encuentran sentados en el suelo en la misma posición que antes; los dos están pelando tomates verdes, pero el niño se ve más concentrado en la tarea que la madre quien ocasionalmente echa un vistazo a su alrededor. Otra mujer está ahora sentada al lado de la madre y ambas, casualmente, platican juntas mientras realizan alguna labor. El niño se recarga ahora hacia delante, golpeando y empujando la rodilla y el muslo de su madre, tratando, obviamente, de llamar su atención. Ella está frente a él pero al principio no lo mira, ni tampoco lo hace hacia la dirección donde él se encuentra. Luego lo mira pero de una manera distraída, sin ponerle mucha atención, lentamente, sin cambiar de expresión. Después, con ambas manos toma un montón de tomates sin pelar de una bolsa que tiene al lado y los pone en el suelo, frente a él. El niño continúa pelando y mirando hacia abajo; ella también pela tomates mientras platica y sonrío con la mujer de al lado.

Cinco minutos más tarde, el niño termina con su pila de tomates y se pone otra vez a empujar y a dar palmadas a su madre. Ella lo mira y luego retira su mirada sin una palabra o cualquier otra expresión comunicativa. Él lanza un tomatito verde a su cara. Éste rebota en su cachete y no pasa nada. No hay respuesta de ella, ni siquiera un movimiento de cabeza, ni una mirada o mueca o que se lleve la mano a su mejilla; simplemente continúa mirando hacia abajo, a lo que está haciendo. Él le avienta otro tomatito y también rebota en su cara; ella sigue sin reaccionar. Un momento después, la madre levanta la mirada, pasando ésta por donde está el niño, para mirar a un hombre que ha llegado y que se encuentra parado detrás del pequeño. El niño gira su cabeza para mirar también al hombre. El hombre sigue su camino sin comprar. La madre se levanta y camina hacia atrás del área de venta, con un paso lento y natural. El niño se levanta y se va al otro lado.

El niño quiere seguir pelando los tomates verdes, pero la pasividad de su madre resulta ser un obstáculo para él. Cuando el niño empuja y le da palmadas a su madre la primera vez, hace que ella ponga otra pila de tomates en el espacio que hay entre ellos para que él pueda continuar con su trabajo. Pero la segunda vez no lo logra, ni siquiera cuando arroja los pequeños tomates a su cara. Finalmente, su actitud y conducta paran y rompen su actividad completamente. Su salida de la escena parece indicar que siente que ya no vale la pena intentar alguna otra medida más fuerte para hacerla cooperar activamente. Entonces, él también se levanta y se va en otra dirección.

Mientras en este evento la pasividad de la madre parece ser un obstáculo para el cual el niño finalmente accede, su respuesta puede representar sólo un revés temporal que le permite, a largo plazo, vencer tales impedimentos. Juzgando por algunas de las actividades de aprendizaje que los niños grandes inventan, uno puede pensar que cuando este niño crezca y aprenda a tomar más iniciativa no se molestará en tratar de llamar la atención o ayuda de su madre. En lugar de hacerlo, podrá encontrar su camino hacia el costal de tomates sin pelar por cuenta propia y así seguir con su trabajo.

Las interacciones que se presentan hasta este punto corresponden a la pasividad de los adultos y a la toma de iniciativa de los niños. Se muestra cómo este tipo de interacción promueve la capacidad de desarrollo del niño para la independencia y la responsabilidad al organizar y llevar a cabo actividades por sí mismo (incluyendo aquellas que se relacionan con el aprendizaje). Un ejemplo final nos proporciona un caso de interacción entre tres niñas, que muestra, más bien, la cooperación y coordinación que frecuentemente se halla implicada a través de la conducta pasiva de una de las participantes. Este ejemplo también nos da la oportunidad de observar



la construcción de los niños de la conducta socialmente significativa y las perspectivas sobre el mundo como Elbers (1994) las ha señalado, aunque en referencia a otra clase de juego.

Tres niñas están sentadas en el suelo. Las dos más grandes (entre 5 y 6 años de edad) están peinando y trenzando el cabello de la niña pequeña, que tiene 3 o 4 años. Un lado ya está terminado, aunque ciertamente no tan bien hecho, pues han quedado algunos mechones de cabello fuera de la trenza. El hecho de que sus cabellos sólo lleguen a los hombros, hace que la tarea se dificulte desde el principio. Una de las niñas mayores peina y arregla con un aire de eficiencia y concentración. Ella está sentada en cuclillas, a la manera en que se sientan las mujeres indígenas, y agarra el cabello con brusquedad mientras lo peina, jalándolo fuerte. La niña que están peinando se encuentra sentada frente a ella, mirando para otro lado. Es evidente que está más que incómoda y se retuerce constantemente, tratando de encontrar una posición menos dolorosa. Sin embargo, mantiene su cabeza quieta. No trata de irse. Sus brazos están caídos y a veces los cruza, como si se abrazara a sí misma; luego pone las manos sobre el suelo y se apoya en uno de sus lados. Parece estar a punto de llorar. Sus cejas y su frente son jaladas hacia abajo al mismo tiempo. Las dos mayores no ponen atención a su incomodidad; parecen no darse cuenta y la pequeña no hace ningún intento por hacérselos notar.

A causa del dolor continuo comienza a llorar para sí misma y se le escurren las lágrimas sobre sus mejillas. De vez en cuando abraza las rodillas de una de las niñas mayores. Sin embargo, aún no da señales de protesta o de resistencia. Ella se encuentra lastimada con verdadera resignación, como si se tratara de algo por lo que tuviera que pasar, que soportar o esperar. De hecho da la impresión de estar resistiendo, segundo a segundo, hasta que aquello acabe. La niña más grande no le suelta su cabello ni por un momen-

to y se lo jala más fuerte cada vez que intenta meter el peine en él. Su destreza manual aún no está bien desarrollada y entonces agarra el peine con fuerza y emite pequeños gruñidos cuando jala y estira la piel, especialmente fuerte, como a la altura de las sienes, mientras que la pequeña llora y se abraza más intensamente. La otra niña grande tiene varios broches de plástico que abre y los coloca, o trata de ponérselos en el pelo a un lado de la cabeza de la niña, mientras que la primera continúa su tarea. Parece ser que a las dos niñas grandes se les olvida completamente el hecho de que están lastimando a la pequeña y que está llorando.

Para un observador poco familiarizado con esta clase de interacción parece bastante extraordinario que la niña de 3 o 4 años no intente zafarse de tal situación aparentemente tortuosa, o por lo menos defenderse de alguna manera, tal vez mostrando su inconformidad y pidiendo a las niñas grandes que lo hagan más suavemente. No, su comportamiento frente a las otras participantes en la interacción es pasivo. Su pasividad, sin embargo, no implica que ella esté inactiva, sin hacer nada. Ella está intensamente involucrada en ejercitar su control personal. Aun cuando no puede dejar de llorar mantiene su respuesta emocional y su dolor para sí misma tanto como le es posible. Baja la cabeza y la lleva a otro lado donde las niñas grandes no puedan verla. No hace nada para comunicarles su incomodidad, ni para cambiar el carácter o la definición de la interacción. Opta por participar esencialmente con la misma actitud que ellas parecen haber adoptado hacia su dolor: se trata de un aspecto superficial y esencialmente irrelevante que puede ser ignorado, o que es incluso necesario. Las niñas más grandes muestran inconciencia de su dolor, y de ninguna manera se adaptan a ella.

Las tres niñas parecen compartir una definición culturalmente específica de la interacción que ellas han construido o reconstruido. En última instancia,

su interacción puede ser descrita como una situación de aprendizaje. Las mayores están practicando cómo peinar, y la pequeña cómo controlar sus emociones y mantener una actitud apropiada, lo que implica una apreciación básica de su interacción en términos de estar las tres juntas. Este evento es quizás, en forma narrativa, como se considera a la manera mazahua, una forma de enmarcar la interacción, dando un significado cultural particular a las expresiones físicas que implican sumisión e inconformidad, o dolor por parte de alguna de las participantes, sin implicar agresión o un deseo de lastimar por parte de las otras. Una discusión de este carácter de las prácticas interaccionales mazahuas (Paradise, 1987), sin embargo, está más allá del propósito de este artículo.

Para los objetivos actuales, este evento hace explícito un aspecto de la pasividad de los participantes que no es tan evidente en los demás ejemplos. Su conducta no indica una falta de respuesta, más bien muestra su apoyo a una definición compartida de la situación. Aunque las niñas mayores están obviamente involucradas en hacer algo, la pequeña también lo está, controlándose física y emocionalmente. Ella coopera con las grandes completamente, al tiempo que hace lo que puede para minimizar sus expresiones de incomodidad.

### COLABORACIÓN TÁCITA EN LA INTERACCIÓN MAZAHUA

Los ejemplos y análisis presentados indican una comprensión diferente de lo que comúnmente se entiende en un contexto cultural occidental a través del término “pasivo”, al describir la conducta de un participante en la interacción social. *En el Diccionario Internacional Webster* la definición general ofrecida de “pasivo” es “sin actuar pero sobre el que se actúa: sujeto a o producido por un agente externo: receptivo a impresiones externas o influencias”.

Sinónimos comunes son “inactivo”, “inerte”, “sumiso”, “sin resistencia”. Las prácticas mazahuas de interacción adulto-niño y niño-niño muestran que un entendimiento adecuado para la participación “pasiva” en sus interacciones depende de moverse más allá de una descripción simple en términos de sentido común. Una mejor comprensión de esta forma de participar se puede obtener al describir la interacción de la acción social con referencia a los significados específicos culturales.

Como lo muestra claramente el último ejemplo, la contribución de la participante pasiva en la interacción no fue menos importante o crucial que la de las otras dos. Aunque esto puede ser especialmente evidente en este evento, un vistazo a otros ejemplos muestra que la conducta pasiva mostrada es similarmente definida. La conducta de un participante pasivo complementa la conducta más activa de los otros participantes. De esta manera contribuye a la definición y a la realización exitosa de la interacción. El carácter coordinado de la conducta de todos los participantes es notable. No se trata de un asunto de la interacción que se está realizando, definiendo o ejecutando por un participante o participantes activos en la presencia de un participante obediente, inerte pero relativamente poco involucrado. Más bien, la complementariedad hace comprensible y efectiva la conducta contrastante y la actitud de los participantes. La pasividad es complementada por una iniciativa activa del que toma la responsabilidad. La “colaboración tácita” puede ser una mejor manera para referirse a esta forma de participar en la interacción que la “pasividad”. La colaboración tácita hace referencia al apoyo social e interaccional para desarrollar una habilidad y una voluntad que se adapte a la conducta y actitud de uno de los participantes y que permita a la otra persona en la interacción tomar la iniciativa, definir y llevar a cabo la actividad que es el contenido mismo de la interacción.

En las interacciones cotidianas, la conducta tácita colaborativa de una madre mazahua, relativa a la conducta activa de su hijo, permite al niño adquirir conocimiento interaccionalmente fundamentado en su cultura. Dicha experiencia práctica en la interacción permite el desarrollo de una independencia y autosuficiencia que es equilibrada por un sentido de responsabilidad, como se refleja en la tendencia de los niños para coordinar sus actividades y cooperar con otros. Esta es una forma de ser independiente que es valorada por los mazahuas y, de manera más general, por gente nativa americana, y está relacionada con un énfasis cultural sobre una clase de autonomía que puede ser observada en otros territorios de la conducta social, por ejemplo, en la organización de colectividades y procedimientos de toma de decisiones (Philips 1983; Paradise 1993). Se trata de una autonomía que no implica individualidad en el sentido de separación o de estar solo. La independencia de los participantes es una parte integral de las prácticas interaccionales caracterizadas por la coordinación fluida de comportamientos y actitudes que no depende de una organización explícita o indicativa. Puede ser que esta clase de independencia en la interacción social se relacione con la de otras sociedades no occidentales que valoran la orientación-comunitaria que enfatiza la identidad colectiva.

Como lo indica este artículo, la conducta interaccional se puede estudiar desde una perspectiva analítica que enfatice el significado cultural subyacente; como una práctica social que esté necesariamente relacionada a otros terrenos de una totalidad socio-cultural interrelacionada. Las normas interaccionales representadas y recreadas en un proceso continuo de construcción social implican un conocimiento cultural sobre cómo actuar y los significados implícitos compartidos que esos actos llevan. El conocimiento cultural implícito viene a ser la comprensión práctica

que se encuentra relacionada al acto mismo. Es “todas las cosas que los actores saben, de manera tácita, acerca de cómo ‘seguir’ en los contextos de la vida social sin poder darles una expresión discursiva directa” (Giddens, 1984: xxxiii).

Por lo que se refiere a las conductas particulares de aprendizaje que se relacionan con estas prácticas de interacción, una capacidad identificada para la participación independiente que muestran los niños mazahuas, se halla estrechamente asociada con el aprendizaje observacional y el poder responsabilizarse para el aprendizaje propio. Estas son algunas características del aprendizaje indígena que han sido identificadas y descritas por varios autores (para la revisión de literatura relevante ver Philips, 1983, Lee, 1967; Rogoff, *et al.*, 1993; Paradise, 1991). Los ejemplos sobre la “pasividad” presentados anteriormente son congruentes con respecto a estas descripciones y comprensibles en términos de las formas indígenas de organizar el aprendizaje.

## OBSERVACIONES

### E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Esta perspectiva antropológica que busca identificar los significados socioculturales que subyacen en las prácticas interaccionales puede contribuir a que entendamos mejor la experiencia escolar de los niños, quienes llegan a la escuela con interacciones distintas a las que allí se reconocen. Es una perspectiva que implica reconocer que la experiencia temprana de los niños con la interacción social, y las formas en que esa experiencia se da, determinan cómo estos niños organizan su aprendizaje tanto dentro como fuera de la escuela. Esta perspectiva promueve también una posición menos normativa desde la cual se pueden identificar y comprender las prácticas de enseñanza y aprendizaje no occidentales.

La particularidad cultural de la interacción mazahua adulto-niño y niño-niño representa una clase de interacción asociada con las prácticas de socialización indígenas que con frecuencia han sido etiquetadas de manera errónea en términos de “bajos niveles de interacción” o “pasividad”. Estas caracterizaciones tienden a incorporarse en las descripciones del “estilo de aprendizaje” indígena que es entonces invocado para explicar el pobre desempeño escolar de los estudiantes nativos americanos o para exigir adaptaciones pedagógicas apropiadas (John, 1972; Kaulbach, 1984; More, 1989). Dichas descripciones de las conductas de aprendizaje asociadas con las prácticas interaccionales culturalmente particulares tienden a desarrollarse en términos dicotómicos, y frecuentemente tienen implicaciones negativas sutiles y no tan sutiles (ver la discusión relevante en McCarty, Wallace, Lynch y Benally, 1991). Así, una explicación de la conducta interaccional como la que se presenta en este trabajo toma en cuenta los significados socioculturales particulares y no ve en ella prácticas intencionadas que no logran estimular ni motivar de manera suficiente al niño. Al contrario, reconoce que estas prácticas interaccionales pueden identificarse como aquellas que ayudan a los niños a asumir relativamente una mayor responsabilidad para su aprendizaje. Los niños mazahuas, por ejemplo, son muy creativos en adaptarse a situaciones y actividades desde las cuales pueden aprender. Tienen una capacidad altamente desarrollada para tomar iniciativa y sostener la motivación personal en el aprendizaje (Paradise, 1987, 1993).

Los maestros de los niños mazahuas reconocen su independencia y su actitud responsable, describiéndolos con frecuencia como niños “maduros”. Hay claras señales de que introducen sus prácticas interaccionales en el quehacer escolar. Al realizar obser-

vaciones en aulas con alumnos mazahuas, de primer grado y de 5º y 6º grado, una forma común para que un estudiante guíe o proporcione ayuda a un compañero es la siguiente: el estudiante que provee la ayuda a su compañero toma el cuaderno o la hoja de ejercicios de él y simplemente lo termina de completar. No comenta o explica lo que hace, ni adopta una posición física que pueda facilitar a los otros observadores ver lo que está haciendo. El alumno que recibe la ayuda no hace preguntas ni comentario alguno; permanece completamente inmóvil y observa cómo el otro realiza el trabajo atento a todo lo que hace con mucha concentración. Esta forma de colaborar sucede principalmente entre los niños del mismo sexo.

Una interpretación común de esta conducta es que un alumno está simplemente ayudando a otro a hacer su tarea. Raramente tal comportamiento se caracteriza como aprendizaje, aunque se puede observar que mientras los alumnos mazahuas frecuentemente comparan sus trabajos escolares entre ellos mismos, raramente se copian (los maestros corroboran esta observación). Así es que parece dudoso que la ayuda que el niño provee a su compañero pueda ser correctamente entendida sólo en términos de haber completado el trabajo de éste; sino de acuerdo con las prácticas interaccionales descritas arriba, se trata más bien de una colaboración de otra índole. Se sabe poco acerca de qué clase de aprendizaje pueda estar involucrado, pero tal conducta no debería ser descalificada simplemente como una subordinación de metas educativas por tratarse de que un alumno hace el trabajo de otro. Puede, de hecho, representar una adaptación efectiva en el aula de las prácticas interaccionales mazahuas que promueven el aprendizaje, aunque difícilmente puedan reconocerse como tales por los educadores de orientación claramente escolar.

## CONCLUSIONES

Se está volviendo cada vez más obvio que nuestro sentido común, culturalmente determinado, nos ha llevado a percibir la clase de interacciones descritas en este artículo como pasivas en un sentido negativo, como interacciones que no promueven el desarrollo óptimo del niño. Al respecto, Rogoff y *et al.* (1993) han señalado que la “situación de socialización prototípica” que orienta nuestra investigación está basada en una norma cultural que enfatiza la instrucción por los adultos.

Este prototipo cultural ha influenciado indudablemente la conceptualización del campo de la “socialización” en el cual los niños son arrojados como recipientes de instrucción que es explícita y organizada por los adultos, con poca atención al rol activo de los niños en dirigir su propio aprendizaje a través de la observación y participación en la actividad social, Rogoff y *et al.* (1993:99).

Este “prototipo cultural” se refleja en el cuestionable punto de vista que enfatiza la transmisión en el desarrollo, así como también en la “perspectiva culturalmente limitada” y a los procedimientos analíticos en los estudios de la interacción madre-hijo que enfocan principalmente el rol de la madre mientras que se simplifica el papel del niño que copia (Elbers, Maier, Hoekstra y Hoogsteder, 1992; Maier, Elbers y Hoekstra, 1992). También en contextos escolares, especialmente cuando los niños están acostumbrados a prácticas interaccionales no occidentales, este prototipo cultural fácilmente se transforma en un sesgo cultural no reconocido.

En cuanto a las interacciones maestro-alumno, una comprensión de otras prácticas interaccionales asociadas con la enseñanza y el aprendizaje son particularmente relevantes (ver, por ejemplo, Philips, 1983; Lipka, 1991; McCarty, *et al.*, 1991). La buena enseñanza no es sólo una buena técnica pedagógica.

Tanto dentro como fuera de la escuela, la buena enseñanza generalmente se reconoce como un fenómeno complejo que en gran medida no entendemos ni controlamos. Además, pueden haber grandes diferencias de opinión sobre quiénes se reconocen como buenos maestros en lo que se refiere a sus formas de interactuar con sus alumnos basadas en expectativas culturalmente determinadas (Lipka, 1990; Malin, 1994). Sin embargo, muy pocos han cuestionado la aceptación general de si las estrategias interaccionales construidas alrededor de un rol de enseñanza activa, culturalmente valorado, sean mejores que otras estrategias que desenfatan dicho rol. Tiende a asumirse como universalmente válido que las estrategias de enseñanza activa sean por naturaleza mejor diseñadas para la transmisión eficiente y explícita de las habilidades y conocimientos asociados con la escuela. Esto puede o no ser así. En este punto es justo decir que estamos tratando con suposiciones culturales implicadas en prácticas interaccionales occidentales (que son para muchos de sentido común), y reflejadas en interpretaciones y aplicaciones de lugares comunes de la teoría psicológica y sociológica (de la “zona de desarrollo próximo” de Vigotsky por ejemplo). Nosotros hemos desarrollado poca investigación sobre la efectividad de las estrategias de enseñanza-aprendizaje no occidentales que podrían ser útiles en discusiones que apuntan en la aclaración del asunto.

El perogrullo antropológico dice que lo que aprendamos acerca de otros permite entendernos mejor a nosotros mismos. Nuestro entendimiento de las prácticas interaccionales de los otros nos dan un importante punto de vista ventajoso desde el cual se estudian nuestras propias prácticas interaccionales. Un paso útil en esta dirección puede darse al apreciar las diferentes clases de conductas colaborativas como estrategias interaccionales que promueven tanto el aprendizaje efectivo como el desarrollo de la independencia y autosuficiencia en la persona que aprende.

## BIBLIOGRAFÍA

- Blumer, H., (1969), *Symbolic interactionism Perspective and Methods*, Englewood Cliffs N.J., Prentice-Hall, Inc.
- Bonfil Batalla, G. (1990), *México profundo, una civilización negada*, México, CNA y Grijalbo.
- Brazelton, T.B., (1977), "Implications of infant development among the Mayan Indians of Mexico", In: P. H. Leiderman, S.R.T.&A.R., (Ed.), New York, Academic Press, pp. 151-197.
- Bruner, J., (1990), *Acts of meaning*, Cambridge, Harvard University Press.
- Cazden, C., (1986), "Classroom discourse", In: M.C. Wittrock, (Ed.), *Handbook of research on teaching*, New York, MacMillan, pp. 432-463.
- Elbers, E., (1991), "The development of competence and its social context", *Educational Psychology Review* 3, 73-94.
- Elbers, E., (1994), "Sociogenesis and children's pretend play. A variation on Vygotskian themes", In: W. De Graaf & R. Maier, (Ed.), *Sociogenesis reexamined*, New York, Springer, 219-241.
- Elbers, E.M.R.H.T.&H.M., (1992), "Internalization and adult-child interaction", In: *Learning and Instruction* 2, 101-118.
- Garfinkel, H., (1967), *Studies in ethnomethodology*, Englewood Cliffs N.J., Prentice Hall.
- Geertz, C., (1973), *The Interpretation of Cultures*, New York, Basic Books, Inc., Publishers.
- Giddens, A., (1984), *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*, Cambridge, Polity Press.
- Goodwin, C.a.A.D., (1992), "Rethinking context: An introduction", In: A. Duranti & C. Goodwin, (Ed.) *Retinkin Context: Language as an interactive phenomenon*, Cambridge: University Press, pp. 1-42.
- Greenfield, P.T.B.B.&C.P.C., (1989), "From birth to maturity in Zinacantán: Ontogenesis in cultural context", In: V. R. Bricker & G. H: Gossen, (Ed.), *Ethnographic encounters in Southern Mesoamerica. Essays in honor of Evon Zartman Vogt*, Albany, Institute for Mesoamerican Studies at the State University of New York, pp. 177-216.
- Heath, S.B. (1986) "What no bedtime story means: Narrative skills at home and school", In: Schieffelin, B.B.&E.O., (Ed.), *Language socialization across cultures*, New York, Cambridge University Press. pp. 97-124.
- Heritage, J. (1984), *Garfinkel and Ethnomethodology*, Cambridge, Polity Press and Basil Blackwell Inc.
- John V., (1972). "Styles of learning - Styles of teaching: Reflections on the education of Navajo children", In: C. Cazden, V.J.&D.H., (Ed.), *Functions of language in the classroom*, New York, Teachers College Press, pp. 331-343.
- Kaulbach, B., (1984), "Styles of learning among Native American children: A review of the research", In: *Canadian Journal of Native Education* 11, 27-37.
- Lave, J.&E.W., (1991), *Situated Learning: Legitimate Periferal Participation*, UK, Cambridge University Press.
- Lee, D., (1967), "A socio - anthropological view of independent learning", In: G. T. Gleason, (Ed.), *The theory and nature of independent learning*, Scranton, International Textbook, pp. 51-63.
- LeVine, R.A., (1990), "Infant environments in psychoanalysis: A cross - cultural view", In: J. W. Stigler, R.A.S.&G.H., (Ed.), *Cultural Psychology*, New York, Cambridge University Press, pp. 454-474.
- Lipka, J., (1990), "Cross - cultural teacher perceptions of teaching style", In: *Kaura Higher Education Journal*. 1, 33-46.
- Lipka, J., (1991), "Toward a culturally based pedagogy: A case study of one Yup'ik Eskimo teacher", *Anthropology and Education Quarterly* 22(3), 203-223.
- Maier, R.E.E.&H.T., (1992), "Wertsch's puzzle". A case study", *Cultural Dynamics* 5(1), 25-42.
- Malin, M., (1994), "What is a good teacher? Anglo and aboriginal views", *Peabody Journal of Education* 69(2), 94-114.
- McCarthy, T.L.W.S.L.R.&B.A., (1991), "Classroom inquiry and Navajo learning styles: A call for reassessment", *Anthropology and Education Quarterly* 22(1), pp. 42-59.
- Mead, G.H., (1962/1934), *Mind, self, and society*, Chicago, University of Chicago Press, C.W. Morris.
- More, A.J., (1989), "Native American learning styles: A review for researchers and teachers", *Journal of American Indian Education* 27(1), 17-29.
- Ochs, E.&S.B., (1985), "Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications", In: R.A. Sweder & R.A. LeVine, (Ed.) *Culture Theory*, New York, Cambridge University Press, pp. 276-320.
- Paradise, R., (1993), "The autonomous behavior of indigenous students in classroom activities", In: A. Alvarez & P. del Río, (Ed.), *Education as a cultural construction*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Paradise, R., (1991), "El conocimiento cultural en el salón de clase: niños indígenas y su orientación hacia la observación", en: *Infancia y Aprendizaje* 55, 73-86.
- Paradise, R., (1987), "Learning through social interaction: The experience and development of the mazahua self in the context of the market", Ph. D. dissertation, Department of Anthropology, University of Pennsylvania.
- Philips, S., (1983), *The invisible culture. Communication in classroom and community on the Warm Springs Indian Reservation*, New York, Longman Press.
- Rogoff, B., (1981), "Adults and peers as agents of socialization: A Highland Guatemala profile", In: *Ethos* 9, 18-36.
- Rogoff, B., (1995), "Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, apprenticeship". In: In J:V: Wertsch, P.d.R.&A.A., (Ed.), *Sociocultural Studies of mind*, Cambridge, Cambridge University Press, pp.139-164.
- Rogoff, B.G.M., (1986), "The analysis of functional patterns in mother - child instruction", In: J. Valsiner, (Ed.), *The role of the individual subject in scientific psychology*, New York, Plenum, pp.261-290.
- Rogoff, B.M.J.G.A.&M.C., (1993), "Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers" In: *Monographs of the Society for Research in Child Development*, pp. 58-236.
- Shweder, R.A., (1991), *Thinking through cultures. Expeditions in cultural psychology*, Cambridge, Harvard University Press.
- Spindler, G., (1955), *Sociocultural and psychological processes in Menomene acculturation*, Berkely, University of California Publications in Culture and Society.
- Weber, M., (1957/1922), *The theory of social and economic organization*, Glencoe, Free Press.