

Psicología y Ciencia Social
Universidad Nacional Autónoma de México
jmmd@servidor.unam.mx
ISSN (Versión impresa): 1405-5082
MÉXICO

2005
Charlotte Højholt
EL DESARROLLO INFANTIL A TRAVÉS DE SUS CONTEXTOS SOCIALES
Psicología y Ciencia Social, año/vol. 7, número 1-2
Universidad Nacional Autónoma de México
Distrito Federal, México
pp. 22-40

El desarrollo infantil a través de sus contextos sociales*

Charlotte Højholt**

Resumen:

Los niños viven sus vidas en una pluralidad de contextos, por ejemplo sus casas, las instituciones y las escuelas. Debido a ello, deben aprender y desarrollarse a partir de su participación en y a través de diferentes contextos de práctica social. En el presente artículo se ofrece un marco de interpretación y datos empíricos de una investigación en la cual se observaron y entrevistaron a niños desde que cursaban el último año de kinder hasta el primer año de la escuela básica. El enfoque analítico es el de la “teoría de la praxis”, a partir del cual se discuten tanto las relaciones entre la “práctica” y la investigación, como las tareas de los profesionistas que están relacionadas con el desarrollo de los niños. Así, se presentan conceptos teóricos para analizar la vida social de los niños. Los resultados de la investigación empírica permiten ilustrar cómo es que los niños enfrentan retos derivados de los cambios en su participación en los diferentes contextos de sus vidas, y también cómo en sus comunidades de iguales se fortalecen mutuamente. Los resultados subrayan la necesidad de que exista cooperación entre los adultos que están implicados en el desarrollo de los niños, tanto en las prácticas que tienen lugar en las instituciones escolares, como en la propia investigación.

Palabras clave: Contextos de vida, pluralidad, participación, desarrollo infantil, conflictos y procesos de segregación.

* Agradezco a Claudia Saucedo Ramos (Universidad Nacional Autónoma de México) por la traducción al español del presente artículo.

** Roskilde University, Department of Psychology, P.O. Box 260, DK-4000 Roskilde. Phone: +45 46 74 26 88. E-mail: charh@ruc.dk

Abstract:

Children live their lives in a plurality of social contexts, e.g. their homes, institutions and schools. Due to this, children must learn and develop through participation in and across different kinds of social practice. This article presents the theoretical framework and empirical findings of a study where children were observed and interviewed in their course from kindergarten through nursery class into the first years in school. The basis is a 'theory of praxis' and the relations between 'practice' and research are discussed, as well as understandings of the professional tasks related to the development of children. In relation to that, theoretical concepts to analyse the social life of children are introduced. The empirical results illustrate how children cope with the challenges of changing their participation in the different contexts of their life, and how they, in relation to that, seem to strengthen each other in their communities of playmates. These results point to the need of cooperation between adults involved in children's development – in practice as well as research.

Keywords: Contexts of life, plurality, participation, child development, conflicts and process of segregation.

El desarrollo de los niños ocurre en y a través de contextos sociales diversos, por ejemplo en sus hogares, en la escuela, la comunidad en la que viven, etc. Los niños crecen y se desenvuelven en esos lugares a lo largo de lo que podríamos denominar “una carrera de vida”. En este artículo mi interés es reflexionar sobre esa carrera de vida, la cual implica una pluralidad de participaciones y el transitar del individuo a través de distintos contextos sociales o comunidades que son significativas socialmente. En el terreno de la psicología es necesario analizar el desarrollo humano como algo que ocurre en formas de vida cambiantes y como resultado de la participación de los individuos en contextos particulares en los que existen metas, condiciones y reglas diversas.

Si enfocamos de esta manera la vida de los individuos, veremos que diferentes adultos pueden formar parte del desarrollo de un mismo niño. Es decir, los adultos participan en diferentes lugares, de diferentes maneras y en períodos de vida distintos, con la responsabilidad de apoyar y guiar el desarrollo de los niños, de organizar posibilidades de desarrollo socialmente relevantes. Esto implica que siempre existen diversas perspectivas de los adultos con las cuales los niños se

relacionan; se trata de perspectivas que tienen que ver con criterios y conceptos sobre lo que se considera adecuado o importante para formar a los niños, sobre lo que deben aprender, sobre las metas relevantes para su desarrollo, entre otros aspectos. Esta afirmación, que puede parecer trivial, encierra dos dilemas para la psicología del desarrollo: primero, en el mundo de los adultos hay discrepancias (y hasta conflictos sociales) sobre qué entendemos exactamente por desarrollo infantil y, segundo, nuestras interpretaciones de quienes son los niños, sus acciones y su desarrollo, se basan en esas discrepancias y conflictos.

En realidad tenemos conocimientos sobre los niños más por lo que otros adultos dicen, que por lo que podrían decir los propios niños. ¿Hemos reflexionado lo suficiente acerca de esta cuestión en nuestras teorías del desarrollo humano? Me parece que necesitamos conocer de un modo más sistemático las bases sobre las que formamos nuestros conceptos. Con frecuencia, la psicología del desarrollo está fundada en la perspectiva de los investigadores y muy poco se toma en cuenta *la pluralidad* de perspectivas que hay sobre el desarrollo. Precisamente, en este artículo mi intención es respetar la pluralidad de perspectivas que pueden existir (las de

los padres, las de los maestros y, por supuesto, las de los investigadores) y estudiarlas a partir del análisis de prácticas específicas.

En lo que sigue voy a desarrollar esta idea y a discutir las consecuencias que tiene en el plano metodológico para el análisis del desarrollo infantil. Como base, tengo un estudio que llevé a cabo con niños a los cuales seguí en su desarrollo a través de contextos como su casa, el jardín de niños, preescolar, la escuela primaria, instituciones para el tiempo libre, etc (Højholt 1999, 2001, 2003). En esa investigación realicé observaciones y entrevistas con los niños y también con los adultos que los atendían: padres, pedagogos, profesores, psicólogas, etc. También tomé en cuenta mi participación como investigadora en reuniones, juntas administrativas y discusiones que hubo y en las que se llevaban a cabo las prácticas profesionales con los niños. ¿Por qué tomar este material como punto de partida?

Ante todo supone una comprensión de la vida a partir de las prácticas en las que están inmersos los seres humanos. Este supuesto tiene como punto de referencia el hecho de que las personas viven, actúan y hacen cosas en y con sus vidas. Esta perspectiva teórica tiene similitudes con la teoría de la actividad y con una perspectiva de análisis sociocultural (por ejemplo, Leontjev 1978; Vygotsky 1978). Las personas continuamente están reconociendo y tomando conciencia de la realidad de una manera subjetiva. Además, constantemente están interviniendo en sus vidas, cambiándolas y creándolas. Esta es una idea derivada del enfoque de psicología crítica o de la ciencia del sujeto (vgr. Axel 2002; Axel & Nissen 1993; Dreier 1994, 1999; Holzkamp 1987, 1995; Højholt, 1996, 1999; Nissen 2000; Tolman 1994). De acuerdo con lo anterior, debemos analizar a las personas a la luz de sus prácticas personales de vida, a través de sus acciones y de sus puntos de vista y entender la vida como una unidad entre condiciones de vida, estructuras de significado y estrategias personales. Es por eso que me ubico en las discusiones teóricas actuales que se realizan dentro de la psicología sobre las posibilidades conceptuales y los problemas derivados tanto del esencialismo y el individualismo, como del constructivismo y el interaccionismo.

Sostengo que cuando consideramos a los individuos

en sus contextos sociales no deberíamos tomar dichos contextos sociales – o las construcciones y discursos sociales, las interacciones o la cultura – como si fueran sujetos activos. Esto ocurre de manera muy fácil cuando solo estudiamos un contexto social en aislado. Como consecuencia, se corre el riesgo de no captar el significado que ese contexto tiene para los participantes, puesto que los contextos sociales obtienen sus significados a partir de las conexiones que los individuos realizan con otros contextos sociales, a partir de sus conexiones con algo más comprensivo. En cada contexto social los participantes actúan teniendo como base la participación que tienen en otros contextos sociales y el significado que su participación tiene para ellos.

El esfuerzo de esta perspectiva teórica consiste en analizar las condiciones sociales y los significados *junto* con las actualizaciones substantivas, es decir, mantener unidos lo común y lo diferente en una comprensión consistente. Las personas actuamos en un mundo común en el que existen estructuras de significado, discursos y construcciones, pero cada uno de nosotros estamos ubicados de manera distinta en ese mundo. Percibimos determinados aspectos, nos volvemos concientes de los mismos o los tomamos, pero desde diferentes posiciones, de modos muy personales. Esto tiene implicaciones para la psicología cuando analiza cómo es que los sujetos actúan en sus vidas, pero también para una teoría de la ciencia o sobre cómo debemos considerar y trabajar analíticamente utilizando conceptos como el de punto de vista (y considero aquí tanto los puntos de vista “científicos” como aquellos que tradicionalmente hemos denominado que pertenecen al “sentido común”). Dado que estamos poniendo en práctica una postura de investigación anclada en perspectivas de práctica social, por ejemplo de madres, profesores, niños y expertos, no deberíamos desvalorizar o juzgar dichas perspectivas a partir de los resultados de investigación, sino tratar de entenderlas en función de sus formas originales de construcción.

Analizar las acciones de los seres humanos tomando como punto de referencia el concepto de “práctica de vida” es una cuestión que tiene una tradición filosófica enraizada en las ideas marxistas que han sido desarrolladas en diferentes teorías de la

ciencia. Particularmente, mi trabajo está en deuda con el análisis del filósofo danés Uffe Juul Jensen (1986), quien apunta:

“Somos miembros de cierto colectivo que actúa en concordancia con ciertos procedimientos. Tales procedimientos dictan lo que es normal y lo que es ideal en la praxis en cuestión...De esta manera, es importante tener en mente que nuestros conceptos están anclados en la praxis de la cual son parte. Este recordatorio no es para asignar un rango que no tienen nuestros conceptos (quizá ni siquiera una validez universal)”. (Jensen, 1986:177.).

De acuerdo a lo anterior, nuestros conceptos, discursos y categorías, por ejemplo los de “fases del desarrollo”, “trastornos” o “deficiencias”, están socialmente construidos, pero son construidos dentro de una praxis social con historia, con dilemas y condiciones prácticas a la vez que con procedimientos, reglas y relaciones especiales entre grupos de personas. Así, no solo hemos nombrado a ciertos niños como “niños con trastornos del desarrollo”, sino que los hemos tratado de formas especiales y hemos tenido arreglos de prácticas especiales interconectadas para medir, hacer estimaciones, ubicar y ayudar a grupos de niños que, en nombre de dichas prácticas, han llegado a ser diferenciados de otros niños (sobre esta discusión, véase Hojholt 1999, 2003; Mehan 1986, 1993; McDermott 1993).

En realidad, la psicología del desarrollo ha tratado de explicar quién tiene problemas de desarrollo, quién debe ser diagnosticado (estimando lo que es normal o no) y ha buscado explicar que los problemas tienen su origen en el desarrollo temprano lo cual se nota, sobre todo, al presentar como problemáticas ciertas formas de vida, especialmente formas distintas de vivir la vida familiar. Nuestra ciencia del desarrollo infantil se ha desarrollado en estrecha conexión con prácticas históricas y con la necesidad de diferenciar y sistematizar los problemas de los niños (por ejemplo en la escuela), así como con la necesidad de búsqueda de control (vgr. Burman 1994; Danziger 1990). Parece que todavía conocemos poco sobre *cómo* se desarrollan los niños, *cómo* se mueven en y a través de los contextos de vida, *cómo* toman parte en ellos a través de diferentes modos y qué significados tienen para

ellos sus formas de participar, los giros y los cambios en su desarrollo personal.

La idea central de mi trabajo es sugerir conceptos y una perspectiva teórica basada en la vida de los niños. Lo anterior implica tomar en cuenta la pluralidad de prácticas en las que transcurre la vida de los niños, así como la pluralidad de participantes que entran en escena. En el aspecto metodológico he recopilado datos a lo largo del tiempo, en varios escenarios que he observado y tomando en cuenta también los aportes de las personas que conocen a los niños. Como consecuencia, he reflexionado sobre las relaciones existentes entre las prácticas mismas y los cambios que ocurren a lo largo del tiempo. En ese sentido, los conceptos que se han vuelto clave en mi trabajo son: contextos de vida, pluralidad, participación, relaciones, transcurrir y cambio.

Otra consecuencia de este enfoque es que investigamos el desarrollo de los niños en la práctica, y este es un procedimiento al que hemos denominado “investigación de prácticas” (Dreier 1994, 1997, 1999; Højholt 2003; Jensen 1986, 1999; Nissen 1997, 1998, 1999), en el cual la intención es, por una parte, identificar los conceptos que son utilizados por las personas en las prácticas sociales, así como analizar sus fundamentos. Para llevar a cabo lo anterior es necesario elaborar suposiciones teóricas, o sea, analizar conceptos y descubrir sus relaciones y conexiones. Por ello es que, al mismo tiempo que se identifican los conceptos utilizados en las prácticas, se desarrollan conceptos teóricos. Más adelante presento uno de los conceptos que han sido “guía” en nuestras investigaciones, pero antes quiero insistir en que el objetivo es investigar a partir de la práctica, aprender de la gente que conoce a los niños y que está involucrada en su desarrollo.

Para profundizar más sobre la idea de “investigación de prácticas” es necesario reflexionar un poco sobre la relación entre la ciencia y la práctica. La ilusión de la ciencia como algo “superior” al mundo social es un supuesto central en los problemas conceptuales que quiero confrontar. Reconocer la necesidad de ajustar esta ilusión es un punto de partida para desarrollar otro tipo de teorías. Este punto de partida es especialmente importante para introducir una comprensión de la práctica, porque al discutir la relación entre la ciencia

y la práctica al mismo tiempo damos mayor claridad acerca del concepto de práctica que impregna mi trabajo.

La relación entre la ciencia y las prácticas

La forma de investigar el desarrollo de los niños que propongo en este texto también tiene sus bases en la crítica que se hace a la afirmación de que existe un desarrollo universal. En la psicología tenemos la tradición de definir el desarrollo “fuera” de las prácticas en que el mismo ocurre. Desde tiempos de la ilustración una fuerte tendencia que ha dominado en la ciencia es la creencia de que existe una perspectiva más elevada o sublime que otras perspectivas, y el papel de la ciencia es descubrir o definir “ese otro lado” de las prácticas sociales, ese otro lado de los intereses sociales y de las estructuras sociales.

Aquí lo que afirmo es que las prácticas sociales no pueden quedarse fuera, no puede quedarse fuera la vida social. Incluso la ciencia misma es una práctica social. La ciencia tiene sus relaciones con otras prácticas, tiene sus intereses, su economía, su competencia, sus consumidores, etc. La ciencia es parte de las estructuras sociales y muchas veces formula las normas y reglas de la cultura misma. Tradicionalmente la ciencia ha tenido el papel de tomar perspectivas particulares como si fueran objetivas, “naturales”, o como si fueran leyes legales de la vida. Así, la ciencia ha tenido el papel de elevar normas específicas a un estatuto de universalidad.

Una consecuencia de esta manera de proceder ha sido un esencialismo que ha implicado que en la ciencia organicemos el trabajo de investigación de una manera especial. Lo organizamos como algo separado de las prácticas y, sin embargo, se esperarían usar dichas investigaciones para solucionar problemas, para mejorar las prácticas y promover el desarrollo de la vida social. Lo anterior conlleva los siguientes dilemas:

1).- Los problemas sociales se producen en un lugar y sus soluciones se plantean en otro. Antes que nada, los teóricos proceden a elaborar categorías, a preguntarse

si el problema se llama “enfermedad mental”, “problemas de aprendizaje” o “problemas familiares”, o cualquier otro concepto en juego. A partir de ahí, los científicos dictan soluciones que los profesionales que intervienen en poblaciones particulares deberían aplicar. La psicología del desarrollo es un buen ejemplo de esto. Tradicionalmente esta psicología se ha orientado más hacia la identificación y definición de las perturbaciones en las fases del desarrollo infantil, que a explicar cómo nos desarrollamos, dónde ocurre el desarrollo de los niños o en qué condiciones se da.¹ De esa manera, el investigador también define los objetivos de intervención de los profesionales; orienta cómo deben de pensar, entender y actuar respecto de las personas con las que trabajan y sus problemáticas.² Así, puedo decir que la relación entre la práctica y la ciencia es una relación asimétrica y desigual.

2).- Esta separación entre la ciencia y las prácticas profesionales frecuentemente supone que las investigaciones no son sobre problemas concretos, sino que versan sobre algo abstracto.

3).- En el plano de las prácticas sociales dicha separación puede implicar que los profesionales trabajen con teorías y métodos que no tienen una relación con la realidad, es decir, sin vinculación con las experiencias de las personas, sus ideas, sus formas de pensar cómo deben resolverse los problemas, etc.³

Este abismo entre la ciencia y la práctica es la base de serios problemas, por ejemplo, cuando se produce el desplazamiento de problemas sociales concretos a un plano abstracto, o bien cuando se buscan culpables y, casi siempre, los padres terminan siendo señalados. Al respecto, Martín Woodhead señala en su interesante análisis de “Psicología y construcción cultural de las necesidades de los niños”: “las declaraciones acerca de las necesidades de los niños están dirigidas hacia terceras personas las cuales, se supone, tienen que hacer algo” (1991:40 y 41).

En realidad, las ideas en torno al desarrollo infantil sobre las necesidades de los niños y sobre lo que amenaza el desarrollo de los niños son ideas que, de diferentes modos, están en el corazón de serios conflictos sociales en distintas sociedades. A continuación presento un ejemplo de cómo ocurre esto en el caso de Dinamarca.

Profesionalismo y la praxis humana.

En Dinamarca tenemos clínicas de atención psicológica que pertenecen al Estado y que trabajan en estrecha conexión con las escuelas públicas. Estas clínicas están situadas en los municipios y atienden a todo el sector infantil dentro de instituciones, de escuelas y con las familias mismas. En estas clínicas se lleva a cabo la práctica de la psicología más grande que tenemos. Toda persona interesada puede acudir a las clínicas y pedir atención, pero lo más frecuente es que los maestros de escuelas públicas lleguen a la clínica porque tienen problemas con alguno de sus alumnos y, lo más frecuente también, es que uno de los psicólogos de la clínica empiece a trabajar con la familia del alumno en cuestión. En un proyecto de investigación que se realizó sobre las maneras de funcionar de estas clínicas, sobre cómo las familias perciben o piensan acerca del trabajo que se desarrolla, cómo utilizan el apoyo brindado y qué significado tiene en sus vidas, se encontraron conflictos fuertes respecto de *cómo definir* el problema que el cliente presentaba, cuál era su origen y *quién* tenía la responsabilidad del mismo (Hojholt 1993; Hojholt & Rasmussen 1992).

Dentro de las explicaciones que se indagaron, se encontró que había quien opinaba que el problema radicaba en la escuela, otros decían que en ciertas instituciones, unos más que en la casa y veían como culpables a los padres o a los propios niños puesto que el problema radicaba en “sus cabezas”. Los profesionales frecuentemente opinan que los padres son culpables, pero los padres tienen perspectivas distintas para explicar los problemas que aquejan a sus hijos y experimentan la consulta con los psicólogos como un ataque a sus vidas privadas. Así, en lugar de conseguir apoyo, los padres entran en crisis como resultado de la consulta con el psicólogo.

Como resultado de la investigación en las clínicas de atención psicológica, nos dimos cuenta de que había una tradición de desplazar los problemas fuera de los contextos en los que cotidianamente ocurrían. Los problemas de los niños eran desplazados de un contexto a otro y a temporalidades distintas. En la actualidad estamos trabajando para desarrollar conceptos que puedan ayudarnos a entender los problemas que las

personas plantean considerando sus contextos sociales como condiciones en las que ocurren sus vidas y no como algo que no es digno de ser tomado en cuenta.

Las dispersiones organizadas que existen entre la práctica científica y otras prácticas sociales también se encuentran en la discusiones que llevamos a cabo sobre la relación entre el pensar y el actuar (Schön 1983). Tradicionalmente se ha dicho que la reflexión y la acción están en contradicción mutua. En consecuencia, parece “natural” que lo referente a la investigación, al análisis, al desarrollo de nuevas soluciones y formas de trabajar existan en un lugar, y que las acciones se encuentren en otro. Sin embargo, los profesionales que trabajan con las personas tienen que pensar, investigar, analizar y buscar nuevas soluciones y métodos dentro de su actuar cotidiano, de modo que no es fácil pensar en una separación espacio-temporal entre el pensar y el actuar.

En ese sentido, los profesionales tienen que:

a) Investigar: cuando un profesional entra en contacto con un problema debe investigar de qué se trata, cómo está compuesto el problema, qué piensan del mismo los involucrados. Debe buscar datos preguntando a distintas personas, por ejemplo qué dice la mamá del niño, el propio niño, etc. También debe hacer observaciones en distintas situaciones.

b) Analizar: los profesionales tienen que buscar conexiones entre sus propias experiencias y aclarar el sentido de las mismas. Podrá realizar conexiones del siguiente tipo: “creo que la perspectiva que ella tiene es consecuencia de los conflictos que existen con la escuela”, “estos problemas tienen relación con estas condiciones”, “estas perspectivas de interpretación están conectadas con estas otras posiciones”. Así, la idea es buscar soluciones nuevas: “Creo que en esta situación trataré de hablar de otro modo o lo haré con otras personas. Tal vez sea una buena idea llevar a cabo una reunión no tradicional con los demás”.

c) Valorar y generalizar: en nuestro trabajo de intervención tenemos que valorar cómo estamos funcionando, qué resultados estamos teniendo, cómo funciona tal o cual método de trabajo o tal o cual combinación de niños que colocamos en grupos de

trabajo. También hay que preguntarnos cómo podemos conectar las experiencias que tenemos durante los tiempos de intervención con otras situaciones similares, de modo que busquemos que los resultados obtenidos se generalicen a otros espacios y tiempos.

Tradicionalmente se ha percibido a la investigación como una práctica que ocurre dentro de las universidades y, aunque está dirigida hacia la realidad social, frecuentemente puede estar desconectada del sentido y significado que los problemas tienen para las personas. La reflexión es aquella que surge de problemas concretos y debe estar anclada a la vida de los niños. Los niños provocan nuestras reflexiones a través de los cambios que van teniendo a lo largo del tiempo. Los adultos tenemos que cambiar nuestras formas de organizar la vida (por ejemplo la casa) cuando crecen los niños, y los investigadores también deberíamos ajustarnos a la vida de los niños para entenderla mejor.

Cuando construimos nuestras vidas, por ejemplo a través de una profesión, en nuestras casas o en el entrecruce de distintos contextos sociales, no sólo actuamos y usamos métodos que otras personas han desarrollado. También pensamos, investigamos, analizamos y buscamos nuevas formas de comprensión de la realidad y soluciones para manejarnos dentro de la misma, para concretar nuestra vida a través del cambio y el desarrollo. Estas consideraciones nos permiten entender mejor el concepto de praxis, entender que este concepto se refiere fundamentalmente a la actividad humana. Afortunadamente, lo que se puede percibir es que la práctica humana es vista más allá de una mera asunción y uso de resultados de investigación, de reglas y normativas. En muchas tareas concretas los practicantes también crean conocimiento, desarrollan nuevas directivas, rompen reglas y crean nuevas. Como sostiene Axel: “para mantener las reglas debes romperlas” (2002:255). Para lograr que las cosas funcionen, debes rebasar las reglas o ponerlas en modos de funcionamiento más comunes. Así, “seguir las reglas” no implica una estrategia para comportarse, sino para ir en contra de las mismas.

La praxis humana significa algo más que mera rutina. Mi objetivo al enumerar los puntos previos (a – c) es argumentar en favor de este punto de

vista. Es cierto que el transcurrir de la praxis está estructurada a través de rutinas, pero lo está de un modo mucho más complejo que el que usualmente es descrito. Por ejemplo, los profesionales que trabajan con niños explican cómo conocen a nuevos niños o a distintas combinaciones de niños dentro de procesos de orientación profesional. Estos adultos se orientan a través de sus experiencias junto con los niños, a través de sus intercambios con otros compañeros de trabajo (quienes recaban información, intercambian sus percepciones de los niños, discuten y comparten los problemas encontrados), a través de comparaciones que han hecho y experiencias que han tenido en otras situaciones y con otros niños. Debido a las experiencias que los profesionales tienen en diversas situaciones relacionadas con sus intervenciones, llegan a conocer la praxis, pero eso no significa que actúen de manera “automática” en tales experiencias. Precisamente, los profesionales ilustran cómo las experiencias de intervención son algo mucho más activo: en sus intervenciones evalúan las situaciones a las que se enfrentan, realizan ajustes a las rutinas y a las reglas, prueban un conjunto amplio de métodos y estrategias, indagan los efectos que los mismos tienen para diferentes niños, sopesan diferentes consideraciones, perspectivas e intereses. De acuerdo a lo anterior, sostengo que las experiencias y la seguridad que los profesionales llegan a tener en ciertas prácticas no se llevan a cabo sin reflexiones.

Las experiencias nos permiten reflexionar de manera importante sobre la praxis que vamos conociendo y la reflexión en sí misma llega a ser un tipo de “rutina” en cada fenómeno cotidiano. Lo interesante es advertir que los profesionales también realizan investigación en sus prácticas, pero tales “investigaciones de prácticas” raramente se publican. Las investigaciones de los profesionales no son accesibles sino que están incrustadas en las prácticas. Por lo mismo, las podemos denominar como “conocimientos implícitos” o callados.

Probablemente estas cuestiones parezcan triviales o carentes de importancia, pero para la investigación son centrales porque nos hablan de las personas y de sus modos de vivir la vida, nos abren posibilidades para explorar objetivos de investigación desde la psicología.

Pienso que es necesario desarrollar métodos de indagación que nos permitan aprender de las personas, porque ellas conocen sus vidas, tienen experiencia con sus problemas y proponen soluciones, tienen limitaciones pero también posibilidades de desarrollo. Desde este enfoque, la idea es entrar y participar en la “investigación” que ya existe en las prácticas. Pero nuestra entrada debe ser de un modo sistemático, debe basarse en el conocimiento que llevemos a cabo de los contextos y sus relaciones, apoyarse en un proceder analítico para descubrir los conocimientos implícitos (o callados) y entenderlos en la ubicación que tienen dentro de las estructuras de prácticas de comunicación. Entonces, es necesario proceder de manera exploratoria para indagar los contenidos de los conceptos y sus posibilidades de desarrollo en la práctica.

Lo anterior requiere elaborar conceptos para sistematizar las perspectivas que vayamos encontrando y para reflexionar sobre las mismas, y habrá que tener cuidado de no encerrar nuestras indagaciones en la normatividad que nos antecede. Esto es así porque, como ya lo he señalado, en el desarrollo de los niños y también en el de los adultos encontramos una pluralidad de conceptos y de perspectivas, de diferencias y variaciones que debemos tomar en cuenta. Necesitamos teorías y conceptos que nos permitan reconocer, sistematizar y analizar el carácter plural y dinámico del desarrollo humano.

En lo que sigue quiero presentar, de manera resumida, una serie de reflexiones y conceptos que me permitirán plantear con más detalle el tipo de método analítico que estoy proponiendo.

Concepciones para analizar la vida social.

Por lo general los conceptos teóricos tienen la intención de vincular aspectos sociales y aspectos personales de la vida humana. Es decir, los conceptos nos sirven para analizar las acciones individuales a la luz de las “*posibilidades de acción*” que existen en un contexto social.

En la Psicología Crítica tradicionalmente se analizan los datos tomando como punto de partida el hecho de que en las *condiciones* sociales las personas manejan *significados* personales, mismos que pueden

ser considerados como *razones para la acción*. A esto se le ha denominado “el análisis de las condiciones y las razones”, y los pasos claves que se realizan, en colaboración con los informantes, son: observar y recolectar datos dentro de las condiciones sociales e identificar significados y razonamientos que manejan los individuos (Dreier 1997, 1999).

La idea de vincular lo “subjetivo con lo objetivo” o, siendo más precisos, analizar al individuo en su vida social, es un esfuerzo clásico dentro de la psicología. En la perspectiva que estoy presentando, las estructuras de las sociedades son analizadas como prácticas localizadas y vinculadas. Considero a las condiciones sociales como “posibilidades para actuar” y al individuo como participante social que despliega su acción en y a través de diversos contextos sociales.

Tengo la impresión de que en la comunidad científica ha habido un esfuerzo por diferenciar el concepto de “la sociedad”, mientras que en la Psicología Crítica hemos pasado de pensarla como “una totalidad de estructuras superiores”, a pensarla como varias comunidades locales o contextos de acción social vinculadas. De igual manera, hemos pasado de pensar al individuo como un ente más o menos abstracto que existe en estructuras también abstractas, a identificarlo como un “participante” en comunidades concretas y situadas. Lo anterior significa que hoy día damos más atención a las prácticas y a la participación del individuo.

Sin embargo, seguimos todavía en la lucha contra formas de pensar que ubican a los individuos como personas aisladas o “enfrentadas” a la sociedad, es decir, como individuos en oposición a los demás participantes y a la comunidad misma. En la perspectiva analítica que estoy presentando considero a los individuos como parte de las comunidades, como personas que ocupan posiciones diversas, tienen diferentes perspectivas de la comunidad y participan en el desarrollo de la misma en direcciones particulares. En las comunidades existen *contribuciones*, críticas, conflictos sociales, alianzas y agrupaciones, pero no existe una oposición general entre el individuo y su ambiente.

A través de los dilemas conceptuales mencionados enfrentamos el desafío de analizar la participación de los individuos, tratamos de entender qué está en juego en los contextos sociales, cómo son las relaciones

entre los contextos —mismos que siempre son parte de estructuras sociales más extensas— y cómo viven los participantes sus vidas en y a través de los diversos contextos sociales. Como discuto más adelante, nuestros proyectos en las prácticas sociales han ilustrado que las relaciones entre contextos, por ejemplo entre la escuela y la familia, o entre la escuela y el servicio de apoyo psicológico, constituyen una base importante para los conflictos existentes entre los participantes.

Tomando en cuenta esa posibilidad de emergencia de conflictos, los esfuerzos que despleguemos para vincular las estructuras sociales y las acciones personales deben usar conceptos que especifiquen las *relaciones* existentes entre una variedad de prácticas, deben aclarar cómo están *situados* los participantes en sus localidades materiales-concretas y qué *posición* social tienen en las negociaciones que emprenden dentro de sus localidades sociales. Algo central que debe ser abordado es que, al tener localizaciones diferentes, los participantes también tienen *perspectivas* diversas ante una misma práctica. Se trata de perspectivas que pueden ser analizadas en función de la localización y condiciones que tienen los individuos, las cuales son la base de los puntos de vista que los participantes desarrollan como indicadores de las direcciones que sus vidas toman.

Explorar las perspectivas diversas de los individuos en las prácticas sociales supone una labor más amplia que el simple hecho de preguntarle a las personas sus opiniones. Por ejemplo, para analizar y entender la perspectiva de los niños debemos observar los arreglos de vida y de posibilidades de desarrollo en los que se localizan. Tomando en cuenta esas posiciones podemos explorar su significado para los niños y la manera en que toman parte en las mismas. Así, si queremos teorizar sobre el desarrollo infantil a partir de las prácticas sociales necesitamos explorar al niño como un individuo ubicado en dichas prácticas sociales. Es necesario también analizar cómo es que los niños experimentan y toman conciencia de las condiciones sociales en las que ocurre su desarrollo, de modos muy diversos y moviéndose entre diferentes contextos de acción.

Lo anterior justifica el hecho de que en mi investigación realizo entrevistas con diferentes

personas y también llevo a cabo observaciones en lugares distintos. Para mi es importante pensar en conceptos como “participación”, “posibilidades para la acción”, “premisas de participación” y “contextos de vida”, porque establezco relaciones entre los mismos y son indicadores que me permiten realizar análisis plurales, es decir, identificar perspectivas variadas, contradicciones, conflictos, etc.

¿Qué podemos aprender sobre el desarrollo de los niños a partir de una noción de desarrollo fundada en la práctica?

El desarrollo infantil como resultado de la participación

Si pensamos en sentido figurado el concepto de desarrollo que tradicionalmente tenemos, me parece que formulamos la vida como una cuestión de equilibrio y vemos el desarrollo como el hecho de pasar por varias fases que implican disturbios. Esta imagen tradicional del desarrollo contrasta con una comprensión de la vida vista como la participación de los individuos en una pluralidad de contextos sociales y caracterizada por trayectorias, transiciones y cambios. *La composición* de los contextos sociales en sí misma se encuentra en constante cambio, así por ejemplo, cotidianamente muchos niños pequeños pasan de estar con sus padres al jardín de niños, luego van a casa de la abuelita y de regreso a su hogar. Cuando son un poco mayores pasan de estar con sus padres a la escuela primaria y a integrarse con la comunidad de niños de su misma edad. En ello tenemos un ejemplo del cambio que existe en la praxis cotidiana de los niños y que ocurre a partir de la combinación de contextos al paso del tiempo.

Una de las habilidades que los niños deben desarrollar es el hecho de poder manejar esa complejidad de cambios. ¿Cómo desarrollan esas capacidades? Lo logran a través de su participación en los contextos de su vida social, lo cual en sí mismo es muy complejo.

El desarrollo de los niños tiene lugar en una existencia compuesta de varios aspectos y de cambios. También está orientado en función de estructuras de comunidades locales y globales de participación. Así, podemos entender el desarrollo como *el desarrollo en formas de participación que los niños tienen en contextos*

de práctica social. A través de su participación, los niños llegan a estar implicados en las comunidades y pueden contribuir a lo que acontece en ellas para su mantenimiento, desarrollo y cambio. Gracias a su participación los niños también se ven influidos en su vida y obtienen posibilidades de desarrollo.

Desarrollarse no implica solamente asimilar o reproducir aquello a lo que los niños son expuestos. El desarrollo debe ser entendido a partir del vínculo que existe entre las posibilidades de acción que los niños tienen, la flexibilización de las prácticas en las que participan y el ir más allá de los límites personales. En esta perspectiva, el desarrollo no es solamente un asunto individual, sino que supone también el desarrollo de los contextos sociales, es decir, se trata de un desarrollo que existe en la relación entre el individuo y sus posibilidades sociales. Al acoplarse a sus intereses personales, los niños cambian sus modos de participación que están en juego en la comunidad de la que son miembros y, como resultado, cambia tanto el niño como la comunidad. En el desarrollo la acción del individuo sobrepasa tanto la línea de lo establecido, como la línea de los límites de la subjetividad.

Cuando observamos a los niños durante un tiempo, podemos darnos cuenta de cómo lo que acabo de sostener tiene lugar en y a través de los distintos contextos en los que participan los niños. A continuación expongo un ejemplo⁴:

Cuando William entró a la escuela primaria parecía estar muy angustiado. En contraste con su actitud usual de fortaleza, lloraba y se abrazaba a su padre adoptivo. La mamá de William es una adicta a las drogas y, por el momento, el niño vive en una familia sustituta junto con su hermano mayor, quien es conocido en la escuela como un niño muy problemático. Aún antes de conocer a William, la maestra de la escuela estaba preocupada porque conocía a su “famoso” hermano. En el kinder William se las arreglaba para estar bien y fue descrito como un niño travieso pero más o menos tranquilo. Sin embargo, en mis observaciones lo vi como a un niño muy reservado ya que no quería participar en las actividades organizadas por los adultos y se retiraba a una esquina alejada del patio de juegos.

Al entrar a la escuela primaria, en los primeros días los niños parecen preocupados por orientarse

en función de las nuevas prácticas – con sus nuevas posibilidades, restricciones y demandas – mismas que pueden experimentar como más o menos amenazantes o interesantes. En general la transición y la nueva combinación de contextos crean cambios para los niños y William se destacaba por tener una estrategia especial que utilizaba para enfrentar el cambio. Él usaba a sus compañeros del kinder como elementos que le brindaban continuidad y confianza. Literalmente hablando, él se integraba a las actividades y a los grupos de niños llevando en sus manos a un compañero de kinder. Junto con un amigo de su confianza, William era capaz de participar y su elección de amigos, que en un principio era bastante rígida, con el tiempo llegó a ser más y más flexible. De ese modo, se implicó a sí mismo en un amplio espectro de actividades y su forma de participar se fue dando de un modo muy variado. Durante el primer año vi a William entrar en contacto cada vez con un número mayor de diferentes personas, por ejemplo lo vi hablando con niñas, con adultos, y estableciendo relaciones estrechas con otros niños. Especialmente en esas relaciones estrechas y de confianza, tuve la sensación de que William se integraba en una composición de actividades y formas de conducirse a sí mismo mucho más variadas, de modo que llegaba a rebasar sus propios límites.

Cuando los niños están juntos potencializan sus posibilidades más que cuando se encuentran solos, de ahí que gracias a su participación en comunidades de iguales y con sus amistades desarrollan muchas de sus capacidades. Pero no podemos entender esto de manera descontextualizada. ¿Cómo es la escuela para William y qué tipo de prácticas existen en ella?

Al llegar a la escuela William se encontró con nuevas actividades que le ofrecían posibilidades de desarrollo y esto fue algo que empezó a percibir y a experimentar. Inicialmente no podía confiar en el “mundo adulto”, pero encontró que algunas de las tareas intelectuales eran bastante interesantes y logró obtener éxito a través de ellas, principalmente en relación a las nuevas “actividades para niños” que tenían lugar en el patio de la escuela y en los tiempos libres.

Entonces, William sorprendió a los demás desempeñándose bastante bien en la escuela. Cambió su modo de ser y empezó a ser cada vez más participativo.

Se involucró más en actividades colectivas y contribuía en el curso de las acciones de dos maneras: respondía adecuadamente a las preguntas de los maestros y se divertía con sus amigos. Podríamos decir que de ese modo tenía influencia en la práctica que ocurría en la escuela: tenía algo de influencia en el salón de clases y mucha influencia en otros lugares en donde los niños se encontraban en sus espacios, incluso llegaba a ser bastante dominante y como una especie de líder en su grupo de amigos.

En mi análisis es interesante ver cómo la participación de William en los diferentes lugares estaba interrelacionada: el éxito en el salón de clases le otorgaba cierto estatus social y, al mismo tiempo, la confianza ganada con los amigos lo motivaba para participar en las clases. William lograba sus posibilidades de desarrollo *a través de diferentes contextos*. Al participar como observadora en algunos de sus contextos de desarrollo yo tenía la oportunidad de conocer y entender el carácter social y de interconexión del desarrollo personal: el hecho de ir más allá de sus posibilidades personales, la conexión dialéctica entre el desarrollo personal y social y las maneras de participación en diferentes prácticas están interrelacionados, ofrecen contenidos compuestos y complejos de variación y de conexión a nuestro concepto de desarrollo.

La participación de los individuos en un lugar está relacionada con la participación que tienen en otros lugares, pero dicha participación no está determinada por el carácter de los contextos sociales. Los niños son quienes *crean* las relaciones entre sus contextos de vida a partir de los significados personales que dichos contextos tienen para ellos. Los niños discuten los significados y hacen preguntas como ¿qué me gusta? ¿qué quiero hacer? ¿qué lugar me gusta más?, preguntas que son importantes para el desarrollo de su personalidad. Su participación en los contextos sociales también implica la indagación de cuestiones: ¿cómo puedo participar en los diferentes lugares de mi vida?, ¿cómo actuó?, ¿qué hace una persona como yo en situaciones como estas? Así, el concepto de *personalidad* también está relacionado con la participación de los individuos en la vida social.

En el caso de los niños podemos ver que se ocupan

de diferentes aspectos, objetos y desafíos en cada contexto en que participan. Investigan problemas y las posibilidades de significados que tienen para ellos. Sobre esto hay que preguntarse: ¿cuáles son las posibilidades para investigar lo que es personalmente significativo?, ¿cuáles son las posibilidades para tomar parte en comunidades importantes? y, ¿cuáles son las posibilidades para ir más allá de mis limitaciones personales y mi manera de ser?

Intencionalidad y comunidades infantiles

Hablando del desarrollo, la cuestión de la *intencionalidad* es un punto de partida esencial que no ha sido muy tomado en cuenta en las teorizaciones al respecto. Cuando observamos a los niños que pasan del kinder a la escuela primaria nos damos cuenta de que para ellos dicho tránsito significa el desarrollo de nuevas intencionalidades para crear nuevas conexiones en sus vidas. Los niños integran lo nuevo con lo ya conocido e involucran en ello su curiosidad y sus intenciones, de tal manera que se orientan y colaboran con otros niños y adultos para investigar la nueva práctica en la que se encuentran y amplifican sus intenciones.

Aún cuando el juego de los niños puede parecer como algo espontáneo, en realidad los niños tienen un orden, tienen *agendas* de participación que no siempre son transparentes para los adultos. Conocer las agendas de los niños frecuentemente es difícil y algunas veces están en conflicto con las de los adultos. Por ejemplo, en los salones de clases hay que recordar el conflicto clásico entre la agenda de los niños que implica el estar en contacto entre sí, comunicándose y buscando posiciones en la comunidad de los iguales, y la agenda que sostienen implícitamente los maestros que promueve la concentración y el que los niños estén quietos. No pienso que las actividades de los niños en el salón de clases tengan que ser vistas en oposición a las actividades de los maestros, pero lo que sí sucede es que se encuentran enfrascados en algo distinto, muchas veces más importante que aquello a lo que los maestros buscan orientarlos.

Un ejemplo: el primer día de clases, cuando los niños son colocados en un conjunto nuevo de prácticas, parecen estar muy ocupados orientándose

a sí mismos, conociendo las prácticas y cómo tienen que comportarse en ellos. Los niños no conocen una nueva práctica simplemente por el hecho de seguir las directivas de los demás, sino que se dan cuenta de que las mismas existen porque las usan, las investigan y actúan de acuerdo a ellas, y esto no sucede de un modo silencioso.⁵ Al mismo tiempo, los niños parecen *usarse unos a otros* en este proceso. Pensemos, por ejemplo, la siguiente situación: una de las cosas nuevas que los niños tienen que aprender respecto de lo que sucede en el salón de clases es la separación de las actividades en diferentes materias, la existencia de pequeños cortes, cambios en los modos de trabajar, etc. Cuando un maestro cambia de una actividad a otra los niños se encuentran en una situación de incertidumbre, pero preguntan a sus compañeros ¿qué materia sigue? Algunos niños responden que enseguida viene la clase de “danés”, otros niños dirán que esa materia la acaban de ver, y otros más responden que es tiempo de comer. Comer es una actividad popular y cuando los niños escuchan entre sus compañeros el rumor de que es tiempo de comer buscan en sus escritorios su mochila con los alimentos. Pero todavía no es tiempo de salir a comer y desde la posición del maestro lo que está ocurriendo es una cosa simple: hay ruido y los niños no están siguiendo sus instrucciones. Entonces, podemos analizar esta situación como un desacuerdo o conflicto entre la agenda de los niños que está relacionada con *un proceso de orientación compartida*, y la agenda del maestro que está relacionada tanto con las maneras en que la escuela organiza la enseñanza (un maestro que expone su clase a un conjunto de niños y que requiere silencio), como con la tradición de ayudar a los niños a participar en el proceso de enseñanza a través de directivas (Vgr. Minick 1993).

De acuerdo a lo anterior, pienso que los niños se plantean preguntas y buscan significados de manera *conjunta*, y su participación en las *comunidades de iguales* es de gran importancia para su desarrollo personal. Frecuentemente las comunidades infantiles proporcionan a los niños más posibilidades de contribución y de influencia, en contraste con lo que sucede en una comunidad de adultos. Es común ver a los niños inmersos en negociaciones sobre los juegos y reglas que utilizan, en discusiones sobre quien puede

participar y quien no. Muchas veces se escuchan diálogos en donde los niños dicen: “Yo me apunto”, “No, tu no puedes estar aquí con nosotros”, “¿quién está con nosotros y quien está en contra de este juego?”

Durante los años en que llevé a cabo la investigación con los niños observé aspectos de su desarrollo a través de sus relaciones. Las maneras que tenían de estar juntos se volvieron más selectivas, estables y enfocadas a actividades. Al paso del tiempo se abrían hacia cierto tipo de relaciones y fomentaban el desarrollo personal en las mismas, mientras que otro tipo de relaciones se iban cerrando. Entonces, se puede pensar que entre distintos niños existe el cierre o la apertura de posibilidades a través de actividades de desarrollo. Hay procesos de extensión de posibilidades sociales que fomentan la extensión de capacidades y de las maneras de participar. De igual manera, hay procesos que están bajo la influencia de conflictos, posibilidades sociales estrechas o segregación social. La división entre estas orientaciones no es absoluta pero si supone que hay movimientos en las posiciones que los niños ocupan y en las posibilidades sociales a las que acceden.

Al observar a los niños advertí que las amistades y la comunidad de iguales tenían para ellos un significado continuo, que los acompañaba a través de su participación en distintos contextos. Así por ejemplo, era común que cuando los niños conocían a otros niños al ingresar a la escuela primaria los padres dijeran: “crecieron un metro”, lo cual no significaba el crecimiento en estatura, sino en el hecho de que sus hijos empezaran a socializar con otros y se apoyaran en esas relaciones para sostener su ingreso a la escuela. Esas amistades se convierten en un elemento que les brinda seguridad para participar y para atreverse a entrar más en el contexto escolar. Los niños que no conocen a nadie al entrar a la escuela primaria no están perdidos, normalmente tienen experiencias con compañeros de otros lugares, experiencias para organizar juegos y experiencias sobre las posiciones que pueden lograr al participar en comunidades de iguales. *Las experiencias positivas con los compañeros* permiten a los niños el desarrollo de la confianza y posibilidades para la acción. La participación de los niños en comunidades de iguales tiene consecuencias importantes en el desempeño escolar. El profesional

que ayuda a los niños debe trabajar explícitamente las relaciones que hay entre los niños para pensar opciones de intervención.

Dado lo anterior, podemos ver que las relaciones y las experiencias que las personas llevan a cabo tienen significados que atraviesan los contextos de vida. Las relaciones que los niños establecen entre sí son el medio a través del cual logran integrar y conectar distintos contextos en los que participan. Ellos tienen que explorar los contextos y orientarse en los mismos buscando sus significados. En este aspecto, los niños también se ayudan unos a otros pues hablan sobre lo que pasa en la escuela, sobre sus preferencias, manejan de distintos modos las reglas que van conociendo (de la casa, el kinder, la escuela, la calle) y esto juega un papel importante en su personalidad. A mi parecer, los niños son capaces de manejar la complejidad que supone lo anterior. Sin embargo, la psicología del desarrollo ha construido una visión de los niños como seres vulnerables y ha relacionado esa imagen con rasgos del desarrollo correspondientes con diversas formas de vida. De igual manera, la Psicología por lo general tiende a presentar distintas maneras de vivir ya sea como armónicas o como algo amenazante para el desarrollo de los niños. Desde mi perspectiva, las diferencias y la pluralidad misma no son un problema, tampoco las variaciones, las diferencias o los cambios. Lo que sí puede llegar a ser problemático para los niños son los conflictos sociales.

Los conflictos pueden surgir en relación a *la distribución de responsabilidades* y al apoyo que hay que brindar a los niños. También radican en el hecho de que existen contradicciones entre las maneras de entender el desarrollo infantil y qué es lo que creemos que deben aprender o cómo desarrollarse. Aquí es cuando nos damos cuenta de que el desarrollo de los niños también es una cuestión política, y no es casual que haya desacuerdos sobre la crianza infantil. Una pregunta que recoge este tipo de inquietudes es: *¿Quién tiene la responsabilidad de educar a los niños y qué hay que enseñarles?*

Por lo menos en el caso de Dinamarca existen muchos conflictos sociales respecto del desarrollo infantil. Esto es algo que se puede entender debido a los distintos lugares y posiciones que los adultos

ocupan. Enseguida propongo algunos ejemplos sobre esta cuestión.

Conflictos entre los contextos en los que los niños se ubican

La vida de los niños nunca existirá en un contexto aislado o como resultado de una relación única, por ejemplo la que existe entre la mamá y el hijo, como a veces intentan hacerlo creer ciertas versiones de la psicología del desarrollo (Bernt, 1982). La pluralidad que caracteriza la vida de los niños no es algo nuevo, pero en la actualidad está compuesta de contextos cada vez más diversos y cada vez más abordados por profesionales. Pienso que ahora ponemos mayor atención a las *relaciones* existentes entre los contextos de vida de los niños porque, como ya lo he dicho, los niños tienen que explorar y orientarse en nuevos contextos y significaciones y esto implica que tengamos que tomar en cuenta otros aspectos para el diseño de las prácticas de intervención y la investigación.

Muy probablemente estas cuestiones también son importantes ante el hecho de que ha habido cambios respecto de qué significa ser padres en la vida moderna y en relación con estas cuestiones los padres tienen condiciones muy distintas. En las entrevistas que he realizado con padres de familia me he dado cuenta de que hay padres que colaboran mucho con los profesionales que atienden a sus niños, y tales profesionales sienten que es fácil comunicarse con los padres. En contraste, hay padres que no se ajustan bien al trabajo con los profesionales y éstos piensan que los padres son personas distintas, que tienen otras normas, otras culturas, otra forma de ver la vida. Esto incide en las posibilidades de desarrollo que los profesionales ofrecen a los niños.

Los padres expresan dudas respecto de cómo creen que sus hijos deben ser apoyados, no en la vida cotidiana sino en la escuela. Lo que es incierto es *cómo dividir responsabilidades* y tareas entre los padres y los profesionales. Respecto del desarrollo, hay perspectivas diversas y muchas veces los padres y los profesionales no pueden ponerse de acuerdo. Los primeros pueden tener ciertas expectativas y los segundos otras; además, se trata de expectativas implícitas, que no son dadas

a conocer entre ellos. Por ejemplo, los padres pueden no darse cuenta de que los maestros esperan que los padres tengan una mayor participación en la escuela. Por otro lado, los pedagogos y los maestros también pueden tener conflictos entre sus perspectivas.

Algo que observé en los padres es una gran preocupación respecto de si sus hijos tendrían éxito en la escuela y sobre el futuro, es decir, sobre qué tipo de persona llegarían a ser. Sus perspectivas de futuro y sus expectativas sobre las posibilidades que tendrán en la sociedad, tenían un significado central que orientaba su manera de entender el desarrollo de sus hijos.

Los padres también se preocupaban por si estaban realizando bien su labor como padres, pero no siempre se trataba del mismo tipo de preocupaciones que tienen los profesionales. Los profesionales muchas veces nos enfocamos a factores que inciden en el desarrollo como el divorcio, el desempleo, las enfermedades, etc. En Europa hay una tendencia a ver la sociedad moderna como algo llena de *riesgos*, pero estos riesgos son definidos por los investigadores como algo universal y no a partir de las perspectivas de las personas quienes son los que, supuestamente, padecen dichos ‘riesgos’.

Una madre soltera me contó que estaba desempleada, pero que por el momento eso era algo bueno porque le permitía estar al pendiente de su hijo y lo que necesitara en relación a la escuela. Hay que aclarar que en Dinamarca esta señora recibía dinero por parte del Estado, lo cual ella interpretaba como una condición no mala, sin embargo, en general el desempleo es definido como un riesgo serio. En relación a la crianza de su hijo, la señora también comentó que eso era un aliciente en su vida ya que anteriormente había tenido una crisis personal muy fuerte, de la cual había aprendido mucho y que se desempeñaba muy bien como mamá. Así como este, encontré otros ejemplos sorprendentes de cómo los padres no necesariamente ven como algo negativo ciertas situaciones en sus vidas que los profesionales sí las catalogan de esa manera.

De acuerdo a lo anterior, también en el caso de los padres de familia necesitamos entender sus *maneras de ver y manejar sus vidas* así como los significados que tienen sobre el tipo de personas que son. Así, un divorcio puede tener un significado distinto dependiendo de cómo lo viva la pareja, qué significado

le dieron a la separación, qué quieren obtener, cómo se ponen de acuerdo en relación a los niños, etc. Las personas construyen conexiones diversas y significados subjetivos entre los sucesos de vida. Sin embargo, los profesionales muchas veces no advierten estos esfuerzos sino que en sus preocupaciones se centran en los problemas, las faltas, los errores. Esto es así porque, entre otras cosas, se apoyan en distintos conceptos de desarrollo.⁶ Los profesores en las escuelas, los pedagogos, las instituciones y los padres hablan del desarrollo infantil de modos muy distintos, veamos los siguientes ejemplos:

En la escuela en la que llevé a cabo la investigación la pedagoga estaba muy concentrada en enfocar a los niños como seres individuales. Ella describía su labor como alguien encargada de hacerse cargo de los niños y por lo general veía los problemas como problemas de carácter emocional.

La maestra, que estaba centrada en las tareas de enseñanza, por lo general hablaba de problemas de aprendizaje y de problemas de conducta, porque la enseñanza para ella sólo era posible cuando la actividad del niño la permitía.

En otra institución en la que pasaban su tiempo libre los niños, la pedagoga hablaba de su tarea como una tarea social. Según ella, debía organizar actividades comunes puesto que había muchos niños y pocos adultos que apoyaran en esa labor. Ella trabajaba con el “niño en el grupo”, lo cual implicaba que no tenía éxito si los niños no se manejaban en grupo. Esta pedagoga estaba muy preocupada por la posibilidad de que niños fueran a tener problemas sociales.

Estos ejemplos ilustran diferentes maneras de conceptualizar las necesidades de los niños y las tareas que los adultos deben desarrollar al respecto. También ilustra las diferencias que existen en las *condiciones* de participación que tienen los profesionales en cada contexto y cómo cada uno define los problemas que perciben. Señalar problemas no es algo que se derive de seguir reglas simples.

Los profesionales frecuentemente se canalizan niños entre sí —*son parte de la misma trayectoria* de intervención. Pero aunque dichos profesionales están inmersos en el desarrollo infantil, no necesariamente concuerdan respecto de *la dirección* de la trayectoria

que el niño debe seguir. Ellos llegan a estar en desacuerdo respecto de cuestiones tales como: ¿qué es lo importante para el niño?, ¿en dónde radica el problema, cómo caracterizarlo o manejarlo?, ¿cómo construir la trayectoria de intervención, es decir, sus conexiones, transiciones, los pasos a seguir, los métodos de cooperación, las tareas y responsabilidades que pertenecen a cada quien? En sus disputas los profesionales parecen ponerse de acuerdo solo en una cosa: en señalar a la familia como la responsable de lo que sucede.

Por su parte, los padres se apropian de la tarea de apoyar a sus hijos para que participen de modos adecuados en lugares en los que no los pueden vigilar. Se preocupan por las conexiones que debe existir entre distintos lugares y en ayudar a sus hijos para que actúen del modo en que distintas personas desean que lo hagan.

Aún cuando esta estructura moderna de la vida de los niños no es tan nueva, todavía no somos capaces de comprender su carácter *plural* y el interjuego que existe entre los contextos interconectados. Aún más, desde las formas de trabajo de los profesionales, la práctica como un todo no parece estar organizada como una pluralidad de contextos interconectados. Las diferentes contribuciones están pobremente coordinadas y se pueden advertir una distribución de tareas no clara, una distribución desigual de responsabilidades y la ausencia de un sentido de *comunidad* en relación al desarrollo infantil. La práctica como un todo parece estar más bien caracterizada por los conflictos que por la cooperación entre los profesionales. También se advierte una carencia de comprensión acerca de cómo combinar las diferentes contribuciones en un mismo proceso de desarrollo.

En realidad, todo esto acontece tanto para las prácticas en las que los profesionales intervienen, como en las teorías acerca del desarrollo de los niños. Hablando en un sentido teórico, necesitamos una teoría contextual sobre el desarrollo infantil que integre las estructuras sociales complejas y las trayectorias cotidianas de vida de los niños.

Procesos de segregación

Las diferencias entre las formas de entender el desarrollo pueden crear conflictos tanto en el contexto escolar como en otros espacios. La escuela tiene una organización particular y está orientada al proceso de enseñanza-aprendizaje. Los maestros perciben y valoran a los niños desde perspectivas distintas a como lo hacen los pedagogos o los padres de familia y, fundamentalmente, se basan en las suposiciones sobre cómo es que los niños aprenden. Un conflicto clásico que se deriva de las suposiciones de los maestros es el relacionado al por qué los niños no aprenden y respecto de quienes no han cumplido con la parte de responsabilidad que les toca.

En Dinamarca tenemos una intensa discusión acerca de a qué edad los niños deben empezar a ir a la escuela, qué capacidades deben de tener, qué tan pronto deberían aprender lo que se les enseña y qué tipos de arreglos disciplinarios deben ser empleados en los salones de clases. Frecuentemente esto se discute en los medios masivos de comunicación y entre los políticos. Sin embargo, en las instituciones escolares, y especialmente entre diferentes grupos de profesionales, estos temas no siempre son manejados de manera explícita.

En la escuela en la que realicé la investigación observando el desarrollo de los niños existía un desacuerdo implícito entre los maestros del nivel preescolar y los del primer año de primaria respecto de cómo preparar a los niños para entrar a “la escuela real”. La maestra de preescolar se sentía desilusionada por los juicios que hacían sobre su labor los maestros de la escuela primaria. Pensaba que los maestros veían a los niños de un modo negativo y se lamentaba por el tipo de demandas que les hacían. Ella sostuvo que no orientaba su trabajo en función de lo que los maestros pedían como requisito para que los niños entraran al primer año de primaria. Al respecto comentó:

“No, eso es algo que superé, cada uno tenemos nuestra forma de trabajar. Me tomó diez años sentirme libre de esas demandas, al principio era horrible”.

Por su parte, los maestros de primaria pensaban que la maestra de preescolar no hacía las cosas de modo correcto. Según ellos, el grupo de alumnos era muy problemático, particularmente un grupo de niños, y todavía no estaban listos para entrar al primer año

de primaria. Mientras que la maestra de preescolar pensaba que la entrada a la primaria era algo sencillo y describía a sus alumnos como “comprometidos” y “entusiastas”, los maestros de primaria se quejaban del ruido que había en el salón de clases, como dijo un maestro:

“Pienso que la entrada a la primaria es algo realmente fuerte... los niños piensan que todo el tiempo tienen tiempo libre. No saben estar quietos o poner atención. Ahora tienen que aprender que quedarse en sus lugares y estar quietos no es algo que venga de manera natural”.

Hay que notar que en los comentarios de los maestros había referencias sobre las “malas costumbres” y estaban dirigidas de manera velada hacia aquellos que no habían enseñado a los niños buenos hábitos, hacia los que no habían logrado que los niños actuaran de un modo que permitiera que la enseñanza se desarrollara de un modo adecuado y acorde a la forma de organización que existía en los salones de la escuela primaria. La distribución de tareas y de responsabilidades se presentaba como algo en conflicto, o como diría Axel (2002:457): se trataba de una “cooperación en conflicto”, porque los distintos profesionales cooperaban para que ello ocurriera.

Los maestros recibían a los niños de un grado a otro, organizaban reuniones y actividades compartidas y comentaban que se había realizado un buen trabajo, pero dejaban escapar comentarios como el siguiente: “En realidad no nos pusimos de acuerdo sobre qué debería hacerse con los niños”.

El desacuerdo implícito que se escondía en el comentario de “¿qué debería hacerse con los niños?” parecía tener una influencia importante en el trato que se le daba a ciertos niños. Por ejemplo, los maestros pensaban que algunos niños tendrían un mayor éxito si esperaban otro año antes de entrar a la primaria. Sin embargo, un psicólogo los evaluó y sostuvo que ya estaban listos para el cambio. El psicólogo manejaba otro tipo de profesionalismo y otro tipo de conceptos sobre el desarrollo, y como experto que se conduce de manera descontextualizada para evaluar a los niños, lograba la posición de un juez en los conflictos (Danziger 1990; Mehan 1993). Entonces, los maestros de primaria tenían que empezar el ciclo escolar con

alumnos a los que consideraban como que no estaban listos para ello. Opinaban que sus perspectivas no eran tomadas en serio y sentían que el psicólogo y el director de la escuela los dejaban de lado.

Los profesores se encontraban en una situación de inestabilidad porque tenían que enfrentar tareas que implicaban conflictos y presión por parte de los demás, y también otra conexión entre los contextos del desarrollo será importante. Así por ejemplo, un maestro entró en un fuerte conflicto con los padres de un niño llamado Jan porque, por un lado, el maestro opinaba que el niño no estaba siendo tratado de manera correcta en la familia y, por el otro, los padres decían que el maestro no sabía manejar al grupo de niños ni enseñaba bien. Al observar a Jan participar en y a través de sus diferentes contextos, me di cuenta de que los conflictos tenían un significado para él que lo hacían colocarse en condiciones complicadas y contradictorias para desplegar su participación en la escuela.

Los adultos frecuentemente percibimos y entendemos a los niños a la luz de la relación que tenemos con otros adultos y en función de cómo vemos que están educando a los niños. Esta es otra de las razones por la cual es crucial la necesidad de que exista cooperación entre los adultos que trabajamos con los mismos grupos de niños. Aunque las diferencias entre adultos pueden llegar a ser un recurso, también pueden ser la fuente que complique el trabajo con los niños.

En el ejemplo de Jan la pintura de su persona estaba construida sobre todo en relación a los conflictos que implicaban cuestionarse si debería estar en el grupo en el que estaba, si mentía cuando trataba de mediar entre las partes o si era capaz de jugar con otros niños. Al principio lo vi jugando y platicando con los otros niños, quienes respondían de manera muy concreta ante ciertas acciones, por ejemplo cuando Jan les daba un golpe y los demás le decían que no les gustaba que hiciera eso, o cuando Jan contribuía en algún juego era bien aceptado por los demás. Pero en el transcurso de los conflictos empecé a escuchar cada vez más comentarios por parte de sus compañeros en los que le decían: “Jan, no tienes permitido estar con nosotros”, “Jan, busca otro lugar para jugar”, etc.

Cuando la escuela margina a alguno de los niños, su desarrollo tiene lugar en posiciones de marginación

que también son consideradas como tales por la comunidad de niños. Así, la escuela llega a tener significados para los niños *a partir* de sus contextos de vida. En la escuela vemos niños que desarrollan nuevas capacidades y las utilizan en los juegos con sus compañeros para crear más y mejores posibilidades de desarrollo. Es como si se abrieran más y más puertas al paso del tiempo. Pero también vemos niños que luchan desde posiciones inestables y marginadas y es como si estuviéramos viendo que cada vez se cierran más puertas. El concepto de *acceso* es esencial en este tipo de análisis.

Analizar la cuestión de las posibilidades que los niños tienen de acceder a formas de participación con las cuales contribuyen a ciertas comunidades que tienen un significado especial en sus vidas, no es algo que debamos identificar como un proceso único. Más bien, se trata de distintos procesos que tienen lugar a partir de las posibilidades de participación de los niños en ciertas prácticas.

Las posibilidades de desarrollo siempre están en juego. En las comunidades de niños hay variaciones y cambios respecto de su manera de estar juntos a lo largo del tiempo. Dentro de esas variaciones, las posibilidades de participación que Jan tenía también cambiaban. Los niños luchan por llegar a ser parte de su grupo de compañeros y a veces lo logran. Jan, por ejemplo, sabía cuidar bien la portería cuando jugaba fútbol con sus compañeros y contribuía a algo que para él era de gran importancia.

Los adultos también luchan. En mi perspectiva de análisis no quiero que se vea a los profesores como culpables de la segregación en la que los niños son colocados. Desde mi punto de vista, los profesores luchan por sus alumnos pero están situados en dilemas, por ejemplo en el dilema de trabajar conjuntamente con la participación de un alumno o trabajar para llevar a buen término el proceso de enseñanza con el grupo en general. Cuando los maestros buscan apoyo, por lo general el tipo de intervención que se realiza y las categorías psicológicas utilizadas para explicar las situaciones, se vuelven parte del problema mismo (Mehan 1993, McDermott 1993). Así, los problemas del desarrollo infantil son parte de las prácticas y relaciones que existen en las escuelas. Los conflictos en

y a través de los contextos y de las personas se vuelven posibilidades de acción problemáticas para los niños que están en desarrollo.

Conclusión

No quiero terminar este ensayo echándole la culpa a actores abstractos o comúnmente señalados como “la sociedad” “la cultura”, “el discurso”, “la escuela”, como factores aislados y determinantes de lo que ocurre en relación al desarrollo infantil o como condiciones sociales en las que tiene lugar (en el sentido de lo económico, la educación, la tasa de divorcios, el empleo o el desempleo, etc.). Por el contrario, mi intención es subrayar las posibilidades que todos tenemos de hacer cambios para no contribuir al proceso de marginalización de los niños. Desde una comprensión analítica que ubica a los significados como situados en prácticas específicas y que son resultado de la participación que los actores tienen en ellas, no podemos pasar por alto las condiciones sociales ni las posibilidades que tenemos de actuar en ellas. Dicha comprensión propone que todos debemos analizar nuestras maneras de tomar parte en los procesos en los que los niños y sus vidas están siendo enriquecidas con posibilidades y cambios importantes, o están siendo desplazados hacia posiciones de segregación y marginalización en las que tienen que luchar como si estuvieran fuera de la ley. De igual manera, tenemos que describir las cualidades del desarrollo infantil utilizando palabras muy diferentes, como resultado de que existen significados diversos de acuerdo al conjunto de personas que están inmersas en la crianza de los niños. Lo importante sería no separar dichos significados de la comprensión que tenemos del desarrollo.

Para entender el proceso en donde ocurre el desarrollo infantil tenemos que analizar las situaciones y el interjuego social que tiene lugar en y a través de diferentes contextos que están interconectados. Tenemos una fuerte tradición de acuerdo con la cual buscamos regularidad y leyes psicológicas para hacer frente a los problemas que se nos presentan. Desde una perspectiva teórica, esto aísla al sujeto de nuestro estudio, lo separa de cómo funciona en la praxis. En las prácticas de intervención con niños esta tendencia

se evidencia al identificar los problemas y al buscar culpables en lugar de analizar las posibilidades de acción y de participación concreta que los niños tienen. En la medida en que la vida de los niños transcurre a partir de sus participaciones en y a través de diferentes contextos sociales, deberíamos intercambiar y combinar conocimientos y posibilidades que emergen de diferentes lugares.

En este trabajo traté de analizar el problema del desarrollo infantil no sólo como las posibilidades sociales que los niños poseen al tomar parte en comunidades importantes para ellos y contribuir a las mismas, sino también como la posibilidad que tienen de ir más allá de las limitaciones con las que se encuentran lo cual, desde la perspectiva de los propios niños, parece ser muy importante respecto de sus intenciones y del cómo se desarrollan. Me parece que es necesario ayudar a los niños a “revolucionar” sus capacidades y posibilidades de vida. Una consecuencia de esta idea es que muchas veces necesitamos ir en contra de las tradiciones, normas y demandas que utilizamos, pero la idea no es soltar la responsabilidad que tenemos y dejar que los niños hagan lo que quieran o que decidan por ellos mismos todo el tiempo. Más bien, necesitamos adoptar una posición humilde desde la cual no siempre sabríamos qué es lo mejor para los demás y más aún en el caso de los niños, pero que sería una posición desde la cual estaríamos listos para observar, escuchar y reflexionar desde la perspectiva de los niños.

Llevar a cabo más investigación *sobre la perspectiva de los niños* podría incidir en el cambio de las prácticas de intervención que se tienen, y también en la investigación que se realiza sobre el desarrollo infantil (véase Hojholt 2003). Casi siempre las perspectivas de los niños son interpretadas por los adultos, y sus respuestas también tienen la influencia de lo que los adultos esperan oír. En mi investigación traté de acercarme a los niños, conocerlos en sus propios espacios, preguntarles por lo que estaban haciendo, en lugar de llevarlos a un lugar apartado para entrevistarlos. Encontré que es necesario tenerles paciencia y escuchar lo que ellos querían contar. Como ya lo dije, frecuentemente los niños tienen una agenda distinta a la de los adultos, en este caso a la del investigador, y tal vez sus agendas contienen significaciones importantes. Las agendas

infantiles juegan un papel importante en su bienestar, su desarrollo y sus procesos de aprendizaje. Pienso que es necesario implicarnos en las actividades de los niños y en sus formas de participar en los distintos contextos. El problema de entender con mayor profundidad *la agenda de los niños* es algo que sigue pendiente.

Esto no es algo que podamos hacer de manera aislada los padres de familia, los maestros, los psicólogos, los investigadores. Para obtener un mayor conocimiento acerca de la vida de los niños debemos trabajar de manera conjunta y unir conocimientos que surgen en distintos lugares. Los niños viven sus vidas a través de diferentes contextos y tenemos diferentes vías de acceso a sus vidas. Si pensamos en acciones conjuntas, los adultos podríamos generar conocimientos sobre los niños y tener influencias positivas en ellos a través de la cooperación entre contextos, campos y territorios.

Hemos visto que es difícil cooperar o estar en contacto recíproco para escuchar y entender las perspectivas de los demás adultos. Las perspectivas y conocimientos de las distintos participantes como por ejemplo una mamá, un profesor y un psicólogo son reconocidos desigualmente. Una organización más coherente entre las diferentes prácticas que están en juego en la vida de los niños implicaría una democratización de las mismas y, especialmente, una buena relación entre ellas. Por el lado de la ciencia, una visión más consistente supondría el desarrollo de métodos científicos en donde se tomaran en cuenta las diversas voces que puedan contribuir a un *conocimiento comprensivo* de la vida de los niños. Debemos entender que sus vidas son resultado del transcurrir entre contextos cambiantes y diversos, y que a través de sus participaciones los niños desarrollan tanto su praxis personal de vida como las comunidades de las cuales son parte.

Referencias

- Axel, E. (2002) *Regulation as Productive Tool Use*. Roskilde University Press.
- Axel, E & Nissen, M. (1993) 'Relating the Subject and Society in Activity - A Critical Appraisal' in N. Engelsted, et al (ed.) *The Societal Subject*. Århus: Aarhus University Press, 67-79.
- Bernt, I. (1982) 'Fra person for andre til person blandt andre i en fælles menneskelig livsform' [From a person to others and to a person among others in a common human lifeform] *Psyke & Logos* nr. 2. København.

- Dansk Psykologisk Forlag.
- Burman, E. (1994) *Deconstructing Developmental Psychology*. London and New York: Routledge.
- Danziger, K. (1990) *Constructing the Subject*. New York: Cambridge University Press.
- Dreier, O. (1994) 'Personal locations and perspectives - psychological aspects of social practice' in *Psychological Yearbook, volume 1*. Copenhagen, Museum Tusulanum Press, p. 63 - 90.
- Dreier, O. (1997) 'Personal Trajectories of Participation across Contexts of Social Practice' in O. Dreier *Subjectivity and Social Practice*. Center for Health, Humanity and Culture, Århus University Press, 103 - 143.
- Dreier, O. (1999) 'Trayectorias Personales de Participación a través de Contextos de Práctica Social' *Psicología y Ciencia Social*, Special Issue, Psicología Cultural, Mexico City. (an english version is to be found in *Outlines 1*, 1, 5-32, Copenhagen, Dansk Psykologisk Forlag).
- Holzkamp, K. (1987) 'Critical psychology and overcoming of scientific indeterminacy in psychological theorizing': *Perspectives in Personality* JAI Press Inc.
- Holzkamp, K. (1995) '*Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept*', *Das argument*, nr. 212, pp.817 - 846.
- Højholt, C. (1993) *Brugerperspektiver - forældres, læreres og psykologers erfaringer med psykosocialt arbejde* ["User's perspectives - parents', teachers' and psychologists' experiences with psychosocial work"]. København. Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (1995) 'Connections Between Development in the Field of Practice and in the Scientific Concepts', paper from the conference *Results and Problems in Subjectscientific Practice Research*, Berlin 7. - 12. april.
- Højholt, C. (1996) 'Udvikling gennem deltagelse' [Development through Participation] in C. Højholt & G. Witt, (ed.) *Skolelivets Socialpsykologi - nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver* [Social psychology of School life']. København. Unge Pædagoger.
- Højholt, C. (1999) 'Child Development in Trajectories of Social Practice' in W. Maiers; B. Bayer; B. Duarte Esgalhado (ed.) *Challenges to Theoretical Psychology*. North York. Captus Press.
- Højholt, C. (2001) *Samarbejde om børns udvikling* [Collaboration on the development of Children - dissertation, University of Copenhagen]. København. Gyldendal.
- Højholt, C. (2003) Knowledge and Professionalism - from the Perspectives of Children? Paper for *The international conference of critical psychology*, University of Bath, 27 - 31 august.
- Højholt, C. & Rasmussen O.V. (1992) 'The Developmental History of a Research Project' paper from the conference: *Action Health Research*, Skagen.
- Jensen, U.J. (1986) *Sygdomsbegreber i praksis*. [Concepts of illness in practice] København. Munksgaard.
- Jensen, U. J. (1999) '*Categories in Activity Theory: Marx's Philosophy Just-in-time*' in S. Chaiklin, M. Hedegaard, & U. J. Jensen (ed.) *Activity Theory and Social Practice: Cultural-Historical Approaches*. Aarhus University Press.
- Leontjev, A.N. (1978) *Activity, Consciousness and Personality*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc, N.J.
- Mahler, M. S.; Pine, F. and Bergman, A. (1975) *The Psychological Birth of the Human Infant*. NY: Basic Books.
- Mehan, H. et al. (1986) *Handicapping the Handicapped*. Stanford. Stanford University Press.
- Mehan, H. (1993) 'Beneath the Skin and Between the Ears: A Case Study in the Politic of Representation' in S. Chaiklin & J.Lave (ed.) *Understanding Practice*. New York. Cambridge University Press.
- McDermott, R. (1993) 'The acquisition of a child by a learning disability' in S. Chaiklin, & J. Lave (ed.) *Understanding Practice*. New York. Cambridge University Press, p. 269-306.
- Minick, N. (1993) 'Teacher's Directives: The Social Construction of 'Literal Meanings' and 'Real Worlds' in Classroom Discourse' in S. Chaiklin & J. Lave (ed.) *Understanding Practice*. New York. Cambridge University Press.
- Nissen, M. (1997) 'Conditions for User Influence in a Social Development Project' *Nordiske Udkast* 25:1, 45-64. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Nissen, M. (1998) 'Theory and practice: happy marriage or passionate love affair?' *Nordiske Udkast* 26:2, 79-84. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Nissen, M. (1999) 'Subjects, discourse, and ideology in social work' in W. Maiers, B. Bayer; B. Duarte Esgalhado (ed.) *Challenges to Theoretical Psychology*. North York, Ontario: Captus Press. Pp. 286-294.
- Nissen, M. (2000) 'Practice Research. Critical Psychology in and through Practices' in *Annual Review of Critical Psychology vol 2.*, 145-179.
- Schön, D. A. (1983) *The Reflexive Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York. Basic Books.
- Tolman C.W. (1994) *Psychology, Society, and Subjectivity*. London: Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society*, Cambridge. Harvard University Press.
- Woodhead, M. (1991) 'Psychology and the Cultural Construction of 'Children's Needs'' in M. Woodhead, P. Light and R. Carr (ed.) *Growing up in a Changing Society*. Child Development in Social Context, vol. 3. London. Routledge.

Notas

¹ Un buen ejemplo de esto es lo que hace Mahler quien opina que se puede diagnosticar a partir de una relación entre estados del desarrollo y los problemas que una persona presenta después en la vida (Mahler 1975). Una discusión sobre los problemas en la psicología del desarrollo es planteada por Burman (1994).

² Esto puede tener consecuencias serias puesto que hemos visto cómo los psicólogos, los maestros, los padres de familia e incluso los niños, perciben a los niños a partir de las herramientas conceptuales disponibles. Las categorías psicológicas, los diagnósticos y las formas de intervención de los profesionales llegan a ser parte importante de las historias personales de los niños. Además, el uso de tales categorías estructura las posibilidades de ayuda en las intervenciones profesionales (McDermott 1993; Højholt 1993, 2001).

³ Aquí introduzco el concepto de "profesionales" para hacer referencia a todo aquel adulto que se ha formado en alguna disciplina y que realiza labores de intervención con las personas en diferentes instituciones o bien se dedica a la investigación. Como ejemplos de profesionales tenemos: psicólogos, pedagogos, maestros de escuela, pediatras, etc.

⁴ El caso que expongo es el de un niño llamado William quien era parte de un grupo de niños a los que observé en distintos contextos sociales como sus casas, el kinder al que acudían, los patios de recreo y zonas de juegos en la comunidad en que vivían y después en la escuela primaria. Durante el tiempo de la investigación tuve un convenio de colaboración con el municipio en el que los niños viven, convenio que fue parte de mis actividades como profesora en la Universidad.

⁵ Para una discusión sobre el problema de las directivas en el salón de clases véase Mimick (1993).

⁶ Sobre el tema de la relación entre "los profesionales y sus clientes" véase Højholt (1993) y Mehan (1993).