

## ¿Serán los niños? ¿Será el contexto?

*En el momento que uno entra a la escuela tradicional de aquí, uno empieza a morir, porque te empiezan a quitar paulatinamente un ojo, para poner otro ojo, te empiezan a quitar la lengua para poner otra lengua para que escuches los otros saberes de la otra cultura. Abadio Green, Indígena tulé. Entrevista (Rojas 2004)*

Los modelos socioculturales han dirigido su interés hacia la manera como las experiencias sociales influyen en el desarrollo infantil, esta teoría está representada principalmente por Lev Vygotski quien sostiene que el desarrollo cognoscitivo es la resultante de un proceso dialéctico (Vasta, Haith, & Miller, 1996), en el cual el sujeto se enfrenta a un complejo universo de cosas, personas y problemas que sólo podrá comprender a través de la mediación de alguien más competente (padres, maestros, compañeros) que gradualmente podrán transferirle la responsabilidad de su que hacer como hijo, estudiante, compañero, etc.

Teniendo en cuenta lo anterior, en el presente escrito se pretende hacer referencia al contexto y los procesos de desarrollo infantil, tomando la definición de contexto como aquel conjunto de prácticas sociales mediante las cuales determinados miembros expertos de un grupo, intentan que miembros menos expertos adquieran los instrumentos y capacidades necesarias para participar activamente en el grupo (Coll, 1998). Pero ¿que ocurre cuando esos instrumentos que transfiere el contexto no son precisamente los esperados por una sociedad que reclama los ciudadanos del mañana, cargados de responsabilidades que sólo existen en el papel y en el ideal de otros que en ocasiones mucho esperan, pero poco dan?

El contexto se concibe como algo que va más allá de un espacio físico ocupado por el niño y se convierte en ese lugar donde se propician interacciones y relaciones emocionales y afectivas que configuran maneras diferentes de ser, sentir, pensar y relacionarse; esta definición se toma desde una concepción global e interactiva en la que se reconoce el papel de individuos y ambientes, inseparables unos de otros en tanto constructores de contexto y que reciben una influencia bidireccional y recíproca en su relación (Bronfenbrenner, 1987).

Sin embargo pareciera que en nuestros escenarios familiares y educativos continuamos esperando esa separación, recibimos niños maltratados en las aulas pero nos exigen y exigimos compañeros respetuosos y solidarios con sus compañeros, no hay un reconocimiento de logros en casa, pero esperamos que en el aula se le inyecte motivación, conocimiento y de ser posible un tranquilizante para que no entorpezca demasiado el trabajo y por supuesto para no recibir muchas peticiones de acompañamiento cuando finaliza la jornada académica.

Razón tiene Rogoff, (1989) cuando plantea que las acciones son imposibles de separar de las personas y del contexto en el cual dichas acciones se producen, y que si se quiere saber algo sobre el desarrollo infantil, dicha relación ha de ser estudiada sin la pretensión de aislar elementos, lo cual se logra a partir de la investigación de los rasgos que convierten el contexto en algo significativo para las personas (sus metas).

Así que valdría la pena preguntarse si como psicólogos, educadores, incluso como padres ¿estamos reconociendo o por lo menos nos estamos interesando por esos elementos que realmente dan significatividad a las propuestas de trabajo que realizamos con nuestros niños? O nos estamos convirtiendo en uno más que hace lo esperado, sin importar para qué lo hacemos, sin preguntarnos que pasará por la mente de ese otro que cada vez más se convierte en un receptor pasivo de un conjunto de conceptos que todos dicen es importante saber y conocer, aunque él no tenga muy claro el ¿para qué?.

Con respeto a esto, Rogoff (1993) hace énfasis en la importancia de reconocer las limitaciones y recursos dados por la estructura genética del sujeto, de la misma manera que sus intereses, las enseñanzas recibidas por sus cuidadores, maestros y su entorno social, para reconocer tanto el propósito como el sentido de su participación en determinadas actividades.

Y si vamos a reconocer la manera como se configuran esos nuevos contextos, que seguramente son diferentes a los nuestros y por eso resulta difícil pensarlos, hablemos de la familia: se dice que las funciones básicas de la familia en torno al desarrollo del niño se agrupan en la responsabilidad de asegurar la supervivencia, el sano crecimiento y socialización de las conductas básicas de comunicación, diálogo y simbolización; aportar un clima de afecto y apoyo como pilares básicos para el desarrollo psicológico; aportar la estimulación necesaria para que el niño adquiera la capacidad de relacionarse con su entorno físico y social y finalmente permitir la apertura hacia otros contextos como la escuela y las instituciones sociales, que igualmente cumplen un papel importante en el desarrollo (Palacios & Rodrigo, 1998).

Sin embargo, las grandes tendencias del cambio familiar, muestran nuevas formas de familia,

[Luz Ángela Ramírez](#)

Psicóloga USB  
Docente de la FUNLAM



Rosa

Pintura. Óleo sobre Lienzo. Firmado. Año: 1996  
Diego Menéndez

caracterizadas por lo que se ha denominado patrones de asociación automática, formas no convencionales de familia, ausencia de proyectos de parentalidad, persistencia de los fenómenos de pobreza, etc, en donde ya no resulta tan típica esa función de reconocimiento al interior del hogar y donde se hace urgente la construcción de una autoridad parental democrática, que permita al contexto familiar recobrar el papel de mediadora en los procesos de desarrollo (Granell, Milla, Ripol-Millet, & Panchón, 2004) .

A este respecto, los enfoques ecológicos le han prestado interés al hecho de estudiar los efectos de las relaciones entre familia y otros contextos, por ejemplo las redes de apoyo recibidas por madres e hijos en situación de vulnerabilidad, diferencias en el desarrollo en familias de entornos rurales y urbanos, influencia de la escuela en el funcionamiento familiar, relaciones entre el tipo de actividad laboral y valores de crianza adoptados en la familia y efectos del empleo materno Bronfenbrenner (1987), mostrando una vez más la importancia de dar su lugar a elementos culturales, dado que cada familia promueve y selecciona unas u otras actividades, exigencias, estilos de vida que resulten coherentes con su propia cultura.

Lo anterior se convierte en reto que ha de asumir el niño en su incursión en un nuevo contexto de desarrollo: la escuela, al cual tendrá que ajustarse porque así casi siempre lo exigen los contextos familiar y escolar a los que por sí fuera poco ahora se suma otro "el social"; con relación a esto, Coll (1998) sostiene que el aprendizaje realizado por los niños en la escuela no ha de ser una contradicción, sino un espacio aglutinador de aprendizajes y experiencias educativas obtenidas en otros contextos.

Sin embargo, hablemos de la escuela, ese contexto de carácter institucional con realidades y roles muy disímiles para el niño con respecto a la realidad familiar, en relación con estas diferencias, Oliva y Palacios (1998) citan algunos aspectos relevantes:

"En la familia el niño interviene en actividades que están insertas en la vida cotidiana, mientras que en la escuela las actividades realizadas suelen situarse en un contexto ajeno a su mundo inmediato, ya que están específicamente diseñadas y planificadas en función de ciertos objetivos educativos que hay que alcanzar. Con frecuencia se trata de actividades no reales con un claro carácter simbólico. Además, salvo en los niveles iniciales, esas actividades tienen poca relación entre sí y con lo que ocurre fuera de la escuela, por lo que el conocimiento escolar suele mostrar un carácter fragmentado y poco globalizado u organizado. El contenido de las actividades que se realizan en la familia suele estar muy cercano a los intereses del niño, siendo sus consecuencias prácticas bastante inmediatas, por lo que el niño suele estar altamente motivado. En el medio escolar, las actividades y los aprendizajes que tienen lugar apuntan a unos fines muy alejados de las necesidades e intereses actuales del niño, por lo que no tienen un producto directo e inmediato que permita ver y cargar de sentido estas actividades" (Oliva & Palacios, 1998) .

Bronfenbrenner (1987) por su parte, sostiene que el contexto escolar resulta favorecedor del desarrollo, en tanto interactúa con otros contextos: familia, comunidad, adultos representativos del mundo extraescolar, en opinión de este autor, los espacios escolares se convierten cada vez en espacios más apartados de otros contextos, en ocasiones no se da por lo menos un contacto entre sus miembros, lo que se aleja del objetivo de favorecer el desarrollo infantil.

Atendiendo a la crítica del autor de la teoría ecológica vale la pena entonces preguntar al contexto escolar: cuando se piensa en aprendizaje, realmente se está considerando un sujeto que más allá de una carga biológica, se relaciona de manera particular con su entorno, que vive en condiciones muchas veces desconocidas para quien juzga su comportamiento como inadaptado, que ha experimentado formas de resolución de problemas no compatibles con las que se quieren transmitir en un contexto nuevo para él?

Y no es que se esté promoviendo la uniformidad familia escuela, en la que ambas compartan las mismas exigencias y actividades, por el contrario, que el niño se vea enfrentado a demandas y relaciones contextuales diferentes resulta un verdadero aporte para el desarrollo, de lo que realmente valdría la pena ocuparse es que el ámbito escolar no enfrente al niño a experiencias totalmente alejadas de los valores promovidos en uno y otro espacio ( Oliva & Palacios, 1998), que en lo posible no entren en contradicción y tener en cuenta que las metas y destrezas relevantes en la propia comunidad del niño se convierten en aspectos pertinentes en el momento que la escuela examina destrezas cognitivas, motrices, formas de interacción, prácticas sociales, etc. (Rogoff, 1993).

---

## Referencias:

- Barbero, J. (2001). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Revista Nómadas*, 5 , 8-20.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano* (1 ed.). Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1998). *Desarrollo cognitivo y educación* (Tercera ed.). España: Ediciones Morata.
- Coll, C. (1998). El concepto de desarrollo en psicología evolutiva: aspectos epistemológicos. *Infancia y Aprendizaje*, 7 (60-73).
- Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (2004). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar* . Barcelona: Alianza.
- Granell, C. G., Milla, M. G., Ripol-Millet, A., & Panchón, C. (2004). *Infancia y familias: realidades y tendencias* (Primera ed.). Barcelona: Ariel.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural* . Barcelona: Paidós.
- Lacasa, P. (1993). Prólogo a la edición española. In B. Rogoff (Ed.), *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social* . Barcelona: Paidós.
- Oliva, A., & Palacios, J. (1998). Familia y escuela: padres y profesores. In *Familia y desarrollo humano* . Madrid: Alianza Editorial.

Palacios, J., & Rodrigo, M. (1998). *Familia y desarrollo humano* . Madrid: Alianza.

Rogoff, B. (1989). Entrevista realizada por Lacasa, Pilar. Contexto y desarrollo cognitivo. *Revista infancia y aprendizaje*, 42 .

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social* . Barcelona: Paidós.

Vasta, R., Haith, M. M., & Miller, S. A. (1996). *Psicología infantil* . España: Ariel s.a.

[INICIO](#) | [PRESENTACIÓN](#) | [EVENTOS](#) | [SITIOS RECOMENDADOS](#) | [STAFF](#) | [CONTÁCTENOS](#) | [CORREO](#) | [FUNLAM](#)

© 2007