

## ARTÍCULO-RESEÑA

La socialización en el preescolar para la vida de relaciones. Reflexiones en torno al libro de Lois Peak: *Learning to Go to School in Japan. The Transition from Home to Preschool Life*, Berkeley, University of California Press, 1991

JORGE PADUA N.  
*El Colegio de México*

La sociedad japonesa se suele describir como un sistema social con altos niveles de cohesión y orden, vinculaciones armoniosas entre lo tradicional y lo moderno y hábitos colectivos con formas de interacción en los grupos y entre ellos que hacen que los niveles de conflicto sean bajos y que los niveles de productividad en la esfera económica sean muy elevados. Una de las proposiciones más sugerentes de Chalmers Johnson acerca del éxito económico de Japón es que éste se fundamenta más bien en arreglos sociológicos que económicos. La forma en que los japoneses trabajan juntos para armonizar la tecnología con los recursos humanos, los efectos de la agrupación para realizar tareas con altos niveles de participación voluntaria, disciplinada y entusiasta, son asuntos a los que se ha prestado mucha atención y que se han tratado de imitar en las nuevas formas de organización del trabajo en todo el mundo. También se ha insistido en la importancia de la vinculación de la escuela con otras instituciones sociales, aunque en Occidente en todos los niveles se destacan más los aspectos relacionados con los conocimientos que con los espacios de la moralidad.

Lo importante de este libro sobre el preescolar —con un texto muy bien escrito y con un excelente despliegue de conocimientos en los procesos de socialización, la teoría de los papeles, la cultura y la educación, así como de técnicas antropológicas de observación y de análisis— es que muestra

de manera muy plausible cómo en Japón la experiencia en los niveles preescolares enseña a los niños los principios básicos de cierto tipo de interacción social que les permite internalizar las actitudes y las conductas del grupo. Eso los hace miembros, como seres individuales y sociales, de una cultura de participación, con acciones ordenadas hacia el cumplimiento de rutinas básicas que minimizan el conflicto, hacen que la ambivalencia en relación con la autoridad sea menor que en otras culturas, elevan las solidaridades y socializan en hábitos que producen individuos con mayor seguridad en sí mismos, pero que son, a su vez, conformistas y maleables.

En el libro, la autora nos da la pauta de cómo la maestría de los códigos no escritos de la vida en grupo (*shudan seikatsu*) —que se aprende en la edad preescolar— es el fundamento sobre el cual los individuos van recibiendo capacitaciones cada vez más elaboradas en cuanto a conductas y actitudes a lo largo de su existencia. Estructurado en cuatro partes y con una docena de capítulos, este libro —que busca una respuesta a la pregunta de cómo se produce la transición del ambiente del hogar (donde el niño es consentido) al de la educación preescolar (donde el niño debe ser disciplinado y seguro de sí mismo)— nos conduce en forma muy fluida desde los mitos generalizados sobre la familia y la educación que Occidente ha elaborado sobre Japón hasta cuáles son las técnicas con que se tratan los problemas de ajuste en el preescolar, pasando por descripciones muy elaboradas sobre la socialización en la familia de conductas relacionadas con la escuela, los diferentes ambientes en la escuela y en el hogar, las expectativas de conducta en la casa y en la escuela, las disposiciones físicas, las metas del preescolar, los papeles de maestro, padre, alumno, las actividades y las rutinas, los eventos y las ceremonias.

De las diversas estructuras y numerosos procesos que surgen a medida que se busca contestar la pregunta clave formulada por la investigación, este libro de Lois Peak arriba a una serie de apreciaciones que analizaremos en este artículo.

En la cultura japonesa, el aprendizaje de normas para la vida colectiva se entiende como un espacio de significación que es diferente en los ámbitos de las relaciones primarias (el hogar)

y de las relaciones secundarias (la escuela y otras instituciones formales). Si bien en las culturas occidentales esto tiende a interpretarse en forma similar, lo que se destaca es que en Japón el hogar y la escuela se representan como ámbitos discretos, no continuos. Esto es importante, porque, frente a la pregunta de cómo adquieren los japoneses una orientación particular hacia la vida en grupos, se suele manejar el estereotipo de que en los hogares se practica con los niños una disciplina espartana, con la que aprenden conductas que los hacen corteses, seguros de sí mismos y cooperativos, y la escuela representaría una continuidad donde se refuerzan formalmente esos hábitos, conductas y disposiciones.

Al contrario del estereotipo señalado, los niños japoneses en edad preescolar —como en la mayoría de otras partes del mundo— ocupan el centro de atención en el hogar, y éste es el lugar para la indulgencia, la dependencia regresiva, los caprichos, el despliegue de egoísmo; en fin, el mundo de lo privado y de las atmósferas permisivas, en el que las conductas interpersonales apropiadas expresan *amae* y *wagamama*; esto es, indulgencia, amor, afecto, intimidad, confianza. La familia no es un grupo, sino un espacio de respiro de las tensiones del mundo exterior y de despliegue de los aspectos privados en forma relajada. El aprendizaje y la capacitación en cuanto a la obediencia, la cortesía, la cooperación, la responsabilidad, el desempeño de “buenos hábitos” en forma ordenada y con estándares elevados, son funciones de la escuela.

En la escuela, el grupo preescolar es un grupo formal (*shudan seikatsu*), y constituye el primer espacio para la persona pública; allí los niños comienzan a aprender que sus deseos y metas propios son secundarios con respecto a los del grupo y empiezan a desarrollar la voluntad de participar con entusiasmo en una interacción fácil y armoniosa con otros, adoptando conductas y actitudes apropiadas.

Ya que en Japón el aprendizaje del preescolar se define primordialmente —tanto desde el hogar como desde la escuela— como una capacitación para la vida en el grupo, no es la madre sino la maestra el agente principal en el proceso de transición. La madre, que no participa en las cuestiones de

instrucción, desempeña sin embargo un papel importante en el apoyo al niño y a la escuela, lo cual le exige mucha energía y tiempo. Hay un conjunto muy fuerte de demandas para que participe activamente en las asociaciones de padres y en las administrativas, en la recolección de colegiaturas, en la producción de boletines, en la organización de proyectos especiales, festivales y excursiones y en la preparación de alimentos calientes en la escuela dos veces a la semana. La autora destaca que, más que ahorrar en salarios, lo que se busca con las participaciones es demostrar el respeto que las madres y los alumnos tienen por los maestros y por las actividades de la escuela, al hacer un trabajo necesario para la creación de un buen ambiente de aprendizaje. Otra labor que realizan las madres consiste en preparar cuatro veces a la semana, de manera muy especial, el almuerzo que los niños llevan a la escuela; este almuerzo adquiere una significación simbólica que se halla muy por encima del valor nutricional que representa la comida, pues constituye la manifestación concreta del cariño de la madre por el niño y un lazo simbólico entre el hogar y la escuela. La preparación de esta comida (*obento*) es el tema de discusión más frecuente en las reuniones de padres, junto con preparaciones especiales de ropa y materiales escolares.

La autora destaca dos cuestiones que en términos comparativos parecen muy importantes. En primer lugar, la meta principal del preescolar no está enfocada como en Occidente, hacia los aspectos cognoscitivos e intelectuales, sino hacia el desarrollo de hábitos y actitudes apropiados para la vida en grupo. Tales actitudes y conductas incluyen el entusiasmo, la franqueza, el gozo de estar con otros niños, la identificación con las normas de conducta de la escuela, la observación de distinciones entre conductas formales e informales y el llevar a cabo las tareas en forma apropiada. Si bien las expectativas de aprendizaje en cuanto a lectura, escritura y matemáticas son bajas en el preescolar, son muy altas en cuanto a música, drama y las normas para la conducta en grupo. En segundo lugar, la capacitación es gradual, paciente y se asienta en la confianza de que el niño aprenderá, eventualmente, a gozar de la vida de las

relaciones formales. Al discutir otro de los estereotipos sobre la escuela en Japón —el de que allí se practica una disciplina espartana—, la autora nos muestra que si bien es cierto que desde la edad preescolar se favorecen las cuestiones formales, existe una combinación entre formalidad y espontaneidad, típica de los jardines de niños, que conforma modos de socialización orientados al aprendizaje del discernimiento entre lo espontáneo y lo formal. El aprendizaje y la capacitación para el dominio de repertorios de conductas situacionales específicas se hacen en forma indirecta e inculcando hábitos y rituales de la vida de grupo. Las maestras son jóvenes que desempeñan un trabajo muy prestigioso, con salarios comparables con los que reciben otras mujeres licenciadas en otras ramas de la economía. Una observación importante es que, aunque el tamaño de los grupos de niños varía entre 10 y 40, las maestras prefieren los grupos más numerosos porque impulsan las relaciones e interacciones entre los niños.

La combinación entre espontaneidad y formalidad, entre estructuras libres y estructuras controladas de actividades, es el fundamento pedagógico para que el niño desarrolle la habilidad de reconocer cuál es la conducta apropiada en un momento dado y para que realice una transición eficiente y ordenada entre uno y otro tipo. Para ello, cada actividad diaria implica rituales formales breves, durante los cuales los niños ocupan lugares asignados, asumen posiciones corporales predeterminadas y cantan o recitan al unísono una expresión de sentimientos. Los saludos propios de la llegada a la escuela, el cambiarse y ponerse la ropa adecuada, el organizarse luego de los juegos para llevar a cabo actividades en el aula, el almuerzo y la salida, son parte de breves rituales en los que la actividad no controlada es “inapropiada”.

Al entrar y salir de la escuela los niños juegan durante una hora y media, sin supervisión alguna la mayor parte del tiempo, y los niveles de ruido y de actividad son muy elevados. La maestra interactúa con los niños en forma no directa, sin intervenir —a menos que sea absolutamente necesario—, en las peleas y desacuerdos, que se interpretan como indicadores de una maduración gradual y como el modo en que los niños aprenden las fronteras entre ellos mismos y los otros.

Los rituales de transición comienzan en el momento de cambiarse y ponerse la ropa apropiada —lo que refuerza la distinción simbólica entre el mundo del hogar y la vida de grupo en la escuela— y con la organización de los materiales. A estos aspectos de la formación de hábitos se les dedica una buena cantidad de tiempo; pero los detalles los realiza en forma individual cada niño, mientras que la maestra asume un papel que refuerza la capacidad de independencia del niño, durante las complicadas tareas de adquirir autosuficiencia en sus rutinas personales. Las rutinas de transición hacia las actividades grupales en el aula —que implican ya un lenguaje formal, movimientos ritualizados y sentimientos limitados a lo que es apropiado en la situación— siguen patrones fijos. Los niños adoptan posturas ya establecidas y se expresan o actúan al unísono, o en un orden predeterminado. Comer el almuerzo es parte de un ritual complejo, en el que sacar los utensilios de la mochila, acomodarlos en la mesa de manera apropiada, cantar a coro sobre la comida, pedir permiso a la maestra y a los compañeros para comer, dar gracias al finalizar la comida y acomodar las cosas nuevamente en la mochila son aspectos sociales de la conducta de comer, que incluye gestos preliminares, intermedios y de finalización con fórmulas de amabilidad y con limpieza en la utilización de los utensilios.

Las técnicas para modelar las conductas adecuadas y para el tratamiento de las conductas y actitudes consistentemente inapropiadas evitan que sea necesario utilizar la autoridad de la maestra o calificar a los niños como “problemáticos”.

Las principales técnicas utilizadas para formar conductas apropiadas son básicamente cuatro: 1) la modelación de las conductas correctas; 2) hacer recordatorios e instruir a cada niño individualmente, 3) dar apoyo a los estudiantes que demandan conductas apropiadas, y 4) hacer que toda la clase espere hasta que la demanda del maestro y de la situación haya sido cumplida. Todas estas técnicas toman en consideración el nivel que el estudiante ha alcanzado en la conducta en particular. Así, para los niños más experimentados, el modelamiento implica una cuidadosa puesta en escena de demostraciones y explicaciones sobre la conducta correcta. Por ejemplo,

para “lavarse las manos en forma apropiada”, la maestra ofrece una demostración en la que comienza diciendo “de ahora en adelante todos nos lavaremos las manos en forma apropiada de esta manera” entonces, lenta y cuidadosamente, muestra las subnormas (por ejemplo, a la manera de un cirujano antes de una operación, realiza cada paso con detalles exagerados). Con los más pequeños no se especifican las reglas y los procedimientos, sino que se hacen las cosas más visibles; por ejemplo, el asistente que apoya a la maestra durante las primeras semanas (y que suele ser la directora de la escuela) modela en forma casi caricaturesca la conducta que se espera de los niños. En el modelamiento importa la insistencia en apoyarse en las “subnormas” de la norma en cuestión. Sólo hay una manera correcta de desarrollar las rutinas de “estar en posición erguida”: posición precisa de la cabeza, la espalda, los pies y las manos.

En términos de socialización, es importante destacar que lo que se transmite no son cosas, sino normas; que se hace una distinción entre los componentes o subnormas; que en el desempeño de la norma se asume que los estudiantes progresan desde situaciones de torpeza hasta situaciones de destreza, y que las buenas conductas, como una norma de conducta, se presentan al niño como una habilidad moderadamente desafiante que se puede aprender con esfuerzo y práctica, antes que como una indicación que debe obedecerse.

La técnica de hacer recordatorios e instruir a cada niño en particular toma en consideración lo señalado acerca de la gradación en el dominio de la norma (por ejemplo, a un niño que deja las cosas en el suelo se le recuerda que debe colgar su sombrero; al que normalmente cuelga su sombrero se le recuerda que debe colgarlo en la forma adecuada). Aunque las normas de conducta apropiada sean elevadas en lo tocante al orden y la uniformidad, cada niño se va aproximando a ello gradualmente y a su propio ritmo. La paciencia y el optimismo por parte de la maestra son la clave para el proceso.

Otra manera sutil, pero muy efectiva, en la modulación es dar apoyo al estudiante que pide ayuda para desempeñar las conductas apropiadas, o que hace comentarios a otros niños

que contribuyen a la actividad o a la meta que el maestro trata de impulsar. Como la maestra no interviene directamente cuando los niños se están comportando de manera inapropiada, sino que apoya las demandas de comportamiento apropiado, entonces ella no sólo capitaliza los deseos de reconocimiento que tienen los niños, sino que logra que éstos sientan que las presiones provienen del propio grupo y no de la maestra como autoridad.

El cuarto método para entrenar a los niños en las rutinas escolares es hacer que toda la clase espere hasta que se cumpla lo solicitado por el maestro. Las rutinas diarias —y en especial, los rituales transicionales clave— son marcadas por momentos en los que todos deben esperar, parados o sentados, quietos y con atención, a que el maestro dé las señales para que reciten al unísono antes de proceder a la próxima actividad. Aunque en última instancia se trata de un ejercicio de la autoridad y se hace a discreción de la maestra, esto no se presenta a los estudiantes como tal: las maestras permanecen relajadas y no amenazantes, repitiendo pacientemente “no podemos comenzar hasta que no estemos listos todos”, con la implicación de que “no estar en condiciones de proceder” es una consecuencia natural de la falta de preparación del grupo. Al hacer esto se logra que la clase se discipline a sí misma, en vez de que resienta el control de la maestra.

La definición de “niño problema” es otro aspecto que, en términos comparativos con Occidente, resalta como distinto. En primer lugar, porque los problemas de ajuste se consideran menos como el efecto o producto de las características conductuales del niño y más como las maneras en que se establecen las relaciones e interacciones entre la maestra y el niño. Serán las maestras quienes producirán “niños problema” cuando no se aproximen a los niños con problemas de ajuste tratando de comprender su confusión y sus sentimientos de infelicidad. En segundo lugar, porque los tipos problemáticos de conducta no tienen que ver con hiperactividad, agresividad o indisciplina, sino con una sobredependencia con respecto a la maestra y con la no participación en las actividades de grupo. Los marcos culturales de la interacción social hacen que los niveles altos de

ruido o las peleas cuando los niños están jugando no se perciban como problemáticos o inapropiados; son “problemáticos” los niños que no entienden (temporalmente) que tienen que hacer las cosas por sí mismos y en forma independiente y que solicitan asistencia activa de la maestra, así como aquellos que en forma pasiva o activa prefieren el aislamiento a la participación en las actividades de grupo, en particular aquellas que se relacionan con los rituales formales de bienvenida, despedida, comienzo o final de las comidas.

En síntesis, podríamos decir que las ricas descripciones de experiencias concretas que el libro de Lois Peak nos ofrece sobre la transición entre el hogar y el grupo preescolar —y sobre el aprendizaje que hace el niño en Japón de la vida en grupo— son de interés no sólo para la comunidad de los especialistas en educación preescolar sino también para los sociólogos, psicólogos sociales y otros científicos sociales interesados en los procesos de socialización y de aculturación.

Este libro, muy estructurado y a la vez ameno, plantea que la paciencia y la ilustración persuasiva —antes que la disciplina y el aprendizaje de reglas— son claves utilizadas en otras áreas de la sociedad. Estas observaciones no sólo rompen con los estereotipos que frecuentemente se hacen sobre la sociedad japonesa, sino que nos revelan técnicas flexibles, no autoritarias, que se constituyen en el fundamento de un modo de ser en el mundo dentro de la vida de relaciones que favorece el consenso sobre el conflicto, la cooperación sobre la competencia. Partiendo de reconocer que la vida en grupo exige que los individuos claudiquen de sus tendencias egoístas y movilicen la energía para construir un orden, el problema de la capacitación de las conductas y de las actitudes apropiadas para espacios ordenados depende de disciplinas que se internalizan, y no de acciones de autoridad y de cumplimiento de reglas.

El contraste entre los presupuestos teóricos que sirven de marco de referencia cultural en México y Japón con respecto a los individuos y su inclusión en la vida de relaciones resulta inevitable, tanto como el contraste con respecto a las dinámicas de la aculturación en cuanto a las dimensiones del orden y el control social. El estereotipo de una tradición autoritaria —con

el que se etiqueta a la cultura japonesa— aparece ahora como más propio de nuestras culturas, en las que el individuo cede sus deseos egoístas a la voluntad de las figuras con poder, por temor al castigo cuando se infringen las reglas, en estructuras sociales construidas sobre la base de dominadores y dominados, de líderes y seguidores. Como la autora señala, en la dialéctica del *amae* y del *shudan seikatsu*, este último se presenta como una fuerza no simpatética a la que debe someterse el ego. La estructura de los grupos, fuente de compañía y de realización de la que no se puede escapar, representa una autoridad difusa e impersonal ante la cual el escapismo y la rebelión cortan todo contacto con la vida del grupo. El lado débil del sistema resulta conocido: es difícil encontrar innovadores en un sistema en el que el cambio de hábitos es una tarea imposible. El lado fuerte en la internalización de conductas y hábitos —para una cultura que mantiene vivos muchos aspectos de su tradición— quizá se encuentre en una modernización entendida en términos de papeles, tal como lo concibe T. Parsons en la descripción de sus *variables patterns* o, en general, en sus percepciones sobre-socializadas del hombre. Más cerca de las tradiciones reflexivas de Asia, lo que la autora nos describe son los procesos de modelación en un hábitat cultural que moldea al individuo y al que éste debe adaptarse para sobrevivir. Por supuesto que no se trata de un sistema totalmente definido, en el sentido de “ser sistémico”, sino de un conjunto de hechos preexistentes que se presentan como demandas al individuo. En Occidente, el concepto *civitas* de la ley romana es el que se aproxima, vía M. Weber, a la concepción de “cargo” y a conceptos como “estatus” y “papel”, y a la configuración de la “institucionalización” y de la modelación para un hábitat cultural, que aparecen definidos como “individuación”, en Kirkegaard, “identificación”, en Freud, “internalización”, en G. Mead, “acomodación y asimilación”, en Piaget. Fundamentada en las ideas de armonía que permean las filosofías de Asia, la preocupación se centra menos en los aspectos internos de la conducta humana y de los significados de la acción —que se derivan de las acciones individuales y más en que el significado de la

acción se centra en lo apropiado de la actitud en una situación. El individuo sería entonces “un sistema de restricciones internalizadas”. La imagen y el estereotipo de individuos como “marionetas” con hilos manipulados por la cultura describe procesos que tienen que ver con rituales y dramaturgias y que se nos hacen cada vez más familiares y aceptables como forma de concepción hacia la vida en grupo, particularmente con los trabajos de Goffman.

En relación con los objetivos del nivel preescolar, en nuestras tradiciones éstos cada vez se centran más en las problemáticas del aprendizaje para el desarrollo cognoscitivo. Esto es válido desde la metáfora froebeliana del “jardín” —para que en los niños se favorezca el desarrollo pleno, considerando cuestiones de forma, color, movimiento y materia—, pasando por la escuela “materna”, en la que se privilegian actividades que son familiares al niño, por las proposiciones de fortalecimiento de ambientes que estimulen un aprendizaje para el desarrollo del juicio y el raciocinio “a la medida” del niño y en actividades que a ellos les interesan, por las de hacer trabajar la inteligencia con materiales de primera mano para desarrollar la lectoescritura, hasta las aportaciones de la psicología genética sobre estructuras y operaciones. Las bases ideológicas y normativas de la actividad escolar que prevalecen en nuestro medio y que actúan como justificaciones por y para la educación, ya sea afiliadas a las grandes corrientes del progresivismo, del esencialismo o del perennialismo, se edifican con un fuerte acento sobre las cuestiones intelectuales. Cuando se acercan a los espacios de la moralidad —vía el énfasis en los valores—, su insistencia parece centrarse más en el pasado y en la conservación, en términos de la civilización “occidental” y de utilización de las sabidurías del pasado y de las preocupaciones intelectuales, y menos en técnicas educativas para la vida de relaciones.

Se puede aprender bastante de las experiencias culturales —en este caso de Japón— para examinar nuestras propias experiencias y supuestos. Una de las cuestiones más provocativas que nos ofrece el libro es el contraste con las definiciones de aprendizajes del preescolar que utilizamos no

sólo en México sino, en general, en Occidente, en las que se enfatiza un desarrollo cognoscitivo e intelectual que, a final de cuentas, es uno de los objetivos principales del sistema escolar. Al señalar la importancia de la socialización en valores, actitudes y conducta para la vida de relaciones formales, se hace muy interesante una discusión sobre los presupuestos del humanismo y las nociones genéricas que lo caracterizan, tanto en sus versiones seculares como en las que comienzan a tomar fuerza nuevamente en nuestro medio y que se asocian, principalmente, con la Iglesia católica, con el existencialismo o con la fenomenología.