

REVISTA DE PSICOLOGÍA

Vol. 28 (2), 2010, ISSN 0254-9247

Lima, Perú

María del Carmen Aguilar Rivera

María Aranguren

María Elena Brenlla

Angela Uchoa Branco

Alejandro Castro Solano

Tomás Caycho

Melissa Knapp

Manolete S. Moscoso

Martín Nader

Magaly Nóbrega Mayorga

Ernesto Pollitt

Pierina Traverso Koroleff

Alessandra Oliveira Machado Vieira

DEPARTAMENTO
DE **PSICOLOGÍA**



**FONDO
EDITORIAL**

PONTIFICIA **UNIVERSIDAD CATÓLICA** DEL PERÚ

Pontificia Universidad Católica del Perú
Departamento de Psicología

REVISTA DE PSICOLOGÍA

ISSN 0254-9247

Vol. 28 (2), 2010

Editora Emérita: Cecilia Thorne

Editora: Sheyla Blumen

Comité Ejecutivo: Roberto Criado, Santiago Cueto, Marcia de la Flor, Roberto Lerner, Matilde Ráez, María Ragúz

Comité Editorial: Reynaldo Alarcón (*Universidad Ricardo Palma, Perú*), Victoria Arévalo (*Pontificia Universidad Católica del Perú*), Robert Bechtel (*University of Arizona, EE.UU.*), Germán Berrios (*University of Cambridge, Reino Unido*), Mary Louise Claux (*Pontificia Universidad Católica del Perú*), Jozef Corveleyn (*Katholieke Universiteit Leuven, Bélgica*), Susana Frisancho (*Pontificia Universidad Católica del Perú*), Fernando Jiménez Gómez (*Universidad de Salamanca, España*), Ramón León (*Universidad Ricardo Palma, Perú*), María Regina Maluf (*Universidade de São Paulo, Brasil*), Patricia Martínez (*Pontificia Universidad Católica del Perú*), Aníbal Meza (*Universidad Peruana Cayetano Heredia*), Franz Mönks (*Radboud Universiteit Nijmegen, Holanda*), Luis A. Oblitas (*Universidad Nacional Autónoma de México*), Alfonso Orantes (*Universidad Central de Venezuela*), Juana Pinzás (*Pontificia Universidad Católica del Perú*), Ernesto Pollitt (*University of California, Davis, EE.UU.*), María del Pilar Sánchez-López (*Universidad Complutense de Madrid, España*), Malva Villalón (*Pontificia Universidad Católica de Chile*), Orlando Villegas (*Wayne State University, EE.UU.*)

Asistente de Edición: Paula Moreyra

© Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2010

Av. Universitaria 1801, Lima 32 - Perú

Teléfono: (511) 626-2650, Fax: (511) 626-2913

editor@pucp.edu.pe

www.pucp.edu.pe/publicaciones

Diseño de cubierta y diagramación de interiores: Fondo Editorial PUCP

ISSN 0254-9247

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 95-0869

Primera edición: diciembre 2010

Tiraje: 150 ejemplares

Iguals, pero diferentes: creencias sociales en la canalización cultural del desarrollo de gemelos¹

Alessandra Oliveira Machado Vieira² y Angela Uchoa Branco³

Universidade de Brasília, Brasil

El artículo analiza las teorías y creencias de la madre, abuela y profesora de gemelos monoigóticos sobre su desarrollo, considerando la perspectiva sociocultural constructivista. Se construyeron categorías a través de un análisis interpretativo-cualitativo de las entrevistas. Los resultados señalan que a) las prácticas culturales y educativas en la escuela y la familia dependen de las creencias que tienen los adultos sobre la condición de gemelaridad; b) dichas prácticas parecen tener un gran impacto sobre el desarrollo de las subjetividades de los gemelos; c) existen divergencias en cuando a las creencias y expectativas de la familia y de la escuela en relación al comportamiento y desempeño de los niños; d) existe una tensión dialógica entre promover una similitud en los procesos de individuación. Palabras clave: gemelos, socialización, creencias, procesos de individuación, psicología cultural.

Same although different: Social beliefs in the cultural canalization of twins' development*

This paper investigates ideas and expectations by the mother, grandfather and teacher of monozygotic twins about their development, considering the sociocultural constructivist perspective. Through an interpretive-qualitative analysis, categories were constructed inferred from participant's narratives. Results show that: a) cultural and educational practices carried out within school and family contexts depend on adults' beliefs about twinship; b) such practices may have fundamental impact over the development of subjectivity of each child; c) there are divergences about beliefs and expectations held by family and school contexts about twins' behaviors and performances; d) there is a dialogical tension between promoting similarity and/or individuation/differentiation processes.

Keywords: Twinship, socialization, beliefs, individuation process, cultural psychology.

¹ Este trabajo fue financiado por subsidios otorgados por el CAPES.

² Magister en Psicología por la UnB. Doctoranda del Programa de Postgrado en Procesos de Desarrollo Humano y Salud, Instituto de Psicología, UnB. Profesora Asistente de la Facultad de Educación, Universidad Federal de Goiás. Contacto: Rua T-36 nº 3445 ap. 1002 Setor Bueno, CEP 74223-055, Goiânia, GO, Brasil; avieira@unb.br

³ Profesora Asociada, Instituto de Psicología, UnB. Coordinadora del Laboratorio de Microgénesis de las Interacciones Sociales. Postdoctorada en Duke University y en University of North Carolina, EE. UU. Contacto: SQS 305 Bl. H AP 403, CEP 70352-080, Brasília, DF, Brasil; ambranco@terra.com.br

Los estudios sobre gemelos y sus características no son un área de reciente interés e investigación. Por el contrario, la mitología, la religión, el arte y más recientemente los medios, dibujos animados, novelas y comerciales han usado imágenes de gemelos para transmitir un sentido fascinante y complejo de la vida. Escritores de la literatura clásica como Shakespeare (*Comedy of Errors* y *Twelfth Night*), poetas y cineastas han empleado gemelos en historias o dramatizaciones, enfatizando el carácter de interdependencia y mezcla de identidad de los gemelos (Segal, 1999). De igual forma los científicos han examinado y debatido el tema, incluso en algunas ocasiones han señalado (tal vez de forma equivocada) cómo la herencia genética humana puede permanecer inalterada (Stewart, 2003).

Los psicólogos también han investigado los gemelos y la gemelaridad⁴ (*twinship*, Segal, 1999; o *twinning*, Stewart, 2003) para buscar comprender los efectos del ambiente en la participación de los cuidadores sobre el desarrollo del individuo (e. g. Caspi et al., 2004; DiLalla, 1998; Lytton, Singh & Gallagher, 1995; Oliver, Pike & Plomin, 2008). Muchos utilizaban o aún utilizan sujetos gemelos, utilizando un método gemelar⁵ (Hughes & Cutting, 1999) como estrategia para evaluar la magnitud del impacto de factores ambientales y genéticos sobre factores cognitivos (Luria, 1992) y de personalidad (Borkenau, Riemann, Angleitner & Spinath, 2002) de estos niños y niñas.

⁴ Concepto que proviene de un área específica de la biología, la biología de la gemelaridad, el término gemelaridad proviene del concepto de gemelología del latín (*gemellus* = gemelo; *logus* = estudio) y se refiere al estudio de la naturaleza de los nacimientos gemelares (Beiguelman, 2008).

⁵ Llamado *design* clásico de los gemelos, investiga las influencias ambientales y genéticas sobre el entendimiento de varios aspectos de su desarrollo, comparando la influencia de los factores genéticos y no genéticos correlacionados a los pares de gemelos monocigóticos (MC) y gemelos dicigóticos (DC).

Según Klein (2003), psicóloga infantil y gemela idéntica, en la cultura popular han presentado, especialmente a los gemelos monocigóticos (MC), con imágenes estereotipadas o idealizadas. Así, expresiones como idénticos, dupla, copia, doble problema o clon uno del otro, son bastante comunes, como una creencia de que estos mantienen entre sí una relación de intimidad ideal (o extraordinaria amistad), como apunta Segal (1999).

Para Stewart (2003), la gemelaridad es sin duda un hecho biológico, en tanto que su origen involucra aspectos específicos de fertilización. Sin embargo, consiste también en un hecho social porque su presencia está implicada en situaciones constituidas en contextos culturales particulares, esto es, la gemelaridad es un constructo socialmente interpretado y vivido de forma diferente en diferentes culturas. Según Stewart “la gemelaridad como fenómeno distintivamente social está claramente constituido dentro de una estructura de contextos culturales particulares” (p. 12).

Compartiendo estas ideas, nuestro propósito en este artículo consiste en analizar las creencias, concepciones y expectativas de la madre, la abuela y la profesora sobre el desarrollo de un par de niños gemelos monocigóticos, abordando la gemelaridad en cuanto fenómeno social, partiendo de la base de la perspectiva de la psicología cultural (e. g. Bruner, 1998; Rogoff, 2005; Valsiner, 2007).

Psicología, cultura y gemelaridad

Considerando el carácter sociocultural de la gemelaridad y de los vínculos establecidos entre gemelo, co-gemelo y padres, Klein (2003) definió en su investigación cuatro patrones de gemelaridad con base en las prácticas educativas mediadas por los padres, así como posibles características de los niños y las niñas, consecuentes a estas prácticas de socialización: a) gemelos con identidad única (*unit identity*): los padres actúan de forma negligente y psicológicamente abusiva, caracterizada por una extrema co-dependencia y la no individualización entre los

gemelos; b) identidad interdependiente (*interdependent identity*): los padres no prestan mucha atención a los niños y las niñas, siendo hostiles o indiferentes (sin distinción entre los gemelos), caracterizándose por ser relaciones de co-dependencia entre los gemelos, con poca posibilidad de separación; c) identidad dividida (*split identity*): los padres comparten sentimientos positivos con sus hijos, tienen conciencia de las diferencias entre los niños y las niñas, pero enfocan sus intereses en las similitudes, con lo cual no se proporciona una atención individualizada; pueden incluso distinguir entre un gemelo “bueno” del “malo”, tornando las relaciones altamente conflictivas derivadas de estos rótulos; y d) identidad individual (*individual identity*): los padres responden de forma positiva a las diferencias reales entre los niños y las niñas, enfatizan la individualidad y respetan la unión de ellos y ellas, favoreciendo el desarrollo de vínculos íntimos, seguros y por fuera de la diada.

Para Klein, el patrón de gemelaridad o el tipo de vínculo entre los gemelos es determinado por la calidad de la educación recibida en la infancia. Estamos de acuerdo con la autora cuando atribuye gran importancia a la participación de los padres en el desarrollo del niño y de la niña. Sin embargo, esto parece atribuible exclusivamente a los padres en este proceso, no tomando en consideración cualquier influencia de origen genético que, a nuestro juicio, demuestra un sesgo ambientalista superado (Cole & Cole, 2003; Gottlieb, Wahlsten & Lickliter, 1997). Desde el lugar epistemológico en que nos apoyamos, no podemos aceptar los conceptos de causalidad exclusiva o lineal en relación con cualquier fenómeno psicológico, marcado por el determinismo que no tiene en cuenta la complejidad cualitativa de dichos fenómenos. Estos solo pueden ser analizados desde una perspectiva de la complejidad y la causalidad sistémica (Branco & Valsiner, 1997; Ford & Lerner, 1992; Morin, 1996; Valsiner, 1997, 2007). En otras palabras, es necesario considerar la tensión dialéctica entre el individuo en desarrollo y sus contextos socioculturales estructurados, aunque dinámicos, y de esa forma integrar varios aspectos mediadores de la experiencia y del desarrollo del ser humano. Es decir, si bien es muy importante, no se puede afirmar que son los padres y las experiencias que estos propor-

cionan los únicos responsables del desarrollo e individuación de los niños y las niñas gemelos. Otros componentes, aparte de los propios de la genética, presentes en la cultura, las experiencias y las características de la propia individualidad de los niños y las niñas también participan de estos procesos de desarrollo y constitución subjetiva de los gemelos.

Ahora bien, sobre la gemelaridad, Bacon (2006) contribuye con una visión sistémica y dinámica sobre el papel activo de cada integrante de la diada y el impacto significativo de los ambientes sociales por ellos experimentados. Para el autor, conocer lo que los padres piensan sobre la gemelaridad es muy importante, así como lo es considerar que muchos gemelos o gemelas presentan, desde la primera infancia, comportamientos instigadores de transición de *sameness* (la imagen de una similitud entre ellos/ellas) en dirección a diferenciación, buscando administrar las percepciones de las personas sobre ellos.

Estudios recientes han buscado comprender a los gemelos y gemelas considerando la complejidad que involucra su desarrollo. En esa dirección las concepciones dicotómicas relacionadas con el papel de la naturaleza (genética) *versus* crianza (educación) vienen cambiando, sin despreciar o intentar medir cuantitativamente estos aspectos, sino integrándolos para comprender el desarrollo de los gemelos y gemelas como seres dinámicamente constituidos en sus respectivos contextos de participación social. Según Segal (1999), el debate *nurture-nature* ha sido así reformulado como de naturaleza vía crianza y crianza vía naturaleza. Bruner (1998) hace alusión a la plasticidad del genoma humano, afirmando que “el hombre no es libre ni de su genoma, ni de su cultura. La cultura humana simplemente favorece modos desarrollo entre los muchos que son posibles por nuestra plástica herencia genética” (p. 141).

Gottlieb, Wahlsten y Lickliter (1997) presentan una concepción bidireccional, probabilística e indeterminada, denominada epigénesis probabilística (*probabilistic epigenesis*), para expresar una noción interactiva entre ambiente (físico, social y cultura), comportamiento y actividad genética. Valsiner (1997, 1998, 2007) utiliza el término canalización cultural para explicar que el desarrollo es canalizado, en

cierta dirección particular, por un sistema de *constraints* (o restrictores) presentes en la socialización que, entretanto, no sugieren una trayectoria de desarrollo determinada y previsible, puesto que los factores de indeterminación son actuantes en sistemas abiertos, incluyéndose en estos la propia condición constructiva y de agencialidad del sujeto (Branco, 2006). En otras palabras, la actividad genética es entendida como respondiente al desarrollo del ambiente externo de los organismos, en una dinámica de co-acción organismo ambiente o, citando a Vygotsky (2000), en una dinámica de co-acciones y sugerencias entre las personas y sus mundos culturales.

Tomar en consideración los cambios de paradigma en dirección hacia la complejidad es un desafío para los investigadores que desarrollan estudios con gemelos y gemelas, desafío que involucra considerar los presupuestos sociogenéticos de la psicología cultural. Así mismo, adoptar una perspectiva teórica inserta en el campo de la psicología cultural (Bruner, 1998; Ratner, 2002; Rogoff, 2005; Valsiner, 2007; Vygotsky, 1993, 2000) resalta la relevancia de las creencias y los valores humanos, así como de las prácticas socioculturales, considerando también la dimensión de los procesos de significación por parte de los sujetos, procesos que están impregnados de afecto y significación cultural (Branco, 2006; Gaskins, Miller & Corsaro, 1992; Madureira & Branco, 2005).

En el contexto de la psicología cultural de carácter constructivista, se ha dado una merecida atención a la importancia de la cultura en el proceso de socialización de los niños y las niñas, la cual también es considerada como participante activa en la construcción y transformación del sí mismo, de las relaciones sociales y de los propios contextos en que está inserto o inserta. Los mecanismos de canalización cultural definen límites físicos y semióticos (*constraints*) que orientan las diferentes trayectorias desarrolladas por los sujetos. Entre tanto, debido a la complejidad de los factores causales que actúan de forma sistémica, surgen importantes conflictos que sirven de impulso para el desarrollo, así como también son importantes las contradicciones, ambigüedades, convergencias y divergencias en las relaciones humanas. Esto confiere

a la perspectiva sociocultural constructivista su carácter dinámico y de continua tensión entre el cambio y la estabilidad relativa a las características de las personas, la sociedad y los significados culturales en general (Valsiner, 2007; Valsiner, Branco & Dantas, 1997).

Pero, al final, ¿por qué son los sistemas de creencias y las prácticas culturales tan importantes para los niños y niñas gemelas?

Sistemas de creencias y prácticas de socialización de los padres en la perspectiva sociocultural

Los sistemas de creencias parentales, particularmente importantes para la comprensión del desarrollo infantil, son formados en el cruce entre las experiencias diarias de los padres y, algunas veces, con la participación de especialistas que circulan a través de los canales de comunicación social. En ese sentido, nos parece relevante considerar la naturaleza interpersonal de los sistemas de creencias parentales (Lightfoot & Valsiner, 1992) y su carácter particularmente afectivo, cargado de emoción (Valsiner, 2007; Valsiner et al., 1997). En ocasiones, tales emociones se constituyen en un importante obstáculo para una reflexión y una posible reorientación necesaria de los valores, cuando estos puedan perjudicar el desarrollo infantil.

En el amplio debate sobre las creencias parentales encontrado en la literatura se han buscado explicaciones sobre los “efectos” de esas creencias en el desarrollo de los niños y las niñas. Desde el punto de vista de una perspectiva constructivista, este término podría parecer inapropiado por implicar una idea de causalidad lineal. Para Lightfoot y Valsiner (1992), cualquier efecto es siempre un fenómeno interactivo porque emerge en el curso de las interacciones (bidireccionales por naturaleza) entre diferentes partes de un sistema. Por tanto, las creencias parentales no pueden tener “efectos” directos sobre el comportamiento de los padres y, tampoco, sobre el desarrollo de los niños y las niñas. Sin embargo, como parte del sistema psicológico de los padres, sus creencias están relacionadas sistemáticamente, y de diferentes formas, con

sus acciones y sus prácticas educativas, y producen diferentes consecuencias sobre la vida de los niños y las niñas.

Considerar que las creencias parentales son co-construidas sugiere comprenderlas como construcciones (y reconstrucciones) guiadas culturalmente, al mismo tiempo que reflejan el papel activo de los niños y las niñas, y de las demás personas con las que conviven. En otras palabras, “aunque el individuo sea activo en ese proceso, la construcción personal de conocimientos e instrumentos psicológicos es guiada por el mundo cultural en el que (la persona) vive” (Lightfoot & Valsiner, 1992, p. 395).

Asumiendo el modelo bidireccional de transmisión cultural, la psicología cultural rechaza modelos unidireccionales de procesos de socialización que consideran la posibilidad de reconstrucción continua y activa, por parte del niño o la niña, de los mensajes culturales presentados en sus contextos de participación (Gaskins, Miller & Corsaro, 1992; Valsiner, 2007). Así, la socialización no implica solo un proceso de adquisición de habilidades, competencias y valores morales, o una simple interiorización de patrones de comportamiento para las demandas de la vida en grupo (Bugental & Goodnow, 1998). La socialización, en la perspectiva sociogenética, tiene consecuencias mucho más amplias en todas las dimensiones del desarrollo humano.

El sistema de creencias es un excelente ejemplo de la actuación de las funciones psicológicas superiores, semióticamente codificadas, construidas e internalizadas a partir de una orientación cultural. Valsiner (1998) propone la co-existencia y mutua constitución de las culturas personales (de cada uno) y de la cultura colectiva (típica de un grupo determinado). La cultura colectiva consiste en recursos semióticos a partir de los cuales las personas de forma activa construyen sus propios sistemas de creencias personales (cultura personal), que son impregnadas por las complejas señales sociales comunicadas por otros padres, profesores, pediatras, medios de comunicación, etc. Al asumir el papel social de “padres”, por ejemplo, las personas pueden actuar de diferentes maneras con base en tales señales: aceptando, rechazando o modificando estas señales. Esto es, las creencias funcionan como orga-

nizadoras mentales de los tipos de acciones exhibidas por los padres. Así, Lightfoot y Valsiner (1992) definen las creencias parentales como “productos psicológicos del proceso de comunicación cultural” (p. 408).

Es importante resaltar la mutua constitución entre concepciones, creencias y prácticas cotidianas de carácter educativo, a través de los procesos de comunicación y metacomunicación (Branco, 2006; Valsiner, 2007). Vale considerar también la importancia de las demás voces y contextos significativos para el desarrollo de los niños y las niñas, favoreciendo o dificultando la constitución de los patrones de interacción social, creencias y valores en relación a sí mismos y al mundo de manera más amplia.

Comprender los procesos co-constructivos de significaciones generados en los contextos y prácticas educativas exige considerar cómo se configuran las convergencias (compatibilidades), divergencias (incompatibilidades), negociaciones y ambivalencias de la orientación con relación a las creencias y objetivos que integran de forma dinámica los sistemas motivacionales de los individuos en interacción (Branco & Valsiner, 1997; Valsiner et al., 1997).

Las creencias y los valores son generalmente inferidos a partir de los relatos de las personas. Sin embargo, los relatos no existen de forma clara y previamente formulada ante las preguntas elaboradas por el entrevistador (Jovchelovitch & Bauer, 2002), pero son expresados en el momento de la entrevista sugiriendo orientaciones para las creencias, muchas veces, construidas durante el proceso de entrevista (Valsiner et al., 1997). En el estudio empírico que se presenta a continuación fue posible identificar y analizar la dialéctica presente entre las directrices y la constitución de las creencias, los objetivos y las prácticas educativas de los cuidadores y del fenómeno de gemelaridad infantil. El estudio pretende responder a la pregunta: ¿cómo debe ser la socialización y la educación de gemelos?

Metodología

Como parte de una investigación más amplia sobre el desarrollo social y las características psicológicas de los gemelos, el estudio presentado a continuación utilizó una metodología de tipo cualitativo-interpretativa (Ratner, 2002) y tiene como base los relatos de los tres principales cuidadores (madre, abuela y profesora) de un par de niños gemelos monocigóticos (MC) con 4 años y 7 meses de edad, matriculados en una institución de educación infantil de la ciudad de Goiania, Brasil. Paulo y Roberto (nombres ficticios) siempre han vivido con la madre en casa de los abuelos maternos, y muy próxima a la escuela particular a la que asistían. Hasta la fecha de recolección de datos, los niños no conocían al padre biológico y mantenían una relación de mucha afinidad con el abuelo materno, una persona presente y dedicada al cuidado de los hijos y los nietos, constituyendo una familia de clase media con principios religiosos católicos. Los niños asistían a primer año de escolaridad en una institución educativa.

Participantes

Participaron del estudio la madre de 31 años, quien es profesora; el abuelo materno de 49 años y conductor profesional; y la profesora de 31 años, formada en pedagogía, con un vínculo laboral con la escuela desde hacía 10 años, siendo su primera experiencia como profesora de infantes gemelos.

Procedimiento

En el estudio principal, que incluyó a Paulo, Roberto y otros pares de gemelos, se realizaron observaciones naturalísticas en el salón de clases, sesiones lúdicas estructuradas para posterior análisis microgenético (Branco & Rocha, 1998; Góes, 2000) y entrevistas a los cuidadores de los niños. En el presente estudio hacemos énfasis en los análisis de las entrevistas individuales semi-estructuradas realizadas con la madre, el

abuelo y la profesora de Paulo y Roberto, para conocer sus creencias, ideas y expectativas sobre el desarrollo de los gemelos en general. El contenido de cada guión de preguntas se basó en indagaciones respecto a las percepciones y opiniones de los participantes sobre sus experiencias personales con los gemelos; sobre la relación entre ellos; sobre las formas de identificación de los niños utilizadas por los cuidadores; sobre las relaciones de los niños con las otras personas; sobre sus preferencias personales, su comportamiento social y las dificultades observadas; sobre las ventajas y desventajas de ser gemelos; y sobre las creencias, los valores, las expectativas y los proyectos de los cuidadores relacionados con sus prácticas educativas (familiares y escolares) y el desarrollo social e individual de los niños.

En la entrevista con la profesora, más allá de las preguntas, fueron exploradas sus opiniones sobre las interacciones y relaciones sociales de los gemelos en el contexto del salón de clase y su opinión respecto de las prácticas educativas familiares. Además de esto, se buscó obtener información relacionada con el desarrollo cognitivo de cada gemelo según la profesora.

Las tres entrevistas tuvieron una duración aproximada de 240 minutos, siendo 85 minutos (1:25':24") con la madre, 94 minutos (1:34':40") con el abuelo y 67 minutos (1:07':10") con la profesora. Fueron grabadas en audio, con una autorización por escrito de los participantes y realizadas en un salón apropiado de la misma escuela. Luego fueron transcritas. Se buscó construir informaciones sobre los niños y analizar las convergencias, divergencias, ambivalencias y contradicciones. Este análisis considera los aspectos verbales y no verbales de los relatos que son particularmente evidenciados y registrados durante la transcripción de las entrevistas de cada participante.

Los análisis de tipo cualitativo-interpretativo de los relatos (Gaskins, Miller & Corsaro, 1992; Ratner, 2002; Shweder, 1991) fueron realizados buscando identificar indicadores acerca de las creencias, ideas y expectativas referidas sobre los gemelos. Fueron especialmente destacados los significados culturales que permean los relatos personales

sobre las creencias y concepciones sobre educación, crianza y desarrollo social e individual de los gemelos, y de los aspectos de la dimensión metacomunicativa presente en los relatos sobre la historia de vida personal y escolar de los niños.

Las creencias (o los “sistemas de creencias culturales”), ideas y concepciones (“etno-teorías parentales” según Harkness & Super, 1992, 2006) construidas en el espacio dialógico de las entrevistas, fueron entonces organizadas en nueve categorías analíticas que funcionaron como ejes orientadores del trabajo interpretativo: a) desarrollo cognitivo y desempeño escolar; b) teorías y prácticas de crianza y educación de los gemelos; c) contextos de desarrollo: familia y escuela; d) identificación de los niños; e) sus preferencias individuales; f) comportamientos y características psicológicas de los niños; g) relaciones entre los niños gemelos; h) relación entre los gemelos y sus amigos o compañeros; e i) relación entre los gemelos y sus cuidadores.

Resultados

Para efectos de ilustración, son presentados a continuación recortes de trechos que son especialmente elocuentes y subsecuentes en el análisis de las narrativas de los participantes, basados en la primera categoría *desarrollo cognitivo y desempeño escolar*. En cuanto a los resultados referentes a las demás categorías, estos son resumidos al final de esta sección.

Desarrollo cognitivo y desempeño escolar

En las entrevistas individuales con los tres participantes la investigadora pregunta sobre el desarrollo de los niños “¿Cómo evalúa el desarrollo de Paulo y Roberto en la escuela?”. En seguida hace otra pregunta “¿Cuál es su opinión sobre mantener gemelos en la misma aula o en diferentes aulas?”. A continuación, algunos tramos de los relatos y los respectivos análisis cualitativos.

Relatos de la madre:

Percibo que Roberto tiene más facilidad que Paulo... pero no es diferente... muy desigual no. Creo que Roberto es más centrado en lo que hace. [...] Roberto aprendió a escribir el nombre primero que Paulo. Y Paulo no quería aprender a escribir el nombre de él. [...] Cuando yo voy a hacer tareas (escolares) juntos, veo que uno, sin querer, observa al otro. Entonces eso quiere decir que él no está aprendiendo. Él ve al otro hacer un círculo allí, hay (pausa) 'ah, yo también voy a hacer un círculo'. Yo busco enseñar tarea en horarios diferentes. Primero uno, después el otro, para que no exista eso, porque si ellos perciben que uno está sobresaliendo... Vamos a suponer que Roberto está haciendo el ejercicio 1 y Paulo el 2. Entonces yo digo: 'muy bien Paulo'. Eligo porque él hizo el ejercicio de forma correcta. Roberto, luego se detiene para observar. Entonces él no va estar aprendiendo. Él va a estar interesado en lo del hermano y automáticamente lo va a reproducir.

[...] Creo que estudiar en salones separados sería mejor, porque uno no va a estar allí compitiendo con el otro. Porque ellos son parecidos, son iguales, pero al mismo tiempo, diferentes. El desarrollo nunca va a ser el mismo. Creo que no por la crianza, eso es natural de ellos. Va a llegar un momento en que uno pueda pasar un examen de admisión a la universidad y el otro no. Entonces ellos tienen que aprender a convivir con esas frustraciones, con esas desigualdades desde pequeños.

La madre relata su percepción sobre las diferencias en el desempeño escolar de sus hijos. Además de referirse a los niños como “uno” y “otro”, parece creer que Roberto tenía un poco más de facilidad y que estaba más adelantado que Paulo, pues “es más centrado”, “aprendió a escribir el nombre primero”. A pesar de esas particularidades, para la madre el desarrollo de ambos camina de forma “no muy desigual”, “no es diferente”. Su estrategia (intencional) de separación en el momento de hacer las tareas con los niños expresa una tentativa de propiciar espacios para la emergencia de diferenciaciones en el desarrollo de los niños, permitiendo que presenten sus propias formas (individual y particular) de resolución de la tarea y que cada uno la haga a su ritmo. Son preocupantes para la madre las actitudes de reproducción “automática” de

Paulo, así como las situaciones de disputa entre los hijos. Ese relato de la madre revela su percepción de la existencia de un movimiento dinámico entre el “reproducir” (buscar semejanzas, objetivos comunes) y la “disputa” (posiciones de diferenciación y divergencia de objetivos) tan importantes para el desarrollo de los niños y las niñas.

El ejemplo dado por la madre sobre el examen de admisión llama la atención porque muestra cómo fue durante la situación dialógica de la entrevista, revelando contradicciones y ambigüedades en sus teorías y concepciones sobre el desarrollo de Paulo y Roberto. Inicialmente los diferenciaba (“Roberto tiene más facilidad”), después hacía semejanzas (“pero no es diferente”, “parecidos”, “iguales”) y al final nuevamente formuló un sentido de diferenciación para las trayectorias de vida de los hijos. Además, el relato de la madre ofrece pistas de su concepción dicotómica (crianza x genética) sobre la gemelaridad, cuando se refiere a la creencia de que el desarrollo de los hijos nunca será el mismo, “yo creo que no es por la crianza, eso es natural en ellos”. Aquí admite que aún teniendo el mismo genoma, los niños ya serían diferentes, independientemente de la educación recibida, aunque ella no explica cómo ocurriría esto.

Cuando se indaga su opinión de mantener o separar a los niños en la escuela, la madre entiende que es positivo separarlos, en tanto esto permite evitar la competencia entre ellos. La competencia parece ser vista por ella como un fenómeno perjudicial para el desarrollo. Afirma que “entonces ellos tienen que aprender a convivir con esas frustraciones, con esas desigualdades desde pequeño”. Parece, sin embargo, que ella percibe la pregunta de forma lineal, como si uno fuera “mejor” que el otro y no como “diferente” del otro, pudiendo esta diferencia ser de carácter positiva. Parece no percibir que separar a los hermanos podría ofrecerles una oportunidad de que se constituyan y reconozcan en cuanto individuos diferentes, a pesar de ser físicamente semejantes, siendo esto importante para la autoestima de ambos. Ella reconoce, sin embargo, que esta sería una oportunidad para que vivan experiencias diferentes sin que se preocupen en seguir el uno al otro, entendiendo que las trayectorias de vida y las formas de afrontamiento y los posicionamientos frente al mundo

también son y serán diferentes. La madre cree que tal vez juntos uno atropelle el desarrollo del otro por la posibilidad de que uno sobresalga y el otro retroceda, como consecuencia de una competencia entre los dos. Pero, sobre el origen de la competencia, la madre no hace mención alguna. ¿Es posible que ella haya pensado algo sobre ese tema? ¿Es posible que se encuentre insegura frente a su hipótesis, por lo cual guarda silencio? Aunque exponiendo sus ideas con aparente tranquilidad, la madre admite tener dudas aún sobre la mejor forma de resolver esta cuestión.

Nos parece encontrar también, en el relato de la madre, una comprensión respecto a que “seguir al otro” tiene un sentido negativo. Parece que para ella imitar sería una reproducción, pues no considera que la imitación pueda tener un potencial generador de cooperación (Eckerman & Peterman, 2001), permitiendo a ambos compartir objetivos y experiencias. Por otro lado, la excesiva imitación puede inhibir el potencial creativo de cada uno de los niños.

Relatos del abuelo:

Yo considero muy perfecto [sic], porque dos niños de 4 años, que saben lo que ellos saben... para mí fue una maravilla, fue muy bueno [...], pero yo no estuve allí en esas situaciones, más participó la madre. Es la mamá quien hace preguntas más profundas para la profesora.

[...] Igual los otros están diciendo allí, monocigóticos, ¿es así como se dice? Ellos son generados, nacidos muy próximos el uno del otro. Y yo considero que debe existir una diferencia de tratamiento, una diferencia de estudiar, alguna cosa ... Hablar de que uno es más que el otro, yo considero que eso afecta el desarrollo de cada uno de ellos. Considero que ellos tienen que ser tratados de igual forma, tanto en lo que hacen en nuestra casa, como en la escuela. Allí, se va a notar que tienen algunas diferencias, con ese tipo de tratamiento, allí sí, tiene que ser compartido. Pero considero que tiene sentido el problema de los gemelos, por ejemplo, si es necesario cambiar... Es que aquel dictado: cuando está allá en la placenta, uno está respirando oxígeno del otro. Uno respira más que el otro, uno come más que el otro, quiere decir que uno se está sintiendo inferior, ¿no es así? Entonces yo considero que después, cuando están en el salón de clases, por ejemplo, uno es felicitado y el otro no lo es, entonces ¿qué va a ocurrir?, pues que el otro se va a sentir inferior, ¿o no se va a sentir así?

El abuelo tiene una expectativa muy optimista y positiva en relación al desarrollo de los nietos, “muy perfecto”, “una maravilla”, “muy bueno”. Además, él posiciona a los niños en una condición de semejanza/igualdad (*sameness*) que debe ser garantizada cueste lo que cueste. Se refiere a ellos siempre en plural, “los niños”, “ellos”; como si todas las experiencias debieran ser iguales y la propia identidad fuese compartida, algo como “dos en uno” o viceversa. El abuelo presenta, a lo largo de toda la entrevista, una tendencia acentuada a percibir y tratar a los chicos de la forma más igual posible. Cualquier diferencia en el trato que reciban los niños es percibida como extremadamente negativa.

En las dos respuestas relativas al contexto escolar, el abuelo cree que solo tiene sentido separarlos en los casos en que la profesora percibe que uno perjudica el desarrollo del otro. Para el abuelo, la profesora debe evaluar si es necesario o no separar a los niños. Parece comprender como “perjudicial” a lo otro, es decir, a las situaciones de diferencia en el trato (elogios y reconocimientos solo para uno), así como también entiende que es perjudicial el reconocimiento de las diferencias en el desarrollo cognitivo. De acuerdo con la psicología, tales diferencias hacen parte del proceso de desarrollo de cualquier niño o niña. Entre tanto, para el abuelo los procesos de socialización deben siempre contribuir para la igualdad (*sameness*) irrestricta, creencia construida y varias veces reafirmada en el relato del abuelo.

La teoría del abuelo sobre la separación en el salón de clases como algo posiblemente bueno para los niños se basa en la idea de que estando juntos uno podría sentirse “inferior” al otro por alguna razón. La madre, por el contrario, parece comprender que justamente la revelación de esas diferencias es algo muy importante y necesario para el pleno desarrollo de cada uno.

Relatos de la profesora:

Al comienzo de año, diría que, lo que más llamaba mi atención era la inmadurez de ellos. Muy inmaduros. Llegaron así, con una vida social... en el ambiente escolar, casi no hablaban... Entonces, ellos pudieron crecer mucho, pero aun hoy percibo algo de eso [...] Donde esto es más evidente es en la oralidad, porque hablan como niños más bien pequeños. Tienen

dificultades de verbalización. Aún ayer, en la hora de la rueda, yo pregunté “¿quién fue al culto?”. Porque tuvimos un culto la semana pasada, en una Iglesia y allí tres (alumnos) que habían ido, levantaron la mano y dijeron “yo, yo, yo”. Y los dos dijeron “yo”, pero por una repetición más que por un raciocinio lógico. Entonces yo les dije “pero ustedes no fueron Roberto. Vamos a organizar aquí nuestro pensamiento”. Entonces ellos no tienen la madurez para entender la situación, repiten lo que otros hacen y eso yo lo veo como inmadurez. [...] De todas maneras, considero que los dos crecieron mucho. Estuvieron muy bien [...] Considero que ellos en términos emocionales están un poco más frágiles... Si hubiesen esperado más (para ingresar a la escuela), ellos sufrieron, pero considero que ese año fue excelente para ellos. Ellos iniciaron sin conocer las letras, de no saber nada, de no identificar numerales... ahora ellos ya realizan pequeños conteos, ya clasifican, ya escriben su propio nombre, el nombre de la profesora... ayer hice una actividad espontánea con ellos y ya consiguieron identificar los sonidos de las sílabas... entonces encontré que crecieron muchísimo [...] Hubo un momento en que era bien claro que Roberto estaba avanzando bien rápido. En el segundo bimestre, en las últimas actividades, percibí que él escribía el nombre mucho antes que Paul. Encontré que él (Paulo) podría avanzar un poquito más rápido, pero luego Roberto también entró en un ritmo y ahora considero que el desarrollo es muy parecido. Ellos crecen de formas iguales, pero hubo un momento en donde Roberto tenía más facilidad [...] Especialmente en aquel momento en que Roberto se desarrolló un poquito más, Paulo estaba más volcado hacia lo social. Paulo era más participativo en lo social, jugaba con un número mayor de niños Si tenía una situación de juego, él tenía más espontaneidad para ir al frente y hacer algo. Roberto era más reservado. Entonces Paulo fue más para un lado, un tipo de crecimiento y Roberto para otro. Roberto fue más cognitivo y Paulo fue más social. Poco después, Paulo ya estaba bien involucrado en su grupo de clase, [...] Él (Paulo) pasó a percibir y compararse con los otros no como Roberto. Él (Paulo) se comparaba, quería hacer las tareas bonitas. Él (Paulo) preguntaba “¿mi tarea está bonita? ¿Lo hice bien?” Entonces él pasó a tener más interés por ese aspecto cognitivo y alcanzó logros. Hoy considero que están iguales, su proceso es bien similar.

[...] Nunca formé una ... no me preocupé por saber cosa alguna sobre eso. Un ejemplo que yo tengo para mí, para mi vida... es que tengo unos primos gemelos, que son de mi edad, idénticos también, ciento por ciento

*idénticos. Como ellos son de mi edad, siempre estudiamos en la misma escuela y mi tía siempre exigió aulas separadas. Entonces, siempre estu-
dia en la misma aula con uno, nunca con los dos, porque ellos siempre
estudiaron separados y siempre yo quedé en el aula con uno. Siempre
encontré eso muy bueno, porque conocía a uno más y a otro menos. Aun
cuando ellos son idénticos, hasta hoy yo los diferencio con la mayor tran-
quilidad y certeza. Ninguna diferencia. Son adultos, pero... los dos son
médicos, más sin embargo... los otros tienen muchas dificultades para
diferenciarlos. [...] Los dos estudiaron medicina en la misma facultad
y hasta allí todo bien. Pero cuando ellos fueron a hacer su periodo de
residencia, el uno fue para un área y el otro para otra. Entonces todas las
personas comenzaron a hacer comentarios como: “¿Cómo?, ¿Ellos no van
a hacer lo mismo?” No, ellos son dos personas diferentes. Mucha gente
aún pregunta “¿pero ellos no hicieron lo mismo?” [...] Para los gemelos
de mi salón de clase, no sé si yo tengo esa semillita plantada, de encon-
trar que eso sería bueno, el que ellos estudiaran en aulas separadas. [...] Ah no sé, es demasiado hipotético. Tal vez podría ser diferente, si una
aula fuese más favorable, si hubiesen niños con los que se involucraran
más o menos. Es muy hipotético, no tienen cómo saber. Los ambientes
nunca serían los mismos, los estímulos nunca serían los mismos. Podrían
tener una profesora que privilegiara más algunos otros aspectos. [...] Déjame pensar (pausa)... tal vez encontraría que sería muy bueno, pero
como hoy, en la mayoría de las escuelas no tienen varios salones, ningún
padre se va a hacerse las cosas más difíciles para llevar a los niños a dos
escuelas, ninguno tiene esa posibilidad, considero que va a ser normal.
No lo veo como un problema. [...] Yo nunca había pensado al respecto.*

En la voz de la profesora percibimos que inicialmente también se refiere a los niños como “una unidad”, de forma generalizada (“ellos”, “de ellos”, “hablan”, “los dos”, “repiten”), para describir la trayectoria y el progreso del desarrollo de los niños. Atribuye como una dificultad enfrentada por ella en el contexto de las interacciones en el salón de clases a la inmadurez de Paulo y Roberto. Entiende las dificultades de comunicación oral de los niños, siempre en plural (“casi no hablaban”, “hablaban como niños más bien pequeños”, “tienen dificultades de verbalización”), como algo que interfiere en el desarrollo cognitivo y también social, expreso en el contexto de las relaciones.

La profesora logra informar aspectos individuales del desarrollo de los niños: “Roberto estaba mucho más avanzado”, “Roberto tenía más facilidad”. Claramente y de forma positiva concibe las diferencias de ritmo y trayectorias individuales en el desarrollo de Roberto, el cual parece haber avanzado más en el desarrollo cognitivo (“Roberto fue más cognitivo”), y de Paulo, más desarrollado socialmente (“Paulo fue más social”).

Es interesante notar cómo las experiencias en el contexto escolar propiciarían otros modelos de identificación social (no solo con el hermano gemelo) que pasaron a ser parte de la vida de Paulo y lo motivaron a un nuevo patrón de comportamiento, interesándose por su aprendizaje y por el reconocimiento de la profesora, antes que en el éxito de su desempeño. Creemos que el discurso de la profesora, regulado por las creencias culturales internalizadas, también revela contradicciones importantes entre las ideas de *sameness* (“considero el desarrollo muy parecido”, “ellos crecen de maneras iguales”, “hoy considero que están iguales, su proceso es bien similar”) y de diferenciación (uno siendo “más cognitivo” y el otro “más social”, por ejemplo).

En relación a separar o no a los gemelos, la profesora refiere nunca haber pensado sobre el asunto (“no me preocupé por saber cosa alguna sobre eso”) y, a pesar de que revela una comprensión sobre las particularidades de la pareja en general (“para los gemelos de mi aula...”), tiene dudas en cuanto a los beneficios de la separación en el caso de los gemelos de su aula (“para los gemelos de mi salón de clase, no sé si yo tengo esa semillita plantada”). A lo largo del diálogo la profesora rescata hechos de su vida personal que, en la situación dialógica, van mostrando sus construcciones y percepciones sobre la gemelaridad y su posición sobre la pregunta de la separación en el salón de clase. En tono de discordancia la profesora ilustra la situación con la historia de sus primos, la famosa creencia de que los gemelos son iguales y que, por tanto, deben seguir la misma profesión y tener las mismas experiencias. La profesora parece creer que en el caso de sus primos la separación del salón de clases en los años de vida escolar fue importante para que ella pudiese conocerlos y reconocerlos bien, y sugirió igual importancia

para los primos que, aunque escogieron la misma profesión y estudiaron en la misma facultad, hicieron sus propias elecciones en relación al área profesional.

La profesora se refiere al carácter imprevisible y singular del desarrollo de los niños gemelos (“es demasiado hipotético”, “tal vez podría ser diferente”, “es muy hipotético, no tienen cómo saber”), que depende de ciertas condiciones, contextos y relaciones establecidas (“...si un aula fuese más favorable, si hubiesen niños con los que se involucraran más o menos”, “los ambientes nunca serían los mismos, los estímulos no serían los mismos”, “podrían tener una profesora que privilegiara más otros aspectos”). Aún así, nos parece claro que la profesora no tiene una opinión sobre el asunto y el esfuerzo para definir una posición se muestra acentuado por las dudas y confusiones (“déjame pensarlo... tal vez encuentro que sería bueno”) y al final (“no lo veo como un problema... Yo nunca había pensado al respecto”).

Resumen referente a las demás categorías

Teorías y prácticas de crianza y educación de los gemelos

La madre considera difícil la crianza de sus niños y atribuye como motivos la demanda de atención exigida en la franja de edad en que se encuentran, siendo poco confiables por no tener aún “una noción de peligro”, además del hecho de ser dos niños de la misma edad. Reconoce la importancia de la red social de apoyo con la cual contar (sus padres), pero al mismo tiempo considera las conductas de su padre (abuelo de los niños) como un factor que dificulta la educación que gustaría para sus hijos. La madre expresa dificultades para mantener su independencia en el sistema de crianza que desea para sus hijos, especialmente en contextos que exigen más atención como paseos, idas al médico, etc. La madre evalúa como negativa la interferencia activa y directa de su padre quien, con teorías y conductas divergentes de las suyas, tiende a dar gusto a los deseos de los nietos, siendo muy permisivo. Ella entiende que la forma como su padre crió a sus hijos no puede ser la misma para criar a sus nietos, pues cree que “el mundo de ellos es otro ahora”.

Parece comprender que los patrones de comportamiento de los niños difieren cuando están mediados por sus prácticas educativas o por las prácticas educativas del abuelo. La dificultad de la madre para asumir la autoridad sobre la educación de los hijos parece estar relacionada, no solo a la condición presentada por la “situación gemela”, sino también a la relación de poder, respeto y obediencia existente entre ella y su padre (el abuelo de los niños).

El abuelo, a pesar de su satisfacción y alegría por tener un vínculo afectivo-participativo con su hija y sus nietos (es “una bendición”), considera al mismo tiempo que es “complicado” y “un sacrificio” criar gemelos. Tal vez en función de su condición de padre (de tres hijos) experimentado, presume no encontrar dificultades en el papel de educar a la “dupla”. Como la madre, el abuelo también considera necesaria la presencia de más de una persona en cualquier circunstancia de cuidado de los niños. Considera ser él mismo quien tiene la mayor responsabilidad por la falta de límites de sus nietos. El abuelo se refiere a la disciplina no dada en casa con un sentido de educación dirigida, segura, necesaria, y atribuye el origen de la falta de esa educación a las primeras experiencias de vida de los nietos, cuando permanecían cargados por mucho tiempo para consolarlos por dolores de cólicos. El abuelo admite que en los primeros años de Paulo y Roberto, los abuelos y la madre cedían a sus exigencias, siendo estas siempre atendidas. Aunque reconoce fallas en su práctica educativa, se considera el “principal villano de esa parte”, se evalúa con aprobación, atribuyéndose un porcentaje próximo al “ciento por ciento”.

La profesora afirma no actuar de forma diferente con los gemelos, en relación a los otros niños. Dice que los ve como personas únicas, observando a cada uno individualmente, dejándolos libres en el contexto de la escuela para que escojan cuándo sentarse juntos o no, por ejemplo. La profesora demuestra indignación y preocupación en relación a la fuerte interferencia de la familia en el contexto escolar, especialmente del abuelo. Cree que existe un vínculo de sobreprotección que tal vez impide a los niños que muestren comportamientos más autónomos e independientes: “parece que estuvieran en una taza

de cristal”. Para la profesora, es exactamente ese vínculo con la familia lo que los diferencia de los demás niños. El relato de la profesora evidencia una tentativa de la familia y de los niños por mantener la “condición de bebés”. Percibiendo esa dinámica como un patrón de conducta particular en esa familia, la profesora lo compara con una familia de cuatrígemelos de su salón, ejemplificando cómo al contrario de aquella la no rigidez de la familia puede promover niños con comportamientos prosociales, auténticos, de afrontamientos adecuados y con buenas relaciones de apego.

Contextos de desarrollo: familia y escuela

La madre identifica diferencias de comportamiento de los hijos en la escuela y en el contexto familiar y cree que son debidos al nivel de convivencia y relación de intimidad de los niños con las personas. En la concepción de la madre, los niños dominan el terreno familiar porque conocen las relaciones de cada cuidador y las reglas sociales de cada contexto donde participan. En la escuela la profesora tiene más autonomía para negociar y exigir que se cumplan las reglas de convivencia. En el espacio de la escuela, el abuelo no puede interferir. Por eso, la madre cree que los niños aprenden a conocer y reconocer lo que definió como “el juego del empuja para allá y empuja para acá”.

El abuelo reconoce un progreso en el desarrollo de los nietos después de que comenzaron a asistir a la escuela. Atribuye el éxito de eso a la madre y a la profesora. Destaca cómo es diferente el comportamiento y la dinámica de los niños dentro de la escuela y en casa. Presenta algunas hipótesis explicativas para eso. Para el abuelo, la profesora consigue imponer “respeto” y “disciplina”, cumpliéndose las reglas y normas (“combinados” según la profesora) que están de por medio en la escuela. Señala que por ser inteligentes saben que en la escuela “no tienen abuelito, ni abuelita, ni mamá”. Reconoce que su intervención en casa no fue firme y que los niños tienen un papel activo en identificar cuándo, dónde y con quién pueden burlar las normas y reglas. El abuelo cree aún que los niños aprenderán a compartir en la escuela, pero en la casa no. Eso se debe a que en casa la familia no logra enseñar a compartir.

La profesora considera que la familia de los gemelos no estimula su crecimiento ni impulsa iniciativas en los niños. Ofrece todo listo para ellos y por eso no necesitan ser autónomos o proactivos. Cree que por causa de ese tipo de conducta de la familia ellos son tan inmaduros, pasivos y aceptan siempre las condiciones impuestas por sus compañeros en los juegos de interacción. La profesora señala nunca haberlos visto discutir con alguien o crear situaciones problema. Habla de cómo lucha con las reglas en el salón de clases y cómo explica a los niños las consecuencias de su comportamiento. Para la profesora, los niños son perfectamente capaces de entenderlas. Cree que la escuela es un ambiente privilegiado de desarrollo. Se refiere a la importancia del profesor para buscar comprender los límites de cada alumno, para saber hasta dónde puede avanzar o retroceder. Cree todavía, y sus actitudes siguen esa dirección, que el profesor debe conocer la historia de vida y la realidad social de sus alumnos para que tome medidas y los atienda individualmente. Para la profesora, la escuela debe percibir las individualidades para no correr el riesgo de conducir la educación de sus alumnos de la misma manera, lo que podría generar una situación “perjudicial”, dadas las necesidades particulares de cada alumno. En relación a los gemelos, la profesora cree haber “estimulado” el crecimiento social y emocional, una vez que concibe esos aspectos de forma independiente. Conociendo la historia de la familia y su fuerte influencia en el desarrollo de los niños, la profesora menciona no haberse preocupado tanto por el aspecto cognitivo, estando más atenta a lo emocional. Así, buscó conducir su práctica “combinando” con los gemelos actitudes más espontáneas y menos pasivas y señala haber identificado cambios positivos.

Identificación de los niños

La madre atribuye el éxito del reconocimiento de los hijos a la convivencia diaria, que le permite diferenciarlos apenas por el tono de voz, pues no percibe diferencia física entre ellos. La madre señala reconocer a sus hijos con los ojos cerrados. En respuesta a la pregunta sobre las estrategias que otras personas usan para reconocer o diferenciar a Paulo

y Roberto, la madre señala que es un lunar en una ceja de Paulo. Aclara que cuando están juntos, uno al lado del otro, las personas en ocasiones consiguen diferenciarlos por el peso, pues Paulo tiene el rostro más fino. De otro modo, si solo se presenta uno de los niños, las personas quedan buscando el lunar y esa marca exclusivamente física ayuda a recordar quién es el dueño del lunar.

El abuelo destaca como aspectos que utiliza para reconocer a los nietos, las características físicas, afectivas, comportamentales, comunicativas y metacomunicativas, demostrando un fuerte vínculo con los niños, atribuyendo eso a su íntima convivencia con ellos. Es curioso observar cómo el abuelo consigue apuntar de forma más concreta y efectiva las características que utiliza para reconocerlos, siendo curiosa también la forma como describe las particularidades de cada nieto. Esa imagen identitaria de los niños, que aparece bien distinta en las palabras del abuelo, es contradictoria, puesto que concibe a los niños como iguales (“la misma personalidad”), creyendo ser por eso necesario tratarlos de la misma manera. El abuelo asegura que para que las personas puedan identificarlos utilizan como principal característica el lunar en la frente de Paulo, que en Roberto está en el dedo del pie.

La profesora menciona una vez más a la íntima “convivencia” como factor determinante para identificar a los gemelos. Además de eso “intuición” e “instinto” aparecen como categorías para explicar cómo los reconoce a la distancia. Al contrario del abuelo y la madre, la profesora dice que aún sufre un poco para identificarlos. Por ser “híper idénticos” utiliza muchas veces el recurso del “lunar en la frente” que solo Paulo tiene. Después la profesora destaca otro aspecto importante para el reconocimiento: la cualidad de la comunicación oral (“verbalización”), más presente en Roberto.

Preferencias individuales

La madre señala que las preferencias de sus hijos son evidentes en relación a los colores, apareciendo como una marca de diferenciación y de identificación entre Paulo (“rojo”) y Roberto (“azul”), puesto que no existe flexibilidad o alternancia en cuanto al uso de las mismas. Cada

color es propiedad de uno, siendo motivo de conflicto entre ellos. La ropa, por ejemplo, es marcada por colores. En un primer momento la madre intenta generalizar las preferencias de juego de sus hijos (“las mismas cosas”), pero después logra encontrar lo que hay de particular en la elección de los juegos; a Roberto le gusta más la pelota que a Paulo.

El abuelo, al igual que la madre, también reconoce los colores como la marca de preferencia de los nietos, siendo motivo de conflicto entre ellos cuando uno se interesa por el color del otro. Según el abuelo, Paulo es más inflexible y no acepta el cambio. En lo referente a los juegos, el abuelo tiene dificultad para distinguir las preferencias de los nietos. Encuentra que son las mismas y menciona la caricatura de “el pájaro loco” (*woody wood pecker*) como un gusto compartido entre ellos, siendo el único programa que miran sin “discusiones”.

La profesora menciona que los juguetes que traen de casa involucran siempre personajes superhéroes. Parece criticar la preferencia de los niños por apenas un tipo de juguete y que no se interesen por otros objetos como la pelota o los juegos. Según la profesora, en la escuela a ambos les gustan más aquellos juegos conducidos por ella en situaciones de grupo, y da a entender que existe cierto conformismo y pasividad. Menciona además que nunca ha percibido indicios de preferencias particulares en Roberto o Paulo en cuanto a los juegos, no sabiendo identificar cuáles juegos prefiere Paulo y cuáles gustan más a Roberto, al contrario de otros niños y niñas del salón de clases, que considera son más espontáneos (as) y creativos (as).

Comportamientos y características psicológicas de cada niño

La madre señala aspectos comparativos entre Roberto y Paulo, lo que implica el reconocimiento de sus diferencias. Según ella, Roberto “es más comunicativo” y Paulo “más inhibido, más ansioso”. Roberto parece ser “más tranquilo y provocador”. Paulo llora, pero no le gusta que nadie lo vea.

El abuelo percibe a Paulo como más “paciente” y “creativo” que Roberto en los juegos. Paulo se sienta y juega con juegos de *puzzle*, mientras que Roberto los abandona muy rápido y busca otros. Frente a

una situación desconocida, el abuelo encuentra que tanto Paulo como Roberto son retraídos. Para el abuelo “ellos (sus nietos) son muy unidos” y “no tienen diferencia”.

La profesora identifica a los niños como “tranquilos”, “educados” y “serenos”. Más de una vez los califica como “tranquilos al extremo”, lo que sugiere una tendencia a comportarse de manera conformista y pasiva, no reaccionando, por ejemplo, a las provocaciones de los compañeros. Se refiere a la clara influencia de Roberto sobre el comportamiento de Paulo. Según ella, Roberto es un poco “más maduro” y consigue ser más autónomo en las interacciones, al contrario de Paulo, quien siempre repite lo que el hermano hace o dice.

Relaciones entre los niños

La madre cree que lo que más les gusta hacer juntos es jugar y bañarse. Parece comprender que a Roberto y Paulo les gusta hacer muchas cosas juntos, por eso están siempre juntos, hasta en los “momentos de discusiones, ellos no se separan. Están juntos todo el tiempo”. A diferencia del abuelo, para la madre las discusiones entre los niños no parecen significar que no les guste hacer cosas juntos. Señala episodios de “discusiones” y “competencia” entre ellos. A pesar de percibir mucha unión entre Paulo y Roberto, considera que mantienen estilos de juego un poco agresivos y como estrategia para negociar la tenencia de un solo objeto utilizan el tiempo de 5 minutos, que en la realidad se transforma en 10 segundos seguidos de conflicto “ahora me toca a mí”.

El abuelo parece percibir entre Paulo y Roberto una dificultad en las interacciones al no saber ganar y no asumir perder. Según él, ellos no saben competir. Los “problemitas” y las “discusiones” significan para el abuelo que no les gusta jugar juntos, y para evitar estas situaciones el abuelo manifiesta que dirige las actividades entre ellos, escogiendo lo que van a jugar o la caricatura que van a mirar en la televisión.

La profesora considera difícil explicar las contradicciones sobre la relación entre Paulo y Roberto en el contexto de la escuela y la familia. En la escuela, la profesora no señala situaciones de conflicto, tal como se identifican en las quejas de la familia. En la escuela son compañeros,

se respetan y parecen no estar tan pendientes uno del otro, como ocurre en casa. En el aula se mantuvieron atentos y sentados cerca uno del otro solo hasta “*el primer o segundo mes, a lo sumo*”. La mayoría de las veces se separan uno de otro y se integran a diferentes grupos y compañeros.

Relación entre los gemelos y sus pares

La madre habla sobre los celos de sus hijos y percibe que los celos no están solo dirigidos al hermano. En su opinión, Paulo y Roberto sienten celos uno del otro, pero también expresan celos de sus compañeros, de tal forma que perciben cuando un compañero dirige la atención para uno más que para otro. Para la madre, la estrategia más usada por ambos es atropellar, provocar y obstaculizar los juegos, y hasta agredir al compañero para “llamar la atención”. La madre reconoce desconocer con cuáles compañeros sus hijos se identifican más. Presenta a Roberto como más apegado a Nicole (una compañera del salón de clases). Para referirse a los vínculos y amistades de Paulo, la madre recuerda sus dificultades de relación por un episodio de disputa por un objeto con una prima de 1 año de edad. Una vez más la madre vuelve sobre los celos, considerando a Paulo más celoso que Roberto. Para la madre, la “discusión” y la “disputa” son hechos esperables en cualquier niño de la misma edad y lo considera como algo natural en niños y niñas. En relación a los “celos”, la madre cree que son propios de niños gemelos que buscan ser iguales en todo y, por eso, exigen la misma atención.

El abuelo considera que los celos de los hermanos para con los compañeros permean sus relaciones, especialmente los celos que Paulo tiene de su hermano. Piensa que ellos usan una estrategia de separación (jalar, empujar y desorganizar) para “separar” el juego cuando ven al otro involucrado en una actividad con algún compañero en la cual uno no forma parte. El abuelo señala que para jugar con los gemelos es necesario contar con aquel compañero “bueno para jugar con ellos”, o sea, un compañero permisivo, paciente y negociador como el propio abuelo, por ejemplo. Otra apreciación del abuelo respecto a

las relaciones de los gemelos es que no tienen mucha “conciencia”. El abuelo piensa que Paulo y Roberto son tan inmaduros aún que no son muy capaces de relacionarse con otros niños. Evalúa las relaciones de los niños en la escuela como “perfecto”, “bueno”, pues no tienen discusiones ni rasguños. Identifica a Nicole como la amiga más presente, una amiga común y parece desconocer las distintas preferencias en las amistades de los nietos.

La profesora cree que ambos establecen un vínculo con aquellos compañeros que se muestran receptivos a ellos en situaciones diarias. Desde su perspectiva, los gemelos en cuestión son fácilmente influenciados por la conducta de los pares. La profesora cree que ellos no escogen con quién quieren estar, sino que son escogidos por los compañeros. Solo consigue identificar a Nicole como la amiga común a los dos. La profesora no identifica amistades entre Roberto, Paulo y sus pares, lo que parece causarle mucha extrañeza. En su opinión, las relaciones establecidas entre los gemelos y sus pares afectivos son muy inestables. Para ella, los niños crean lazos de amistad diferentes, un día con unos y otro día con otros, dependiendo de quién se acerque a ellos, por lo que no es fácil identificar sus afinidades.

Relación entre los gemelos y sus cuidadores

La madre, sobre la relación con sus hijos, menciona una vez más las interferencias de los abuelos en la educación. Se considera rígida en sus prácticas educativas, exigiendo disciplina en el cumplimiento de las responsabilidades y en la realización de las tareas que cree importantes para sus hijos, pero reconoce que se siente desautorizada por su padre. Cree que, en ausencia de los abuelos, retoma su papel de liderazgo y los niños responden a sus expectativas y solicitudes con obediencia. Pero expresa su frustración cuando esto no ocurre en presencia de los abuelos. Admite que cede casi siempre a las propuestas de su padre, rindiéndose ante los comportamientos de sus hijos. La madre también habla sobre las diferencias de apego de sus niños, atribuyéndolas a su inexperiencia como madre, y menciona que sus hijos son más apegados a ella que al abuelo.

La madre, sobre la relación de los nietos con el abuelo, considera que el abuelo es muy permisivo y atiende todos los deseos y expectativas de los niños. Dice que cuando solicita a los niños realizar tareas cotidianas como guardar juguetes, por ejemplo, muchas veces es el abuelo quien las hace por ellos. Cree que los enojos del abuelo hacia los nietos tienen un efecto “mentiroso”, porque les “pasa la mano sobre la cabeza” al mismo tiempo que los regaña. La madre cree que haciendo esto el abuelo desperdicia la oportunidad de que los niños reconozcan sus errores.

El abuelo, sobre su relación con los nietos, la considera “perfecta”, “nota 10”. Dice que cuando necesitan recibir alguna corrección solo les da un golpe en las “pompis”, pero no mucho y tampoco con fuerza. Parece creer que sus estrategias de sanción, más reflexionadas, resuelven el problema. Considera que trata en igualdad de condiciones a los niños. Está en desacuerdo con la opinión de su hija, cuando ella le señalase su preferencia por Roberto. A pesar de la óptima convivencia y dedicación a sus nietos, cree que Roberto es más apegado a él y que, aún así, él los trata por igual. El abuelo describe experiencias del día a día que muestran las preferencias y diferencias de apego entre los niños y sus cuidadores, pero aún así continúa creyendo que Paulo y Roberto son iguales. Describe que para evitar “discusiones” y “conciliar” a los nietos, él mismo escoge las reglas de los juegos. Demuestra mucha preocupación por los sentimientos de los niños, evitando aburrirlos. Para eso, intenta tratarlos de la misma forma, proporcionar las mismas experiencias y trayectorias de vida, y ofrecer el mismo tipo de cariño y pertenencias iguales. No aburrirlos, significa en la concepción del abuelo, tratarlos como iguales.

El abuelo, sobre la relación entre madre e hijos, menciona que hay un ambiente de mutua afectividad. Él describe cómo los niños piden el cariño de la madre pues al parecer no hay momentos de atención exclusiva para uno u otro, sino que la atención está siempre dividida en partes iguales. Una de las dificultades en la relación madre-hijos ocurre cuando se da un disgusto por algún comportamiento de la madre, como cuando ella intenta negociar con los niños el turno para una “cargadita en los brazos”.

La profesora, con respecto a su relación con los gemelos, alude al fuerte vínculo que consiguió crear con cada uno de ellos, siendo “*muy clara*”, acogedora y tratándolos como cualquier otro alumno no gemelo —considerando sus individualidades— y estableciendo lo que considera muy importante en el establecimiento de vínculos, la relación de confianza. La profesora resalta la “*conquista*” de confianza de los niños como necesaria para ganar estima y respeto. Cree que el establecimiento de una relación de confianza permite imponer límites a los niños (“*sanciones súper necesarias*”) sin amedrentarlos. Habla de su relación con los alumnos, sin discriminar a los gemelos de los no-gemelos. Sobre la relación familiar de Paulo y Roberto, la profesora cree que la abuela “*se pone mucho en una posición de abuela*” y tiene poca influencia sobre la educación de los nietos, porque ellos se refieren poco a ella. Por otra parte, presta gran atención en evaluar la relación entre la madre y el abuelo, y entre los niños y el abuelo. Para la profesora, la madre parece tener un sentimiento de gratitud hacia sus padres y, por eso, muchas veces se apoya en las prácticas educativas que considera apropiadas para sus hijos, delegando en el abuelo el poder de dirección de las situaciones. Describe un episodio en el que tenía cuatro opciones de regalos para que los chicos elijan y el abuelo decidió comprar las cuatro para cada uno de ellos, no dejando que ellos lo resolvieran solos.

Discusión

El mundo adulto organiza ambientes de vida para los niños con el propósito de promover o canalizar los procesos de significación compatibles con las características de los contextos culturales en los que viven (Valsiner, 2007; Valsiner et al., 1997). De ese modo, es posible esperar que existan contrastes entre el contexto de la familia y de la escuela en relación con las expectativas del comportamiento, desempeño y relaciones de los niños y niñas gemelos (as). Es interesante ver en este estudio el contraste en términos de ideas y creencias sobre los niños entre la madre y el abuelo, que divergen, por ejemplo, en relación al desarrollo

cognitivo de Paulo y Roberto. En cuanto a la madre, se destaca que considera importantes los espacios de experiencias particulares para el desarrollo y aprendizaje de los niños, mientras que el abuelo afirmó la necesidad de siempre tratarlos por igual.

Sobre los comportamientos y características subjetivas de los niños, madre y abuelo poseen percepciones diferentes. Para la madre, Roberto es más tranquilo, mientras que para el abuelo, Paulo es más paciente. El abuelo mostró inconsistencias y contradicciones en su propio discurso cuando describió características diferentes de cada nieto, al mismo tiempo que afirmó que tenían personalidades iguales. También podemos ejemplificar divergencias de ideas en cuanto a la relación de los niños con sus cuidadores. Para la madre, la interferencia del abuelo impide que los niños aprendan y reflexionen sobre sus propios errores. Para el abuelo su relación con los nietos tiene una “nota de 10”.

Identificamos concordancia entre las ideas de la madre y de la profesora cuando perciben a Paulo más inmaduro que Roberto. Sus ideas convergen también en lo que se refiere a las conductas del abuelo en la educación de los nietos, siendo sobreprotector, permisivo y realizador de todos los deseos de ellos. Los tres identifican diferencias en el comportamiento de los niños en el contexto de la escuela y de la familia. También señalaron las mismas características usadas para identificar a Paulo y Roberto. Se pueden destacar distintas ideas sobre la educación de los gemelos, entre escuela y familia. Madre y abuelo evalúan como muy difícil criarlos y educarlos, mientras que la profesora no considera diferente educar a niños gemelos y no-gemelos. La percepción en cuanto al comportamiento en el juego también fue divergente. Mientras la madre y el abuelo hablan de las elecciones de Paulo y Roberto por el mismo tipo de juguete, situaciones de discusión, competencia e intentos de llamar la atención de los adultos en las situaciones de juego realizadas en casa, en la escuela la profesora los percibe como muy pasivos frente las sugerencias de juego propuestas por ella y los compañeros. En la casa son muy unidos, a pesar de las disputas y competencias, mientras que en la escuela se muestran respetuosos, buenos compañeros y menos dependientes el uno del otro.

En términos generales, se puede decir que los relatos de los participantes son una mezcla compleja de informaciones objetivas (planos de acción) sobre el comportamiento de los niños e informaciones subjetivas (planos de las ideas), como afirma Seifer (2003). Se constató aquí que el sistema de significaciones de la madre, del abuelo y de la profesora difiere bastante entre sí en muchos aspectos. Tal vez eso se explique si se consideran por lo menos tres factores importantes. Primero, la relación de interdependencia entre la escuela y la familia, caracterizada por Bronfenbrenner (1989) como mesosistema. El impacto de esta interdependencia obedece a dos niveles de convergencia o divergencia de los objetivos y de los sistemas de creencias de las dos instituciones de socialización (Lightfoot & Valsiner, 1992). Segundo, es preciso considerar a los afectos y las emociones (Valsiner, 2007; Vygotsky, 1993, 2000) como dimensión esencial de las creencias y las prácticas socio-culturales, lo que ciertamente está asociado con la pluralidad de las creencias, expectativas y prácticas culturales. Y tercero, es necesario considerar que las contradicciones internas encontradas en las narrativas de los adultos apuntan a un carácter dinámico de las creencias y los valores humanos que orientan las prácticas educativas (Valsiner et al., 1997), esto es, ellas están en continuo estado de construcción y reconstrucción, posibilitando así perspectivas de cambio.

La historia personal contada por la profesora sobre el dilema de la separación de los gemelos en la escuela nos hace pensar sobre la bidireccionalidad del sistema de relaciones y la constitución de la subjetividad humana. Separarlos, ciertamente, moviliza los diferentes tipos de interacción social, lo que puede ayudar al reconocimiento del otro (gemelo) como diferente del co-gemelo, pudiendo esto facilitar los procesos de diferenciación. Entre tanto, mientras los niños estén en el mismo salón de clases, varios otros procesos actúan como promotores de diferenciación e individuación, o como promotores de un mayor nivel de *sameness*, dependiendo de la calidad de la mediación semiótica en ambos contextos (el mismo salón de clases o salones diferentes), presentes en las interacciones profesora-niños y niños entre sí.

Según Klein (2003), el desarrollo del sentido de sí (*sense of self*) entre niños tiene particularidades, especialmente porque es necesario comprender cómo los dos niños hacen un manejo de su yo privado (*private self*) y su yo público (*public self*, o sea, el “par”). Todo depende de cómo la cultura colectiva y la cultura personal (Valsiner, 1998) continuamente actúan, y en cuál dirección se da esta actuación (*sameness versus* diferenciación). Tal discusión nos remite nuevamente a la historia sociocultural de la gemelaridad. Stewart (2003) muestra, a partir del análisis de varios aspectos históricos y sociales, cómo la construcción de la identidad gemela puede ser diferente en distintos contextos culturales. Un ejemplo simple, citado por ella, se refiere a la formalización de la identidad social en los gemelos en Gran Bretaña, donde no hay indicación de gemelaridad en los registros de nacimiento de los niños. En el Brasil, tal información aparece como observación al final del documento, donde consta también el nombre del co-gemelo. Stewart (2003) señala que en culturas donde existen leyes específicas para derechos de herencia a los primogénitos, el orden de nacimiento de los gemelos se convierte en relevante para ciertos aspectos sobre la relación entre ellos, entre gemelos y padres, entre gemelos y sociedad, siendo uno de los mecanismos más usados el escoger nombres con marcas alfabéticas que indiquen el orden de nacimiento. Eso subraya la idea de que los sistemas de la cultura colectiva están continuamente canalizando los campos de experiencia y las trayectorias de desarrollo de estos niños y estas niñas (Valsiner, 1997).

La disputa o competencia, otro aspecto de desarrollo de los niños y las niñas gemelas, fue muy mencionada por la madre y el abuelo participantes en este estudio. En base a sus hallazgos, Klein (2003) afirmó que “la competencia entre los gemelos tiene diferentes funciones” (p. 14). Según la autora, la expectativa (en otros términos, la deseabilidad social) es que los gemelos siempre comparten todo y están siempre juntos. La competencia fue señalada por todos los adolescentes gemelos de su investigación como un juego de “comparación y contraste”, donde pueden mostrar sus identidades. Con base en estos resultados, la autora afirma que la competencia entre gemelos puede ser una expresión posi-

tiva de sus diferencias, reflejando un estilo de interacción muy presente entre gemelos que depende del patrón de gemelaridad de cada pareja. Por ejemplo, en la gemelaridad *split identity* la competencia es usada para definir al gemelo “más experto”, “más fuerte”, “más agradable”.

Esta conclusión debe ser analizada con cuidado puesto que la competencia entre hermanos y entre pares tiende a generar sentimientos de envidia y hostilidad, dificultando el desarrollo de empatía y cooperación social (e. g. Branco, 2003; Shweder, 1991). Padres, profesores, parientes y profesionales que tratan con niños gemelos necesitan, por tanto, encontrar oportunidades para incentivar procesos de individuación y de valorización de la individualidad de cada niño, y no de individualismo. Autonomía, interdependencia, y también cooperación y solidaridad entre la pareja y en las relaciones en general, deben ser promovidos con equilibrio y continuo ejercicio de observación y análisis.

El estudio aquí presentado sugiere algunos puntos importantes para la comprensión de la co-construcción dinámica de las diferencias y similitudes entre niños y niñas gemelos (as). Ilustra cómo las creencias y teorías (sean convergentes, divergentes o ambiguas) de los educadores (padres, otros familiares y profesores) en los diferentes contextos de participación social (escuela y familia), orientan sus prácticas y expectativas sobre el desarrollo de esos niños y niñas. Familia, escuela y demás contextos facilitadores del desarrollo terminan actuando de acuerdo con las lecturas socioculturales históricamente creadas sobre la educación, la identidad y el desarrollo de los niños y niñas gemelos (as).

Investigaciones sobre el desarrollo de gemelos, especialmente aquellas interesadas en explorar características del proceso de socialización/individualización y experiencias sociales de niños y niñas gemelos (as), son generalmente realizadas a través del acceso a relatos de los adultos responsables por los niños en el contexto de sus culturas específicas. El análisis presentado en este artículo estimula nuestro interés por indagar sobre la cultura personal de los niños gemelos, y este es uno de los grandes desafíos a ser enfrentados en trabajos posteriores. Promover y oír los relatos de los niños será, por tanto, nuestro próximo paso en la investigación sobre el tema.

En la investigación con niños gemelos muy pequeños (como los del presente estudio), el objetivo incluyó el examen de las dinámicas interactivas en niveles de análisis microgenético (Branco, 2006; Góes, 2000). Estos análisis permiten la identificación de estrategias de comunicación y metacomunicación cruciales para la comprensión de los procesos de socialización y construcción de significados de sí (Freire, 2008). En términos amplios, es preciso promover la indagación no solo de las influencias de los contextos de participación, de las sugerencias y orientaciones sociales, de los patrones de relación, sino también respecto de las emociones y motivaciones involucradas, y las novedades que surgen de esas interacciones, considerando el papel activo de los sujetos, los niños y los adultos en la dinámica bidireccional que configura los procesos de significación (Rossetti-Ferreira, Amorin & Silva, 2004; Valsiner, 2007) y constitución de subjetividades (Freire, 2008; Valsiner, 2007).

La genética ambiental tiene como pregunta fundamental por qué los niños y las niñas gemelos (as) que crecen en la misma familia son tan diferentes (Plomin, 2000). La psicología del desarrollo se interesa por investigar las tensiones de los sistemas motivacionales, el cotejo de las acciones y los papeles (Rossetti-Ferreira et al., 2004) implicados en los procesos de promoción de la fusión o diferenciación de los niños y las niñas gemelos (as). Podemos, de esta forma, considerar que en la génesis sociocultural de la gemelaridad está en juego, sobretudo, el diálogo constituido a través de la coexistencia de diferentes versiones narrativas sobre el desarrollo de los niños y las niñas gemelos (as). En esa relación dialógica, los elementos personales, contextuales e histórico-culturales configuran y limitan (*constrain*) ciertas posibilidades de trayectorias y otras no. La realización de más estudios que integren el análisis de las dinámicas interactivas entre los niños y los adultos, y de las emociones, creencias y prácticas sociales específicas que canalizan el desarrollo de los niños y niñas gemelos (as), nos parece esencial para el avance en la comprensión de los complejos y singulares procesos de individuación y/o “*sameness*” que permean la “situación gemela”.

Referencias

- Bacon, K. (2006). It's good to be different: Parent and child. Negotiations of 'twin' identity. *Twin Research and Human Genetics*, 9(1), 141-147.
- Beiguelman, B. (2008). *Estudo de gêmeos*. Recuperado el 21 de agosto de 2008 de <http://www.desvirtual.com/bbeiguel/ebook.htm>
- Borkenau, P., Riemann, R., Angleitner, A. & Spinath, F. M. (2002). Similarity of childhood experiences and personality resemblance in monozygotic and dizygotic twins: A test of the equal environments assumption. *Personality and Individual Differences*, 33, 261-269.
- Branco, A. U. (2003). Social development in social contexts: Cooperative and competitive interaction patterns in peer interactions. En J. Valsiner & K. J. Connolly (Eds.), *Handbook of development psychology* (pp. 238-256). Londres: Sage.
- Branco, A. U. (2006). Crenças e práticas culturais: co-construção e ontogênese de valores sociais. *Pro-posições*, 17(2), 139-155.
- Branco, A. U. & Rocha, R. F. (1998). A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 14(3), 251-258.
- Branco, A. U. & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientation in social interaction. *Psychology and Developing Societies*, 9(1), 35-64.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 185-246.
- Bruner, J. (1998). *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artmed.
- Bugental, D. B. & Goodnow, J. J. (1998). Socialization processes. En W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol.3. Social, emotional, and personality development* (5ta ed., pp. 389-462). Texas: John Wiley & Sons.
- Caspi, A., Moffitt, T., Morgan, J., Rutter, M., Taylor, A., Arseneault, L. et al. (2004). Maternal expressed emotion predicts children's antisocial behavior problems: Using monozygotic-twin

- differences to identify environmental effects on behavioral development. *Developmental Psychology*, 40(2), 149-161.
- Cole, M. & Cole, S. (2003). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed.
- DiLalla, L. F. (1998). Daycare, child, and family influences on preschoolers' social behaviors in a peer play setting. *Child Study Journal*, 28(3), 223-244.
- Eckerman, C. & Peterman, K. (2001). Peer and infant social/communicative development. En G. Bremner & A. Fogel (Eds.), *Blackwell handbook of infant development* (pp. 41-71). Oxford, Reino Unido: Blackwell.
- Freire, S. F. C. D. (2008). *Concepções dinâmicas de si de crianças em escolarização: uma perspectiva dialógico-desenvolvimental*. Tesis de doctorado no publicada, Universidad de Brasília, Brasil.
- Ford, D. H. & Lerner, R. M. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*. Londres: Sage.
- Gaskins, S., Miller, P. J. & Corsaro, W. A. (1992). Theoretical and methodological perspectives in the interpretative study of children. En W. A. Corsaro & P. J. Miller (Eds.), *Interpretative approaches to children's socialization* (pp. 5-23). San Francisco: Jossey-Bass.
- Góes, M. C. R. De (2000). Abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos CEDES - Relações de ensino: análises na perspectiva histórico-cultural*, 20(50), 9-25.
- Gottlieb, G., Wahlsten, D. & Lickliter, R. (1997). The significance of biology for human development: A developmental psychobiological systems view. En W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5ta. ed., pp. 233-274). Nueva Jersey: John Wiley & Sons.
- Harkness, S. & Super, C. M. (1992). Parental ethnotheories in action. En I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi & J. J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (pp. 373-391). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Harkness, S. & Super, C. M. (2006). Themes and variations: Parental ethnotheories in western cultures. En K. Rubin & O. Chung (Eds.), *Parenting beliefs, behaviors, and parent-child relations: A cross-cultural perspective* (pp. 61-79). Nueva York: Psychology Press.
- Hughes, C. & Cutting, A. L. (1999). Nature, nurture and differences in early understanding of mind. *Psychological Science*, 10(5), 429-432.
- Jovchelovitch, S. & Bauer, M. W. (2002). Entrevista narrativa. En M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 90-113). Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Klein, B. S. (2003). *Not all twins are alike: Psychological profiles of twinship*. Westport, CT: Praeger.
- Lightfoot, C. & Valsiner, J. (1992). Parental belief systems under the influence: Social guidance of the construction of personal cultures. En I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi & J. J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (pp. 393-414). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Luria, A. R. (1992). *A construção da mente*. São Paulo: Ícone.
- Lytton, H., Singh, J. K. & Gallagher, L. (1995). Parenting twins. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (pp. 185-208). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2005). Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. En M. A. Dessen & A. L. Costa Junior (Eds.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 90-109). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Morin, E. (1996). Epistemologia da complexidade. En D. F. Schnitman (Ed.), *Novos paradigmas, cultura e subjetividade* (pp. 274-289). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Oliver, B. R., Pike, A. & Plomin, R. (2008). Nonshared environmental influences on teacher-reported behavior problems: Monozygotic twin differences in perceptions of the classroom. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(6), 646-653.

- Plomin, R. (2000). Behavioral genetics in the 21st century. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 30-34.
- Ratner, C. (2002). *Cultural psychology: Theory and method*. Nueva York: Plenum.
- Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorin, K. S. & Silva, A. P. S. (2004). *Rede de significações: e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Segal, N. L. (1999). *Entwined lives: Twins and what they tell us about human behavior*. Nueva York: Penguin Putnam.
- Seifer, R. (2003). Twin studies, biases of parents, and biases of researchers. *Infant Behavior & Development*, 26, 115-117.
- Shweder, R. A. (1991). *Thinking through cultures: Expeditions in cultural psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Stewart, E. A. (2003). *Exploring twins: Towards a social analysis of twinship*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Valsiner, J. (1997). *Culture and the development of children's actions* (2da. ed.). Nueva York: Wiley.
- Valsiner, J. (1998). *The guide mind: A sociogenetic approach to personality*. Cambridge: Harvard University Press.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. Londres: Sage.
- Valsiner, J., Branco, A. U. & Dantas, C. M. (1997). Co-construction of human development: Heterogeneity within parental belief orientations. En J. E. Grusec & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory*. Nueva York: Wiley.
- Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2000). O manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade*, 71, 21-44.

Recibido: 25 de junio de 2010
Aceptado: 6 de octubre de 2010

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR
EN LOS TALLERES DE
EDITORIAL CORDILLERA S.A.C.
AV. GRAU 1430 - BARRANCO
SE UTILIZARON CARACTERES
ADOBE GARAMOND PRO EN 11 PUNTOS
PARA EL CUERPO DEL TEXTO
DICIEMBRE 2010 LIMA – PERÚ

Estilos y estrategias de aprendizaje en jóvenes ingresantes a la universidad

María del Carmen Aguilar Rivera

Teorías implícitas del liderazgo, LMX y bienestar laboral: generalización de un modelo teórico

Martín Nader y Alejandro Castro Solano

Promoviendo vínculos saludables entre madres adolescentes y sus bebés: una experiencia de intervención

Pierina Traverso Koroleff y Magaly Nóbrega Mayorga

La necesidad de evaluar distrés emocional en psico-oncología: ciencia o ficción?

Manolete S. Moscoso y Melissa Knapp

Adaptación argentina de la Escala de Malestar Psicológico de Kessler (K10)

María Elena Brenlla y María Aranguren

Iguales, pero diferentes: creencias sociales en la canalización cultural del desarrollo de gemelos

Alessandra Oliveira Machado Vieira y Angela Uchoa Branco

Desarrollo motor como indicador del desarrollo infantil durante los primeros dos años de vida

Ernesto Pollitt y Tomás Caycho

