

**Lalueza, J. L. y Crespo, I. (1996): Algunas dificultades generadas por el sesgo cultural en el estudio del desarrollo humano. *Cultura y educación*. 3: 51-69**

## Algunas dificultades generadas por el sesgo cultural en el estudio del desarrollo humano

José Luis Lalueza e Isabel Crespo  
Universitat Autònoma de Barcelona

### Introducción

En los últimos años ha estado emergiendo una importante corriente de estudios acerca del papel de la cultura en el desarrollo. Las comparaciones entre las formas de resolución de tareas por parte de niños de distintos grupos culturales y sociales, antes muy escasas, han proliferado en muy poco tiempo. Algunas de las críticas recibidas por la psicología evolutiva académica están en el origen de esta nueva orientación. Una de estas críticas se ha centrado en las limitaciones de las muestras de población que utilizaban los psicólogos evolutivos, no sólo porque un determinado tipo de sujeto haya monopolizado las investigaciones empíricas, sino porque la imagen estereotipada del niño blanco, de cultura europea, hábitat urbano, clase media, escolarizado y sano, ha operado como patrón implícito en las preguntas, investigaciones, teorías y especulaciones en torno al desarrollo infantil. Abrir la investigación a otro tipo de sujetos puede suponer abrir una brecha en una importante autolimitación de la psicología.

Por otro lado, los estudios interculturales coinciden con un movimiento de revisión de la metodología de la psicología del desarrollo, inspirado en críticas como la expresada en la ya clásica cita de Bronfenbrenner (1979) refiriéndose a aquélla como "la ciencia de la extraña conducta de los niños en situaciones extrañas, con adultos extraños, durante el menor tiempo posible". Así, la inclusión de técnicas propias de las etnometodologías, ha acompañado a bastantes de los estudios a que nos referimos.

Sin embargo, mucho nos tememos que la ausencia de unos planteamientos epistemológicos explícitos y claros ha introducido bastante confusión en algunos de estos estudios. Un ejemplo de ello es lo que resulta de insertar la cultura como "variable". Es lo que ocurrió con muchas de las investigaciones sobre la presencia de operaciones formales en grupos de etnias y geografías diversas, que dieron resultados bastante contradictorios. El principal problema de estas investigaciones consiste en que, tal como defiende Gauvain (1995), la cultura no puede acomodarse a una metodología que divide la realidad en variables dependientes e independientes. Está claro que no es una variable dependiente (no puede ser el resultado de una manipulación), pero tampoco una variable independiente, entre otras cosas porque no puede ser distribuida al azar y porque su incidencia en el desarrollo, la cognición o la conducta no es la de un

simple estímulo, sino la de un "paquete" compuesto por creencias, prácticas, habilidades, formas de interacción, etc., que actúan entre sí de forma compleja.

Quien comparta estas precauciones probablemente estará de acuerdo en que la introducción de la cultura en el estudio del desarrollo sólo puede ser abordada convenientemente si transforma radicalmente el mismo concepto de desarrollo, abordándolo desde una perspectiva ecológica. Pretendemos decir con esto que sólo conociendo las condiciones ecológicas (de carácter eminentemente social en la especie humana) en las que se da el desarrollo, podemos comprender la línea que éste seguirá, definiendo las actividades a realizar y las habilidades necesarias para subsistir. Así, la cultura no es una variable más, sino el marco en el que el desarrollo cobra sentido. Ella forma el "nicho evolutivo" en el que toda acción adquiere significado, al tiempo que define el abanico de canalizaciones que puede adoptar la evolución de los individuos. Como condición previa al estudio de la multiculturalidad o la interculturalidad, la cultura no debe ser tratada como simple fuente de variación, sino como una dimensión necesaria y determinante en la explicación del desarrollo.

Lo que pretendemos con estas líneas es subrayar la divisoria entre una psicología que "añade" la noción de cultura y una psicología cultural. En este artículo pretendemos ofrecer elementos de reflexión sobre la necesidad de *un enfoque cultural* en el estudio de las diferencias culturales en el desarrollo humano. Con este fin vamos a exponer algunas de las dificultades con las que nos hemos enfrentado para acometer una línea de investigaciones en torno a estructura familiar, interacción y desarrollo en minorías étnicas de nuestro país. Más concretamente, pretendemos mostrar cómo las presuposiciones e inercias propias de la investigación psicológica pueden constituir un importante sesgo cultural, lo que puede dar como resultado explicaciones erróneas sobre las implicaciones de la diversidad cultural.

Pero antes de exponer nuestras experiencias, consideramos necesario explicitar aquí cómo se pueden conceptualizar las diferencias culturales, tema muy discutido en la antropología, pero apenas tratado en psicología del desarrollo.

### **¿Todas las diferencias lo son de nivel?**

¿Hasta qué punto la psicología evolutiva forjada en Europa y Norteamérica refleja con fidelidad el desarrollo de un niño centroafricano, árabe, indio, chino o gitano? Si las pautas de conducta y las creencias varían entre los pueblos, ¿podemos hablar de formas distintas de relación con el mundo?, ¿de formas distintas de comprender o interpretar el mundo? Y si ello es así, ¿podemos suponer estructuras cognitivas, afectivas y sociales diferentes para individuos de culturas diferentes? Y, especialmente interesante para nosotros, ¿son distintas las maneras en que los individuos se desarrollan según la cultura en la que estén creciendo?

Estos han sido temas de debate en antropología desde el siglo pasado. Universalistas, evolucionistas y relativistas han dado tres interpretaciones muy distintas de la diversidad cultural. Para los primeros, las diferencias entre unas culturas y otras

son superficiales, pues todas ellas comparten las mismas categorías o supuestos básicos. El lenguaje como sistema común de señalización o las uniones matrimoniales serían los universales compartidos por todas las culturas, siendo las diferencias entre idiomas o las distintas formas de unión familiar (monogamia/poligamia, exogamia/endogamia...) meros detalles de forma. Los universalistas, en suma, niegan que exista una real diversidad, minimizando las diferencias y maximizando las similitudes entre las culturas humanas.

Por el contrario, los evolucionistas consideran que sí existen diferencias profundas entre las culturas. Estas se explican como momentos o estadios diferentes en la evolución desde unas formas primitivas de concebir el mundo, a un estadio en el que se da un máximo de progreso. Por ejemplo, dados los conocimientos actuales sobre astronomía, física o matemáticas de la ciencia occidental, las concepciones astronómicas, físicas y matemáticas de cada uno de los diferentes pueblos de la tierra se corresponderían con los de algún período histórico de la propia cultura occidental. Lo mismo podría decirse del nivel tecnológico, la organización económica y política o los principios jurídicos. En todos los casos, el progreso iría del pensamiento mágico y el predominio de lo subjetivo, al pensamiento lógico y el predominio de la razón. Es decir, dado un punto final de la evolución del pensamiento (que "evidentemente" siempre coincide con el pensamiento europeo-norteamericano), las diferencias entre el pensamiento expresado en las diversas sociedades, se explican como escalones de la evolución cultural. Sería posible, pues, establecer una jerarquía de estadios en el desarrollo social, de forma que un sistema cultural podría ser colocado en un determinado grado de desarrollo (de más primitivo a más moderno) a partir de la evaluación de su sistema de creencias, de su actividad económica y su organización social.

La psicología evolutiva se ha encontrado, con mucha frecuencia, cercana a esta última visión antropológica. Así, la teoría del desarrollo del conocimiento de Piaget, aunque apoyada empíricamente en el estudio de conductas infantiles, viene sugerida por el desarrollo del pensamiento científico europeo a lo largo de la historia. No es en absoluto casual el paralelismo entre los procesos de descentración que permiten a un niño ascender del estadio preoperacional al de las operaciones concretas y los que llevaron a la Humanidad a dejar de considerarse el centro del Universo a partir de Copérnico o el centro de la vida a partir de Darwin. Como tampoco lo es el que se puede establecer entre el paso de la moral heterónoma a la autónoma con la transición del absolutismo a la democracia. Ni es casual la homología entre la explicación del papel que juega la adquisición del pensamiento lógico en el desarrollo del niño y la del "triunfo de la razón" en el progreso social. Igualmente, desde una perspectiva teórica muy diferente, Luria compara las diferencias en la capacidad de conceptualización de niños antes y después de su alfabetización con las que se dan entre las culturas no letradas (como las centroasiáticas de la época) y las letradas (como la rusa). Aunque a menudo de forma no explícita, la psicología evolutiva ha pretendido asimilar el estudio del desarrollo de las personas con la interpretación de la historia social.

A pesar de que la contraposición entre universalismo y evolucionismo en antropología es clara, en psicología evolutiva ambos se han confundido en una única postura. Así, toda diferencia entre individuos se ha interpretado como su pertenencia a estadios del desarrollo diferentes (evolucionismo), y toda conducta se ha situado en una misma trayectoria de desarrollo, válida para los sujetos de todas las culturas (universalismo).

Tenemos como ejemplo de ello los intentos de aplicación de la teoría de Piaget a sujetos de otras culturas, consistentes en su mayoría en someter a niños de diferentes regiones del globo a algunas de las pruebas que el maestro ideó para los niños ginebrinos (básicamente conservación y clasificación, además de pruebas de operatividad formal). Los resultados arrojados por las primeras investigaciones señalaron algunas diferencias en la adquisición de operaciones concretas; pero tales investigaciones "solían fracasar en los intentos de encontrar pruebas de pensamiento operacional formal en las poblaciones no occidentales" (Laboratory of Comparative Human Cognition, 1982). ¿Cómo se explicarían estas diferencias desde la clásica posición universalista y evolucionista de la psicología? Pues, en tanto que la influencia del entorno social (consistente en la interacción con los compañeros y la transmisión educativa) tan sólo contribuiría en acelerar o enlentecer el desarrollo (en ningún caso a hacerlo diferente), la respuesta apuntaría a la existencia de culturas que "ofrecen mejores oportunidades" que otras para el desarrollo cognitivo. Por ejemplo, una cultura que no incluya actividades que precisen operaciones formales, sería una cultura que no requiere ese nivel de pensamiento, y por tanto no crearía situaciones en las que se fomenta.

Lo que es lo mismo que afirmar que las diferentes culturas están en un nivel superior o inferior del desarrollo, limitando así el "punto final" o máximo de desarrollo de sus sujetos al nivel alcanzado por la propia cultura. Una cultura que se halle en un estadio tal que sus actividades económicas y sociales no precisen más que operaciones concretas, y su sistema jurídico se base en la heteronomía y la obediencia al ser superior, no generará individuos con pensamiento formal. La posición universalista en psicología evolutiva, para la que todos los sujetos pasan por los mismos estadios del desarrollo de la misma manera (o si no pasan, es que se quedan estancados), coincide plenamente con la postura evolucionista de la antropología que sitúa las culturas en una escala unidimensional (de arriba a abajo) a través de la cual se puede transitar gracias al desarrollo histórico (pero no adoptar un camino diferente al resto de las culturas).

## **Relativismo cultural y funcionalismo psicológico**

Las ideas que subyacen a lo expresado en las líneas anteriores encajan muy bien con las interpretaciones espontáneas de las diferencias culturales, ya que se corresponden con los términos habituales del lenguaje de nuestra sociedad, tales como *primitivo* y *moderno*. Pero para que una explicación universalista/evolucionista sea coherente y eficaz precisa que las diferentes culturas sean *homogéneamente* primitivas o modernas. Es decir, no vale que un pueblo esté "retrasado" en su tecnología pero adelantado en su estructura social y en sus mitos. Y más problemático resulta que una tercera colectividad tenga un desfase a la inversa, es decir, que opere "formalmente" donde el anterior era casi "preoperatorio", y viceversa.

El problema de los desfases es especialmente importante en la comparación intercultural. Así, determinadas investigaciones (Dasen, 1974) muestran que las habilidades formales aparecen de manera desigual según las culturas: las condiciones ecológicas y el predominio de determinadas actividades parecen estar relacionadas con

el "desfase" en la adquisición de operaciones, diferentes en una cultura de cazadores (donde se necesita un eficaz procesamiento espacial) que en una cultura de mercaderes (en la que son imprescindibles unas nociones numéricas consistentes). Por otro lado, diversas investigaciones han mostrado que el pensamiento formal puede ser detectado en determinados grupos culturales a condición de que se planteen problemas propios de la cultura estudiada. Es lo que hizo Jahoda (1980) al estudiar el razonamiento de pueblos "primitivos" en lo relativo a cuestiones sociales, tales como los sistemas de parentesco, llegando a la conclusión de que el pensamiento formal es utilizado aunque no siempre se aplique sobre cuestiones del mundo físico.

Los estudios interculturales han mostrado que los desfases de conocimientos entre diversas culturas hacen muy difícil una gradación o escala en función de un supuesto nivel global de conocimientos alcanzado por sus individuos. No hay sujetos *globalmente* más hábiles o más capaces en unas culturas que en otras, sino que cada cultura genera individuos más hábiles en determinadas tareas y con más conocimientos en determinadas áreas. Es decir, las diferencias en el conocimiento y habilidades entre miembros de diversas culturas, difícilmente permiten situar a unos en estadios superiores a otros. Sencillamente, poseen conocimientos diferentes.

La consecuencia que podemos derivar de todo ello es que la cultura no sólo es potenciadora o limitadora de las facultades mentales, sino que tiene un papel dirigente en su formación. Todo esto hace difícil mantener la idea de que la inteligencia es siempre fruto del desarrollo de una especie de "procesador central", es decir, que todas las habilidades y conocimientos dependen de una única estructura cognitiva que se desarrolla en una única dirección y, en consecuencia, achacar las diferencias a cuestiones secundarias (como la existencia o no de "oportunidades" que una cultura da para desarrollar una estructura que, de algún modo, "ya" estaría en el sujeto). Tal como razona Michael Cole, la existencia de diferencias profundas entre las formas de conocimiento según la cultura, debería llevarnos a invertir una de las formulaciones clásicas de la psicología evolutiva: la suposición de que los aprendizajes se efectúan a partir de una capacidad general que se adapta a cualquier contexto y en la que las diferencias culturales introducirían tan sólo algunos detalles secundarios. En su lugar, "supondremos que el aprendizaje es *específico del contexto*, de modo que los rendimientos intelectuales específicos del contexto constituyen la base *primaria* para el desarrollo cognitivo" (Laboratory of Comparative Human Cognition, 1982). En otras palabras, el desarrollo cognitivo adoptaría una u otra dirección en función de las experiencias, de los aprendizajes cuyas características dependerán del concreto entorno físico y cultural del sujeto.

Exponemos aquí todo esto porque nos interesa dejar constancia de que el estudio del desarrollo humano mediante la comparación de culturas diferentes precisa de un modelo teórico que analice las relaciones entre el sujeto y su contexto, tratando éste no como un accidente necesario, sino precisamente como la estructura que organiza el conocimiento y su adquisición. Hasta el momento, disponemos de aportaciones valiosas. Las teorías cognitivas han elaborado conceptos tales como guiones, esquemas o marcos, que darían cuenta de los mecanismos de un aprendizaje dependiente del contexto. Igualmente, muchas de las investigaciones inspiradas en Vigotski se han esforzado en explicar la transmisión cultural del conocimiento. Pero son aquellos autores que reclaman una "Psicología Cultural", desde posturas diferentes como Bruner (1990), Cole (1988), Rogoff (1990), Greenfield (Greenfield y Cocking, 1994), etc. los

principales promotores de una forma de entender la psicología que aún está en sus comienzos.

Este enfoque de la psicología evolutiva es plenamente compatible con los presupuestos de la antropología relativista. Esta última, diferenciada tanto del universalismo como del evolucionismo, se esfuerza en criticar a éste como etnocéntrico, ya que evalúa los rasgos de las diversas culturas a partir del prisma de la única cultura que ha creado antropólogos: la que predomina en Europa y Norteamérica. Y desde el prisma de cualquier cultura, las demás se ven como bárbaras. Los relativistas sostienen que sólo atendiendo a todos los detalles del contexto de una cultura puede entenderse el significado de las conductas de sus miembros. Es decir, atendiendo a los *objetivos* de las personas, sus premisas, presupuestos, criterios morales, conocimientos, significados, etc. Las ideas y los actos de las personas cobran sentido dentro de un contexto dado, y sólo en él (Bourne, 1991).

La concepción relativista de las diferencias culturales resalta el carácter arbitrario de una gran parte de las conductas, ya que éstas (tanto las que emite un "primitivo" como las que ejerce un "moderno") no se asientan en principios de necesidad lógica o natural, sino en "*presuposiciones constitutivas*" (Shcweder, 1986), es decir en juicios de valor y tradiciones. Igualmente, las diferencias entre culturas estarían más relacionadas con cuestiones arbitrarias que con cuestiones dirimibles en función de su lógica. Está claro que ello imposibilita establecer una escala evolutiva para las culturas o postular un desarrollo histórico-cultural universal.

## **Contexto cultural y diversidad cognitiva**

¿Cómo podemos saber hasta que punto un sujeto ha alcanzado con éxito metas correspondientes a su desarrollo cognitivo, si no disponemos de una escala universal sobre el desarrollo de la inteligencia? Además, en muchas culturas no existe un término equivalente a inteligencia. Y, cuando existe, a menudo parece estar relacionado con habilidades muy concretas (Rogoff 1982). Algunas sociedades tradicionales asimilan a inteligencia la capacidad para recordar narraciones. En otras se considera que ser inteligente supone necesariamente capacidad o habilidad para cooperar. Así las cosas, la aplicación de tests y escalas de inteligencia es de dudosa utilidad. Un test supone un pequeño repertorio de conductas que en nuestra cultura consideramos significativas o representativas de un conjunto mucho mayor de conductas inteligentes. Pero la elección de tal repertorio, así como la consideración de qué es ser inteligente está culturalmente sesgado.

Un individuo es inteligente en función de las exigencias de su cultura, no en función de los criterios de una cultura extraña. Las habilidades y conocimientos que los niños adquieren, no serían tanto el fruto de una "necesidad" biológica o lógica intrínseca, como el resultado de unas determinadas presiones ecológicas y culturales. Tal como afirman los componentes del Laboratory of Comparative Human Cognition (1982), "las diferencias culturales en la cognición residen más en las situaciones a las cuales se aplican determinados procesos cognitivos, que en la existencia de un proceso

en un grupo cultural y su ausencia en otro". Las actividades que realizan los sujetos de una cultura vienen definidas por el conjunto de significados propios de tal cultura.

Gauvain (1995) hace una interesante propuesta basada en el concepto de "Nicho evolutivo", tomado de Super y Harkness (1986), consistente en delimitar tres "subsistemas cognitivos" o "formas en que la cultura penetra la actividad cognitiva y el desarrollo a través de varios niveles de experiencia y funcionamiento psicológico". Estos subsistemas serían: a) Metas de la actividad y valores de una cultura y sus miembros; b) medios históricos provistos por la cultura, tales como herramientas materiales y simbólicas, para satisfacer tales metas y valores; y c) superestructuras, tales como rutinas, guiones y rituales que actualizan las metas y valores en actividades cotidianas. En otras palabras, las actividades que llevan a cabo los sujetos pertenecientes a una cultura vienen definidas por el uso de los instrumentos propios de cada cultura cuyo diseño, a su vez, se corresponde con las metas consideradas desde esa cultura. El desarrollo cognitivo no sería una función individual, sino el fruto y el prerrequisito a la vez, de la realización de tales actividades.

Varias investigaciones han mostrado la relación entre algunos valores culturales y las representaciones de la realidad propias de cada cultura. La dicotomía colectivismo/individualismo ha sido una de las más estudiadas. Bourne (1991) plantea como origen de las diferencias culturales las metáforas utilizadas en los intentos de cada sociedad para explicar la realidad. Concretamente la antítesis entre las concepciones holistas de las sociedades tradicionales y las individualistas de nuestra cultura puede explicar una gran cantidad de las diferencias.

Las culturas holísticas conciben la sociedad como un organismo, como un cuerpo, cuyas partes por separado no tienen ningún sentido. Cada individuo tiene un valor en función de su papel en la sociedad. Es por ello que no se pueden emitir, desde esta perspectiva, juicios generales respecto a las personas, sino juicios particulares respecto a cada persona en su contexto. La persona no es concebida como un ser autónomo, con derechos individuales por el hecho de ser persona. El holismo supone una concepción colectivista de las relaciones sociales, en la que la autonomía, la iniciativa personal o el tener criterios propios no son valores deseables. Por el contrario, la fidelidad, el acatamiento a la tradición y el respeto de las personas en función de su edad o estatus son conductas especialmente deseables. La privacidad no es un derecho, sino más bien una amenaza al orden social.

Nuestra cultura, profundamente individualista, transmite a los niños desde muy pequeños el valor del trabajo personal, la importancia de los propios recursos, la competitividad, la subordinación de las relaciones familiares y sociales al éxito personal y la solidaridad como opción, no como norma. Y la escuela, en su funcionamiento más que en los contenidos explícitos que transmite, es una herramienta sumamente eficaz: exámenes individuales, constante evaluación personal, competencia con los compañeros, ausencia de un producto con destino al uso social, independencia de la dinámica familiar... No es de extrañar, así, que la progresiva escolarización en sociedades tradicionales ha supuesto cambios culturales (por ejemplo en México: Tapia Uribe, LeVine y LeVine, 1993) que repercuten en los índices de natalidad, el rol social de la mujer o las formas de interacción entre las madres y sus bebés.

Es tentador ver nuestro modelo social como mejor. Desde nuestra etnocéntrica perspectiva, parecen "evidentes" las ventajas de una sociedad que promueva la

autonomía de los individuos, el criterio propio y la privacidad. Sin embargo, la imposición de este modelo ha sido el origen de la desintegración de muchas sociedades del Sur de nuestro planeta, y la marginación de determinadas minorías en los países del Norte. No hay forma racional de evaluar como mejor o peor todo el "paquete" de reglas, conductas, experiencias personales y colectivas, formas de interpretar el mundo y de valorar los acontecimientos que supone una cultura.

En cuanto a los medios utilizados por cada cultura, podemos hallar su impacto en las más tempranas interacciones entre los adultos y los niños. En la actividad conjunta se señala qué es relevante, qué es importante, qué es pertinente y qué es adecuado. En otras palabras, en la actividad conjunta se construye lo que es la realidad. Diferentes formas de relación con la realidad suponen prácticas diferentes, de lo que se pueden derivar grandes diferencias en la adquisición de habilidades, es decir, la preeminencia en la adquisición de determinadas habilidades en detrimento de otras.

Es casi un lugar común afirmar que la cultura europea tiene un fuerte componente tecnológico, es decir, una orientación hacia el dominio de la naturaleza, en detrimento de una posible orientación hacia el conocimiento de lo "personal". Como contrapunto se pueden presentar algunas culturas orientales, como la india, más centradas en el conocimiento de lo humano y más pobres en su orientación tecnológica. Si ello es así, sería de esperar que en nuestra sociedad se oriente tempranamente a los niños hacia la manipulación de objetos, hacia el conocimiento del entorno físico, y ello de una forma sensiblemente más acentuada que en otros marcos culturales. La importancia que se da en nuestro entorno al juego con juguetes y a la manipulación de objetos, la relación de éstos entre sí, etc. no es exclusiva, pero sí lo es la insistencia que padres y educadores le dan. La escena, para nosotros familiar, de una madre y su hijo jugando juntos con unos muñecos, con un puzzle, o "leyendo" un libro de ilustraciones, es muy difícil de encontrar en otros entornos. ¿Qué predomina, pues, en la interacción entre adultos y niños de otras culturas?

Ensamenang y Lamab (1993) a propósito de los niños de Camerún, y Blake (1993) respecto a la minoría negra de Estados Unidos, resaltan la orientación socio-emocional en la socialización de estas poblaciones. El conocimiento de los estados mentales ajenos, el acceso a las emociones de los demás, así como el conocimiento de las propias, parece jugar un papel relevante, tanto en los primeros intercambios madre-niño, como en las formas de socialización. Así, los niños negros de Estados Unidos llegan a diferenciarse de sus compatriotas blancos en su primer lenguaje, mucho más poblado de verbos mentalistas, más útil para el conocimiento de las personas que de las cosas, y más orientado hacia las emociones y la relación interpersonal que hacia el dominio del entorno físico.

Pues bien, cuando el marco social es homogéneo, la relación entre habilidades desarrolladas, valores culturales y necesidades de adaptación es armónica. Pero cuando el soporte ecológico en el que encaja una cultura se deteriora, cuando las estructuras sociales tradicionales se desintegran, o cuando en una misma sociedad conviven diversas culturas con muy distintos niveles de poder, aquella relación se hace compleja y, en ocasiones, son necesarios cambios profundos para conseguir nuevas formas de equilibrio que, muchas veces, distan mucho de alcanzarse. Todo ello complica el análisis. Es lo que ocurre cuando estudiamos una minoría que debe vivir de acuerdo a las reglas del juego de una cultura mayoritaria y diferente.

## **Preocupaciones sociales que justifican una investigación**

Llegados a este punto de la exposición, podemos aclarar ya el contexto social y teórico en el que surge nuestro proyecto de investigación.

Desde hace ya 500 años, una pequeña minoría ha sobrevivido en nuestro país a purgas y persecuciones, conservando unas tradiciones y formas de vida propias, pero manteniéndose en la mayoría de los casos en la marginalidad y en tensión con los grupos culturales mayoritarios. Nos referimos a los gitanos. Este es un grupo cultural con algunas peculiaridades que lo distinguen de la mayoría. Destacaríamos la ausencia de territorio propio y, por tanto, su acomodación como minoría, de manera que esta característica (la de ser minoritario) ha pasado a formar parte del "núcleo duro" de su definición como pueblo. Tenemos de ellos algunos profundos estudios antropológicos (San Román, 1994), pero prácticamente ningún estudio desde la psicología del desarrollo. Las únicas aproximaciones que se han hecho desde este ámbito parecen limitarse a responder a las dificultades detectadas en los procesos de escolarización de los niños de esta minoría. La mayor parte de las aportaciones hacen hincapié en dos aspectos: la influencia que la ausencia de tradición escolar tiene en la valoración que las familias gitanas muestran acerca de los estudios de sus hijos, y la intolerancia a la diferencia presente en los grupos culturales mayoritarios que dificulta la convivencia entre sujetos de diversas culturas, y que repercute en la escuela.

Algunos de estos estudios suponen una valiosa aportación para la intervención educativa y socio-educativa (Díaz-Aguado y Baraja, 1993). Sin embargo, hasta el momento parece inevitable dejarse llevar por una subyacente noción de déficit asociada a los procesos de aprendizaje y socialización de los niños gitanos. En tanto que el problema que origina la mayor parte de las investigaciones e intervenciones consiste en las dificultades de adaptación de un grupo cultural minoritario en las estructuras educativas propias de la cultura dominante, es inevitable que aparezca el "déficit social" como referente constante. Asimismo, el objetivo es *adaptar* o *integrar* determinados sujetos en determinado sistema, por lo que la preocupación se orienta hacia las "carencias" específicas de tales sujetos para poder entrar en el sistema educativo moderno. Conscientes de esta trampa, los más interesantes de estos estudios (como el mencionado) se orientan también a evaluar e intervenir sobre la capacidad del propio sistema para tratar con la "diversidad".

Sin embargo, lo que no hemos encontrado hasta ahora son estudios sobre las características "propias" de la cultura gitana que guían el desarrollo de sus miembros en un sentido determinado. Es decir, poco se sabe de cómo los valores, metas, tradiciones y representaciones culturales de la realidad, canalizan el desarrollo de los niños gitanos, favoreciendo unas actividades (y dificultando otras) que adquieren significado sólo desde el contexto de la cultura gitana. Por ejemplo, lo que nosotros evaluamos como una carencia (la temprana desescolarización de los niños) cobra sentido dentro del sistema educativo tradicional (el aprendizaje de los recursos y técnicas necesarios para sobrevivir a través del contacto diario con los adultos en sus quehaceres tales como la venta ambulante). Lo que queremos subrayar es la necesidad de pasar de un paradigma

de "déficit" a otro de "diferencia". Los niños gitanos no son escolarizados (y desescolarizados) en el "vacío", sino en el marco de un contexto definido por el contacto (el "choque", si se quiere) entre dos culturas diferentes. Y este contexto es el que otorga significado a este proceso. Nuestra investigación surge de la necesidad de aprender algunos de estos significados con el fin de comprender algo de los mecanismos específicos de desarrollo en los grupos culturales gitanos, y medir así el impacto de las intervenciones desde la cultura mayoritaria.

En coherencia con lo expuesto más arriba, cualquier estudio sobre las capacidades de los niños gitanos debería basarse en las características de su cultura (valores, metas, medios y actividades). Hemos de preguntarnos qué valores predominan en el mundo gitano. ¿Corresponden a los de una cultura moderna, propia de una ciudad europea? O por el contrario, ¿son un ejemplo de los que encontramos en una sociedad tradicional? Sería de esperar que estos valores determinen las metas de las prácticas educativas. Asimismo, las actividades que los adultos desempeñan en su trabajo y su vida cotidiana ofrecerán la pauta de aquellas habilidades que deben ser desarrolladas. Por último, a todo ello se ha de añadir las concepciones que, desde la cultura gitana, se tienen sobre lo que es un niño. En suma, tenemos un contexto cultural que debemos conocer con cierto detalle, si pretendemos interpretar las conductas que observemos con una mínima validez ecológica.

### **El específico "nicho evolutivo" gitano.**

No vamos a describir aquí la estructura social gitana, lo que ya se ha hecho brillantemente en algunos estudios antropológicos (San Román, 1976,1986). Tan sólo haremos algunas anotaciones que interesan para comparar las presiones evolutivas que se ejercen sobre los niños gitanos en comparación con las propias de los niños "payos" con quienes comparten escuela.

Por lo que hemos podido aprender, en bastantes aspectos, la cultura gitana tiene mucho de "tradicional". Por ejemplo, la familia y el respeto hacia las personas mayores componen el centro de los valores predominantes. Lo que se manifiesta en la sumisión al grupo, ocupando roles predeterminados y evitando la individualidad. Ello viene reforzado por un fuerte control social, fácil de ejercer en núcleos en los que las relaciones familiares se multiplican de manera asombrosa, y que comparten un territorio de actividad con fronteras mucho más delimitadas de lo que parece a simple vista.

El más claro de los objetivos educativos es el mantenimiento de esta estructura social, fuertemente jerarquizada, y que se explicita en la insistencia de inculcar el "respeto", entendido éste como una característica propia de las personas adultas. Más que una norma social de cortesía se presenta como una cualidad que ha debido ser conquistada, y que todo sujeto debe aprender a reconocer. Es digno de respeto aquél que ha vivido respetando las reglas de la comunidad. No es de extrañar que, al pedir que se expliciten las metas más importantes en la educación de un niño, el tema del respeto sale en todas las entrevistas.

En cuanto a cómo las actividades propias del entorno cultural determinan la educación, el mundo gitano nos ofrece un modelo muy nítido. Como se sabe, una de las principales ocupaciones tradicionales de las colectividades gitanas consiste en el comercio ambulante (en el pasado la compra-venta de animales, y actualmente la venta en mercadillos o en la calle). De ello se derivan dos aspectos fundamentales en el proceso de socialización de los niños: el tipo de habilidades que deben potenciarse y el tipo de aprendizaje más adecuado. Nos detendremos algo en estos dos aspectos.

### *Habilidades específicas:*

Corresponde al estereotipo que desde nuestra cultura "paya" se tiene de los gitanos el que sus pequeños muestran una gran habilidad social que utilizan, cuando es necesario, para "engatusar" o "manejar" con especial habilidad a personas adultas. De hecho, el privilegiado acceso que tienen al mundo de los adultos habría de favorecer tal habilidad. Los niños gitanos, desde que son bebés, aún estando cuidados por sus madres están en constante relación con el resto de la comunidad. Es habitual verlos entre los adultos, con otros niños mayores o iguales que ellos. Sus juegos, ya que prácticamente no utilizan juguetes, siempre implican su relación con otros. Esta rica vida social tiene continuidad en la integración de los niños en las actividades adultas de venta ambulante. No sería descabellado hipotetizar una orientación socio-emocional (en oposición a una orientación más tecnológica) en la educación informal, en la que el conocimiento del mundo social predominaría sobre otro tipo de saberes. El trato social es la principal "herramienta" del gitano bien socializado, y le será útil tanto en el trato con los suyos, como en la relación con los miembros del grupo cultural mayoritario. Tanto sean éstos potenciales clientes o potenciales amenazas, el dominio en la interpretación de los índices acerca de sus intenciones y el conocimiento de cómo manejar sus motivaciones es vital en el sentido literal de la palabra.

### *Aprendizaje adecuado:*

Hasta hace poco tiempo, la escolarización de los niños gitanos era un objetivo de las autoridades y de determinados sectores de la comunidad cultural mayoritaria de nuestra sociedad. No lo era en absoluto de la mayoría las familias gitanas, que mostraban un total desdén hacia el mundo escolar al que veían como una imposición más proveniente de la ley. Desde la perspectiva cultural moderna, se consideraba que estos niños carecían de educación y cultura y que, o bien perdían el tiempo en la calle (donde se podían convertir en un peligro) o eran explotados por sus propios padres.

Un ejemplo de valoración etnocéntrica es la que los "modernos" hacemos al opinar descontextualizadamente sobre el trabajo infantil. Para nosotros es algo intrínsecamente indeseable. Sin embargo, en todas las sociedades tradicionales la socialización de los niños implica su participación gradual en las actividades productivas de los adultos, como única manera de aprender las técnicas y los rituales de la economía de su mundo. Es precisamente la modernización impuesta por intereses ajenos a esas sociedades la que ha hecho aparecer la explotación infantil por personas ajenas al hogar, en actividades ajenas a la familia del niño. La economía de mercado ha transformado el trabajo infantil en un atentado a su desarrollo en lugar de herramienta de socialización. Oloko (1993) muestra cómo la participación en la venta ambulante de los niños de

los niños de Nigeria fue, hasta hace poco más de un década, un mecanismo de socialización bien adaptado a las condiciones sociales y cómo, en la actualidad, es una forma de explotación disgregadora y perniciosa para la adaptación infantil.

Los métodos de aprendizaje en las comunidades gitanas han tenido mucho más que ver con los utilizados en las sociedades tradicionales. Estas formas de aprendizaje, que nosotros llamaríamos "no formales", se realizan a través de la observación. Los niños observan constantemente la actividad de los adultos. Ello es posible, porque en las sociedades tradicionales el mundo de los niños y el de los adultos no está segregado. Los niños pueden acceder a todos los niveles de la actividad adulta, al principio como espectadores, después como aprendices. En nuestra sociedad, los ámbitos en que se desenvuelve el trabajo adulto están vetados a los niños, por lo que el aprendizaje no formal se limita a aquellas actividades adultas en las que los niños pueden estar presentes (las relaciones con parientes y vecinos, actividades lúdicas como ir de excursión, a un restaurante o a un parque de atracciones, eventualmente la compra, etc.). En las sociedades tradicionales, en cambio, toda la actividad adulta es accesible a la observación infantil, y ese es el mecanismo fundamental de socialización.

Los aprendizajes se dan, en las sociedades tradicionales, directamente en los contextos productivos, "allí donde se hacen las cosas" (labrar, tejer, vender, modelar...) y no en contextos didácticos en los que no se hacen cosas, sino que exclusivamente se enseñan. De este modo, el rol del maestro es mucho más personal, importa mucho su experiencia en la actividad (no su experiencia como enseñante). No se aprenden cosas abstractas y descontextualizadas, sino que se aprende a hacer cosas concretas que cobran sentido estricto en el contexto en que se aprenden. El conocimiento no es en principio proposicional, sino práxico y no importa su corrección formal, sino su adecuación inmediata.

Por el contrario, la escuela es una forma de transmisión de conocimientos específica de determinadas sociedades complejas, en las que es necesario volcar enormes cantidades de información. La forma de este proceso de enseñanza no es independiente de sus contenidos: la escuela tiene sentido en tanto que se han de transmitir conocimientos desligados de la práctica social inmediata. Ello sólo puede hacerse a través del uso del lenguaje como principal medio de transmisión de la información, utilizando éste con finalidades analíticas y formales. Y, concretamente, el lenguaje escrito cumple esta función mejor que nada. Los conocimientos obtenidos de este modo tienen unas características especiales: Son universalistas, impersonales, emocionalmente neutros y proposicionales.

Sólo cuando las formas de vida tradicional se ven desplazadas por actividades económicas propias del capitalismo moderno, el aprendizaje escolar cobra sentido. Es lo que pasa en la actualidad, cuando varias comunidades gitanas comienzan a adoptar una postura diferente hacia la escolarización de sus hijos. En la actualidad, aprendizaje tradicional y escolarización coexisten en el mundo gitano. Queda por saber hacia donde se dirigen las prácticas educativas cotidianas, en las relaciones familiares y comunitarias.

## **Una investigación en revisión constante**

El diseño de nuestro proyecto de investigación ha estado guiado por estas consideraciones, así como por la experiencia de algunos miembros de nuestro equipo en el trabajo educativo con niños gitanos. Algo que nos llamaba la atención eran los casos de fracaso escolar en niños que mostraban excelentes capacidades en esferas de la vida cotidiana. Por ejemplo, nos sorprendió una niña de 11 años, alumna de una escuela especial en la que se le atribuían torpes capacidades intelectuales y que mostraba, sin embargo, una gran habilidad en la interpretación de las conductas de los demás y en construir representaciones muy adecuadas sobre los estados emocionales de las personas y los complejos sistemas intencionales que los gobernaban. O también la repentina motivación para aprender a leer de una niña (que hasta los 9 años parecía no haber sacado ningún provecho de su asistencia a la escuela) cuando necesitó de esta habilidad para poder desplazarse cotidianamente en transporte público, avanzando en un año lo que habitualmente se aprende en tres.

Muchas de las experiencias con estos niños nos sugerían dos cuestiones a estudiar: a) El desarrollo de específicas capacidades cognitivas ligadas a las metas culturales y b) El papel del contexto cotidiano al dar sentido a los aprendizajes de habilidades.

De acuerdo a estos objetivos trazamos un diseño con entrevistas a madres, observaciones de la interacción en el juego entre madres y niños, y de juegos entre niños. Sin embargo, su aplicación tal y como lo hubiéramos hecho con familias de nuestro grupo cultural mayoritario se mostró imposible. Nosotros no éramos sólo unos investigadores, éramos, ante todo, unos *forasteros*.

### *La importancia de la mediación:*

Todo estudio con una comunidad presupone una primera fase de adaptación mutua entre sus miembros y los investigadores; siendo la tarea muy diferente dependiendo de si se trata de una comunidad "tradicional" (con pautas de relación que no son las propias de los investigadores) o "moderna". La entrada en las comunidades tradicionales, tal y como es nuestro caso, ha de ser por mediación: alguien con "respeto", independientemente de si esta persona es perteneciente o no a ella. No podemos presentarnos en una comunidad gitana e ir preguntando sujeto por sujeto o poner un anuncio para colaborar en una investigación. Sin embargo, si alguien nos presenta a uno o varios miembros importantes dentro de la comunidad, éstos se verán obligados moralmente a colaborar.

Pero ello no significa en absoluto que se abran todas las puertas. Significa que se acepta poner a prueba a los extraños. Si nuestro nuevo interlocutor tiene el suficiente poder escogerá a aquellos sujetos que crea que pueden interesar a los investigadores... o los que le interesen a él. Y siempre sin consultar con los afectados. Estos, en principio, no se negarán a la intromisión. Pero el investigador se equivoca si cree que puede contar con ellos. De no comportarse de la manera adecuada puede estar seguro de que los datos obtenidos en las entrevistas estarán fuertemente sesgados, y que las imágenes que obtenga serán sólo "actuación para la galería"... Y si se comporta de la manera adecuada, no todo será fácil, ya que tendrá que distinguir entre lo auténtico y lo simulado, entre lo espontáneo y el teatro. Y para ello es importante aprender a descifrar muy sutiles

muy sutiles índices.

Pero al principio siempre estará a prueba y será él el estudiado. Por ejemplo, en una de las comunidades gitanas que estamos estudiando el "tío" que nos servía de contacto nos comentó que no había prácticamente madres con niños de las edades que buscábamos pero que si queríamos tenía un grupo de chicos y chicas más mayores, que podíamos hacer algo con ellos. Era claro, al menos para nosotros, que era una puesta a prueba. Aquí tuvimos que relativizar nuestros propios objetivos: era prioritario entrar en la comunidad que buscar explícitamente aquello que pretendíamos estudiar, pasando así a segundo término nuestra relación con las madres, lo cual era nuestro objeto de estudio. Era una forma fácil y clara de ponernos a prueba, de intentar ver nuestras verdaderas intenciones y hasta qué punto éramos o no capaces de aceptar su ritmo.

Las características socio-económicas del grupo en estudio son muy importantes. Si éste es de clase media, como ocurre en algunos barrios de Barcelona, los extraños deberán mostrar sensibilidad y sinceridad. Si, por el contrario, el grupo está acostumbrado a las ayudas de asistentes sociales, los extraños deberán mostrar que de ellos no depende ni la concesión ni la retirada de ninguna subvención.

Y hay algo que queda claro desde el principio: si fallas, el mediador cargará con las culpas, tú sencillamente dejarás de existir para ellos.

Una advertencia: esta descripción puede parecer pintoresca y sería injusto que la asociemos directamente con la cultura gitana. Es, sencillamente, la estrategia defensiva de un grupo minoritario que ha elaborado sutiles herramientas de relación con los que detentan el poder.

### *La presencia del investigador/a en la comunidad:*

Para estudios u observaciones que se tengan que realizar con mujeres, el investigador ha de ser del mismo género; no sólo porque de esta manera se facilitará la confianza, sino porque es considerado como una falta importante de respeto hacia una mujer hacerle dialogar con un hombre extraño.

En el sistema cultural gitano es muy clara la línea divisoria entre el mundo de los hombres y el de las mujeres. Los hombres son las figuras públicas, los que trabajan fuera y sobre todo, los encargados de velar por el honor de su mujer e hijos y de su familia extensa. Por el contrario, las mujeres se han de relacionar con los hombres de su familia y de la comunidad y no existen limitaciones en la relación con otras mujeres, sean o no de la comunidad. Por ejemplo, un hombre extraño no puede dirigirse a una mujer gitana pero sí una mujer extraña a un hombre gitano. Estas consideraciones culturales han de ser tenidas en cuenta previamente al estudio de campo, ya que si no es así fácilmente puede no llevarse a cabo, por no haberse respetado su sistema de valores. Si entramos en una comunidad gitana no conociendo esta norma y un hombre se dirige a una mujer, ello puede suponer un rechazo que afecte de manera importante a nuestro trabajo de campo. No nos dejemos engañar por la imagen dicharachera de la gitana que nos aborda en la calle para vendernos un ramo de claveles: ahí está trabajando.

Con todo ello, esta primera fase de investigación ha de ser lenta; no se puede tener una excesiva prisa ya que ello es contraproducente. Pero toda la parafernalia de relaciones, todo el ritual de entrada, no debe ser entendido por el investigador como un contratiempo. Todo ese "tiempo perdido" es el que precisamente le permitirá ir conociendo el contexto cultural de la investigación. Y, si está lo suficientemente atento... acabará por modificar sensiblemente la metodología de su estudio.

En nuestros primeros contactos con los "tíos" de las comunidades en las que estamos estudiando, nos han explicado muchas cosas que posiblemente en una entrevista no hubieran surgido. A partir de los primeros contactos con la gente se nos ha permitido ir introduciéndonos en la comunidad a través del diálogo. Y son éstas las circunstancias que devienen en el otorgamiento o no de confianza por parte de los miembros de la comunidad. El mostrarse como alguien cercano, no excesivamente extraño, y sobre todo, respetuoso con sus valores es un punto importante para lograr la cooperación posterior.

Aquí nuevamente hemos de tener en cuenta que los sujetos se comportan como creen que nosotros, los observadores, esperamos que lo hagan. La total espontaneidad, aún en las condiciones ecológicamente más deseables, es imposible de alcanzar. Esto por sí mismo no debe suponer un handicap insalvable pero sí una precaución importante a la hora de analizar los datos obtenidos. En uno de nuestros primeros contactos aprendimos algo al respecto: un día habíamos programado una serie de entrevistas con un grupo de niños y otro de niñas por separado, avisándoles que lo registraríamos en vídeo. Se produjo un efecto curioso: los niños se comportaron de una forma muy madura, respetando los turnos de intervención, esforzándose en sus capacidades comunicativas, respetándose mutuamente... cuando su funcionamiento normal en grupo era totalmente contrario, se peleaban, se insultaban, era muy difícil hablar con todos... Sin embargo, ellos suponían que nosotros esperábamos de ellos que se comportasen de esa manera educada, ya que por eso los habíamos escogido. En cambio, con las niñas que en otras ocasiones ofrecen menos dificultades en su colaboración, la entrevista fue casi un desastre y hasta el final no supimos por qué: como que les íbamos a grabar en vídeo nos querían ofrecer aquello que pensaban que a nosotros nos gustaría, cantar y bailar. Es más, aquel día todas las niñas se habían vestido para la ocasión. Aprendimos hasta qué punto se han de controlar todas las situaciones y lo que representan para cada grupo, ya que los resultados obtenidos pueden diferir mucho.

### *Cambios sobre la marcha:*

En cualquier investigación, pero especialmente en las que se realizan en un marco cultural ajeno, los investigadores se han de replantear constantemente los objetivos y las formas de actuación, teniendo en cuenta si éstas encajarán o no en otros sistemas de significado.

Uno de nuestros propósitos era replicar una serie de filmaciones que habíamos hecho decenas de veces, que consistían en grabar el juego que se establece entre una madre y su hijo (de entre uno y tres años) con una serie de juguetes y otros objetos. Habitualmente, aunque esta situación nunca es totalmente espontánea, refleja bastante

bien las pautas de interacción adulto-niño, ya que se trata de una actividad bastante cotidiana en los hogares urbanos de clase media.

Sin embargo, esta situación resulta mucho más artificial en bastantes familias gitanas. Y ello al menos por tres razones. En primer lugar porque la relación entre la madre y el niño acostumbra darse en situaciones de escasa intimidad, convirtiéndose en una interacción entre muchas personas. En segundo, porque la relación entre las madres y los hijos pocas veces se basa en la manipulación de objetos y tiene un carácter predominantemente motriz y emocional. Y en tercero, porque gran parte de las situaciones de juego prolongado no se establecen entre la madre y la criatura, sino entre el pequeño y otros niños algo mayores.

En estas condiciones, aplicar nuestro primer esquema hubiese supuesto crear una situación muy forzada, muy poco válida ecológicamente. Pero lo importante es que esta "dificultad" nos ha permitido aprender muchas cosas sobre el nicho ecológico de los niños gitanos. Así, hemos aprendido que las formas de interacción madre-hijo que en la investigación psicológica se han tomado a menudo como universales quedan en entredicho cuando nos acercamos a una cultura como la gitana. Las madres tienen estrecha relación con sus hijos pero ni mucho menos en exclusividad. Las madres están rodeadas de otras mujeres, madres, abuelas, tías, hijas menores..., que suponen un sostén importante para la crianza de los hijos. La fuerza de la red comunitaria hace que, aún teniendo las madres un privilegio respecto a sus hijos, éstos pueden ser guiados y tutelados por las personas "de respeto" dentro de la comunidad. Las madres comentan que nadie les ha hablado expresamente acerca de la maternidad sino que ya desde pequeñas se han visto implicadas en ese rol. Los hijos desde muy pequeños quedan incluidos en las relaciones sociales, acompañan a sus madres constantemente y las hijas cuando van siendo mayores se ocupan, a su vez, de sus hermanos pequeños. La educación de las hijas está guiada para capacitarlas, básicamente, como madres.

## **El problema del cambio social**

La comunidad gitana, en general, posee muchos elementos de las culturas consideradas como tradicionales (precapitalistas), otros que son específicos y otros que tienen que ver con su pertenencia a una minoría. El proceso de socialización de los niños gitanos responde a esas tres características y, en la medida que una de ellas se vea sometida a cambios, deberemos interrogarnos sobre su impacto en el proceso educativo o enculturador.

Ogbu (1994), explica cómo las actitudes ante la escuela y el rendimiento educativo de los niños de minorías en Estados Unidos es completamente diferente en función de que estas minorías sean "voluntarias" (emigrantes) o "involuntarias" (refugiados o fruto de la conquista o del esclavismo). En nuestro país, los gitanos estarían más cerca del segundo tipo, en tanto que su cultura se ha conformado en relación a la mayoría dominante. Lo que nos interesa es el hecho de que la cultura de un grupo minoritario no puede ser clasificada como tradicional o moderna simplemente. Ser una minoría contribuye en la definición misma de la cultura, ya que las formas de

relación con la mayoría que detenta el poder son un elemento esencial de las rutinas y habilidades que deberán ser transmitidas en la educación. Estas consideraciones deben ser incluidas en cualquier estudio sobre el desarrollo.

Otro aspecto a incluir, pero más difícil de conceptualizar es el del cambio social. En la fase inicial de esta investigación hemos encontrado que las comunidades gitanas están en un proceso de crisis importantísimo, en el que se debate su futuro como etnia. Algunas de sus tradiciones y de sus leyes se han visto amenazadas por acelerados procesos de cambio social y su cohesión se ha puesto a prueba. En la actualidad, en algunos sectores gitanos se están elaborando nuevas respuestas a la noción de "pertenencia" que podría suponer un deslizamiento desde la tradicional lealtad a la familia hacia la conciencia de formar parte de un "pueblo gitano". Es decir, nos encontramos ante un proceso de "modernización", a diferentes velocidades según las comunidades, con un destino todavía incierto.

La pregunta que se nos plantea es: Los procesos de socialización que comenzamos estudiar ¿pertenecen al pasado, a la estructura tradicional?, ¿alumbran elementos de la nueva realidad? Nuestra tarea es dar una respuesta. Por ello, estudiar el desarrollo en relación al contexto cultural (y sus cambios) se hace más necesario en este caso. Es además, una tarea fascinante.

## NOTAS

(1) La investigación en la que se basa este artículo está en curso, y es posible gracias a la DGICYT PB94-0704, dirigida por Adolfo Perinat, así como a la ayuda a Grupos Emergentes, concedida por la UAB al equipo coordinado por José Luis Lalueza.

(2) Queremos expresar aquí nuestro agradecimiento a las comunidades gitanas de los barrios de Gràcia, (Barcelona) y Sant Roc (Badalona) por su acogida y ayuda.

También queremos agradecer su mediación a Rosa Llopis y Albert Torrents, de Serveis Comunitaris de la Generalitat de Catalunya, sin la cual nunca habiéramos podido acceder en buenas condiciones a la población estudiada.

## Referencias

BLAKE, I.K. (1993). Socio-emotional orientation of Mother-child communication in African American families. In *International Journal of Behavioral Development*, 16, 443-460.

BOURNE, E. (1991). Does the concept of person vary cross-culturally?. In R. A. Shwedwer. *Thinking through cultures*. Harvard University Press.

BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge. Harvard University Press. (Trad. cast.: La ecología del desarrollo humano. 1987. Barcelona. Paidós)

BRUNER, J. (1990). *Acts of Meaning*. Harvard College. (Trad. cast. Actos de significado. 1991. Madrid. Alianza Editorial.)

COLE, M. (1988). Cross-cultural research in the sociohistorical tradition. *Human Development*, 31, 137-157.

DASEN, P.R. (1974). *Culture and Cognition*. London. Methuen.

DIAZ-AGUADO, M.J. & BARAJA, A. (1993). *Interacción educativa y desventaja socio-cultural*. Madrid. C.I.D.E. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

ENSAMENANG, A.B. & LAMB, M.F. (1993). The acquisition of socio-cognitive competence by Ng children in the Bamenda grosfields of Northwest Cameroon. In *International Journal of Behavioral Development*, 16, 429-441.

GAUVAIN, M. (1995). Thinking in niches: Sociocultural influences on cognitive development. *Human Development*, 38, 25-45.

GREENFIELD, P.M. Y COCKING (1994): *Cross-cultural Roots of Minority Child Development*. Nueva Jersey. Erlbaum.

JAHODA, G. (1980). Theoretical and systematic approaches in cross-cultural psychology. In H.C. Triandis & W.W. Lambert (Eds). *Handbook of cross-cultural psychology. Vol I*. Boston. Allyn & Bacon.

Laboratory of Comparative Human Cognition (1982). Culture and intelligence. In R.J. Sternberg. *Handbook of Human Intelligence*. Cambridge University Press. (Trad. cast. en Inteligencia Humana. Vol II. Paidós. Barcelona).

ROGOFF, B. (1982). Integrating context and cognitive development. In M.E. Lamb & A.L. Brown (comps.). *Advances in development psychology (Vol. 2)*. NJ: Erlbaum. Hillsdale.

ROGOFF, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. Nueva York. Oxford University Press. (Trad. cast. Aprendices del pensamiento. 1993. Barcelona. Paidós.)

San Román, T. (1976). *Vecinos gitanos*. Akal.

SAN ROMÁN, T. (1986). *Entre la marginación y el racismo*. Madrid. Alianza Universidad.

SAN ROMÁN, T. (1994). *La diferencia inquietant*. Barcelona. Ed. Alta Fulla.

SHWEDER, R.A. (1986). Anthropology's romantic rebellion against the enlightenment, or there's more to thinking than reason and evidence. In R.A. Shweder & R.A. Le Vine (Eds.). *Culture Theory. Essays on mind, self and emotion*. Cambridge. University Press.

SUPER, C.M. & HARKNESS, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 545-569.

OLOKO, D.A. (1993). Childrens street work in urban Nigeria as adaptation and maladaptation to changing in socioeconomic circumstances. *International Journal of Behavioral Development*, 16, 465-482.

TAPIA URIBE, M.; LEVINE, R.A. & LEVINE, S.E. (1993). Maternal education and maternal behavior in Mexico: Implications for the changing characteristics of Mexican immigrants to United States. In *International Journal of Behavioral Development*, 16, 395-408.

## **RESUMEN**

Desde este artículo se pretende reflexionar en torno a los problemas metodológicos en la investigación intercultural del desarrollo. Son tres los aspectos tratados. En primer lugar se plantean las diversas formas de conceptualizar las diferencias culturales, justificando la necesidad de explicitar sobre qué modelo se asienta la investigación intercultural. En segundo lugar se discute si cualquier teoría sobre el desarrollo puede explicar las diferencias culturales, proponiendo que sólo se puede hacer desde una psicología cultural, que explique los procesos evolutivos a partir del contexto ecológico y no se limite a introducir la cultura como una variable más. Por último, se tratan los problemas de validez ecológica en el estudio de culturas diferentes a la del investigador. Para ello se ilustran las dificultades que han debido ser afrontadas para la realización de una investigación sobre los procesos de socialización en minorías gitanas.