

cultura

Y DESARROLLO HUMANO

DAVID POVEDA

Universidad Autónoma de Madrid
david.poveda@uam.es

Los movimientos migratorios, las diferentes tecnologías de la comunicación que tenemos a nuestra disposición y, en términos generales, vivir en un mundo cada vez más globalizado, han hecho más visible en nuestra sociedad la diversidad cultural y la variedad de maneras en las que los seres humanos pueden organizar sus vidas y la crianza de los niños y las niñas. Cuando la mirada a esta diversidad se realiza desde una perspectiva evolutiva surgen preguntas en torno al papel que tiene la cultura en el desarrollo psicológico y, especialmente, sobre el impacto que las posibles “diferencias culturales” pueden tener en aspectos como la escolarización de los niños y las niñas o en la manera en que valoramos el bienestar infantil en una variedad de escenarios sociales.

En cualquier caso, tengan o no un sentido práctico más o menos urgente, estas preguntas también invitan a repasar las diferentes formas en las que la psicología evolutiva ha incorporado a la cultura y la diversidad cultural como elementos en el estudio del desarrollo humano. Así, en este artículo hablaré de dos maneras diferentes en las que la cultura se ha incorporado como elemento explicativo del desarrollo, las consecuencias y las ventajas o desventajas que estas miradas alternativas tienen. En mi exposición terminaré decantándome por una de ellas (la que da un peso constitutivo más fuerte a la cultura en el desarrollo) e ilustraré las implicaciones que esta mirada tiene en dos ámbitos concretos con implicaciones importantes para la manera en que juzgamos y diseñamos el desarrollo y la educación de las niñas y los niños.

LA CULTURA COMO “FUENTE DE VARIABILIDAD” EN EL DESARROLLO HUMANO

Una primera manera en la que la cultura se ha incorporado a la reflexión evolutiva consiste en considerarla como un elemento que añade variación al desarrollo humano. De esta manera, en términos generales, el cambio psicológico durante la infancia y la adolescencia se rige por unos mecanismos, e incluso pasa por unas etapas, que son relativamente universales a los seres humanos. Sobre este “corazón” de la experiencia humana actúa la cultura, de tal manera que, efectivamente, en diferentes escenarios culturales podemos encontrar algunas diferencias en cómo se manifiestan los hitos del desarrollo humano y el cambio psicológico a lo largo del curso vital. Además, desde esta

¿Qué tiene la cultura en el desarrollo psicológico y, especialmente, sobre el impacto que las posibles “diferencias culturales” pueden tener en aspectos como la escolarización de los niños y las niñas o en la manera en que valoramos el bienestar infantil en una variedad de escenarios sociales?

educación global y currículum social



David Poveda.



concepción el impacto de la cultura en el desarrollo psicológico suele concebirse de dos maneras alternativas. Por un lado, como algo que influye en la magnitud del cambio, por lo que en algunos contextos se da un desarrollo más acelerado o amplio que en otros cuando tomamos como referente determinados parámetros del desarrollo. Por otro, la cultura actúa como algo que precipita o canaliza el desarrollo en direcciones específicas en momentos determinados del ciclo vital y es en este punto de divergencia donde se piensa emerge la cultura como elemento en el desarrollo.

Esta lógica está en la base de la investigación transcultural más tradicional en psicología, en la que se ha intentado medir y documentar el cambio psicológico en diferentes escenarios culturales utilizando básicamente los mismos instrumentos, esquemas de documentación y herramientas de análisis. En esta concepción, la cultura se concibe como la “variable independiente”, aquella que ejerce un efecto sobre lo que nos interesa medir, y está en la base de numerosas investigaciones que han comparado “escenarios culturales” muy diversos (cultura occidental vs. cultural no occidental, sociedades tecnológicamente complejas vs. sociedades tradicionales, urbano vs. rural, diferentes grupos étnicos-lingüísticos en una misma sociedad, diferencias en función del status socio-económico y educativo, etcétera). No obstante, este modo de concebir el papel de la cultura tiene algunos problemas que han sido repetidamente señalados. Primero, para ser viable como programa de investigación, tiene que operar con una mirada relativamente restringida sobre qué es el cambio psicológico y los aspectos que se miden en el desarrollo humano; así normalmente desde este marco se miden aspectos muy específicos del desarrollo cognitivo y socio-afectivo que se erigen como las dimensiones más relevantes del desarrollo humano. Segundo, y esta es la crítica más importante, esta concepción del impacto de la cultura, en la práctica, reproduce una mirada etnocentrista. Es decir, toma una visión y concepción del desarrollo psicológico (los hitos que los conforman, las etapas por las que pasa, los aspectos que son relevantes, etcétera) que refleja los valores y prioridades de una sociedad y cultura específica y los aplica a una variedad de escenarios culturales diferentes a la sociedad en la que se originaron. En parte esta lógica reproduce la manera en la que convencionalmente se construyen las teorías y explicaciones evolutivas. Primero se desarrolla un contexto y, para probar su universalidad explicativa, se

ponen a prueba en una variedad de escenarios culturales. Sin embargo, en este proceso no hay un ejercicio de auto-crítica inicial que contemple que los elementos y preguntas que guían la explicación psico-evolutiva ya están imbricadas de valores y concepciones culturales de partida.

LA CULTURA COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DEL DESARROLLO HUMANO

Las críticas y limitaciones señaladas anteriormente frecuentemente van asociadas a una concepción alternativa sobre el papel de la cultura en el desarrollo humano y el cambio psicológico. Desde esta concepción, la cultura no es un simple elemento de variabilidad sino que desempeña un papel organizativo en la configuración del desarrollo, sus mecanismos y el funcionamiento psicológico de los seres humanos. Esta concepción de la cultura parte de entender al ser humano como una “especie” eminentemente social y cultural y, por ello, esto debe tomarse como una dimensión fundamental de la experiencia humana. Igualmente, esta concepción considera a la cultura como un sistema que incorpora diferentes niveles de organización y análisis y, por ello, es compatible (y se inserta) en una concepción dinámica de las interrelaciones entre biología, cultura e individuo. En esta concepción estos tres elementos no actúan como diferentes niveles que se superponen de manera sumativa, sino que son dimensiones que se configuran y constituyen mutuamente.

La cultura como dimensión fundamental de la experiencia humana: una concepción dinámica de las interrelaciones entre biología, cultura e individuo

Sin duda, esta manera de concebir el papel de la cultura requiere una mirada a los problemas del desarrollo humano más compleja y no resulta fácilmente asimilable por las maneras en las que se han construido las explicaciones evolutivas convencionales. Sin embargo, desde mi punto de vista esta postura, en última instancia, nos proporciona una manera de concebir el papel de la cultura más poderosa y productiva a la hora de trabajar en escenarios culturalmente diversos y comprender el papel que la variabilidad cultural desempeña en la organización del desarrollo psicológico. Cuando menos, nos obliga a hacernos dos preguntas que están íntimamente relacionadas. Por una parte, ¿hasta qué punto cualquier patrón de desarrollo y funcionamiento psicológico que tentativamente nos parece general y universal está culturalmente determinado y configurado? Esto implica, cuando menos, ser prudente a la hora de hacer generalizaciones y postular principios universales; pero también conlleva preguntarse constantemente qué hay de “culturalmente convencional” en lo que estamos describiendo como desarrollo, en qué aspectos podría desplegarse de otras maneras, qué consecuencias

tendrían estas alternativas, etc. Por otra parte, también invita a preguntarnos hasta qué punto nuestras maneras de intervenir sobre el desarrollo parten de nuestro “sentido común” y “funcionamiento habitual”. Esta pregunta es importante, dado que toda teoría y explicación del desarrollo también sugiere un camino para intervenir sobre el desarrollo. Si asumimos que esta teoría está culturalmente configurada, la manera en que pensamos que es posible intervenir sobre el desarrollo previsto también lo estará. Para nuestros propósitos, el “sentido común” y “proceder habitual” son las formas de pensamiento y actuación que reproducen de manera más automática e irreflexiva estos valores culturales.

Como esto es una cuestión compleja lo mejor es ilustrarla en escenarios concretos. Por ello, yo me voy a detener en dos problemáticas que, en mi opinión, ejemplifican bien el tipo de cuestiones que estoy intentando señalar. La primera es la manera en que se describe y concibe la organización de la comunicación temprana durante los primeros años de vida. La segunda hace referencia a los que consideramos los rasgos básicos de los intercambios educativos entre seres humanos.

LA ORGANIZACIÓN DE LA COMUNICACIÓN TEMPRANA EN NUESTRA CULTURA

Como se sabe bien, los estudios sobre el desarrollo del lenguaje y la interacción de los adultos con los niños durante sus primeros años de vida han identificado un registro comunicativo específico utilizado para dirigirse a los bebés. Los primeros estudios se referían a esta forma de comunicación como “habla maternal” (*motherese*), término que en la actualidad se suele sustituir por el concepto más políticamente correcto y empíricamente adecuado (en tanto que todo tipo de cuidadores, padres, abuelos, hermanos, docentes, etcétera, lo despliegan) registro de “habla dirigida al niño” (*child-directed speech*). Este registro se suele caracterizar por determinados elementos lingüísticos, como la simplificación gramatical de las emisiones del adulto, el despliegue de una prosodia característica, modificaciones del léxico, etc; e interaccionales, en las que el intercambio diádico cara a cara adulto-bebé se presenta como el formato de interacción prototípico (e ideal). Igualmente, estos rasgos han sido incorporados a diferentes explicaciones sobre el desarrollo, como los vinculados a determinados procesos de apoyo en el desarrollo del lenguaje o la formación del vínculo con el bebé y su desarrollo socio-afectivo temprano.

Sin embargo, desde la mirada que estoy planteando en este artículo también sirve como buen ejemplo para discutir cómo se ha menospreciado el papel de la cultura como elemento constitutivo del desarrollo humano. Veamos por qué. Las primeras formulaciones de este registro empezaron a proponerlo como un patrón relativamente natural y universal en la comunicación con bebés. Natural, porque aparentemente surge sin ningún tipo de instrucción previa o toma de decisiones consciente por parte de los interlocutores del bebé (y, por ejemplo, los niños pueden reproducir aspectos de este registro en su juego simbólico). Universal, porque parece estar relativamente generalizado y documentado en diferentes estudios sobre el desarrollo del lenguaje en dife-

rentes lenguas. No obstante, esta caracterización ha sido problematizada desde diferentes fuentes. La cuestión de la universalidad del patrón es el primer aspecto que se ha puesto en cuestión. Así, aunque los rasgos prototípicos del habla dirigida a niños se han encontrado en varias lenguas, realmente estos estudios parten de hablantes que muchas veces comparten más rasgos culturales (en términos de educación, situación socioeconómica, formas de vida, etcétera) de lo inicialmente contemplado. Cuando los estudios sobre desarrollo de lenguaje y comunicación con bebés y niños durante los primeros años de vida se han ampliado a situaciones culturales mucho más diferentes (en culturas no occidentales, no tecnológicamente desarrolladas, con grupos sociales y económicos diferentes a la clase media occidental, etcétera) ha emergido una variabilidad mucho mayor y un escenario mucho más complejo en cuanto al modo en que los seres humanos nos comunicamos con los bebés y las formas en las gestionamos la interacción con y en torno a ellos.

Estos datos ponen en cuestión la supuesta universalidad de los rasgos habitualmente asociados al registro de “habla dirigida al niño”, lo que potencialmente tiene una serie de implicaciones importantes, todavía no exploradas con todas sus consecuencias en la actualidad, para los marcos explicativos a los que se vincula. Pero también sirven para desmenuzar la manera en la que esta forma de comunicación se inserta en nuestro sentido común y se “naturaliza”. Un registro comunicativo es una práctica culturalmente organizada y como tal, implica creencias y valores (que no necesariamente quedan explicitados) y marca también espacios posibles de variabilidad y extensión de la práctica cultural. Mirando así el registro “habla dirigida al niño” cabe señalar que se sustenta sobre una creencia/ideología básica que asume una asimetría en la competencia socio-cognitivo-comunicativa entre interlocutores (siendo el bebé la parte menos competente).



PRÁCTICAS EDUCATIVAS BASADAS EN LA INSTRUCCIÓN

1. Activamente estructuradas y guiadas por la parte experta/docente.
2. Se basan principalmente en la instrucción/guía verbal.
3. Tienen lugar en un escenario alejado del contexto donde ese aprendizaje va a ser aplicado.

PRÁCTICAS EDUCATIVAS BASADAS EN LA OBSERVACIÓN

1. La parte experta/docente estructura las oportunidades para que el aprendiz tenga acceso a las habilidades que tienen que ser aprendidas.
2. Se basan en la acción, en la manipulación que acompaña al lenguaje como medios educativos.
3. Tienen lugar en el propio escenario, o en escenarios cercanos, en el que se aplican los aprendizajes.

La cuestión no es si esta asimetría es objetivamente real o no, sino que opera como creencia implícita y, por ello, algunos rasgos del “habla dirigida a niños” reaparecen en diferentes escenarios comunicativos que tienen en común ser representados como asimétricos pero en los que las consecuencias interaccionales, ideológicas y evolutivas son muy diferentes. Por ejemplo, reaparece en interacciones con niños (y adultos) con problemas/trastornos del desarrollo, aunque en este caso no facilita ni contribuye a su desarrollo comunicativo; es utilizado con personas mayores, incluyendo el caso de cuidadores institucionales, generando intercambios cuando menos denigrantes; o, finalmente, es utilizado para dirigirse a animales de compañía sin que esto tenga ningún impacto visible en su desarrollo comunicativo. Como podemos imaginar, estas extensiones no son ni universales, ni naturales en diferentes sociedades.

LA DEFINICIÓN DE UN INTERCAMBIO EDUCATIVO EN NUESTRA CULTURA

Otro ámbito muy sugerente para examinar cómo la cultura configura nuestra concepción de los procesos evolutivos es la definición misma de educación. Para empezar, se ha sugerido en más de una ocasión que el hecho mismo de implicarse en intercambios de tipo educativo es algo característico y distintivo del ser humano. Es decir, todos los animales aprenden de su entorno pero muy pocas (o sólo los seres humanos) enseñan deliberadamente a otros miembros de su especie. Esta premisa conlleva dos rutas de investigación. Una comparada, en la que se intenta documentar la presencia de “intercambios educativos” en diferentes especies animales y en particular en otros primates con los que tenemos un vínculo evolutivo más cercano. Otra transcultural, en la que se intenta documentar cómo se organizan y qué rasgos tienen las prácticas educativas en diferentes sociedades y culturas.

De nuevo, en este ejercicio se ha tomado una “realización” culturalmente específica (la dominante en nuestra cultura) de lo que puede ser el intercambio educativo como la definición misma de los rasgos esenciales de lo que es la educación. De esta manera “educación” frecuentemente se redefine como sinónimo de “instrucción”, un tipo de intercambio que habitualmente reproduce uno o más de los siguientes principios: (a) está activamente

estructurado y guiado por la parte experta/docente; (b) se basa principalmente en la instrucción/guía verbal; (c) tiene lugar en un escenario alejado del contexto donde ese aprendizaje va a ser aplicado. Como puede verse, estos principios están en la base de una forma específica de organización de las prácticas educativas en el mundo occidental: la escolarización formal. Sin embargo, no todas las sociedades, ni en todos los momentos históricos tienen o han tenido a la escuela como el modelo por defecto para definir una situación como educativa.

De hecho, la investigación transcultural sugiere que hay otra realización culturalmente específica en la que se organizan las prácticas educativas y que tiene presencia en muchas sociedades no occidentales. Esta puede definirse, en términos generales, como “basada en la observación” en la que, frente a la instrucción, se reproducen algunos de los siguientes principios: (a) la parte experta/docente estructura las oportunidades para que el aprendiz tenga acceso a las habilidades que tienen que ser aprendidas; (b) se basa en la acción, manipulación junto al lenguaje como medios educativos; (c) tiene lugar en el propio escenario, o en escenarios cercanos, en el que se aplican los aprendizajes. De esta manera, si reducimos la definición de educación a una forma específica de ejercerla en nuestra cultura (la “instrucción”) dejamos de reconocer otras formas de organizar el aprendizaje entre humanos como prácticas educativas. Incluso, facilitamos que determinadas estrategias de enseñanza y aprendizaje —tan “naturales”, posibles y eficaces en los seres humanos— sean deslegitimadas y censuradas. ■

Para saber más

- Cole, M. (1999), *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Esteban, M. (2010), *Geografías del desarrollo humano. Una aproximación a la psicología cultural*. Barcelona: Editorial Aresta.