

La investigación etnográfica en psicología evolutiva: una forma de abordar la relación entre la mente y la cultura

*Manuel Palomares**

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

Aquí expongo históricamente la incorporación en la psicología del desarrollo de los métodos interpretativos y etnográficos. Éstos se rescataron para aportar luz a un debate no resuelto: el rol que el *ambiente* versus la *herencia* juega en el desarrollo humano. Esta incorporación ha tenido lugar junto con una serie de cambios en la forma de concebir dicho debate y, dentro de éste, en lo que se entiende por ambiente. En el proceso de incorporación he identificado tres fases diferenciadas por la forma de concebir el ambiente; primero entendido como un conjunto de factores externos, después como la 'cultura' entendida como un factor estático, y finalmente como la 'cultura' entendida como algo dinámico, heterogéneo, inestable, cambiante y describible sólo en términos locales y mediante métodos interpretativos y cualitativos. En la segunda parte de este trabajo, destaco las aportaciones epistemológicas, ontológicas y metodológicas que la etnografía ha hecho a la disciplina. Finalmente, en las conclusiones propongo la utilidad de clasificar la disciplina no sólo atendiendo a los objetos de estudio o a los marcos teóricos sino también a la forma de aproximarse a la génesis del conocimiento científico. Esto puede contribuir a que algunos de los puntos clave de la historia de la psicología sean identificados más claramente.

Palabras clave: Psicología cultural, etnografía, desarrollo humano, ciencias interpretativas.

Abstract

In this paper I expose from a historical perspective how interpretative and ethnographic methods have been introduced in developmental psychology. The main task these methods were required for was to shed light to the unsolved debate about the role played by social environment versus biological heritage in human development. The incorporation of ethnography for psychological purposes has run along with changes in the conception of the debate already mentioned and, especially, in what is meant by environment. I identified three different phases in the psychological tradition in relation with the conception

* Correspondencia: Dpto. Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Campus de Cantoblanco. 28049 Madrid. E-mail: <manuel.palomares@uam.es>. Tfno: 0034 914973282. Fax: 0034 914973268.

of the environment; first conceived as a set of external factors, second as 'culture' considered as an static factor, and third as 'culture' understood as something dynamic, heterogeneous, unstable, changing and describable in local terms through qualitative and interpretative methods. In the second part on the paper I highlight the epistemological, ontological and methodological contribution that interpretative and ethnographic methods have brought to the discipline. In the conclusions I propose that classifying the discipline not only in relation to its object or its theoretical frameworks but in relation to its approach to the construction of scientific knowledge might be useful to understand the key points in the history of psychology.

Keywords: Cultural psychology, ethnography, human development, interpretative sciences.

DE LA PSICOLOGÍA MONOCULTURAL A LA PSICOLOGÍA CULTURAL

La psicología del desarrollo estudia los cambios cuasi-normativos en los seres humanos a lo largo del ciclo vital como resultado de la edad o de las circunstancias sociales de una comunidad (Palacios, 1999), e históricamente ha habido gran interés en saber cómo la herencia genética y el ambiente contribuían a dichos cambios.

Durante casi todo el s. XX la tendencia en el estudio y teorización del desarrollo humano ha consistido en la búsqueda de teorías universalistas centradas en descubrir cambios, procesos, fenómenos psicológicos propios del ser humano como especie, aunque con una serie de limitaciones metodológicas importantes. En primer lugar, los datos sólo mostraban un «tipo» de ser humano: el occidental blanco de clase media. Aún así, las conclusiones se divulgaron como fenómenos universales. Me referiré a estas investigaciones como *estudios monoculturales*. En segundo lugar, utilizaron la edad como variable independiente separada de otros aspectos sociales y biológicos, encontrando cambios similares en edades parecidas y en secuencias repetidas. La suma de estos dos sesgos (etnocentrismo y fijación con la edad) subrayó la importancia de la «edad» y, por tanto, de la biología. Los estudios de Piaget o Kohlberg son ejemplos de esta forma de proceder y muestran un triunfo del lado de la biología en el debate herencia-ambiente.

Tras la Segunda Guerra Mundial y fruto del colonialismo, se generó un interés por conocer las capacidades y nivel de desarrollo de otros pueblos. Así surgió un programa de *investigación transcultural* sobre el desarrollo humano en los años 60 (Cole, 1999). Esta investigación profundizó en el concepto de ambiente y, en lugar de un conjunto de factores aislados, comenzó a utilizar el término *cultura* para referirse a él. Así, el nuevo objetivo era conocer cómo influían en el desarrollo las distintas culturas. Llevaron a diversos lugares del globo adaptaciones de las pruebas utilizadas en occidente, pero una falta de acuerdo en los resultados y los siguientes problemas teórico-metodológicos pusieron en duda la empresa transcultural (Cole, 1999). Por una parte, asumieron que la cultura influenciaba igualmente a todos los individuos que formaban parte de ella (Valsiner, 2001). Así, el interés no era problematizar el concepto cultura y/o conocer las distintas culturas en sí mismas (puesto que lo que interesaba era saber cómo esa cultura favorecía o perjudicaba un proceso de desarrollo que ya había sido descubierto estudiando a la población occidental), sino identificar los individuos que pertenecían a ellas (y que intuitivamente estarían influenciados igualmente por ella) para medir su desarrollo a distintas

edades. Concebían la cultura como una variable independiente posible de correlacionar. Además, la adaptación de las pruebas al contexto no parecía apropiada, y, como se comprobó después, no utilizar otros métodos de estudio para triangular los resultados de las pruebas estándar resultó ser un error y resultó ser confuso para el desarrollo del debate sobre la influencia en el desarrollo de la herencia y el ambiente.

A finales de los 60 y principio de los 70 hubo un cambio cualitativo en este debate y se dio paso a nuevas formas de mirar los viejos problemas de la psicología, en este caso, el lugar de la cultura, los significados y las intenciones en los procesos de desarrollo personal. Investigadores estudiando distintas capacidades en pueblos africanos (Scribner y Cole, 1981) y de Oceanía (Saxe, 1981) observaron que se encontraban con una paradoja. Por una parte, las pruebas estándar y experimentos que pasaban a los habitantes de esos pueblos sugerían la inexistencia o el escaso desarrollo de determinadas capacidades, y por otra, sus observaciones de la vida cotidiana de los nativos mostraban el notable desarrollo de las mismas. Así, se hizo evidente la necesidad de nuevas formas de mirar el problema y se empezó a cuestionar si no había sido un mal equipo el formado por los principios científicos del positivismo para comprender determinados aspectos de la naturaleza humana (concretamente su naturaleza cultural) y los supuestos universalistas de la psicología monocultural para comprender los procesos y cambios del desarrollo humano (concretamente el impacto de la diversidad cultural).

Como consecuencia de lo anterior, se introdujeron formas de investigación etnográficas en un intento de formar equipo, esta vez, entre una psicología más sensible a las ciencias sociales (antropología, sociología, lingüística, etc.) y a las aportaciones de la antropología al estudio de la cultura y su método de investigación: la etnografía. A estos estudios me referiré como *investigaciones culturales*.

La *etnografía* permitía en un primer momento varias cosas: *a*) prestar especial atención a la vida cotidiana y al despliegue en ellas a distintas capacidades, *b*) tener un acceso más cercano a los significados, formas de vida y valores locales para entender mejor las diferencias entre la vida cotidiana occidental y la que observaban en esos pueblos, y *c*) utilizar nuevas fuentes de datos que favoreciesen narraciones más completas de esa vida cotidiana y el despliegue contextual de las capacidades estudiadas.

Además, la etnografía era un marco que permitía incorporar ciertas posturas teóricas, epistemológicas, ontológicas y metodológicas que serían las que progresivamente irían cambiando el estudio del desarrollo humano y, especialmente, al debate herencia-ambiente, llamado desde entonces «relaciones entre mente y cultura».

ASPECTOS ONTOLÓGICOS, EPISTEMOLÓGICOS E INTENCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA SOBRE EL DESARROLLO HUMANO

Los estudios culturales de corte etnográfico contribuyeron al estudio del desarrollo humano porque, precisamente, la etnografía permite dar cuenta del contexto cultural en el que suceden los procesos de desarrollo y de las herramientas que necesita la mente para que estos sean posibles (Weisner, 1996). Pero hablar del contexto cultural y los procesos de desarrollo

puede hacerse de muchas formas. Aquí abriré un debate a dos niveles: el de la ubicación de la agencia en las acciones humanas, y el de la concepción de la cultura.

Respecto al primero, se reabre el debate sobre hasta dónde la agencia está o no en las personas. Tras la revolución cognitiva se aceptó la existencia de la mente, aunque el modelo psicológico dominante fue el del «procesamiento de la información» (Bruner, 1991). A pesar de la superación del conductismo, este modelo oscureció la concesión de agencia a la intencionalidad de las personas puesto que veía la mente como un ordenador respondiendo (universalmente) a conjuntos de información compleja. Igualmente los aspectos sociales y culturales del comportamiento quedan relegados a un segundo plano.

Poner al significado en primera línea supone considerar que es la subjetividad humana entendida como el conjunto de significados locales, estados mentales, los procesos de interpretación del mundo social y la capacidad de decisión la que hay que tratar de documentar para comprender las acciones y, por tanto, la relación entre la mente y la cultura entendiendo ésta como explicaremos a continuación.

Los conceptos de cultura desde la antropología (Duranti, 2000) han compartido algo que las diferencia de la forma en que se había utilizado el término en los estudios transculturales de corte positivista: más que algo homogéneo, uniforme, perdurable, estático y cuantificable (una variable independiente), la cultura se concibe como algo heterogéneo, inestable, cambiante, dinámico y describible en términos locales sólo accesibles mediante aproximaciones cualitativas.

Así, vemos que el cambio en la ubicación de la agencia y en la forma de concebir la cultura tiene que ver con cambios ontológicos en el objeto de estudio (variables personales y ambientales vs. la agencia, subjetividad y la acción dentro del contexto cultural de la personas). Estos cambios tienen, al menos, las siguientes implicaciones epistemológicas. En primer lugar, mientras que la investigación positivista asume la existencia de un mundo empírico objetivo y alcanzable por el método científico, la investigación de corte etnográfico tiende a realizar interpretaciones lo más precisas posibles de los puntos de vista situados en su contexto sociocultural e histórico de los objetos cualitativos que trata de estudiar. Así, los conocimientos no se establecen a través de «modelos causales lineales» que asumen la uniformidad de la naturaleza. Esta uniformidad es desafiada por la importancia del subjetivismo para la comprensión de los objetos cualitativos (como la cultura y las acciones).

Todo esto tiene a su vez implicaciones metodológicas. En cuanto a la *validez de la representación etnográfica*, Erickson (1989) dice que el criterio básico de validez en las ciencias interpretativas son los *significados inmediatos y locales de las acciones* según se define desde el *punto de vista de los actores*, y que éste es precisamente un aspecto que marca la diferencia entre las ciencias interpretativas y las positivistas.

En lo referido a la *generalización* del conocimiento, en los estudios cualitativos-interpretativos «no se buscan *universales abstractos* [...] sino factores *universales concretos*, a los que se llega estudiando un caso específico en detalles y luego comparándolo con otros casos estudiados en forma igualmente detallada» (Erickson, 1989, p. 222).

Algo específico de la etnografía es lo que Wolcott (2003) señala como la «intención etnográfica»: la interpretación del otro. La etnografía se centra en la descripción extensiva y

naturalista de espacios y contextos, en la interpretación del significado del comportamiento social y la interacción, en la comprensión de la perspectiva del actor, en la subjetividad del Otro, y en ser capaz de narrar una historia coherente de la vida social en la que son las personas las que tienen agencia y se adaptan y cambian con el tiempo (Jessor, 1996).

Fruto de esta forma de ver al ser humano, al mundo social y a la ciencia, los estudios culturales que han incorporado la etnografía como recurso metodológico han modificado igualmente aspectos prácticos que tienen que ver con el proceso de diseño y desarrollo de la investigación.

REPERCUSIONES EN LOS PROCESOS DE INVESTIGACIÓN

Algunas consecuencias prácticas que tuvieron los estudios culturales fue la combinación de distintos métodos de investigación en un intento de acabar con el «metodocentrismo» (Weisner, 1996). Además, la nueva concepción de la cultura y las observaciones hechas en la vida cotidiana hacían necesaria la incorporación de una característica de la etnografía: su sentido holístico. La antropología entiende el holismo como la necesidad de ir descubriendo las capas de significado que dan sentido a un fenómeno social, a una práctica o a un comportamiento y que, en buena parte de las ocasiones, esas capas de significado se encontrarán tanto en aspectos macro de la cultura (organización social local, significados y creencias compartidas por el grupo, relaciones entre grupos sociales, etc.) como en aspectos micro (construcción de significados a través de la interacción social) (Geertz, 2000).

La etnografía subrayaba además la necesidad de estudiar la vida cotidiana de las personas en detrimento del uso de situaciones de laboratorio. Una vez en el contexto natural, la naturaleza cultural del desarrollo humano se ha analizado en los estudios culturales poniendo el foco lejos de las tradicionales variables independientes para acercarlo a algo que Boas ya había sugerido: las *prácticas sociales*. Según Boas, el desarrollo de habilidades cognitivas se produce en el contexto de las prácticas en las que las personas participan (Saxe, 1996). La microsociología (Garfinkel, 1984; Goffman, 1974) y el auge del significado añadieron la relevancia del estudio de la subjetividad ya que si ésta podía considerarse como factor causal, habría que estudiar la construcción de la misma, esto es, la construcción de los significados. De acuerdo con estas corrientes, esa construcción se producía a través de la *interacción social*, por lo que ésta pasó a ser el nuevo foco de estudio. Saxe (1996) afirma que el estudio de la interacción podría aportar al estudio del desarrollo humano: a) entender cómo se constituyen mutuamente en las prácticas la cultura y la mente porque los ambientes emergentes de las prácticas reflejan el trabajo cognitivo organizado social y culturalmente, y b) saber cómo alcanzan las metas y cómo se construyen éstas mientras las motivaciones y la comprensión de los individuos se realiza en la práctica.

Existen varias formas de estudiar la interacción social, pero algunas de las más productivas han sido las que han atendido a la importancia de las «estructuras y marcos de participación» (Erickson, 1982; Philips, 1972) y las que han prestado atención al papel del lenguaje en la interacción como la «sociolingüística interaccional» (Gumperz, 2001), el «análisis de la conversación» (Schegloff, 2007), la «etnografía de la comunicación» (Hymes, 1962), el «análisis

del discurso» (Gee, 1999) o la «psicología discursiva» (Edwards, 1996). El problema es que en ocasiones esta acotación del foco ha hecho que se olvide un poco la empresa holística propia de la etnografía.

Finalmente, los propios procesos de investigación se ven alterados como consecuencia de este giro cualitativo-interpretativo. Se aboga por una *permanencia prolongada en el campo* y el uso de la *observación participante* por la complejidad de analizar los fenómenos sociales desde una perspectiva holística, por la dificultad que entraña el acceso a los significados locales de los participantes, para entender cómo se relacionan los aspectos macro y micro de la cultura con la construcción de significados en la acción y por la necesidad de observar los cambios relacionados con el desarrollo y las prácticas sociales a lo largo del tiempo desde una perspectiva dinámica que exige no tanto la constatación de los cambios (como parecía buscar la psicología positivista) como los procesos que constituyen el cambio.

Pero el tiempo en el campo no garantiza cumplir los objetivos de una etnografía. Así, mantener una *relaciones personales apropiadas* con los participantes (Velasco y Díaz de Rada, 1997) y una actitud *reflexiva* sobre el proceso de investigación (Hammersley y Atkinson, 2005) puede reportar un acceso más cercano a los significados más difíciles de 'elicitarse' y a prácticas sociales ocultas para determinados miembros de su cultura (adultos, policía, etc.).

Otro cambio es la *flexibilidad* de los diseños de investigación. Si la intención etnográfica es hacer una interpretación del otro basada, no sólo pero fundamentalmente, en los significados locales, habrá que utilizar diseños de investigación que permitan la incorporación categorías y variables que se han mostrado como relevantes una vez empezado el trabajo de campo y que no pudieron ser previstas en el diseño de la investigación. Esta es la clave para Weisner (1996) especialmente cuando estudiamos otras culturas que es precisamente de donde provendrán los datos más interesantes para una comparación transcultural que ayude a generar teoría sobre los procesos de desarrollo humano.

CONCLUSIONES

Aunque la historia de la psicología ha sido fundamentalmente clasificada en función del objeto de estudio (lo que ha dado lugar a varias ramas) o de las aproximaciones teóricas a objetos particulares (lo que ha dado lugar a varias escuelas), encontramos útil la distinción entre las psicologías en relación a su aproximación epistemológica a la génesis del conocimiento científico. Esta distinción es útil porque tiene consecuencias prácticas en discusiones clásicas de la psicología como la que he presentado aquí: el papel de la herencia y el ambiente en el desarrollo humano.

Actualmente podríamos distinguir entre aproximaciones epistemológicas más fieles a la psicología científica clásica de corte positivista y próxima a las ciencias naturales, y aproximaciones interpretativas más sensibles a los desarrollos científicos de las ciencias sociales como la filosofía, la lingüística, la sociología o la antropología (incluso cuando cada una de estas disciplinas tiene sus propias divisiones internas). La etnografía ha sido una teoría-metodología que

ha permitido abordar de forma rigurosa aspectos que han sido siempre muy escabrosos en la psicología como la agencia, el significado o la intencionalidad, y en este sentido, ha sido clave para generar un conocimiento adecuado de los procesos de desarrollo en distintas culturas, lo cual ha permitido a la vez problematizar no sólo las teorías clásicas del desarrollo, sino el desarrollo clásico de las teorías.

Referencias

- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural: Una disciplina del pasado y del futuro*. Morata: Madrid.
- Duranti, A. (2000). *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.
- Edwards, D. (1996). Hacia una psicología discursiva de la educación en el aula. En C. Coll & D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: Aproximaciones al estudio del discurso educacional* (pp. 35-52). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Erickson, F. (1982). Classroom discourse as improvisation: Relationship between academic task structure and social participation structure in lessons. En L. C. Wilkinson (Ed.), *Communicating in the classroom* (pp. 153-181). New York: Academic Press.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza* (Vol. 2, pp. 195-301). Madrid: Paidós-MEC.
- Garfinkel, H. (1984). *Studies in ethnomethodology*. Malden MA: Blackwell Publishers Ltd.
- Gee, J. P. (1999). *Introduction to discourse analysis*. New York: Routledge.
- Geertz, C. (2000). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En C. Geertz (Ed.), *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis*. Middlesex: Penguin Books.
- Gumperz, J. J. (2001). Interactional Sociolinguistics: A Personal Perspective. In D. Schiffrin, D. Tannen & H. E. Hamilton (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 215-228). Oxford: Blackwell.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2005). *Etnografía: Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hymes, D. (1962). The ethnography of speaking. *Anthropology and human behavior*, 13-53.
- Jessor, R. (1996). Ethnographic methods in contemporary perspective. In R. Jessor, A. Colby & R. A. Shweder (Eds.), *Ethnography and human development: Context and meaning in social inquiry* (pp. 3-14). Chicago: University of Chicago Press.
- Palacios, J. (1999). Psicología evolutiva: concepto, enfoques, controversias y métodos. En J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, 1: Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza.
- Philips, S. (1972). Participant structures and communicative competence: Warm Spring children in community and classroom. In C. B. Cazden, V. John & D. H. Hymes (Eds.), *Functions of language in the classroom* (pp. 370-394). New York: Teachers College Press.
- Saxe, G. B. (1981). Body parts as numerals: A developmental analysis of numeration among a village population in Papua New Guinea. *Child Development*, 52, 306-316.

- Saxe, G. B. (1996). Studing cognitive development in sociocultural context: The development of a practice-based approach. In R. Jessor, A. Colby & R. A. Shweder (Eds.), *Ethnography and human development: context and meaning in social inquiry* (pp. 275-304). Chicago: University of Chicago Press.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence Organization in Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.
- Weisner, T. S. (1996). Why ethnography should be the most important method in the study of human development. In R. Jessor, A. Colby & R. A. Shweder (Eds.), *Ethnography and human development: Context and meaning in social inquiry* (pp. 305-326). Chicago: University of Chicago Press.
- Wolcott, H. F. (2003). Sobre la intención etnográfica. En H. Velasco, F. J. García Castaño & Á. Díaz de Rada (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores: El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 127-144). Madrid: Trotta.