

**Crespo, I.; Lalueza, J.L. & Perinat, A. (1994): Derecho a la propia cultura: Universalidad de valores o sesgo de la cultura dominante. *Infancia y Sociedad*, 27/28: 24-29**

## Derecho a la propia cultura: Universalidad de valores o sesgo de la cultura dominante

Isabel Crespo, José Luis Lalueza y Adolfo Perinat.  
Universidad Autónoma de Barcelona

Ahora que empezamos a comprender la enorme influencia del contexto social íntimo sobre la naturaleza del individuo, nos encontramos ante el hecho de que los contextos sociales se modifican con el transcurso del tiempo, y que sólo tenemos una información muy limitada de tal proceso. (Haley, 1973)

Este estudio es fruto de la reflexión colectiva provocada a raíz de algunas dificultades surgidas en la intervención psicológica en instituciones de acogida de niños y adolescentes. Entre estos últimos hay un nutrido grupo de etnia gitana, y este hecho ha puesto de relieve la necesidad de abordar la comprensión del desarrollo desde una perspectiva en la que la cultura sea algo más que una variable interviniente. Nuestro objetivo es, en primer lugar, analizar en base a algunos casos concretos, cómo la colisión entre una cultura dominante y "otra cultura" se convierte en un factor decisivo en el desarrollo de algunos individuos. En segundo lugar, pretendemos contribuir a reforzar la tesis de que la neutralidad en la intervención del psicólogo es imposible, especialmente si pertenece a una cultura diferente (y, quiéralo o no, dominante) a la de los sujetos con los que trabaja.

### **Socioconstruccionismo y desarrollo**

Tradicionalmente, tanto desde las ciencias sociales como desde las denominadas naturales, se ha venido diferenciando entre naturaleza y cultura, considerándolas como dos entidades separadas y con ámbitos de estudio bien diferenciados. Esta presunción se ha deslizado subrepticamente en muchas concepciones del desarrollo, en las que subyace la idea de que hay un proceso madurativo "esencial", que es complementado u orientado por la sociedad. De este modo, los factores culturales vendrían a añadir "detalles" a un proceso "natural".

Sin embargo, desde algunas corrientes de la antropología, de la psicología social y de la psicología del desarrollo, se considera que la totalidad del conocimiento que van elaborando las personas es de origen social. Que incluso aquello que sabemos de la naturaleza está filtrado por los marcos interpretativos de la cultura (Boesch, 1991). Nuestro conocimiento del mundo nos viene dado por la experiencia social, ya que el acceso que las personas tienen a la realidad se basa en una mínima parte en la experiencia física, e incluso en esos casos las explicaciones y valoraciones provienen del sistema cultural. La realidad, tal como la conocemos, es una construcción social.

La perspectiva socioconstruccionista sitúa los procesos de significación en primer plano. El conocimiento causal no es tanto el fruto de la abstracción de leyes a partir de la observación de la realidad, como, sobre todo, un intento de "dar sentido" a la experiencia. La cultura es básicamente un sistema organizado de significados que da coherencia a la realidad. Su vehículo fundamental es el lenguaje. Las palabras, en tanto que constructos de sentido común multirreferenciales, son significados aprehendidos que permiten al individuo organizar una experiencia privada. Y este constructo estaría asociado semánticamente a una serie de creencias interpretativas. De aquí que la premisa de la que parte el socioconstruccionismo para afrontar cualquier estudio sobre fenómenos sociales es que son construidos socialmente a partir del lenguaje, de las normas culturales de interpretación. La utilización de las palabras lleva consigo, a su vez, un orden moral que legitima, en cada cultura de manera peculiar, aquello que está bien o que no está bien, aquello que es preferible/deseable y lo que no lo es, aquello que es aceptable frente a lo que resulta inaceptable... En definitiva, toda una serie de proposiciones sobre derechos y obligaciones que regulan la propia experiencia privada y social.

Muy cerca de estas ideas, pero en clave de desarrollo, Bruner (1991) ha señalado que el cachorro humano se caracteriza por una disposición innata para el significado, que le llevaría a buscar activamente "sintonías" con su entorno. Probablemente, no es muy diferente lo que Trevarthen (1982) quiere decir al hablar de los "motivos para cooperar" que regulan los primeros intercambios entre el bebé y su madre. En tanto que las actividades que se desarrollan en torno del bebé no son una mera sucesión de conductas sin sentido, el niño aprende muy temprano a captar el significado a partir de la estructura narrativa que adopta toda actividad dirigida a una meta. El niño no "aprende" conductas sino que interpreta textos, otorga significados a totalidades, dentro de las cuales las conductas cobran sentido.

Desde las posturas teóricas que acabamos de exponer, la pertenencia a una cultura no puede ser entendida como un fenómeno de segundo orden en el desarrollo. El antropólogo Schweder (1986), tras criticar las posturas racionalistas en antropología y psicología, considera que los teóricos del desarrollo deberían hacerse, ante todo, preguntas como ésta: "¿Qué es lo que hace que un niño americano sea tan americano y cómo es que llegue a ser americano tan deprisa?". En clave socioconstruccionista podemos apelar a la formulación ya clásica de socialización primaria:

"Todo individuo nace dentro de una estructura social objetiva en la cual encuentra a los otros significantes que están encargados de su socialización y que le son impuestos. Las definiciones que los otros significantes hacen de la situación del individuo le son presentadas a éste como realidad objetiva. De este modo, él nace no

solo dentro de una estructura social objetiva, sino también dentro de un mundo social objetivo." (Berger y Luckmann, 1966)

## **La pertenencia a una cultura**

Lo apuntado en las líneas anteriores coincide con la noción de Mead (1934) del "otro generalizado" en la construcción de la identidad. Según este autor, la adopción de roles implica no sólo la identificación con los miembros del grupo con el que se entra en interacción, sino su identificación con la "generalidad de otros", es decir, con la sociedad. De este modo, las normas sociales no son algo que "se aprende" simplemente, sino que forman parte de la construcción de una realidad objetiva, y del sí mismo en relación con ella. En este proceso el papel del lenguaje es fundamental, ya que es a través de él como se define la realidad. Más aún, en la "socialización primaria" el proceso fundamental es la adquisición del lenguaje y, con él, todas las categorías pertenecientes a su grupo familiar. Cuando el niño crece en una sociedad plural, con interpretaciones distintas de la realidad, los nuevos roles que llega a jugar pueden transformar el mundo familiar, pero las verdades establecidas socialmente limitan las realidades posibles.

En la misma línea, Tajfel (1981) explica cómo los grupos elaboran categorías que permiten dar coherencia a un mundo social complejo. En el proceso de categorización social, los individuos adoptan las interpretaciones que su grupo hace de la realidad sobre sí mismos y sobre los demás, así como sobre los objetos, en base a valoraciones sobre lo bueno y lo malo, lo importante y lo secundario. Nuevamente el lenguaje es aquí el canal de aprehensión de las "verdades" definidas por el grupo.

La pertenencia a una cultura no se da sólo por ser de un grupo étnico determinado sino por la convivencia con personas que son consideradas como iguales, con las que se comparte toda una serie de convenciones sociales que generan una manera determinada de entender el mundo y de enfrentarse a él. Las cosas se complican cuando diversas culturas comparten un tiempo y un espacio como son, en los casos que nos preocupan, la cultura "paya" y la cultura gitana. Las diferencias entre ellas son obvias para todos nosotros y no son fácilmente salvables. Nuestra experiencia de psicólogos en Centros de Acogida de Barcelona nos ha puesto frente a algunos casos que vale la pena exponer con algún detalle. Ilustran perfectamente las ideas de corte teórico que acabamos de comentar y muestra, por otra parte, los estreñimientos de nuestra labor.

Laura es una chica de origen gitano. La conocimos a los 13 años y había estado internada, desde los 3, en diversos centros de acogida. Puede decirse que Laura se ha abierto a la vida dentro de la cultura "paya". Incluso en sus primeros años de vida no estuvo apenas relacionada con los parientes que componen su familia extensa. A raíz de la muerte de su padre renació su deseo de encontrar una familia definitiva y acabar con la institucionalización. Los servicios sociales lograron tomar contacto con los parientes de su padre, todos de cultura gitana. Se convino con ellos que progresivamente Laura efectuase unas visitas y estancias cortas en su casa antes de decidir sobre la posibilidad de trasladarse a vivir de forma definitiva con ellos.

A pesar de la ilusión que siguió al primer momento del reencuentro, pronto las diferencias culturales comenzaron a aflorar. Uno de los comentarios de Laura, tras los primeros contactos fue (en tono de preocupación): "No me acordaba que fuese gitana"... Para ella los gitanos

gitanos eran "los otros", no poseía el sentimiento de pertenencia a tal grupo. La socialización "paya" que ha tenido Laura le ha deparado una serie de principios que regulan su vida privada y social los cuales entran en colisión con los de su familia de origen. Por ejemplo, el derecho a una escolaridad (con la obligación subsiguiente de asistir a la escuela hasta los 16 años) no es apreciado por la cultura gitana. Más aun, si se trata de una chica púber resulta inconcebible ya que el futuro de una mujer pasa por ayudar en casa, en el trabajo doméstico y extradoméstico, y en prepararse para ser esposa y madre.

No poder ir a la escuela y su contrapartida casarse pronto, fue una honda preocupación que que asaltó a Laura a raíz de asistir a una boda de una prima que tenía 16 años. Su comentario -"¡Yo sólo me casaré a partir de los 23!"- implica todo un cuestionamiento moral. Y su fundamento - como el de cualquier otro cuestionamiento de esta índole- son unos valores profundamente interiorizados (que en el caso de Laura son los de la cultura urbana europea occidental). Como bien se ve aquí, los valores no solo regulan la propia experiencia y conducta sino que se proyectan sobre nuestra identidad: casarse, a qué edad y con quien puede ser objeto de decisión personal o puede ser objeto de decisión familiar; depende de las culturas. Cuando una mujer ha crecido en el seno de la cultura europea (paya, para los gitanos), sentir que se le niega ese poder de decisión es un allanamiento a la propia identidad personal, uno de cuyos ingredientes es (siempre en la cultura occidental) el respeto y la promoción de la autonomía personal (Ver nuestra aportación en el presente simposium, Perinat et al. "El derecho al futuro").

Para Laura su familia se comportaba de forma "rara", vestía de forma "estrambótica", hablaba de forma "extraña", y manejaban sus relaciones de acuerdo a normas que ella consideraba "inaceptables". Laura, en consecuencia, rehusó entrar a pertenecer a un grupo que "interpretaba la realidad" de forma radicalmente diferente a como ella la concebía. Un punto de vista simétrico -reflejado en un espejo- es el que encontramos en niños de cultura gitana cuando evalúan de "raras", "estrambóticas", "extrañas" e "inaceptables" normas del mundo payo.

## **La identidad cultural**

La identidad es construida socialmente pero de forma diferenciada según las culturas. La identidad nace y crece a partir de los otros, somos aquello que los demás creen que somos. Una de las dimensiones diferenciales básica que entran en la constitución de la identidad del niño occidental y del gitano se construye sobre la oposición individual/grupal. Nosotros crecemos con la idea de que en el futuro seremos fulanita o menganita, con unos estudios determinados, solteros o casados, con unos roles sociales y un estatus socio-económico, que nos identificará distintivamente ante los demás. Pero en la sociedad gitana lo que nosotros llamamos identidad personal se recibe del grupo y es ante todo colectiva. Si algún significado ha de darse a la noción de "identidad personal" entre los gitanos es el referido a ciertos rasgos individuales que son reconocidos como compatibles con una ideología que pone al grupo (la familia) como unidad indiscutible por encima de sus miembros. Todo individuo de cultura gitana es considerado como sujeto perteneciente a una familia; ella quien decidirán de su vida: con quién se casará, cuándo, qué lugar ocupará allí... Decir que "el individuo no tiene la posibilidad de elegir" es tergiversar su mundo de representaciones; el individuo de cultura gitana ignora (o se veda plantearse) qué es eso que nosotros denominamos "posibilidad de elegir"... Las decisiones que (para nosotros) afectan a "la vida" quedan en manos de la

familia. En la cosmovisión de la cultura gitana, el futuro de las personas está íntimamente ligado al devenir de la comunidad.

La visión del mundo gitana chocó violentamente con el ideal que Laura había incorporado (no como opción, sino como "única verdad posible") de que el futuro es algo que se construye de forma individual, que depende del esfuerzo personal y de las propias habilidades, y que, para conseguir mejorarlo, una de las condiciones es alcanzar un grado de estudios alto. Su identidad "urbana europea occidental" no se plegaba al rol que su familia le destinaba. Su negación a aceptarlo se convirtió así en una simbólica defensa de las certidumbres que había ido construyendo acerca del mundo y de sí misma.

Mucho más complicado resulta tener que compartir diferentes roles que suponen definiciones contradictorias de sí mismo. El caso de otra chica nos permitirá apreciar el alcance de esta afirmación.

Carmen tenía 14 años y llevaba 5 internada en un centro de acogida. Es de origen gitano y, a diferencia de Laura, siempre ha vivido en contacto con su grupo étnico, ya que, a pesar de estar internada, solía ir los fines de semana y vacaciones con su familia, viviendo en una comunidad gitana. Pero de lunes a viernes está en la escuela "normal", y reside en un centro con educadores no gitanos, con sus compañeros mayoritariamente no gitanos, con una psicóloga que tampoco lo es... En una palabra, sus interlocutores entre semana y los de fin de semana pertenecen a dos culturas bastante impermeables la una a la otra.

Carmen recientemente acusó un importante problema de adaptación personal a su propio grupo étnico. El ideal occidental de que somos libres e independientes contrasta ferozmente con el ideal gitano basado en la fuerza del grupo, del clan. Ya lo hemos comentado anteriormente a propósito de la escolaridad o el matrimonio de Laura. Podríamos aquí añadir el tema del estatus de la adolescencia: en la cultura urbana europea occidental es aquel período de edad en la que las personas ya no son niños pero tampoco son adultos. Se preparan para serlo dentro de una sociedad compleja que ha instaurado una enorme especialización en saberes y trabajos, lo cual acarrea una institucionalización exagerada de aquella preparación: el curriculum escolar-académico-profesional.

En la cultura gitana esta etapa de transición-preparación no existe como tal: se pasa de ser niño a hombre y de ser niña a mujer. Lo cual tiene sentido porque este "paso" transcurre en un breve lapso de tiempo: de púberes, las chicas pasaban enseguida a ser esposas y madres. Los chicos, poco más o menos. Una cultura cuyos medios de afrontar la existencia son trabajos artesanales o comercio a pequeña escala no necesitaba de una larga e intensa dedicación al aprendizaje. En otras palabras, la "mayoría de edad" (otra noción occidental) sobrevenía sin adolescencia. Queremos decir: sin haber pasado por los roles y tareas constitutivos de la adolescencia.

Entre los gitanos hoy en día aun se mantiene la tradición de casarse jóvenes pero no es tan taxativa como antaño y hay tendencia a posponer el casamiento. Han surgido así algunas disfunciones, pues la tradición gitana carece de "programas" acerca del comportamiento deseable de los adolescentes. Los jóvenes, y sobre todo los jóvenes que aun no se han casado y que ya no son niños, no encuentran "su espacio" de actividades extrafamiliares. La mayor parte de las normas en vigor para este período son prohibiciones: determinan qué es lo que no se puede hacer, pero no lo que se puede/debe hacer. Así, por ejemplo, no está bien visto que las chicas salgan en pandilla con chicos, a pesar que éstos sean los compañeros de juego

desde la infancia. La forma de vestir también es sancionable: una vez casada, la mujer no puede llevar el pelo corto, sin recoger; tiene que llevar falda larga y ancha.... toda una serie de prescripciones que sirven tanto para identificar el status de la persona, su condición personal y social, como para sancionar su proscripción.

Carmen ha crecido en un mundo gitano pero empieza a no estar de acuerdo (lo cual implica situarse fuera del marco cultural gitano) con las normas que se le imponen. Su caso no es difícil de entender, porque convive con un mundo que le ofrece una visión alternativa de la realidad, y que le propone valores tales como: tienes que construirte tu futuro a base de estudiar, tienes que responsabilizarte por tí misma, lo importante eres tú, tienes una serie de derechos y obligaciones que están relacionados con la edad, las mujeres también tienen derechos... Esto está produciendo en ella una especie de "esquizofrenia social": por un lado, no quiere renunciar a su propia cultura y, por otro lado, hay elementos de la otra cultura (profundamente interiorizados) que le seducen. Esto constituye un problema importante en el desarrollo de Carmen, en él se decide cuál será el día de mañana su grupo de pertenencia

Pero el drama de Carmen es más complejo, en tanto que su propio grupo está sometido a cambios profundos. La sociedad gitana progresivamente se ve abocada a abrirse, a integrarse en las pautas de la cultura dominante, perdiendo defensas en contra de la ingerencia exterior, y viéndose obligada a elaborar nuevas respuestas a fenómenos nuevos como el surgimiento de la adolescencia en el ciclo vital de sus componentes, o la repercusión de la escolarización de los jóvenes en la pérdida de autoridad de los mayores. El caso de Carmen no es sino una manifestación (quizás más clara, quizás más extrema) del proceso de socialización a que se ve sometido un número considerable de jóvenes gitanos, que establece una clara discontinuidad con respecto a las tradiciones ancestrales de su grupo cultural.

En la medida que una minoría cultural incorpora algunos valores y metas de la cultura mayoritaria, como mecanismo de supervivencia del grupo, se inicia una transformación cultural. De este modo, el desarrollo de los niños y jóvenes será sensiblemente diferente al desarrollo de las generaciones anteriores. En este sentido, los gitanos actuales, aún salvando las distancias impuestas por el hecho de que **siempre** han sido una minoría, viven una situación similar a la de otras minorías culturales. A propósito de éstas, Patricia Greenfield (1993) señala que el desarrollo de los sujetos no puede entenderse si no tenemos en cuenta las relaciones de poder entre el grupo mayoritario y el minoritario. Es decir, el desarrollo de niños y adolescentes gitanos no sólo se diferencia del de los de la cultura mayoritaria urbana europea occidental por su pertenencia a otra cultura, sino, además, por pertenecer a una minoría en relación asimétrica de poder con la mayoría mencionada.

### **La intervención psicológica, educativa, social y política**

La encrucijada de Carmen es la de otras tantas personas sobre las que los servicios sociales han "extendido su manto protector". Sin pretensiones de crítica demoledora, hay con todo que reconocer que la intervención institucional ha partido de la idea de que los objetivos del desarrollo son neutrales (culturalmente) y que, por tanto, la acción educadora basada en estos objetivos también lo es. Y, lo que es más, esta presuposición de neutralidad tampoco es neutra sino que cumple una función política y social determinada. En efecto:

- Hablar de la gente o de las personas como un grupo homogéneo es un sesgo ideológico. Nadie es una persona en abstracto sino que está constituida fundamentalmente por la triple división de raza, clase y género.
- La razón es esgrimida y detentada por grupos, cultural, social y políticamente dominantes.
- En una sociedad jerarquizada las normas y los valores en vigor tienden a favorecer a los grupos dominantes.
- El cambio social no es posible cuando se entienden estos valores como naturales, dados, pre-existentes.
- Las personas que cultivan otras normas, percepciones y valores pueden constituir una subcultura. Lo cual singulariza sus prácticas sociales y fácilmente provoca su marginación.

Algunos autores piensan que el punto de vista de los oprimidos ofrece una visión menos parcial y distorsionada, más fiable. Fácilmente puede caerse en una posición "paternalista": a los oprimidos se les puede perdonar sus "desviaciones", no tienen otra salida.

Con todo lo que precede, únicamente pretendemos argumentar que, contra lo que se supone, los expertos (psicólogos, educadores, asistentes sociales, animadores socio-culturales) no actuamos de manera neutra. Actuamos en base a nuestros propios valores y en función de los mismos decidimos aquello que está bien o mal, qué es correcto o incorrecto. Es inevitable (un relativismo cultural a ultranza sería aun más devastador) pero hemos de ser conscientes de ello. El caso de Carmen es un claro ejemplo de todo lo que venimos diciendo: por un lado, se supone que estábamos actuando de la manera más correcta al proponerle nuestro elenco de valores; por otro lado, esos mismos valores llevan el riesgo de provocar en ella un profundo desequilibrio.

Es importante que el experto reflexione acerca de su tarea y actuación, (tomando aquí el término reflexión en su sentido primordial de "reflejarse en el espejo"). Sólo así adquirirá la consciencia de que realiza una elección a la hora de intervenir pero que esta elección está determinada por sus propios valores que no tienen nada de universal ni de "taken for granted". La creencia de que toda intervención siempre es positiva es, según el punto de vista que aquí defendemos, errónea, peligrosa (e incluso criminal). En multitud de ocasiones su saldo será ciertamente positivo pero algunas las elecciones que hacemos dentro de nuestro provincianismo cultural entorpecen el desarrollo de las personas sobre las que intervenimos, dificultando su dominio de los instrumentos de la sociedad en la deberán seguir viviendo.

No se trata de plantearnos la disyuntiva entre actuar o no actuar, sino en procurarnos las herramientas de análisis para escrutar cuáles son los efectos de nuestra intervención en el ulterior desarrollo de los sujetos. Pero sobre todo, debemos ser conscientes de que nuestra intervención no es neutra, de que no podemos escudarnos en la ideológicamente contaminada asepsia del técnico. La observación conduce al análisis, y toda acción supone la puesta en marcha de una teoría. En toda teoría subyace una ideología que desemboca algunas veces en una acción social y/o política.

## Bibliografía

BERGER, P.L. & LUCKMANN, T. (1966). The social construction of reality. Doubleday & Company, New York. Traducción castellana: La construcción social de la realidad. Amorrortu, Buenos Aires, 1979.

BOESCH, E.E. Symbolic Action Theory and Cultural Psychology. Berlin. Springer Verlag.

BRUNER, J.S. (1990). Acts of Meaning. Harvard U.P. Traducción castellana: Actos de significado. Más allá de la revolución científica. Alianza Editorial, Madrid, 1991.

GREENFIELD, P.M. (1993). International Roots of Minority Child Development: Introduction to the Special Issue. International Journal of Behavioral Development, Vol. 16, n. 3, 385-394, Lawrence Earlbaum Associates Ltd.

HALEY, J. (1973). Uncommon Therapy: The Psychiatric Techniques of Milton H. Erickson, M.D. W. W. Norton & Company, Inc.; New York. Traducción castellana: Terapia no convencional: Las técnicas psiquiátricas de Milton H. Erickson. Amorrortu, Buenos Aires, 1980.

MEAD. G.H. (1934). Mind, Self and Society. University of Chicago Press, Chicago.

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.

TAJFEL, H. (1981). Human Groups and Social Categories. Cambridge University Press. Traducción castellana: Grupos humanos y categorías sociales. Herder, Barcelona, 1984.

TREVARTHEN, C. (1982). The primary motives for cooperative understanding. In G. BUTTERWORTH & P. LIGHT (Eds). Social Cognition. Harvester Press. Traducción castellana: Los motivos primordiales para entenderse y cooperar. En A. PERINAT (Ed.) La comunicación preverbal. Avesta, Barcelona, 1986.

## RESUMEN

## **INTEGRACION CULTURAL:**

Cuando trabajamos con menores procedentes de otras culturas nuestra intervención, sea del tipo que sea, fácilmente nos plantea un problema ético: colocamos a los menores en "contradicción" con su propia cultura. De la misma manera que nosotros no nos planteamos aquellos valores que nos "vienen dados" en nuestra cultura, ellos tampoco. Sin embargo cuando les exponemos ante la diversidad creamos en ellos la conciencia de la diferencia, una diferencia construída por nosotros, los técnicos.

Al crear esta diferencia entorpecemos, asimismo, su futura integración en su propia cultura. La concienciación de que son diferentes de sus iguales crea situaciones de desadaptación personal y social. Podemos contribuir a solucionar algunos problemas psicológicos de los menores pero, a su vez, les creamos uno mayor: el desarraigo. El problema es mayor en tanto que los elementos de su cultura originaria que permanecen en su esquema de valores, les sigue dificultando la integración en la cultura dominante.

La no universalidad de valores que, desde nuestra perspectiva, consideramos plenamente legítimos y deseables "para todos" (igualdad de la mujer, libertad individual, posibilidad de escoger y tomar decisiones respecto a la propia vida...), nos plantea el problema de los límites entre la intervención necesaria y el voluntarismo.