

Cultura i desenvolupament humà

Pilar Lacasa

Índex

Objectius	5
1. Una primera aproximació als conceptes de cultura i desenvolupament	7
1.1. La ment i la cultura	7
1.1.1. Què entenem per cultura?	7
1.1.2. La ment i la cultura en la psicologia actual	8
1.2. Cultura i racionalitat	11
1.2.1. L'educació: un fòrum des del qual es pot reconstruir la cultura	11
1.2.2. La veu de l'escola: racionalitat descontextualitzada?	13
2. La cultura: un mitjà per al desenvolupament humà	17
2.1. Activitat humana i mediació cultural	17
2.1.1. Escenaris d'activitat en el context de l'obra de Vygotsky	17
2.1.2. La cultura, un instrument mediatitzador	18
2.2. Cultura, educació i desenvolupament humà	20
2.2.1. Els escenaris culturals i les aportacions d'Elkonin	21
2.2.2. Desenvolupament individual i històric: Michael Cole	23
2.2.3. Aprenentatge, cultura i desenvolupament	24
3. Cultura, discurs i desenvolupament humà	29
3.1. Cultura i significat: alternatives davant la seva construcció? ...	29
3.1.1. Cultura i esquemes de coneixement	29
3.1.2. Aprendre a interpretar: els treballs de Bakhtin	31
3.2. Cultura i pensament narratiu	36
3.2.1. La cultura i la construcció del significat	37
3.2.2. Per què significat?	37
3.2.3. La construcció del significat	39
3.2.4. Dos tipus de pensament?	41
4. Dominis culturals?	43
4.1. Cultura, desenvolupament i identitat	43
4.1.1. Identitat i models culturals	43
4.1.2. Cultura, immigració i grups minoritaris	44
4.2. Obrir les portes cap a nous models culturals	46
4.2.1. Patrons de socialització en grups minoritaris	46
4.2.2. Grups dominants i cultures minoritàries	49

5. Implicacions metodològiques	52
5.1. L'estudi dels contextos naturals	52
5.1.1. Què és <i>observar</i> ?	52
5.1.2. Observar des de diferents perspectives	55
5.2. El dilema de l'objectivitat	58
5.2.1. Paradigmes incompatibles?	60
5.2.2. Un model circular enfront d'un altre de lineal?	61
Resum	64
Bibliografia	65

Objectius

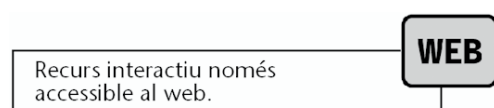
1. Comprendre les relacions entre cultura i racionalitat.
2. Comprendre que la cultura és una dimensió de la vida humana que contribueix a configurar els processos de desenvolupament humà des d'una perspectiva social i històrica i el paper que en aquest context desenvolupa l'educació.
3. Conèixer les aportacions de la psicologia interessada en els processos de coneixement humà en tant que aquests s'inscriuen en contextos culturals específics.
4. Conèixer com incideix la cultura en el desenvolupament d'alguns grups minoritaris quan estan immersos en un context cultural dominant.
5. Comprendre les conseqüències d'adoptar un enfocament que dona més valor a la cultura com a dimensió i suport del desenvolupament en l'àmbit de la investigació.

1. Una primera aproximació als conceptes de cultura i desenvolupament

1.1. La ment i la cultura

1.1.1. Què entenem per cultura?

Moltes vegades, la literatura ens apropa millor que qualsevol de les anomenades **ciències humanes** als problemes que interessen a la psicologia. Llegiu atentament el text que us presentem a continuació i, breument, escriviu en unes poques línies què us suggereix sobre les relacions entre el desenvolupament i la cultura.



Segurament ara serà més significatiu per al lector o lectora qualsevol comentari sobre el concepte de cultura.

Fixem-nos un moment en els significats que, entre d'altres, hi assigna el *Diccionari de la llengua catalana*. Veurem de seguida que s'hi assignen múltiples significats que tenen en el nostre context un sentit especialment significatiu.

cultura

- 1) f. Acció de cultivar; l'efecte.
- 2) ESP. Conjunt de les coneixences literàries, històriques, científiques o de qualsevol altra mena que hom posseeix com a fruit de l'estudi, de les lectures, de viatges, d'experiència, etc.
- 3) Conjunt de les coneixences, tradicions i formes de vida materials i espirituals característiques d'un poble, d'una societat o de tota la humanitat.
- 4) cultura de massa: Cultura que, difosa pels mitjans de comunicació de massa, pretén aconseguir l'acceptació de la major part de la societat.

Institut d'Estudis Catalans (1995). *Diccionari de la llengua catalana*. Barcelona.

- Per **cultura** s'entén, en primer lloc, 'cultiu' o 'criança'. **Cultivar**, més concretament, té uns altres significats:
 - Donar a la terra i a les plantes les labors necessàries perquè fructifiquin.
 - Posar els mitjans necessaris per a mantenir i aprofundir el coneixement, el tracte o l'amistat.

- Desenvolupar, exercitar el talent, l'ingeni, la memòria, etc.
- Exercitar-se en les arts, les ciències, les llengües, etc.

En suma, la cultura està estretament relacionada amb el desenvolupament individual i sembla inseparable de l'acció de créixer.

- La cultura, en segon lloc, es relaciona amb 'un conjunt de formes de vida i de costums que caracteritzen els grups humans'. Les aportacions de l'etnografia,² l'antropologia¹ o l'ecologia³ ens diuen molt sobre aquestes diferents maneres que els grups humans han adoptat per apropar-se al món.

⁽²⁾ **etnografia** *f* Estudi descriptiu dels diversos grups humans o ètnics, de llurs activitats, organització social, creences religioses, estructures de parentiu, etc. (definició del Diccionari de la llengua catalana de l'Institut d'Estudis Catalans).

⁽³⁾ **ecologia** *f* Ciència que estudia les relacions dels éssers vius entre si i amb el seu entorn. Parteix de la sociologia, que estudia la relació entre els grups humans i el seu ambient, tant físic com social.

- Per acabar, una tercera idea implícita en el significat del terme al·ludeix a les **manifestacions d'aquests modes de vida**, objectes, creences, i fins i tot idees mitjançant les quals aquells es concreten o es fan presents.

⁽¹⁾ **antropologia** *f* Estudi de la realitat humana que té com a objecte fonamental el seu desenvolupament social i cultural.

1.1.2. La ment i la cultura en la psicologia actual

Quan comencem a aprofundir en els relacions entre els processos psicològics i la cultura apareix una pregunta que ens porta a replantejar el tema de fins a quin punt hi ha aspectes comuns en les cultures, fins i tot pel fet mateix de ser humanes o, per contra, cada una és tan específica que té poc a veure amb la resta.

Les imatges que us oferim a continuació us permetran, segurament, de reflexionar sobre aquest tema.



Observem que hi ha pràctiques comunes en cultures molt diverses que, en aquest cas, és per influència occidental. No hi ha cap dubte que és difícil explicar-ne la difusió. Com un esport simple en aparença ha arribat a aquests nivells de popularitat?

Algunes referències a la història del futbol

- Hi ha referències a l'entrenament militar amb formes esfèriques dos mil cinc-cents anys abans de Crist a la Xina. A Grècia i a Roma també hi ha referències a un joc de pilota; Homer hi va fer al·lusió i això continua a l'edat mitjana.
- El *calcio* florentí –principi del segle XVI–, practicat principalment per les elits, era seguit per públic sorollós i entusiasta –*tifosis*– i les dimensions del terreny eren molt semblants a les actuals. Atès el caràcter aristocràtic del joc, la cort de Carles II d'Anglaterra –exiliada a Itàlia– a la seva tornada va aportar molt en l'evolució d'aquest joc.
- És així com, en el segle XIX, apareix a Anglaterra el *dribbling-game*, com a conseqüència de la implementació de les escoles públiques. Aquest *dribbling-game* no era una altra cosa que jugar amb una pilota al carrer, enmig de vianants, comerciants i afins –com un mateix a la planta baixa d'un edifici. De les escoles va passar a les universitats (Oxford, Cambridge), on es van escriure les primeres regles, i el 1863 es funda la Football-Association, de manera que va néixer l'anomenat –per a l'època– *joc modern*. Va ser el torn per als grans clubs aristocràtics d'exportar aquest joc al continent europeu. Es va començar el 1872 amb el primer equip francès (Le Havre Athletic Club), el 1893 amb la fundació del Gènova d'Itàlia i el 1894 amb la del Bilbao a Espanya.

Podeu consultar la informació en l'adreça següent: <http://www.analitica.com/va/deportes/hazanas/2922947.asp>

La ment i la cultura

Lucariello (1995) ha analitzat les relacions entre la ment i la cultura com un doble marc en què es poden enquadrar les pràctiques quotidianes o, en altres paraules, les diferents formes de vida i les seves manifestacions quan la psicologia s'interessa per aquestes. Presenta diferents maneres d'establir relacions entre totes dues. Les sintetitzem en les imatges següents.

Cap als anys seixanta, la ment i la cultura es comprenen com a entitats separades.

WEB

Recurs interactiu només accessible al web.

La *ment* és considerada com un conjunt d'habilitats cognitives lògiques, científiques i abstractes, i el que s'examina és l'efecte de determinades variables culturals, com per exemple l'escola, sobre aquestes habilitats. La *cultura* es descriu aquí com un conjunt de trets que varien d'uns grups a uns altres. Les relacions entre totes dues s'interpreten en termes de nexes causals entre variables dependents (els processos mentals) i independents (el context cultural).

La ment en la cultura: totes dues són dimensions inseparables que es revelen en la pràctica quotidiana.

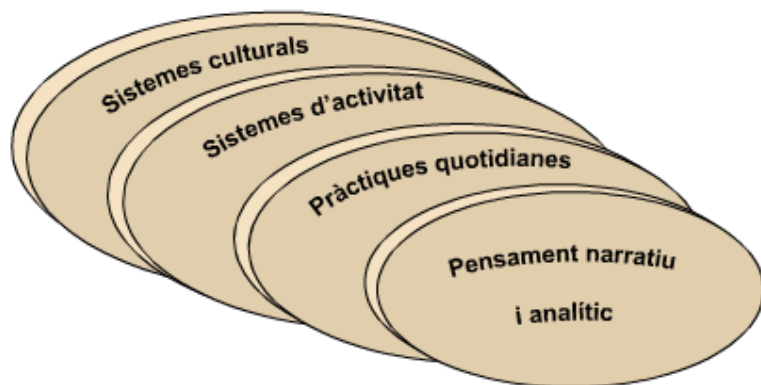
La cultura en la ment: les condicions culturals permeten de desenvolupar habilitats i instruments cognitius per als quals les persones estariem predisposades.

La influència de Leontiev (1981) és important. D'altra banda, un exemple del treball fet des de l'enfocament podria ser, segons el nostre parer, el de Scribner i Cole (1981), que representa trencar amb una idea de context que resultava problemàtica i introduir una altra de nova segons la qual les diferències en el coneixement estan estretament relacionades amb la situació en què es produeixen que, alhora, és inseparable de la pràctica. En aquesta mateixa línia, també es mouen treballs posteriors, per exemple els relacionats amb el pensament matemàtic (per exemple, Nunes, Schliemann, i Carraher, 1993) o amb l'aprenentatge com a procés que té lloc en el si de diferents comunitats (Lave i Wenger, 1991; Rogoff, 1990-1993).

És una altra de les alternatives que s'ofereix des de la psicologia sociocultural l'interès de la qual s'orienta a l'exploració del pensament narratiu (Bruner, 1986 i 1990) com una categoria cultural inherent a la ment. Els humans poden desenvolupar una predisposició innata i primitiva, l'organització narrativa, que permet de comprendre-la i utilitzar-la fàcilment i ràpidament.

És fàcil suposar que els autors que Lucariello classifica en cada un dels models anteriors, i que haureu trobat en la informació complementària que us oferim, no sempre estaran d'acord amb la seva interpretació. En la figura que apareix a continuació s'inclouen alguns dels conceptes fonamentals presents en les múltiples propostes que revisa Lucariello i que serà útil tractar conjuntament per a configurar un marc des del qual es pugui analitzar l'activitat humana.

Potser des d'aquesta representació es comprendran millor les relacions que es poden establir entre els camins mitjançant els quals Jerome Bruner o Michael Cole s'aproximen a l'activitat humana, a la pràctica quotidiana, i des d'aquí a les relacions entre la ment i la cultura.



Possibles relacions entre la ment i la cultura

El desenvolupament no seria possible independentment de la cultura. Per què?
És important comprendre que és necessària.

1.2. Cultura i racionalitat

Què us suggereix aquesta fotografia? Per a orientar-vos, us direm que representa un mercat flotant a la ciutat de Valdivia. Podeu pensar algunes idees que us suggereixi en relació amb el concepte de cultura. A continuació, llegiu l'apartat següent, especialment el text de Jerome Bruner que us proposem.

Segur que us aporta alguna idea nova!



Mercat flotant de Valdivia

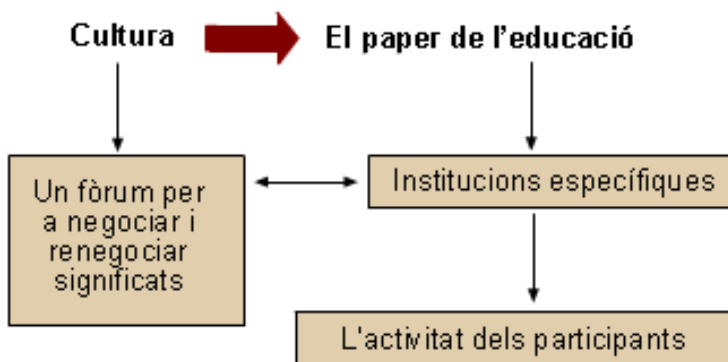
1.2.1. L'educació: un fòrum des del qual es pot reconstruir la cultura

La cultura no és una cosa donada definitivament, estàtica. Al contrari, és millor entendre-la, com suggereix Bruner (1986), en relació amb un procés continu de reconstrucció en què l'educació té un paper important.

"[...] una cultura està constantment en procés de ser recreada quan és interpretada i renegociada pels seus membres. Des d'aquest punt de vista una cultura és més aviat un fòrum per a negociar i renegociar el significat i per a explicar l'acció, que un conjunt de regles o especificacions per a l'acció. En realitat cada cultura manté institucions especialitzades per a intensificar aquest tret, és a dir, la seva condició de ser una cosa semblant a un 'fòrum'. Explicar històries i fer teatre o ciència, fins i tot jurisprudència, són tècniques per a intensificar aquesta funció –maneres d'explorar possibles móns aliens a la necessitat immediata. L'educació és, o hauria de ser, un dels principals fòrums des dels quals es fa aquesta funció, encara que és sovint molt tímida en fer-ho. És aquest aspecte de fòrum d'una cultura el que dóna als seus participants un paper constant a fer i desfer la cultura –un paper actiu com a participants més que com a espectadors que desenvolupen el seu paper d'acord amb una regla establerta quan es produeixen determinades circumstàncies" (Bruner, 1986, p. 123).

Sabríeu fer un esquema d'aquest text i indicar després les qüestions que us ha suggerit per iniciar una discussió?

Esquema



L'educació és, d'acord amb el text, un fòrum des del qual es reconstrueix la cultura i en què les persones que hi participen tenen un paper actiu. Aquesta reconstrucció, d'altra banda, es produeix mitjançant una renegociació de significats.

L'educació ocupa, per tant, un paper important en la reconstrucció de la cultura, que, alhora, es converteix en l'entorn per excel·lència de l'activitat humana. Recordem que l'Institut d'Estudi Catalans atribuïa al terme *cultura*, entre altres coses, una estreta relació amb els de *cultiu* i *criança*. En aquest sentit, la cultura es converteix en l'àmbit que permet el desenvolupament de les capacitats pròpiament humanes.

"No és possible donar compte de l'acció humana plenament i adequadament, amb referències únicament a les disposicions intrapsíquiques, trets, capacitats d'aprenentatge⁴ o qualsevol altra cosa. L'acció exigeix per a la seva explicació 'situada', això és, ser concebuda com un continu amb el món cultural. Les realitats que la gent construeix són realitats socials, negociades amb d'altres, distribuïdes entre ells" (Bruner, 1990, p. 105).

(4) **aprenentatge** m Tradicionalment, i sobretot des de la perspectiva dels models associacionistes, procés mitjançant el qual es produeixen canvis en la conducta com a resultat de la pràctica. Altres models teòrics també han analitzat els processos d'aprenentatge: per exemple, en la psicologia de Vygotski se sol associar als progressos que el nen manifesta al llarg del seu desenvolupament i que es produeixen en situacions d'interacció amb l'adult. En investigacions més pròximes a la psicologia cognitiva anglosaxona s'associa a l'adquisició d'habilitats relacionades amb una determinada tasca, que s'adquireixen a

partir de l'experiència en aquesta tasca. Es parla d'aprenentatge formal, no formal i informal segons el grau d'institucionalització d'allò que s'ensenya (per exemple, estem en un aprenentatge formal quan el procés es porta a terme a l'escola).

Reflexió

Observeu la següent fotografia i penseu una mica en el que us suggereix:



Un carrer. París, primavera de 1944. Gregory Manchess. Vineyard of the moon series.

Aquest carrer de París és un excel·lent exemple de com l'activitat humana té realment sentit en el context en què es duu a terme. Veiem, a més, que moltes activitats poden "conviure": uns llegeixen el diari i uns altres passegen o mostren el seu amor, potser també un signe del que a l'autor del quadre li agrada suggerir de la ciutat de París en aquest moment històric.

Bruner considera que només és possible comprendre plenament l'activitat humana i el seu desenvolupament quan s'analitza en relació amb el marc natural, social, cultural i històric en què està situada. Les activitats educatives i la construcció de significats que hi tenen lloc no poden ser alienes a aquest marc.

1.2.2. La veu de l'escola: racionalitat descontextualitzada?

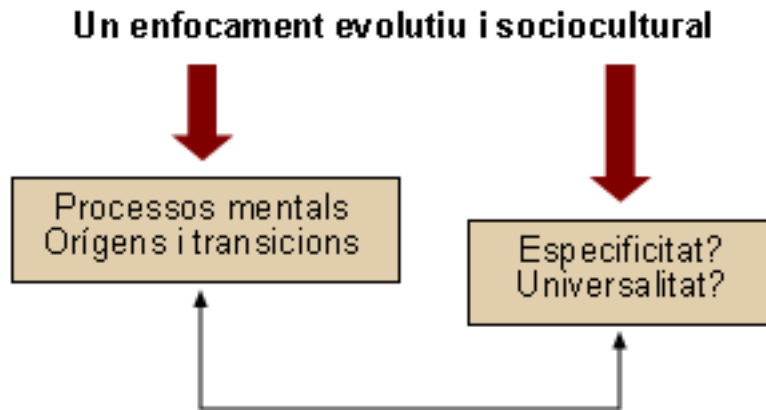
També Wertsch (1991) accepta com a punt de partida de les seves reflexions la idea que l'activitat humana adquireixi el seu vertader sentit en el context sociocultural des del qual es genera. Val la pena citar textualment les seves paraules quan precisa la perspectiva des de la qual ell mateix s'apropa al funcionament mental i que defineix com a evolutiva i sociocultural:

"Per *evolutiva* entenc una aproximació basada en el pressupòsit que un sol pot comprendre plenament el funcionament mental comprenent els seus orígens i les transicions genètiques que ha experimentat. Per *sociocultural* entenc una aproximació que se centra en l'especificitat institucional, cultural i històrica del funcionament mental més que sobre els universals. Vull seguir una aproximació sociocultural no perquè no cregui que no hi ha universals, sinó perquè crec que l'universalisme ha arribat a dominar la teoria psicològica fins a un punt que s'ha concedit poca atenció a la situació històrica, cultural i social de la ment" (Wertsch, 1991, p. 112).

No es tracta de prescindir dels universals cognitius, que han interessat als psicòlegs durant molt de temps, sinó de veure les situacions sociohistòriques en què aquells s'actualitzen i desenvolupen.

De nou, us suggerim que feu un esquema del text i que, a partir d'aquest, proposeu alguns temes que seran interessants per a portar a terme una discussió.

Esquema



Però el que en aquest moment importa subratllar de les aportacions de Wertsch és que, segons la seva opinió, aquesta recerca del que és universal transcendeix els límits de la psicologia per enfonsar les seves arrels en el sistema de valors que impregna el món occidental i, sens dubte, els plantejaments educatius. Reflexionant des de la lingüística de Bakhtin (1981), contextualitza l'escola occidental en un sistema de valors, moltes vegades inqüestionat, en què la raó universal representa un valor suprem; estem davant la raó que, després de la seva explosió en el pensament grec, ha permès l'aparició de les ciències empíriques i formals.

Què s'aprèn a l'escola?



Potser l'observació de la figura us ajudarà a comprendre que es tracta d'evitar un monopoli de la raó universal i abstracta que imposi les peculiaritats del pensament occidental sobre qualsevol altre. Aquesta manera de pensar es caracteritza pel que ell mateix anomena una raó descontextualitzada.

L'emergència històrica d'aquesta veu⁵ s'associa al pensament de la Il·lustració. Actualment designa un tipus de parla social més que una veu en sentit estricte. Vegem com la defineix:

⁽⁵⁾ **veu** *f* Cada una de les línies melòdiques que formen una composició polifònica. // En psicologia, perspectiva des de la qual se situa algú davant la realitat i l'expressa en interacció amb altres veus.

"La característica que defineix la veu descontextualitzada de la racionalitat és que representa objectes i esdeveniments en termes de categories formals, lògiques i, si és possible, quantificables. Les categories utilitzades en aquesta forma de representació són descontextualitzades en el sentit que el seu significat pot ser derivat de la seva posició en teories abstractes o sistemes que hi ha independentment de contextos de parla particulars" (Wertsch, 1991, p. 120).

Aquesta presència de la raó contrasta amb una altra manera de pensar a la qual Wertsch es refereix com una "**forma contextualitzada de representació**".

Reflexió

Penseu un moment, per a comprendre'l, el que us suggereix aquesta composició:

"[...] la forma contextualitzada de representació que representa esdeveniments i objectes en els termes de la seva particularitat concreta. Per exemple, un oient pot necessitar tenir accés a la informació des de l'únic context en què una expressió és utilitzada per a comprendre la seva referència. La particular orientació del parlant cap als objectes i esdeveniments dels quals es parla pot tenir un paper crucial en la determinació del significat d'una elocució" (Wertsch, 1991, p. 120).

En termes generals, diu Wertsch, les formes contextualitzades de representació posen en primer pla una perspectiva que deriva de la identitat dels interlocutors, perquè tots dos comparteixen un univers comú de significats, i del context comunicatiu concret.

Però, on està realment l'aportació i la novetat de la proposta de Wertsch? I sobretot, quin és l'interès d'aquesta descripció de la racionalitat humana, contextualitzada o descontextualitzada, en les situacions educatives?

Almenys quatre implicacions deriven directament de la seva proposta:

- Sembla necessari fer una tipologia de diferents veus que estan presents en els entorns educatius. La qüestió no és que solament una veu sigui possible, sinó que una d'aquestes és la privilegiada.
- Es parla de privilegi d'una veu enfront de les altres i no de possessió, la qual cosa significa, segons la nostra opinió, que adoptar diferents veus pot ser possible.
- Serà necessari, a més, investigar els processos mitjançant els quals s'arriben a internalitzar determinats tipus de veus.
- Per acabar, el treball de Wertsch pot ser un toc d'atenció davant l'oblit de determinades veus i el predomini d'unes altres.

El que és essencial, en definitiva, serà delimitar quins factors determinaran la presència d'una determinada veu. Podríem tenir en compte, d'altra banda, que escollir la veu de la racionalitat descontextualitzada reflecteix una determinada tendència d'alguns grups en la societat contemporània a ocupar una posició privilegiada i a dominar i silenciar altres veus.

2. La cultura: un mitjà per al desenvolupament humà

2.1. Activitat humana i mediació cultural

2.1.1. Escenaris d'activitat en el context de l'obra de Vygotsky

És ben sabut que el **concepte d'activitat** ha tingut un lloc central en la psicologia soviètica. N'hi ha prou de recordar les aportacions de Leontiev o Vygotsky, profundament arrelades en la psicologia marxista, per a explicar l'antropogènesi (Wertsch, 1981).

En termes generals, podem dir que l'activitat és considerada com una formació sistèmica i col·lectiva que posseeix una estructura mediacional complexa. Les activitats no són accions que tenen lloc només en un moment específic, sinó que passen a través d'un temps sociohistòric. Així, el subjecte i l'objecte estan mitjançats per artefactes que inclouen símbols i representacions.

Vygotsky (1979/1925) s'ha ocupat d'aquest tema quan s'ha aproximat al de **la consciència** i tracta de delimitar un nombre d'activitats que es puguin considerar generadores d'aquesta. Distingeix aspectes de l'experiència humana com la historicitat o l'activitat social. La consciència, ens diu, es construeix des de fora, en les relacions amb els altres.

Pensem un moment en el que ens suggereix aquest quadre:



Dones treballant a la vinya. Gregory Manchess.

Però els escenaris d'activitat són inseparables del concepte de cultura. Són aquests escenaris els que constitueixen l'entorn en què vivim els humans i, en aquest sentit, la idea és que l'entorn biològic prehumà es converteixi a poc

a poc en un entorn cultural en què les activitats es construeixen com a processos socialment mediat. Si el desenvolupament del nen coincideix generalment amb la línia del desenvolupament cultural, això significa que la línia natural pot ser modificada profundament per aquella. El sistema cultural ha de plantejar conflictes al nen i proporcionar-li recursos, sistemes mediadors per a resoldre'ls, per a treure'l de la seva línia natural i aconseguir el seu desenvolupament cultural (Luria i Vygotsky, 1992/1930).

"El desenvolupament dels processos d'abstracció, que passen només en el procés de creixement infantil i en el desenvolupament cultural, està unit al començament de l'ús dels instruments externs i a l'elaboració de formes complexes de conducta" (Luria i Vygotsky, 1992/1930, p. 142).

És a dir, la cultura implica un sistema funcional en què es participa i que proporciona el marc, el motiu i les eines per construir les funcions culturals bàsiques. A partir del concepte d'activitat i consciència, Vygotsky veu la història del desenvolupament com la construcció de sistemes psicològics que interaccionen entre ells, cosa que permet d'enriquir-los per modes d'acció artificial i cultural desenvolupats històricament.

2.1.2. La cultura, un instrument mediatitzador

La noció d'activitat mediatitzada té profundes arrels en l'obra de Vygotsky, que segons ell mateix ens diu, prolonga en aquest punt les idees de Hegel i Marx.

Per a comprendre-ho millor, feu l'activitat que us proposem.

Activitat

- El text que us proposem procedeix d'una novel·la famosa, *Les cendres d'Àngela* de Frank McCourt, que va guanyar el premi Pulitzer. Llegiu-lo mentre identifiqueu els diferents instruments que mediatitzen les activitats descrites.

Quan el pare porta a casa la primera setmanada, la mare està encantada de poder pagar a l'amable italià de la botiga de queviures, i pot tornar a caminar amb el cap dret perquè no hi ha res pitjor al món que deure i tenir obligacions amb algú. Neteja la cuina, renta les tasses i els plats, treu les molles i les miques de menjar de la taula, neteja la nevera i encarrega un bloc nou de gel a un altre italià. Compra un paper de vàter que ens podem endur a la comuna que hi ha al final del passadís i això, diu ella, és millor que els titulars del *Daily News*, que et deixen el cul negre. Escalfa aigua als fogons i es passa tot un dia en una gran banyera de llauna rentant-nos les camises i els mitjons, bolquers per als bessons, els dos llençols que tenim, les tres tovalloles. Ho estén tot a les cordes darrere l'edifici i podem mirar com la roba balla al vent i al sol. Diu que no vols pas que els veïns sàpiguen què tens quan ho rentes, però no hi ha res que es pugui comparar amb la dolçor de la roba eixugada al sol.

Frank McCourt (1998). *Les cendres d'Àngela*. Barcelona: Columna (p. 21-22).

Aquesta activitat ens ha interessat pels següents motius, d'entre altres:

- En aquest cas les paraules descriuen, potser millor que les imatges, una escena d'una família humil en la Irlanda de la primera meitat del segle XX.

- L'escena seria impossible de comprendre sense tenir en compte els instruments materials que hi apareixen, però que tenen un significat profund per al nen, des de la perspectiva del qual està escrit el text.
- L'arribada d'un instrument material, en aquest cas el salari setmanal, canvia radicalment la perspectiva des de la qual s'observa el món. Aquest salari representa per al nen multitud de coses agradables, segurament idealitzades.

S'haurà comprès, segurament, en quin sentit podem relacionar l'activitat humana amb l'ús d'instruments i el de signes amb la gènesi de les activitats mentals superiors.

Però vegem més detalladament com ho descriu Vygotsky (1978).

"La funció de l'instrument és servir com a conductor de la influència humana sobre l'objecte de l'activitat, és externament orientada; ha de produir canvis en els objectes. Són mitjans pels quals l'activitat humana externa s'orienta al domini i al triomf sobre la naturalesa. El signe, d'altra banda, no fa variar l'objecte de l'operació psicològica. És un mitjà d'activitat interna que s'orienta al domini d'un mateix. El signe està internament orientat" (Vygotsky, 1978, p. 55).

Aquest concepte vygotskià d'*activitat mediatitzada* es pot considerar actualment com una important font de suggeriments. Més concretament:

La cultura es convertirà en un instrument mediatitzador, i també ho seran els instruments que utilitza l'home i que es poden considerar, alhora, un producte de la mateixa cultura.

Segurament ho comprendreu millor observant les dues fotografies que us oferim a continuació. Representen dues maneres molt diferents d'apropar-se a la feina al camp. Són un clar exemple del fet que la cultura i, més concretament, els instruments que fan de mediadors de l'activitat humana contribueixen a definir-la i reconstruir-la.



Treball agrícola



Manifestació ecologista a Barcelona contra la soja transgènica, fa uns quants anys. Urbano, M.S. (2001, 26 de febrer). *El País*.

"[...] la cultura pot ser vista com un artefacte mediador, un filtre mitjançant el qual percebem el món i el fem intel·ligible. No obstant això, la cultura no és una cosa simplement ideacional i abstracta. És també una cosa concreta i incorporada a objectes i tecnologies mitjançant els quals manipulem la realitat. Aparells com processadors de textos, calculadores, telèfons, etc. estenen el nostre poder per a comunicar-nos amb altres éssers humans i configuren les nostres activitats socials i expectatives del que és possible assolir. Des d'aquest punt de vista no són una cosa externa al nostre coneixement. Per contra, són instruments mitjançant els quals ens coordinem amb la realitat i que tenen un profund impacte sobre nosaltres com a éssers psicològics mitjançant la nostra participació en activitats socials" (Säljo, 1991, p. 180).

Es poden subratllar diferents aspectes del text en relació amb la cultura com a instrument mediador:

- És un instrument que mediatitza les nostres relacions amb la realitat, de manera que ens permet d'interpretar-la.
- També mediatitza les nostres relacions amb altres persones i, alhora, té un profund impacte sobre nosaltres.
- No és una cosa abstracta, sinó incorporada a instruments amb què diàriament interactuem i que fan més fàcil el nostre contacte amb la realitat.

El que és essencial, en suma, és el fet que la cultura està incorporada als instruments que mediatitzen les nostres relacions amb el món físic social i que, alhora, ens configuren.

2.2. Cultura, educació i desenvolupament humà

No n'hi ha prou de dir que la cultura és el mitjà en què es desenvolupen els éssers humans. La cultura orienta decisivament els seus processos de desenvolupament. Ara ens fixarem en alguns treballs que s'han centrat en aquesta qüestió des de diferents punts de vista. Potser les imatges que us oferim us permetran d'entendre-ho millor, tot i que podríem caure gairebé en un tòpic.



No n'hi ha prou de dir que la cultura orienta el desenvolupament o l'envolta, també és necessari aprofundir en els processos que permeten d'explicar aquesta relació.

2.2.1. Els escenaris culturals i les aportacions d'Elkonin

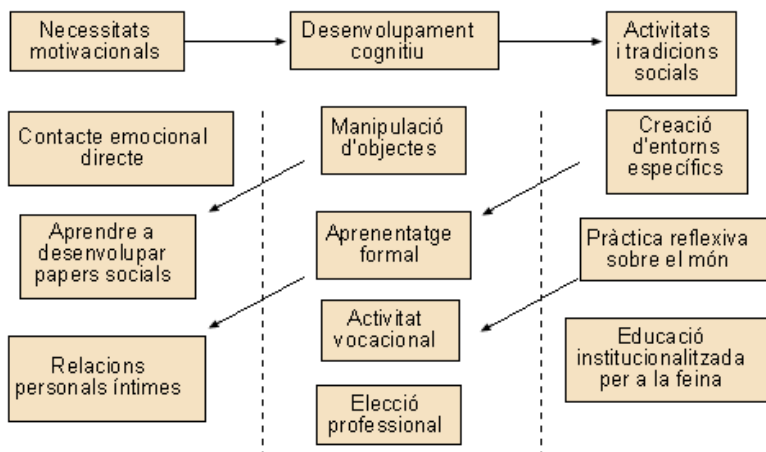
El desenvolupament ontogenètic està condicionat no solament per la capacitat biològica, sinó també per les tradicions històriques en què la cultura envolta el nen. Les pràctiques quotidianes adquireixen, per tant, un paper decisiu per explicar el curs del desenvolupament.

La vida del nen es pot considerar com un procés d'intercanvi de rols i de desenvolupament en curs enfortit per les seves experiències amb l'entorn cultural. Els nens creen i coconstrueixen el món social i es comprometen amb ells mateixos en les seves activitats.

En la figura que apareix a continuació s'inclouen els tres estadis del desenvolupament infantil que proposa Elkonin, psicòleg soviètic que ha treballat en l'àmbit de la psicologia del nen durant la segona meitat del segle XX.

Contingut complementari

Podeu consultar l'adreça següent:
<http://www.marxists.org/> .

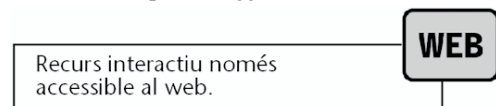


Estadis del desenvolupament i exigències del context social. Font: Elkonin (1971) i Hedegaard (1996).

Podem observar que en aquests moments del desenvolupament estan presents dimensions afectives i cognitives i s'observa, a més, que la vida quotidiana dels nens està determinada per certes activitats i tradicions en cada un d'ells.

Activitat

Comenteu el que us suggereix. A continuació trobareu el que ens ha suggerit a nosaltres.



Solució

- En el primer estadi, la tradició crea un suport emocional i afavoreix, sobretot, les relacions amb la mare.
- En un segon moment, el jardí d'infància i l'escola són tradicions institucionalitzades que determinen les activitats dominants en la vida infantil.
- En una última etapa serà important que els adolescents s'introdueixin en el món del treball.

La zona del desenvolupament pròxim⁶ es podrà relacionar amb cada un d'aquests estadis en tant que, en cada un, hi ha demandes canviants que procedeixen del context social.

⁽⁶⁾ **zona del desenvolupament pròxim** /Segons Vygotski, distància entre el nivell real de desenvolupament, determinat per la capacitat de resoldre independentment un problema, i el nivell de desenvolupament potencial, determinat per la resolució d'un problema sota la guia d'un adult o en col·laboració amb un altre company més capaç.

Però encara podem aprofundir una mica més i tenir en compte, d'altra banda, que les escoles i altres contextos quotidians d'aprenentatge, que defineixen el desenvolupament des de la cultura, són de creació relativament recent i han donat lloc a la pràctica de la segregació; és a dir, els nens són separats gran part del dia de les activitats dels adults (Elkonin, 1980).

Les pràctiques socials del món occidental que segreguen la infància cap a universos específics han contribuït a la formació del món social dels nens, com una cosa relativament independent de les persones grans.

Elkonin ha insistit en el que d'altres anomenen la *no-adaptabilitat* dels nens. Amb això volen indicar la importància d'adoptar una perspectiva en què el nen és un agent actiu que forma les seves relacions i actituds mitjançant els altres. Aquest fet hauria de ser tingut en compte pels agents educatius institucionalitzats.

2.2.2. Desenvolupament individual i històric: Michael Cole

Cole, un investigador nord-americà molt representatiu actualment de la perspectiva sociocultural en psicologia del desenvolupament i l'aprenentatge, presenta la **cultura com un "embolcall supraindividual"** que ens envolta i ens aporta instruments per interactuar amb el món. És aquí on es produeix el desenvolupament individual i històric de les persones i els grups socials. Són aquestes accions culturals dels individus, immerses a més en contextos més concrets i entreteixits amb l'activitat, els que ens permeten de transformar el món.

Aprofundirem en aquesta idea a partir dels breus fragments de la següent pel·lícula:



Les cendres d'Àngela, d'Alan Parker (1999).

Dos aspectes, entre molts d'altres potser, marquen la presència de la cultura en aquestes imatges. En primer lloc, en la Irlanda de mitjan segle, la presència de Hitler i el seu impacte en la vida de la gent sembla evident. Els nens van al cinema i reben una determinada propaganda política davant de la qual difícilment seran unes persones crítiques. Però, a més, els nens s'apropen també a una determinada presentació dels continguts culturals, en aquest cas des de l'única perspectiva d'un mestre que en cap moment no sembla que entengui allò de què parla, tot i que sens dubte ho idealitza. El que ens podem preguntar immediatament després d'aquestes imatges és en quina mesura hi ha una relació entre el que l'escola aporta als nens i el que segurament els interessa més.

Però fixem-nos un moment en com Cole, autor, relaciona **cultura i desenvolupament**. Des de les seves paraules podrem "reinterpretar" millor les escenes de la pel·lícula en relació amb aquest tema:

"Des de fa molt de temps la noció de cultura ha inclòs una teoria general de la manera en què es pot promoure el desenvolupament: crear un entorn artificial en què s'aporten als organismes més joves condicions òptimes per al creixement. Això requereix instruments, perfeccionats al llarg de generacions i dissenyats per a la tasca especial que han de desenvolupar. Tan propers estan els conceptes de coses que creixen i els instruments que la paraula amb què es pot designar la cultura és la d'"arada compartida" (Cole, 1996, pàg. 143).

A Cole li agraden les metàfores, amb les quals s'apropa a explicar què és la cultura i com s'ha d'entendre en relació amb el desenvolupament. S'hi refereix com un jardí on els nens són protegits dels aspectes més durs de l'entorn. Un jardí és el llaç entre el microcosmos de la planta individual i el macrocosmos de l'entorn exterior. El jardí, en aquest sentit, posa en relació la cultura i el context i ens aporta, així, un marc de treball des del qual es pot entendre el desenvolupament humà.

Cole (1991) assenyala el que considera els postulats bàsics d'una aproximació sociocultural a l'estudi de la ment humana des de la perspectiva del seu desenvolupament i educació. Els éssers humans, ens diu aquest autor, difereixen d'altres animals en el sentit que estan mediatitzats culturalment, es desenvolupen històricament i són el resultat d'una activitat pràctica.

L'educació es considera com un determinat context d'activitat en què els éssers humans, en circumstàncies culturals específiques i en determinades etapes històriques, es desenvolupen.

2.2.3. Aprenentatge, cultura i desenvolupament

Què pot aportar la perspectiva historicocultural a la comprensió de les relacions entre la cultura, el desenvolupament i l'aprenentatge? Hatano i Miyake (1991) s'han apropiat a aquesta qüestió i, segons la seva opinió, el punt de partida de l'aproximació és doble:

- **La interacció amb altres persones i artefactes** té un important paper en l'aprenentatge i desenvolupament de la ment.
- El **microentorn** en què l'individu aprèn és afectat per contextos més amplis, per exemple, la comunitat.

La cultura és vista com l'entorn natural en què es desenvolupen les persones i des del qual aprenen.

Cultura, coneixement escolar i quotidià

Hatano i Miyake (1991) concreten les aportacions de la perspectiva sociocultural a l'estudi de l'aprenentatge i el desenvolupament en tres punts. Els seus comentaris resulten especialment significatius quan ens plantejem la qüestió que el desenvolupament humà pot estar mediat, en determinades cultures, per l'aprenentatge escolar. En primer lloc, conèixer l'entorn cultural de qui aprèn ens permet de conèixer millor el procés d'aprenentatge i per això controlar-lo. Això es matisa en un triple sentit:

- Conèixer la cultura dels qui aprenen permet de **plantejar situacions que siguin similars en múltiples contextos**, especialment quan els educadors es proposen metes específiques que han d'aconseguir.
- Coneixent aquesta cultura, és possible accedir més fàcilment **als coneixements que les persones adquireixen en situacions d'aprenentatge formal i informal** que poden servir de base a situacions educatives formals. En qualsevol cas, tot i que aquest punt de partida pot tenir un efecte facili-

tador, ja que els nous coneixements són més significatius per als subjectes, a vegades inclou components erronis que no sempre són fàcils d'eliminar.

- En tractar d'**institucionalitzar determinats tipus d'aprenentatge**, solament tindrem èxit coneixent les creences que sobre aquest tenen les persones implicades en el procés; potser solament alguns resulten acceptables en aquest context.

Des d'aquí podríem tornar novament a les situacions que ens ofereixen la novel·la i la pel·lícula *Les cendres d'Àngela*, des de les quals aprofundirem en les relacions de la cultura amb els processos d'aprenentatge formal i informal.



Escola de Limerick el 1938, segons el film *Les cendres d'Àngela* d'Alan Parker (1999). Font: <http://www.angelasashes.com/album/thumbnails.html>.
TM & Copyright ©1999 by Paramount Pictures and Polygram Holdings, Inc.

Hi ha set mestres a l'Escola Nacional Leamy i tots tenen cinyells de cuir, canes, bastons d'arnyó. Et peguen amb els bastons a les espatlles, a l'esquena, a les cames i, especialment, a les mans. Si et peguen a les mans se'n diu palmetada. Et peguen si arribes tard, si la punta de la ploma degota, si rius, si parles, i si no saps coses.

Et peguen si no saps per què Déu va crear el món, si no saps qui és el sant patró de Limerick, si no saps recitar el Credo dels Apòstols, si no saps sumar dinou i quaranta-set, si no saps restar quaranta-set menys dinou, si no et saps les principals ciutats i productes dels trenta-dos comtats d'Irlanda, si no saps trobar Bulgària al mapa del món penjat a la paret, que és tot tacat d'escopinades, burilles i esquitxos de tinta llançats per alumnes enfadats i expulsats a perpetuïtat.

Et peguen si no saps dir el teu nom en irlandès, si no saps dir l'Ave Maria en irlandès, si no saps demanar permís per anar a la columna en irlandès

T'ajuda escoltar els nois grans que van més endavant que tu. Ells et poden parlar del mestre que tens ara, què li agrada i què no suporta.

Un mestre et pegarà si no saps que Eamon De Valera és l'home més gran que mai ha viscut. Un altre mestre et pegarà si no saps que Michael Collins fou l'home més gran que mai ha viscut.

El senyor Benson odia Amèrica, i t'has de recordar d'odiar Amèrica, o et pegarà.

El senyor O'Dea odia Anglaterra, i t'has de recordar d'odiar Anglaterra, o et pegarà.

Si mai dius res de bo d'Oliver Cromwell, tots et pegaran.

Encara que et ventin sis palmetades a cada mà amb la vara de freixe, o l'aranyó amb nusos, no has de plorar. Seràs una nena. Hi ha nois que potser et prendrien el pèl i es

burlarien de tu al carrer, però fins i tot ells han d'anar amb compte perquè arribarà el dia que el mestre els pegui a ells i s'han d'aguantar les llàgrimes, o estaran humiliats per sempre. Hi ha nois que diuen que és millor plorar perquè això fa contents els mestres. Si no plores, els mestres et tenen mania perquè els has fet semblar dèbils davant la classe, i es prometen que la propera vegada que t'enxampin et treuran llàgrimes o sang, o totes dues coses.

Els nois grans de cinquè ens diuen que al senyor O'Dea li agrada treure't al davant de la classe per poder-se posar darrere teu, pessigar-te les patilles i estirar-te-les amunt. "Enlaire, enlaire", diu, fins que tens els ulls plens de llàgrimes. Tu no vols que els nois de la classe et vegin plorar, però que t'estirin les patilles fa venir llàgrimes tant si vols com si no, i al mestre això li agrada. El senyor O'Dea és l'únic mestre que sempre pot provocar les llàgrimes i la humiliació.

És millor no plorar perquè t'has de fer amb els nois de l'escola, i no vols donar cap satisfacció als mestres.

Si el mestre et pega, no serveix de res queixar-te al pare o a la mare. Sempre diuen: "T'ho mereixes. No siguis criatura."

Frank McCourt (1998). *Les cendres d'Àngela*. Barcelona: Columna.

Aquest text us haurà permès d'entendre l'habitual llunyania de les escoles respecte de la vida quotidiana dels nens. Potser per això el que les persones adultes entenem per cultura està molt lluny del que busquen les criatures. Hatano i Miyake s'han preocupat d'això; ho veurem.

D'acord amb Hatano i Miyake (1991), l'escola ha de tenir en compte la cultura predominant i, a més, considerar les "dimensions culturals rellevants en la meta de l'aprenentatge" i expressar-les en termes cognitius.

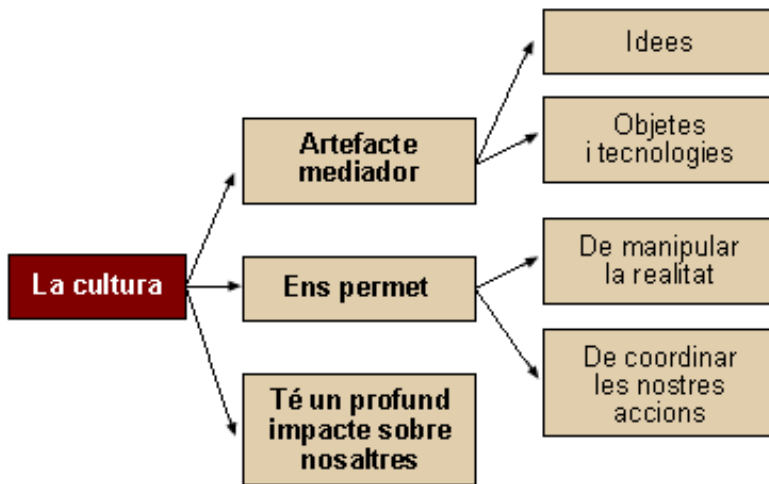
Els mateixos reconeixen que la tasca no és fàcil i proposen diferents camins. Per exemple, captar aquestes dimensions d'una manera intuïtiva mitjançant l'observació⁷ participant, observar les activitats quotidianes d'una determinada cultura, analitzar les aportacions dels informants,⁸ etc. S'observarà que la proposta està a adoptar mètodes d'observació no habituals fins ara en psicologia i potser pròxims a l'antropologia o a l'etnografia. Ens ocuparem d'aquesta metodologia una mica més endavant en aquest mòdul.

⁽⁷⁾ **observació f** Aproximació a un objecte de coneixement sense que l'investigador el modifiqui directament pel fet de ser observat.

⁽⁸⁾ **informant m i f** En etnografia, cada una de les persones d'una cultura que són interrogades per l'investigador per a conèixer, per mitjà d'elles, aspectes de la cultura que estudia.

"[...] En altres paraules, hem d'expressar el que és cultural en termes cognitius. Això és probablement la part més difícil, el repte més gran d'un estudi fet des d'una aproximació cultural a l'aprenentatge. Els models han de poder explicar com peces de coneixement i creences d'una cultura són interioritzades pels individus en forma de coneixement procedimental, conceptual o metacognitiu i com les activitats organitzades per la cultura produeixen conseqüències cognitives específiques. En un nivell més general, els efectes d'altres persones, els artefactes i els contextos més amplis es poden conceptualitzar com a 'condicionants', és a dir, factors que tendeixen a intensificar (o inhibir) l'aprenentatge de la gent mitjançant l'eliminació virtual de la consideració d'un gran nombre d'hipòtesis i interpretacions" (Hatano i Miyake, 1991, p. 278).

A continuació, us oferim un esquema de les idees més importants que, segons el nostre parer, s'inclouen en aquest text:



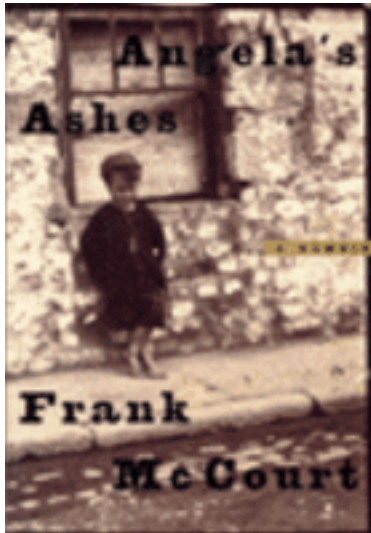
Però... és possible transcendir la pròpia cultura?

Hatano i Miyake (1991) s'han plantejat una altra qüestió, que es refereix a **la necessitat d'aprendre a transcendir el marc de la pròpia cultura**. Més concretament:

"Com poden les persones anar més enllà dels seus condicionaments culturals i, per exemple, aprendre una cosa per a la qual la seva cultura no proporciona un microentorn convenient? Com es pot construir un coneixement més potent que el que proporciona la cultura?" (Hatano i Miyake, 1991, p. 279).

En qualsevol cas, no hi ha dubte que alguns individus són capaços de transcendir les limitacions que l'educació els va imposar en un moment donat. I quin altre exemple millor, en aquest context, que el Frank McCourt?





Frank McCourt va néixer el 1930. Va assistir a classes nocturnes de llengua i literatura a la Universitat de Nova York i es va llicenciar el 1957. Va ser professor de creació literària en diferents escoles fins a la seva jubilació. Amb aquest llibre va guanyar el premi Pulitzer de biografia el 1997. Doctorat honorari de la Universitat de Limerick en octubre de 2003.

En la seva novel·la *Les cendres d'Àngela* ens explica la història de la seva infància a Irlanda; diu que pitjor que una infància miserable és una infància miserable irlandesa i, si aquesta és catòlica, pitjor encara.

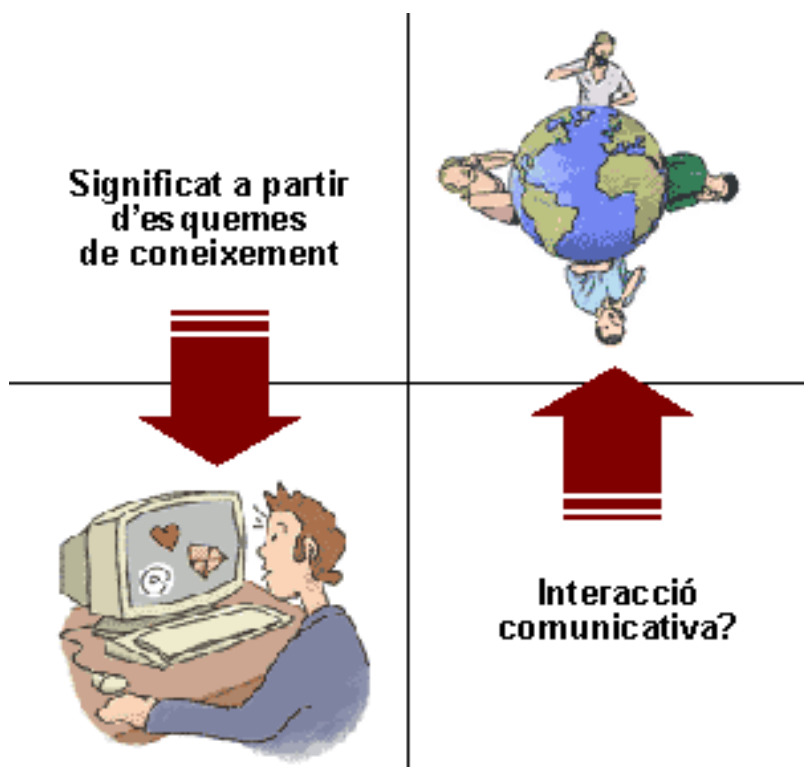
Realment, els autors són conscients de **les limitacions que la pròpia cultura pot imposar al que apren** i ho expressen en tres punts:

- La cultura "mostra" com es poden utilitzar instruments i ajudes externes per a resoldre problemes de la vida quotidiana, i també "ensenya" un conjunt de procediments necessaris per a la producció i comunicació en altres àrees de la vida.
- La cultura imposa també creences metacognitives sobre quin tipus de coneixement és important (Goodnow, 1990).
- La cultura assumeix que aquestes solucions són correctes i deixa a l'individu la possibilitat de qüestionar-les.

3. Cultura, discurs i desenvolupament humà

3.1. Cultura i significat: alternatives davant la seva construcció?

Dir que els éssers humans ens apropem al món atribuint significats a les situacions que vivim no és una cosa nova, sinó gairebé una idea del sentit comú. És a dir, el món té sentit perquè som capaços d'interpretar-lo. Però podem anar més enllà d'aquestes afirmacions massa generals i preguntar-nos quins són els processos psicològics mitjançant els quals som capaços de construir significats. Tot i que simplifiquem novament la figura, us donarà una idea dels camins alternatius que les investigacions de psicòlegs i lingüistes han aportat.



Podeu aprofundir ara en aquestes dues alternatives.

3.1.1. Cultura i esquemes de coneixement

Dir que la cultura és l'entorn en què es desenvolupen els éssers humans no és una cosa difícil d'acceptar.

Comprendre la realitat

Alguns autors han aprofundit en la manera en què la cultura contribueix a configurar esquemes de coneixement. Les aportacions de dos especialistes en el tema permeten d'aproximar-se al concepte. Roy D'Andrade, en primer lloc, ens dóna una excel·lent definició:

"S'assumeix que la cultura consisteix en sistemes de significat i comprensió apresos i compartits, comunicats fonamentalment mitjançant el llenguatge natural⁹. Aquests significats i comprensions no són solament representacions sobre el que hi ha en el món: són també directius, evocadors, i els que reconstrueixen la naturalesa de la realitat" (D'Andrade, 1990, p. 65).

⁽⁹⁾ **llenguatge natural** *m* Conjunt de sons articulats amb què l'home manifesta el que pensa o sent.

La cultura és, per tant, un sistema de significats i maneres de comprendre el món. L'autor precisa, unes línies més endavant, quina és la funció d'aquest sistema: conformar l'activitat de les persones en tant que aporta metes i finalitats a les seves accions i, fins i tot, normes de conducta.

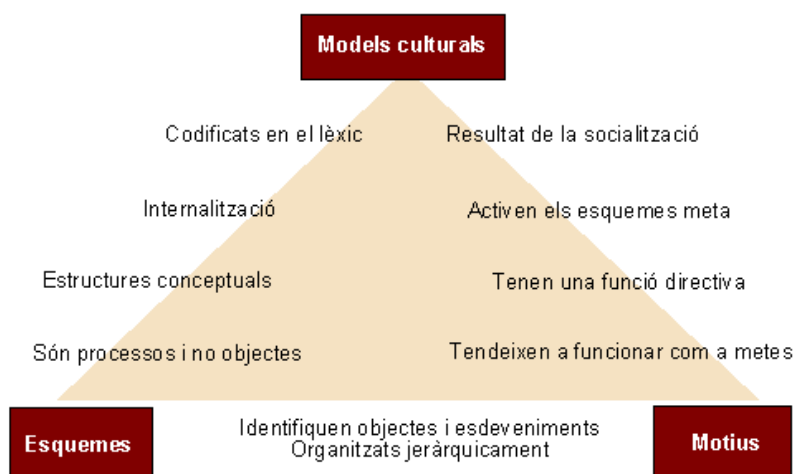
Gustav Jahoda (1992), en una publicació dedicada a les relacions entre la cultura i la ment, contribueix també a precisar el significat del terme *cultura*:

- Hi ha un consens sobre el fet d'eliminar de la cultura els aspecte innats, biològicament determinats, dels éssers humans.
- Tot i que la capacitat d'adquirir un llenguatge es pot considerar una cosa innata, la manera en què el parlant arriba a actualitzar aquesta capacitat és un fet cultural.
- La cultura és una cosa adquirida per l'home en la societat i transmès, amb modificacions, per generacions.
- Si en un determinat moment, cap als anys cinquanta, la cultura es relaciona amb certes formes de conducta, avui s'associa a sistemes simbòlics de significats.

Motius, metes i esquemes

Un dels problemes que plantegen els models clàssics que expliquen el desenvolupament humà és la seva dificultat per a explicar les diferències individuals o les socials i culturals. És el punt de partida d'excel·lents treballs de D'Andrade (D'Andrade, 1992; D'Andrade i Strauss, 1992), que aporta un enfocament interessant en tant que dóna les bases per superar aquesta ruptura entre diferents dimensions de la personalitat que estan presents en els models tradicionals.

Segons la seva opinió, no n'hi ha prou de dir que en cada cultura els individus fan unes coses o unes altres perquè tenen diferents motius, sinó que és necessari explicar *per què aquest motius tenen una base cultural*. La figura que incloem a continuació sintetitza alguns dels elements d'aquest model i tracta de destacar, sobretot, les relacions entre aquests.



Motivació i cultura. Font: D'Andrade i Strauss (1992) i D'Andrade (1992).

L'objectiu de l'autor és mostrar les estretes relacions entre esquemes, motius i models culturals. Per a destacar la seva interdependència s'han representat en els tres vèrtexs d'un triangle. Els *esquemes* es consideren aquí com a interpretacions específiques de la realitat, que apareixen en situacions específiques; són processos dinàmics que varien en el temps i, potser el més important, posseeixen la capacitat de desencadenar una acció, funcionen com a metes. A causa que es poden organitzar jeràrquicament, no tots poden ser activats directament, sinó que ho han de ser per esquemes d'ordre superior; en aquest sentit, permeten d'interpretar la realitat en termes de mitjans i fins.

En suma, quan la noció d'esquema és un mediador entre els motius i els models culturals, és més fàcil explicar les relacions entre aquests.

3.1.2. Aprendre a interpretar: els treballs de Bakhtin

Què aporta Bakhtin a la qüestió de les relacions entre la cultura i els processos de la construcció del significat? Segurament, entre moltes altres coses, el paper de la persona quant a intèrpret de l'univers, una cosa que es reflecteix en la idea que les persones puguem arribar a dominar la lectura i l'escriptura.

Bakhtin es preocupa de lectors o escriptors com a intèrprets de la realitat, i incideix en el fet que aquest procés d'interpretació no és un monòleg,¹⁰ sinó que té caràcter dialògic.

⁽¹⁰⁾ **monòleg** *m* Reflexió en veu alta i a soles. // Parla o conversa que fa d'aquesta manera un personatge d'una obra dramàtica o d'una altra semblant.

En aquest context, cal destacar que els éssers humans es poden convertir en **intèrprets de la realitat**, i això ho fem mitjançant un **diàleg amb altres persones** i, fins i tot, amb nosaltres mateixos.

Activitat

Observeu ara unes imatges de la pel·lícula *Les cendres d'Àngela* i reflexioneu un moment sobre què us poden suggerir en relació amb la naturalesa d'un diàleg.



Les cendres d'Àngela, d'Alan Parker (1999).

Les imatges ens mostren clarament dues situacions de diàleg. La primera és suggerida per la veu en *off* des de la qual l'autor s'expressa. Fins a quin punt parla amb si mateix o vol transmetre un missatge als qui l'escoltem? La segona situació de diàleg és suggerida, sens dubte, per la conversa en què dos nens s'expliquen els seus secrets.

Abans d'aprofundir en el sentit que adquireix el concepte de diàleg en l'obra de Bakhtin, no sobra recordar el que diu l'Institut d'Estudis Catalans d'aquest terme:

diàleg

- 1) m. Conversa entre dues o més persones.
- 2) Obra literària en forma de conversació caracteritzada per l'intercanvi d'idees sovint contraposades.
- 3) Paraules intercanviades entre els actors d'una obra teatral, d'un film, etc.
- 4) En una composició musical, dos instruments, dues veus, que es responen l'un a l'altre.

Institut d'Estudis Catalans (1995). *Diccionari de la llengua catalana*. Barcelona.

En termes generals, el diàleg remet en la llengua catalana al fet de mantenir una conversa amb altres persones.

D'acord amb Bakhtin, dialogar és una forma d'interacció, però que potser el sentit comú, la seva contínua presència en el llenguatge quotidià, ha fet oblidar el vertader sentit del terme.

Mikhail Bakhtin (1895-1975)

Lingüista, professor i crític marxista rus. Educat a la Universitat de Sant Petersburg, va treballar a l'Institut d'Història de Leningrad abans d'assumir un lloc professional a l'Institut Pedagògic de Mordova a Saransk a partir del 1936. Quan l'Institut va passar a ser universitat el 1957, Bakhtin va ser nomenat rector de Literatura Russa i Literatura Mundial, lloc que va ocupar fins a jubilar-se el 1961.



Yury Selivestrov (1940-1990) és l'autor de les litografies dels autors russos. Es va publicar per primera vegada en l'àlbum Georgy Gachev. *Russkaia дума* (Moscou: Novosti, 1991).

El diàleg: una manera de mirar el món

Des de la perspectiva que ofereix Bakhtin, un primer sentit del diàleg es pot relacionar amb la idea de perspectiva. Us suggerim mirar el quadre per comprendre'l:



Édouard Manet (1863). *Esmorzar a l'herba*, Musée d'Orsay (París).

Aquesta obra va ser presentada per Manet al Saló de París de 1863 amb el títol d'*El bany*. Els crítics van ser molt categòrics amb l'escena de Manet, mentre que els joves artistes –els qui, més tard, formarien el grup impressionista– van considerar l'obra com una mostra d'avantguardisme, van animar Manet a crear imatges d'aquestes característiques i es va agrupar entorn seu. *El bany* es considera el punt de ruptura amb l'art acadèmic i tradicional. El títol d'*Esmorzar a l'herba* va substituir l'original quatre anys després. Sembla que

Manet es va inspirar en una jornada de bany al Sena per fer un nu en un paisatge, el somni de tot pintor segons l'escriptor Émile Zola.

Dialogar representa introduir-se mútuament en la perspectiva de l'altre, en la seva manera de mirar la veritat i el món.

En aquest sentit, el concepte de diàleg està unit al fet que cada acció personal està condicionada per la singularitat de l'individu en el temps i en l'espai; l'essència de les accions reals és que són irreversibles i particulars.

A més, quan una persona s'enfronta a una altra, la seva experiència està condicionada per la seva externalitat.

Fins i tot en un sentit físic, una persona sempre veu alguna cosa en l'altre que no pot veure en si mateix.

Enfront del concepte d'empatia, que en certa manera representa dissoldre's en l'altre, no es tracta de ser algú passiu, sinó d'entrar amb aquesta perspectiva activa que enriqueix. Es proposa, llavors, el concepte de *comprensió creativa*, que apareix en un text reproduït per Morson i que el nostre autor va escriure el 1970 en un petit treball traduït com *Response to a question from the Novyi mir Editorial Staff*,

"La comprensió creativa no renuncia a si mateixa, al seu propi lloc en el temps, a la seva cultura, i no oblida res. Per a comprendre és immensament important per a la persona que comprèn *estar situada fora* de l'objecte de la seva comprensió creativa –en el temps, en l'espai, en la cultura. Un no pot realment veure el seu exterior i comprendre'l com un tot, ni fotografies ni miralls no hi poden ajudar; la nostra exterioritat real pot ser vista i compresa només per altres persones, perquè estan situades fora de nosaltres en l'espai i perquè són d'altres" (extret de Morson i Emerson, 1990, p. 55).

L'exterioritat és la que crea la possibilitat de diàleg, el qual és el que ajuda a comprendre una cultura de manera profunda. Qualsevol cultura posseeix significats que ella mateixa no coneix, que no ha fet, que són *potencials*. Com veurem, aquest concepte és immensament important per al nostre autor.

El diàleg actualitza potencials, ho fa provocant una resposta específica encara que sigui d'una manera particular i incompleta.

Alhora subjeu el mateix procés en qui pregunta, ja que l'ajuda a comprendre potencials inesperats de la seva cultura: el procés és múltiplesment enriquidor, ajuda a cada banda i no solament descobreix, sinó que activa potencials, fins i tot en pot crear de nous.

És important aclarir que *dialogar és una cosa diferent de la interacció entre dues mònades*, Això últim és el que Bakhtin va criticar com a *teoreticisme* i el que s'ha considerat com a dominant en la història occidental contemporània. Aquest terme s'entén com un conjunt de regles a les quals es conformen els esdeveniments o una estructura que exhibeixen.

- En semiòtica, per exemple, les persones es redueixen al que responen i es perden els aspectes íntims i ètics de les seves relacions. No es pot reduir un esdeveniment a la seva transcripció teòrica perquè es perd la seva dimensió històrica.
- En el teoreticisme, la temporalitat de la historicitat de l'existència actual queda reduïda a un moment abstracte.

En suma, ni les persones, ni les entitats socials, estan constituïdes com a mònades. Els aspectes més interessants i inacabables de la interacció procedeixen del desordre dels participants.

Ni els individus ni les entitats socials no estan tancats en els seus límits; els camps culturals no solament estan constituïts per entitats culturals i forces, sinó que també estan constituïts per múltiples temporalitats i diferents ritmes.

El diàleg no és un monòleg

El concepte de diàleg que acabem d'assenyalar ens condueix a una segona conceptualització del procés. En aquest sentit, el diàleg no és un monòleg i no pot tenir lloc si una persona aïlla els seus punts de vista.

En un encontre dialògic de dues cultures, cada una reté la seva unitat i totalitat oberta; són mútuament enriquidores.



Degas, E.H. (1871). *Classe de danse*, Metropolitan Museum (Nova York).

Ningú com Degas va saber recollir l'ambient de les classes de dansa i les actuacions dels ballets, que es convertiran en els temes preferits, i gairebé exclusius, del seu pinzell. No era fàcil pintar sobre els assajos, ja que estava prohibit l'accés a aquestes sales. Degas coneixia bé el teatre de l'Òpera a causa de les seves freqüents visites i va emprar la Sala Verda com a marc d'aquesta escena, considerada com la primera que va fer amb aquesta temàtica.

És a dir, el diàleg només té sentit en una situació interactiva; així l'inicia a *Toward a methologie for the Human Sciences*:

"La pregunta i la resposta no són relacions lògiques (categories), no poden ser col·locades en una consciència (unificada i tancada en si mateixa); qualsevol resposta fa sorgir una nova qüestió. Les preguntes i les respostes representen una mútua externalització. Si una resposta no dona lloc a una nova qüestió de si mateixa falla el diàleg" (Morson i Emerson, 1990, p. 57).

Enfront del diàleg, el monòleg és una forma buida d'interacció. Explorant la història de la filosofia, Bakhtin s'oposa al racionalisme. Considera que ja en l'antiguitat Plató va convertir el diàleg socràtic en monòleg, i que va portar la seva exposició a un mer catecisme; Sòcrates havia evitat una veritat ja feta i tancada en si mateixa. Passa una cosa semblant amb la dialèctica. Des del punt de vista de la dialògica, el món és un esdeveniment viu, mentre que la dialèctica és un producte abstracte el problema de la qual és que elimina les veus, l'entonació, i amb això l'emoció; l'individu es queda en conceptes abstractes i en judicis. En el seu llibre sobre Dostoievski (p. 110) Bakhtin va escriure:

"La veritat no neix ni es troba dins el cap d'una persona individual, neix entre la gent que busca col·lectivament la veritat en el procés de la seva interacció dialògica" (Morson i Emerson, 1990, p. 60).

3.2. Cultura i pensament narratiu

Recordeu un moment el text de Frank MacCourt que heu llegit abans. Fixeu-vos com l'autor ho ha escrit de manera narrativa, per això segurament és per a vosaltres molt més significatiu que qualsevol comentari analític que es fes des del món de les teories psicològiques.

Vegeu també

Podeu llegir el text consultant el nucli "Cultura, educació i desenvolupament humà".

Les narracions ens introdueixen en un món de significacions culturals a les quals difícilment accediríem per altres mitjans.

3.2.1. La cultura i la construcció del significat

Ara veurem que el desenvolupament, la cultura i l'educació són processos estretament units a la **construcció del significat**, Bruner (1990) ha estat, potser, un dels autors més conscients d'aquesta necessitat de la psicologia per a recuperar el "sentit". En aquesta línia, Chafe (1990) ha assenyalat que les narratives aporten evidència sobre la naturalesa de la ment i es poden considerar com una manifestació de la ment en acció. Però vegem en què consisteix aquesta acció.

"La ment no grava el món sinó que el crea d'acord amb una mescla d'expectatives individuals i culturals" (Chafe, 1990, p. 81).

Reflexionarem sobre la manera en què el pensament narratiu, ancorat en la cultura, pot contribuir a la recuperació del significat.

Recuperar el significat emmena a reconstruir la realitat des de la perspectiva de qui ho fa i que, en definitiva, està immersa en la cultura.

Veurem, més concretament, en què consisteix aquesta reconstrucció i quins són els mecanismes que la fan possible.

3.2.2. Per què significat?

Quines raons han conduït alguns autors a referir-se a una pèrdua de significat? A continuació ens n'ocuparem d'alguna i, a tall de síntesi, us oferim una imatge amb què volem indicar que el món del significat està present en la vida humana estretament relacionat amb determinats processos de reconstrucció de la informació i, sobretot, immers en el record:



Vincent Van Gogh (1888). *Record del jardí a Etten*, Museu Hermitage (Sant Petersburg).

Aquesta és una de les escenes de Van Gogh en què més s'aprecia la influència de Gauguin. Tots dos conviuran a la casa groga d'Arles entre l'octubre i el desembre del 1888, quan Paul va convèncer Vincent perquè treballés dins l'estil simbolista, pintant des del somni i la memòria en considerar l'experiència més substancial que la fidelitat a la naturalesa. Potser per a no enfadar el seu company, Van Gogh ens mostra aquestes dues dones amb vel en primer pla, mentre una criada recull flors darrere d'elles. Alguns especialistes consideren que es tractaria d'una evocació de la seva mare, la seva germana Wil i el jardí familiar; d'aquí ve el títol.

Després d'observar la imatge, potser comprendreu millor Bruner quan indica que la psicologia cognitiva ha traslladat l'èmfasi des de la noció de significat a la d'informació, **des de la construcció del significat al processament de la informació**.

"Són profundament diferents assumptes. [...]. La informació és indiferent respecte al significat. En termes computacionals, la informació comprèn un missatge ja precodificat en el sistema. El significat està preassignat als missatges. No és un resultat de la computació [...]" (Bruner, 1990, p. 4).

Un altre aspecte molt interessant, i que en certa manera prolonga l'anterior, és la necessitat de recuperar el concepte d'**agent** i la idea que **la conducta és dirigida**, fins i tot orientada a metes, en tant que aquestes es relacionen amb estats intencionals. D'altra banda, tot això és inseparable del sistema simbòlic que utilitzen els individus i que ja estan presents en la cultura i en el llenguatge; es tracta d'instruments comunitaris que reflecteixen la comunitat.

En la mateixa línia s'orienten les crítiques de Gee (1991) cap a la psicologia cognitiva, i podem posar com a exemple els seus comentaris a la manera en què aquest model ha tractat **els processos de record**. Segons la seva opinió, la memòria hauria quedat reduïda a una imatge fixada per la càmera de la ment sense cap relació amb les persones a les quals s'atribueix o les institucions amb què s'associa. El resultat és que les memòries personals desapareixen, però recuperar-les implica recontar-les en forma narrativa, i això representa tenir en compte les aportacions dels altres.

De manera similar s'havia manifestat Connerton (1989) al·ludint a les relacions entre la memòria i la narrativa que estan particularment clares en les anomenades *societats premodernes*, en què **les històries mítiques** constitueixen una reserva de significats i d'estructures de pensament. Els mites permeten a les persones d'extraure i crear nous significats que s'uneixen els uns a uns altres de manera que el seu contingut ofereix organitzacions potencials, cada una de les quals dóna compte del sistema.

Cap història no és una entitat aïllada i es relaciona amb d'altres. És en aquest sentit com es comprenen, per exemple, les històries del Nou Testament. Mentre hi ha narratives, el seu ordre temporal i causal és menys important que la manera en què certs elements es relacionen els uns amb uns altres.

En suma, el conjunt de significats mai no està tancat: el sentit de qualsevol història com el de les altres anteriors està saturat amb el present i espera el futur. El significat de la història té les seves arrels en el passat d'un grup social i no solament en la ment personal. Moltes vegades, les narratives s'han estudiat i han aportat materials que es connecten cronològicament de manera lineal, però en què els subjectes tenen poc interès i sobre els quals no hi ha una perspectiva en particular.

3.2.3. La construcció del significat

Considerarem ara algunes aportacions relacionades amb aquest procés d'interpretació des del qual es proposa la recuperació del significat en el context d'una història. Per a comprendre'l millor escolteu atentament el següent:

Hoy por Hoy commemora el 70 aniversari de la radio (1995).

Chafe (1990), per exemple, apel·la al concepte d'*esquema*, ben conegut en la psicologia cognitiva (Schank i Abelson, 1977) i destaca que els esquemes ens orienten a refusar el que no ens és familiar. Però en lloc d'acudir a processos computacionals per explicar-los, assenyalava el paper de les narratives.

Les narratives que presenten conflicte amb les expectatives proporcionen excitació exercitant la capacitat innata de la ment per a reaccionar i mantenir aquesta classe d'estímuls.

L'autor introdueix tres mecanismes que tenen interès en aquest context.

Reflexió

Per què comprenem aquesta història que acabem d'escoltar? Per què té sentit per a nosaltres?

- **Les unitats de pensament i de llenguatge.** El narrador, amb l'entonació, introdueix unitats que responen a conceptes. Això implica una segmentació física del corrent de la parla.
- Els diferents **graus d'activació** introduïts pel narrador. Això significa que cada nova idea conté conceptes inactius des dels quals és possible comprendre-la.
- **L'orientació que la ment necessita** perquè es produeixi un procés de comprensió. És a dir, "la ment necessita certs tipus d'informació per a operar amb èxit", la qual pot ser de molts tipus: per exemple, relacionada amb l'espai, el temps, els personatges, etc. No sempre està explícita i es pot presentar com a inactiva.

Però ara ens volem referir més àmpliament a Bruner (1996) quan aprofundeix en la manera en què els éssers humans assoleixen el significat i fan possible i efectiva la cultura. Proposa **tres patrons per situar els esdeveniments en el discurs, cada un dels quals condueix a una forma de comprensió**. Són tres formes d'activitat humana que requereixen viure en condicions culturals, cada un està sostingut per un cos de creences i es fa possible per disposicions cognitives preadaptades que reflecteixen l'evolució.

- Un primer tipus de construcció del significat està dirigit per l'establiment de la **intersubjectivitat**. Progressa des d'un pensament inicial unit a la capacitat de llegir altres ments.
- El segon tipus es refereix a la relació entre els esdeveniments, els anomenats **arguments d'acció**.
- El tercer tipus és el que es considera **normatiu**, són significats relacionats amb les obligacions, la conformitat, les desviacions, etc.

Cal tenir en compte, a més, que aquestes formes de comprensió ens aporten els mitjans necessaris per a transcendir la particularitat i, en aquest sentit, els vehicles per excel·lència que permeten de captar múltiples significats en un tot estructurat.

En suma, **les històries, considerades com a gèneres narratius**, representen formes canòniques dels drames humans, però, alhora, generen tipus de pensament i discursos sobre aquests.

"Els gèneres són tant al text com al cap del lector" (Bruner, 1996, p. 98).

Els gèneres són formes de pensament que mantenen una certa necessitat psicològica o cultural i que no és del mateix ordre que la necessitat causal o lògica.

3.2.4. Dos tipus de pensament?

Sense haver llegit Bruner seria difícil entendre que el pensament analític i la narrativa ens poden lliurar dues fotografies molt diferents de la mateixa realitat. Aprofundirem ara en aquesta idea.

Pensament narratiu i científic

Bruner (1996) es refereix al que ell mateix anomena **idealització cultural de la construcció del significat** i que es concreta en la literatura i en la ciència.

La literatura, estretament relacionada amb la *construcció d'històries*, personifica el significat ancorant-lo en el que la gent fa, sent, creu o espera; defineix el que es pot esperar i el que és canònic i assegura la solidaritat cultural mitjançant mots, llegendes i gèneres. Les històries tenen un enorme poder per a aportar coherència i generalitat als significats construïts sota control contextual. Aquest poder està unit a la noció de **versemblança**.

La ciència, d'altra banda, és una forma d'**idealització proposicional** radicalment diferent i impersonal, transcendeix la individualitat del lector i la seva naturalesa contextual o situacional; la veritat es prova i es revela com una cosa formalment necessària.

Exemple

Exemple de ciència

Rodrigo Rato assegura que es mantenen les previsions de creixement econòmic del 3% per a aquest any, malgrat les previsions a la baixa del Banc d'Espanya.

Cadena SER, Informatius Economia (09-10-02).

Exemple

Exemple de narrativa

Un viejo poeta en el exilio recuerda su infancia (a Antonio Machado) [enregistrament sonor], de Jesús Munárriz.

Estem davant una nova manera de construir significats a la qual es refereix com a proposicional i que està dominada per la necessitat formal de regles sintàctiques o de sistemes conceptuals que permeten de prescindir del context. Però vegem com els descriu:

"Hi ha dos tipus de funcionament cognitiu, dos tipus de pensament, cada un aporta maneres diferents d'ordenar l'experiència, de construir la realitat. Els dos (tot i que complementaris) són irreductibles l'un a l'altre. Els esforços per a reduir un tipus a un altre o per a ignorar-ne un a costa de l'altre fracassen inevitablement per a capturar la rica diversitat del pensament" (Bruner, 1986, p. 11).

No hi ha dubte que tots dos tipus de "quefer intel·lectual" funcionen de manera diferent.

Contingut complementari

Podeu escoltar aquesta gravació a la següent adreça:

<http://cervantesvirtual.com/FichaObra.html?portal=0&Ref=3905&audio=1>

- **El pensament logicocientífic** intenta de complir l'ideal d'un sistema formal, matemàtic, de descripció i explicació, emprant la categorització o conceptualització. Les categories són establertes, exemplificades, idealitzades i relacionades sistemàticament les unes a les altres causalment i asseguren, així, una referència verificable per comprovar la veritat. El llenguatge està regulat per principis de consistència i no-contradicció. El seu domini està definit no solament pel que és observable, sinó també per mons possibles que es poden generar lògicament.
- **En el pensament narratiu**, altres vegades anomenat *imaginació paradigmàtica*, *intuïció*, les coses no són tan clares perquè la diversitat és molt més gran. Construir el significat en aquest àmbit és interpretació i implica no solament suposar estats mentals en els altres o inferències normatives, sinó també necessitats narratives relacionades amb la cultura.

Una diferència essencial entre aquests dos modes de pensament és els seus principis de verificació: els arguments convencen per la seva veritat; les històries, per la seva versemblança.

4. Dominis culturals?

4.1. Cultura, desenvolupament i identitat

4.1.1. Identitat i models culturals

Heu pensat alguna vegada que la identitat de les persones està condicionada pel grup cultural al qual pertanyem?



Fixeu-vos que diem "condicionada". Whiting (1990) assenyala en un interessant treball sobre l'adquisició de la identitat en l'adolescència que **la identitat ha de ser compresa en relació amb la percepció⁽¹¹⁾ que té la persona de si mateixa dins la seva estructura social**. Per exemple: sóc un home o una dona? Sóc una nena o una persona adulta?

⁽¹¹⁾ **percepció** *f* Sensació interior que resulta d'una impressió material feta als nostres sentits (definició del diccionari de la Reial Acadèmia Espanyola).

L'estructura d'una societat consisteix en un conjunt de situacions o posicions socials, cada una de les quals està relacionada amb un determinat paper que, alhora, es defineix a partir d'un conjunt d'atributs, per exemple, l'edat, el sexe, l'ocupació, etc. A vegades s'estableixen trets jeràrquics entre els membres del grup que es fonamenten en les diferències en relació amb aquests atributs.

El que ara ens interessa revisar són les relacions entre la cultura i aquest procés de construcció de la pròpia identitat. En aquest context, Ogbu (1990) s'ha referit al concepte d'identitat social en relació amb les minories emigrants. Per a això, es refereix al **concepte de model cultural** de la manera següent:

"Defineixo un model cultural com la comprensió que posseeixen les persones del seu univers –social, físic o tots dos–, tant com de la comprensió de la seva conducta en aquest univers. El model cultural d'una població serveix als seus membres com una guia per a interpretar els esdeveniments dins el seu univers, serveix també per a guiar les seves accions i expectatives en aquest" (Ogbu, 1990, p. 533).

Cal tenir en compte, a més, que aquest model cultural es basa en teories populars, en explicacions quotidianes dels fets en diferents dominis de la vida. D'altra banda, no és una cosa fixa, sinó que està modificada per l'experiència i conté dimensions tant instrumentals com expressives.

4.1.2. Cultura, immigració i grups minoritaris

El País, divendres, 26 de juliol de 2002
L'escolarització dels nens gitanos millora, però l'absentisme supera el 30%



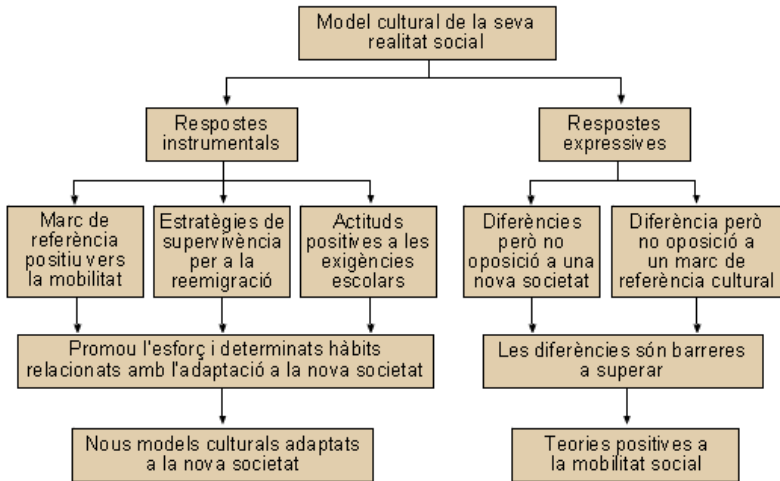


El País, dissabte, 16 de febrer de 2002
Integració a l'escola

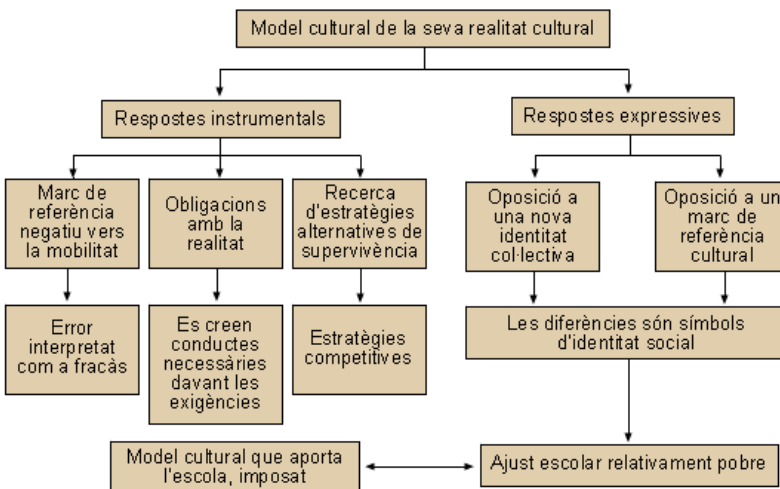
El nombre d'alumnes marroquines a l'escola cau en picat en arribar a secundària. Les famílies no veuen el col·legi com una forma de promoció socioeconòmica per a les seves filles

Ogbu ha analitzat aquest model en relació amb la construcció de la identitat en dos grups minoritaris que viuen la seva identitat i les seves relacions amb els grups majoritaris de manera molt diferent.

D'una banda, hi ha els **emigrants voluntaris**. En termes generals, són les persones que busquen trobar en la nova societat més benestar. Es fixa en la manera en què aquella es construeix mitjançant les interaccions dels seus membres amb els del grup dominant i posant l'accent en els models culturals de tots dos. Vegem en la figura els processos que destaca Ogbu en relació amb els seus processos d'ajustament al context escolar.



De l'altra, hi ha **uns altres grups minoritaris involuntaris**. Per exemple, han arribat a la seva nova terra perquè necessiten, en últim extrem, subsistir; perceben la seva situació social i política mitjançant un enfrontament amb el grup dominant. També Ogbu es refereix als mecanismes que els permeten d'ajustar-se al seu context social.



La manera en què aquests dos grups s'enfronten a la diferència i s'hi relacionen és radicalment diferent. Cal tenir en compte, d'altra banda, que les dues minories difereixen en els seus **sistemes culturals**, entesos com a maneres d'interpretar el món i d'organitzar i controlar les seves pràctiques.

- Els immigrants voluntaris interpreten les barreres com una cosa temporal i, per això, creuen a més que és possible superar-les.
- Les minories involuntàries, per contra, interpreten les diferències en termes de discriminació i prejudici.

El que ara ens interessa destacar és que les minories involuntàries creen certes creences i pràctiques que les porten també a generar **formes específiques de comunicació**: per això no interpreten el llenguatge i les diferències com una cosa que s'ha de superar, sinó com a **símbols d'identitat**. Tot això fa difícil escapar d'aquesta i més insalvables les barreres. Vegem com ens ho indica l'autor.

"La manera en què les minories voluntàries interpreten el llenguatge i les diferències culturals que les minories troben a l'escola afecta desfavorablement la seva manera de creuar els límits culturals i les barreres lingüístiques en les situacions d'aprenentatge. No obstant això, les minories involuntàries interpreten les diferències lingüístiques i culturals com a marcadors del seu grup o identitat social que ha de ser mantinguda" (Ogbu, 1990, p. 535).

És fàcil comprendre, en aquest context, que les reaccions d'aquests grups davant l'adversitat i els problemes són diferents. Per això la seva adaptació a la societat és diferent:

- Els immigrants voluntaris tendeixen a creure que les seves possibilitats seran millors si tenen èxit escolar. Les exigències de l'escola es converteixen, llavors, en una exigència que cal superar.
- Les minories involuntàries, tot i que reconeixen la importància de l'educació, es mostren molt menys actives per a superar les barreres. No sembla que aquests grups facin una distinció clara, com fan els altres, entre el que han d'aprendre per millorar l'èxit escolar o aconseguir una feina i altres beneficis.

4.2. Obrir les portes cap a nous models culturals

Quin és el camí pel qual un grup minoritari arriba a formar part d'una cultura nova? Les possibilitats, sens dubte, són múltiples, però una d'aquestes és la capacitat dels membres per a integrar-se amb el domini de la llengua oral i escrita que utilitzen els grups dominants i que, sens dubte, és una de les tasques més importants de l'escola.

4.2.1. Patrons de socialització en grups minoritaris

Greenfield (1994) subratlla que aquests valors s'orienten en una doble direcció:

- La contraposició que es pot establir entre la valoració de l'individualisme, la privadesa i la independència enfront del que és col·lectiu, el que és social o una orientació cap a la interdependència.

- Els contrastos entre els contextos de socialització que proposen maximitzar patrons educatius i instruccionals enfront d'altres que es fixen més en patrons de supervivència, una cosa que és molt més freqüent en societats agrícoles.

Aquestes reflexions adquireixen un interès especial quan tractem d'analitzar els patrons de socialització dels nens i nenes que pertanyen a grups minoritaris i que són el resultat d'una interacció de la seva herència cultural i la cultura dominant. En aquest context s'estableix un continu entre els conceptes d'**independència i interdependència** com a valors principals, respectivament, en la cultura predominant i en la minoritària:

"Tot i que cap societat no pot eliminar ni separar el que és individual o la interdependència del grup, la naturalesa de l'ideal té importants implicacions en relació amb el que s'inclou, destaca i sanciona en el procés de socialització i en les característiques de les relacions socials. Per aquests mitjans els ideals culturals influeixen en la trajectòria del desenvolupament individual" (Greenfield, 1994, p. 4).

Aquestes dues dimensions, se'ns diu, es van començar a reconèixer a la dècada dels setanta, quan Mundy-Castle (1974) al·ludeix a la diferència entre una intel·ligència social i una tecnològica. Les seves observacions es fixen en la importància que es concedeix a les persones en les societats africanes enfront de la que es dóna a les coses i a la tecnologia a Occident. La tecnologia i les habilitats relacionades amb l'alfabetització es consideren com a forces que condueixen la societat africana més enllà de l'esquema tradicional de la interdependència.





Reflexió

Què us suggereixen aquestes fotografies?

Veure avui les fotografies de Lewis Hine ens porta a un temps passat. Al principi del segle XX, Hine inaugura el reportatge amb sentit social.

Hine es plantejava que la fotografia podia ajudar a canviar la realitat.

Amb aquesta finalitat, les seves fotografies posen en evidència la situació dels emigrants europeus a la seva arribada als Estats Units, on romanien un temps a Ellis Island.

De la mateixa manera, ajudat per les seves fotografies pretén contribuir a canviar les lleis, de manera que s'instauri un control federal sobre les condicions de treball dels nens.

Mantenia converses amb els nens que primer apuntava en la seva llibreta i després passava a màquina per acompanyar les seves fotografies (encara no havien aparegut les enregistadores).

Els treballs inclosos en el volum editat per Greenfield i Cocking (1994) mostren aquesta tensió entre independència i interdependència en diferents societats, i assenyalen que hi ha diferents aspectes que convé tenir en compte si es vol considerar la cultura d'aquests grups minoritaris:

- Les condicions materials que són inseparables d'una dimensió ecològica.
- La transmissió intergeneracional mitjançant processos de socialització que inclou una educació no formal en la família i també una educació escolar.
- La conducta i els processos de pensament que s'han d'analitzar considerant les metes i els valors de les persones.

En síntesi, la interdependència és més pròpia de les minories llatines i africanes, la independència és peculiar dels grups euronord-americans, i les societats asiàtiques podrien representar una posició intermèdia.

Per a entendre el que acabem de dir, cal que tinguem en compte, d'una banda, que l'educació es veu com un mitjà d'aportar honor a la família més que a l'individu i, de l'altra, que els requisits dels mestres en relació amb la conducta de nens i nenes és part d'un procés de socialització en què s'ensenyen diferents papers socials.

4.2.2. Grups dominants i cultures minoritàries

La contraposició que s'estableix a vegades entre els valors de les cultures dominants i els de les minoritàries en els grups socials s'ha analitzat en els treballs de Concha Delgado-Gaitán (1994), que estudia processos de socialització en famílies llatinoamericanes, emigrants als Estats Units, comparant dues generacions diferents:

- Aquelles en què els pares i mares van rebre una educació en escoles americanes.
- Aquelles en què les persones adultes s'havien educat a Mèxic, és a dir, eren immigrants més recents.

Segons el nostre parer, la continuïtat i discontinuïtat dels sistemes culturals que estan presents en aquestes comunitats es revelen en diferents aspectes del llenguatge, en els valors relacionats amb la comunicació interpersonal, o també en les metes i aspiracions de les famílies cap als més petits.

Es busca, des d'aquests treballs, desfer el mite que la cultura euroamericana és superior, en alguns aspectes, a altres cultures minoritàries, la qual cosa sol estar unida a la idea que la pobresa crea privació cognitiva, ignorància i un baix nivell d'aspiracions.

Des d'aquest punt de partida, i prenent una perspectiva etnogràfica, Delgado Gaitán (1994) analitza contextos de criança fixant-s'hi des d'una triple dimensió:

- **Relacions de respecte enfront de formes de pensament crític**, la qual cosa significa que tant els nens com els adults poden establir una posició de poder si es formula un argument lògic.



Nenes i nens en una escola de Mèxic.

Les observacions van mostrar que, si bé els pares en totes dues generacions volien que els seus fills fossin respectuosos, hi havia alguns aspectes que els diferenciaven. Per exemple, quan pares i mares havien estat educats a Mèxic, no es considerava oportú que els nens participessin en les converses dels adults; en aquest cas, actuar amb respecte significava que en la interacció havien de ser més importants, sobretot, les relacions d'educació. Per contra, quan els pares havien participat en programes d'educació de pares, afavorien intercanvis verbals amb els fills en què estava present la negociació. Semblava que els pares i mares d'aquesta generació eren conscients que hi havia una separació entre el món de l'escola i el de la família i que en tots dos s'aprenien continguts diferents.

- **Relacions d'independència i interdependència.** Aquesta última representa una certa valoració del col·lectiu que es relaciona amb el fet que els individus donin i rebin suport. Per exemple, els nens les famílies dels quals s'havien educat a Mèxic eren instruïts explícitament per a ser aprenents independents. El fet de ser independents s'associava als valors que, segons el seu parer, transmetien els mestres.
- **Preferència i del llenguatge.** Totes les famílies que van participar en l'estudi valoraven les interaccions verbals amb els nens de preescolar, però només aquelles en què els pares i mares van ser educats als Estats Units semblava que eren conscients que aquesta interacció podia afavorir l'èxit escolar.

Resultats semblants es troben en el treball de Suina i Smolkin (1994), en què s'examinen les continuïtats i discontinuïtats entre els indis *pueblo* i alguns exemples presos de les activitats de les mestres occidentals quan intenten fer compatible aquesta cultura amb la instrucció que elles imparteixen a les aules.



Indis pueblo.

Aquestes tribus es troben distribuïdes al sud-oest dels Estats Units, properes als estats de Nou Mèxic i Arizona. Les seves vides giren entorn d'activitats cerimonials i participen de societats agrícoles; les seves danses, cançons, llegendes, etc. reflecteixen idees i creences que s'organitzen entorn del cultiu de la terra. Aquestes tribus, d'altra banda, mantenen el contacte amb l'exterior mitjançant l'ocupació i els sistemes de manteniment i, a més, han acceptat alguns valors euroamericans. Al contrari del que passa als Estats Units, en aquestes cultures l'ensenyament roman en mans dels membres més grans de la tribu, que són menyspreats quan no exerceixen les seves funcions.

Són tres els principis fonamentals en què es recolza l'ensenyament:

- Presència de models, la qual cosa significa que els nens aprenen escoltant, veient i fent a causa que tenen un accés continu al món dels adults.
- Pràctica privada, la qual cosa implica que els nens imiten el que veuen.
- Les activitats tenen sentit en un context determinat i es procura que els qui aprenen entenguin el significat d'aquest context, especialment quan no hi han participat directament.

5. Implicacions metodològiques

5.1. L'estudi dels contextos naturals

Heu pensat alguna vegada que qualsevol aproximació teòrica a l'activitat humana en psicologia exigeix un enfocament metodològic compatible o convergent a aquesta? Aquesta idea resulta especialment rellevant quan ens apropem a l'estudi de la cultura. L'estudi dels contextos naturals es converteix en un punt de mira per a la investigació i allí l'observació, que es pot entendre alhora com una tècnica i un mètode, passa al primer pla d'interès.

Les paraules de Doris Lessing ens apropen a un primer significat del terme *observar*:

"El que sento, quan reviso al meu cap una determinada escena, és una aspra soledat, aïllament, ansietat. Jo era un lloc d'observació emmurallat. Em vaig sentir, en suma, com ens sentim tots fins que ens fem lloc en un grup, una família, una colla: un lloc on l'aire fred no bufa tan cruelment sobre pells delicats."

Lessing, D. (1994/1997). *Dentro de mí* (p. 167). Barcelona: Destino.

Observar activitats humanes no és una tasca fàcil i molt menys quan qui observa és una persona aliena a la comunitat que, per les més variades raons, ens pot interessar explorar. Les paraules de Doris Lessing en la seva autobiografia reflecteixen bé, tot i que la situació i la meta de l'observació siguin molt peculiars, els sentiments de qui s'interessa pel que passa en un context natural i un bon dia s'apropa a la realitat disposat a aprofundir en un camp desconegut. Lessing ens explica com se sentia quan de nena, gairebé adolescent, arriba a una nova escola, un institut de senyorettes en què s'ha d'integrar, però per això ha d'observar bé quin és el seu entorn, els personatges que hi actuen, els seus costums i, en definitiva, el que constitueix la vida quotidiana. Al principi, se sent perduda, però a poc a poc arriba a pertànyer plenament a aquesta comunitat i la descriu sentint-se plenament un membre.

5.1.1. Què és *observar*?

El diccionari de la llengua catalana de l'IEC defineix així aquesta activitat humana:

"Mirar amb una atenció seguida."

Diccionari de la llengua catalana, Institut d'Estudis Catalans.

No hi ha dubte que l'observació és el camí més adequat per a apropar-nos als fets quan els volem examinar en el seu context natural i les aules o les famílies no són una excepció.

Però, per què cal observar aquestes activitats? Es tracta d'explorar, analitzar diferents camins des dels quals es pugi apropar a l'estudi de l'activitat humana en situacions en què no hi ha una modificació directa per part de l'observador de la realitat observada.

Observar els fenòmens tal com es presenten en la vida quotidiana és una tasca que ha preocupat els investigadors des de fa molt de temps. Brunswik (1943) ens diu ja que vol prevenir la psicologia, i ho podríem estendre a les ciències humanes, del **perill d'estudiar fenòmens massa limitats al context d'un laboratori**. En termes generals, podem dir que això comporta dues conseqüències:

- Aïllar-los completament del context natural en què apareixen.
- Manipular l'objecte d'estudi fins que s'arribi a convertir en una cosa que té poc o res a veure amb els fenòmens que s'esdevenen fora del laboratori.

Procedint d'aquesta manera, podem perdre molts dels elements que estan presents en el context en què aquest fenomen apareix, que seria difícil d'explicar sense fer referència a aquell.

Activitat

- Per a comprendre la dificultat d'entendre l'activitat humana, i potser molt més la seva dimensió cultural, podeu fer l'exercici següent. Observeu les fotografies que us oferim i penseu un moment com es poden organitzar les relacions familiars en aquestes famílies. Després, cliqueu sobre les imatges per veure la nostra explicació.



Família de l'Amazones.

12

(12)

En aquesta fotografia observeu una família de les tribus índies de l'Amazones. És difícil trobar dades exactes dels seus patrons educatius, però comprendreu fàcilment que no es poden entendre com un procés totalment allunyat dels instruments que utilitzen, del seu entorn immediat, de la naturalesa en què viuen, etc. Aquestes tribus es dediquen, en la seva majoria, a la caça i a la pesca.



Una família occidental.

13

(13)

També els patrons educatius d'aquesta família estan mitjançats pels instruments disponibles en la seva cultura. Els treballs dedicats a analitzar aquests patrons en les famílies occidentals ens han parlat, per exemple, del paper que hi desenvolupen les estratègies orals (Rogoff i col·laboradors, 1993).

Per a comprendre el valor d'una dada i d'una observació, aquesta no es pot descontextualitzar.

Des d'aquesta perspectiva, diem que els resultats d'un estudi són *vàlids ecològicament* perquè les nostres explicacions tenen en compte el context en què es produeixen els fenòmens.

Tot això ens porta a parlar de la **validesa ecològica**¹⁴ dels treballs i de les observacions, concepte del qual s'ha ocupat, per exemple, Bronfenbrenner (1979, 1986) i que uneix tres tipus de condicions:

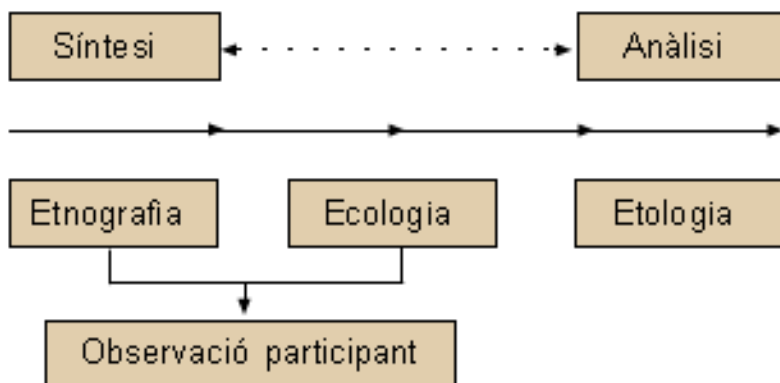
⁽¹⁴⁾ **validesa ecològica** *f*Validesa que es refereix al grau en què els resultats d'una determinada investigació es poden estendre no solament a un determinat nombre de subjectes, sinó també al context en què aquests subjectes es desenvolupen. Adquireix una significació especial en els treballs relacionats amb la percepció, sobretot a partir dels treballs de Gibson i els seus col·laboradors, per als quals la percepció i l'atenció estan en estreta relació amb les necessitats de cada organisme.

- Mantenir la situació de la vida real per a investigar.
- Tenir en compte el context social i cultural en què es porta a terme l'activitat.
- Considerar la dificultat que els participants tenen en aquesta situació.

Aquesta necessitat d'investigar els fenòmens com es presenten en el context quotidià ha obligat els investigadors a buscar noves metodologies que recentment han cristal·litzat en el concepte d'investigació qualitativa.

5.1.2. Observar des de diferents perspectives

Són nombroses les disciplines que han utilitzat l'observació com a tècnica d'investigació. Podem anomenar, entre d'altres, la sociologia, la psicologia, la lingüística, la biologia, etc. Però aprofundint una mica més en els treballs que han utilitzat l'observació, trobem que aquesta tècnica no s'utilitza sempre de la mateixa manera.



L'amplitud de l'angle d'observació.

La figura mostra diferents enfocaments situats en una línia des de la qual es poden explorar diferències de grau entre aquests segons l'amplitud del seu angle d'observació.

Ens podríem detenir en qualsevol dels enfocaments que es representen en la figura, però ens interessen especialment dos temes. D'una banda, l'**etnografia**¹⁵, a causa del seu important paper en l'estudi de la cultura; de l'altra, el paper que **la perspectiva de l'investigador** pot tenir en la investigació, cosa que des d'enfocaments positivistes es pot interpretar com una pèrdua de l'objectivitat.

⁽¹⁵⁾ **etnografia** f Estudi descriptiu dels diversos grups humans o ètnics, de llurs activitats, organització social, creences religioses, estructures de parentiu, etc. (definició del Diccionari de la llengua catalana de l'Institut d'Estudis Catalans).

L'etnografia

És una perspectiva que, sens dubte, se situa davant la realitat i obre molt més que d'altres l'àmbit de la seva mirada. Però, què és l'*etnografia*? Aquesta qüestió no és fàcil de respondre. Un bon exemple de la seva complexitat són els treballs inclosos a *Handbook of Ethnography* (Atkinson et al., 2001) publicat molt recentment.

Atkinson i Hammersley (1994) aporten interessants suggeriments en aquest punt i la relacionen amb el concepte d'*observació participant*. Reconeixen que definir l'etnografia ha estat un tema subjecte a controvèrsia. Habitualment, amb aquest terme s'al·ludeix a una forma d'investigació social a la qual es poden assignar els trets següents:

- Es concedeix més importància a la **naturalesa social del fenomen** que al fet de contrastar una hipòtesi respecte d'aquest.
- Hi ha una tendència a treballar amb **dades no estructurades**; és a dir, dades que no s'han codificat d'acord amb un sistema de categorització o classificació tancat i proposat anteriorment.
- S'investiga un **nombre petit de casos**, potser només un, però amb una enorme profunditat.
- Representa una **interpretació explícita del significat** i funcions de les accions humanes. El producte d'aquesta anàlisi pren la forma de descripcions i explicacions en què la quantificació i l'anàlisi estadística desenvolupen un paper subordinat.

L'art i la ciència de descriure un grup o una cultura

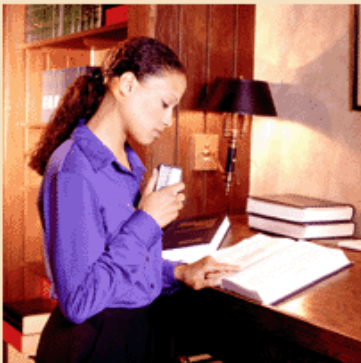
La seva tasca és semblant a la d'un periodista

Per exemple

- Entrevistar personatges interessants
- Revisar gravacions
- Establir nexes entre interessos i organitzacions
- Escriure per a un públic interessat en el tema o per a col·legues professionals

En què es distingeix?

L'etnògraf s'interessa per la rutina, la vida quotidiana
Cal captar des de dins les perspectives dels membres del grup



El periodista busca els fets inusuals

Una aproximació al concepte d'etnografia.

L'observació participant

L'etnografia s'ha relacionat estretament amb l'**observació participant** (Atkinson i Hammersley, 1994). Ens trobem novament amb un concepte difícil de caracteritzar; per a precisar-lo ens podem fer preguntes:

- Coneixen altres participants en l'estudi qui és l'investigador?
- Quant i què coneixen els participants sobre la investigació que es porta a terme?
- En quin tipus d'activitats es compromet l'investigador?
- Fins a quin punt l'investigador és conscient que pot i vol arribar a tenir la perspectiva dels qui pertanyen a la cultura que s'investiga?

Potser, simplificant massa, podem dir que en la investigació participant representa que l'investigador vol arribar a ser un més dins el grup que s'investiga i actua segons aquesta intenció. Un participant és la persona que és present en la comunitat investigada i el seu paper és observar.

Per a comprendre-ho us podeu apropar a les imatges del vídeo que us oferim i observar el que hi apareix.

El fet d'observar la realitat des de dins permet de comprendre-la en profunditat i, en aquest cas, serà més fàcil veure quines raons han conduït a prendre determinades decisions i el significat que aquestes puguin tenir. Això és el que realment defineix la perspectiva etnogràfica.



Les cendres d'Angela, d'Alan Parker (1999).

Les imatges mostren dues escenes molt clares, però segurament les idees que orienten la nostra mirada condicionaran la nostra interpretació. Situem-nos primer en la perspectiva dels nens: es barallen i sembla que gaudeixen amb això; no hi ha dubte que hi ha un món de normes, desconegut per als adults, però que regeix les relacions entre aquests iguals. Però, què passa des de la perspectiva de l'adult? Segurament podem pensar que allí s'ha creat una situació des de la qual ell podrà imposar la seva autoritat.

Aprofundim una mica més en el concepte d'observació participant. Spindler i Hammond (2000) destaquen que, segons el seu parer, aquest tipus d'investigació exigeix la presència de l'investigador en la comunitat que investiga durant un període de temps relativament llarg:

"Un ha de veure les coses que passen més d'una vegada, escoltar les mateixes coses dites per les persones sobre si mateixes i els altres, i experimentar els mateixos sentiments sobre les coses que la gent fa repetidament, abans que aquestes dades puguin ser considerades com una base per a observacions vàlides" (Spindler i Hammond, 2000, p. 42).

Però el que per a nosaltres té més interès és que Spindler i Hammond (2000) aporten també la perspectiva de l'investigador que analitza la seva pràctica professional i els dilemes als quals s'enfronta qui fa etnografia en el context de la pràctica.

- El que és més important és que per a qui s'apropa als fenòmens amb el **sol interès de conèixer-los**, l'explicació marca la fi de la recerca.
- No obstant això, per a **qui treballa en la pràctica**, l'explicació és un pas en la resolució d'un problema que ha arribat a definir-se amb l'observació participant. En aquest cas, a la necessitat de definir el problema s'hi afegeix la tasca de controlar el procés d'intervenció per a resoldre'l.

En suma, l'etnògraf vol explorar el fenomen social des de la perspectiva de qui ho viu des de dins, i per a això no li queda altre remei que arribar a ser un més dels membres del grup. Només així serà capaç de comprendre realment aquesta cultura.

És el fet de mirar des de dins el que, d'alguna manera, amplia la seva perspectiva, ja que, en tractar de situar-se en la perspectiva dels participants, trenca la uniformitat de qui mira la realitat des de fora tractant de buscar lleis generals des de les quals es pugui explicar la realitat.

5.2. El dilema de l'objectivitat

Per *objectiu*, el diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans tendeix una referència als objectes "independentment del nostre pensament", "independentment de les reflexions, dels sentiments, etc., de l'observador". Però aquest terme no solament s'utilitza en el llenguatge quotidià: el seu ús és habitual en la filosofia de les ciències humanes, especialment quan els investigadors es pregunten en quina mesura els fenòmens que s'han d'analitzar poden estar deformats per la perspectiva de l'investigador. Ens n'ocuparem a continuació.

Per a entendre-ho, us proposem l'exercici següent.

Activitat

- Compareu els dos textos que incloem a continuació i que es refereixen als comentaris amb línies habitualment diferents. Tots dos presenten el mateix fet, però l'interpreten de manera diferent.
El fet, tal com va passar, va ser una intervenció inesperada del líder de l'oposició (José Luis Rodríguez Zapatero) en el Parlament. Tracteu de trobar algunes diferències que marquen la perspectiva de cada text:

Text 1

El País (edición impresa España), jueves 24 de octubre de 2002

El debate de las cuentas del Estado

El Gobierno prepara represalias por la intervención sorpresa de Zapatero

El PP rechaza el 'juicio' a las privatizaciones y la 'desleal estrategia' parlamentaria del PSOE

Pilar Marcos / Anabel Díez (Madrid). El 'engaño' del líder socialista José Luis Rodríguez Zapatero en el debate de los Presupuestos ha sido la gota que ha colmado la paciencia del Gobierno en su relación con el PSOE. La 'desleal estrategia parlamentaria' que, según el PP, mantienen los socialistas tendrá en breve una 'dura respuesta' también en el Congreso. 'Han roto las reglas del juego', subrayan, sin ocultar su enfado, desde el partido del Gobierno. Y esa 'burla' tendrá pronto su reflejo en una actitud 'mucho menos flexible' por parte del grupo mayoritario en la interpretación de lo que se puede hacer en el Parlamento.

Text 2

Abc (Opinión – Editoriales), miércoles 23 de octubre de 2002

Zapatero y los presupuestos

Por suerte o por desgracia, la democracia mediática valora más un golpe de efecto que cien discursos de contenido profundo. La estratagema parlamentaria en el debate presupuestario refleja ingenio y dominio de la escena, pero también -para ser objetivos- falta de seriedad ante el Congreso de los Diputados y la opinión pública. Porque, al fin y al cabo, el líder de la oposición se limitó a cumplir con su deber al defender la enmienda de totalidad del grupo parlamentario socialista al proyecto de ley de presupuestos generales del Estado, de acuerdo con una práctica ya arraigada en el actual sistema constitucional. No debe creerse un héroe Rodríguez Zapatero. Tampoco un sabio. Es parte de su trabajo y de su sueldo, una obligación que no puede ni debe eludir pero tampoco presentarla como mérito excepcional. No procede, pues, lanzar las campanas al vuelo, decir que el candidato «dejó fuera de juego» al Gobierno o que consiguió «una estocada hasta la bola». Cumplió con su deber, y nada más. Lo único extraño es la tardanza.

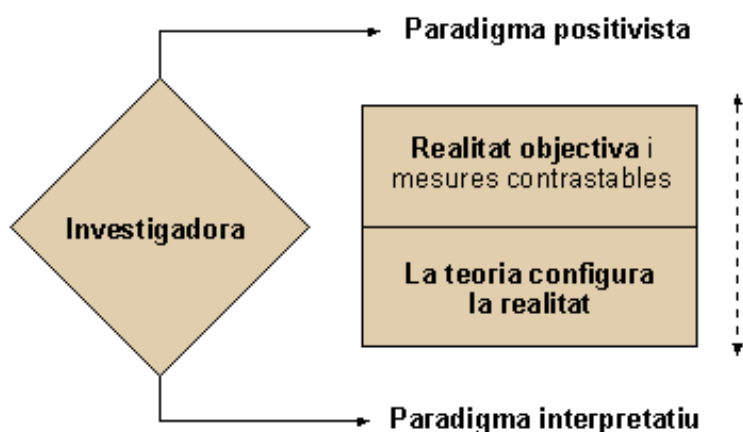
Si us deteniu a analitzar el tipus de discurs que està present en tots dos textos, crida l'atenció, per exemple, que en el text 1 sempre s'atribueixen les opinions a un parlant i per a això s'inclouen entre comes. Per contra, en el text 2, l'escriptor expressa les seves opcions emetent judicis de valor. Estem, per tant, davant de dues estratègies diferents de presentar la realitat. Mentre la primera vol ser la presentació d'una notícia, la segona és una editorial i mostra l'opinió del diari davant aquest fet. Estem, doncs,

davant un clar exemple de la manera en què ens podem apropar al mateix fet des de punts de vista molt diferents.

5.2.1. Paradigmes incompatibles?

Hem justificat en un altre apartat d'aquest mòdul la necessitat de tenir en compte la perspectiva de l'investigador quan explorem esdeveniments que passen en la vida quotidiana, però aquest fet pot portar algunes persones a considerar que d'aquesta manera es perd el que realment és específic del coneixement científic: la recerca d'objectivitat.

Per a comprendre la complicació de la qüestió pot ser útil considerar que hi ha dues maneres possibles d'apropar-se a allò que es pretén explorar. Totes dues es poden considerar en els extrems d'una línia recta i, conscients d'una excessiva simplificació, les podríem caracteritzar com a metodologies quantitatives, més properes a un plantejament positivista, i qualitatives, més properes a un model interpretatiu.



La presència de l'investigador en la explicació de la realitat.

En un d'aquests extrems, la persona que investiga recull dades i a partir d'aquestes peces d'evidència fa processos d'inferència. **En l'altre extrem del continu** hi ha una perspectiva molt més interactiva en la generació de les dades.

En suma, el que es mira està unit a la manera en què es fa i en què s'interactua amb el que ens envolta. Per aquesta raó, és important considerar com l'investigador s'aproxima al seu treball i la manera en què conforma les seves accions i interpretacions.

Estudis molt recents s'han ocupat de subratllar les aportacions d'aquesta perspectiva a l'estudi de l'activitat humana. Metz (2000), per exemple, explora com utilitza la sociologia aquest tipus de metodologia. Si bé la sociologia ha utilitzat preferentment mètodes quantitius, les seves aportacions a la metodologia qualitativa se centren en dos punts:

- Es busca comprendre profundament el **punt de vista de l'informant** (*insider*), és a dir, de qui és objecte d'investigació. Es tracta d'un aspecte molt important, incloent-hi pressupòsits tàcits i patrons d'activitat que no es poden articular conscientment.
- La investigació sociològica ha destacat que aquesta comprensió s'aconsegueix quan l'observador o l'investigador empen gran part del seu temps a **mantenir contacte amb el grup** que s'investiga: participant en la seva vida quotidiana, tractant de comprendre les seves rutines, etc. La qüestió que sorgeix llavors és de quina manera la perspectiva de l'investigador és capaç de captar plenament la de qui és investigat.

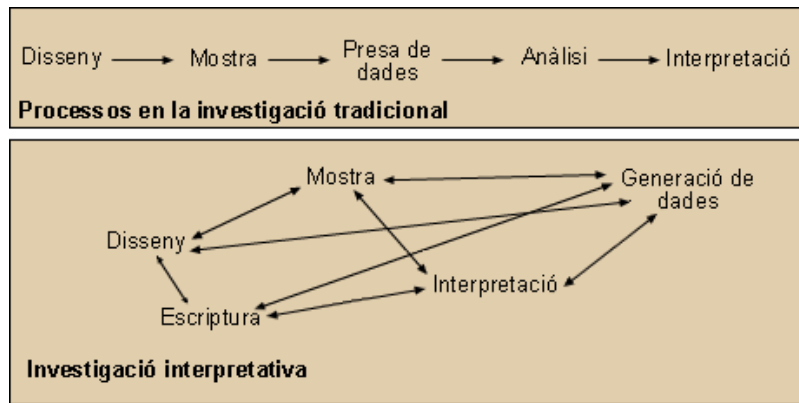
En suma, un aspecte important que cal tenir en compte és el paper que adopta l'investigador com a persona que ha d'interpretar els fenòmens.

La literatura ha desenvolupat un conjunt de papers units a diferents tradicions metodològiques i, si bé des d'una **tradició positivista** (per exemple, Bunge, 1973), el paper i la perspectiva de l'investigador o, en alguns casos, de l'observador es consideren absolutament "neutres" –és a dir, els fenòmens es miren sempre des de fora per a buscar allò que els fa semblants a d'altres i en què la subjectivitat de l'investigador no té cabuda–, en **altres tradicions investigadores** (per exemple, Cole, 1996) s'assumeix que la interpretació de l'investigador no és aliena a la perspectiva des de la qual observa la realitat.

El fet que l'investigador assumeix un paper o un altre és, en definitiva, una opció teòrica.

5.2.2. Un model circular enfront d'un altre de lineal?

Page (2000a, 2000b), en un volum molt recent dedicat a aquest tema, al·ludeix al fet que la metodologia qualitativa ha estat el centre de la crisi de les disciplines acadèmiques.



Si ens fixem en la figura, observem que, mentre en la investigació tradicional les diferents fases de la investigació se succeeixen linealment, en una investigació interpretativa es mantenen relacions circulars i interaccions entre aquests diferents moments. Això condueix a una reformulació tant dels problemes i objectius que van servir de punt de partida com de les successives fases de generació de les dades i també d'interpretacions que l'investigador donarà al llarg de successives fases i nivells.

És important comprendre quin és el lloc que ocupen aquestes diferents fases tant en la investigació qualitativa o interpretativa, d'acord amb la investigació que utilitzen treballs relativament recents (Graue i Walsh, 1998).

No hi ha dubte que hi ha hagut **una metodologia tradicional, definida com a científica per excel·lència**, que es podria caracteritzar per tres passos quan es tracta d'explorar els fenòmens socials:

- **Descriure el fenomen objectivament i imparcialment**, és a dir, numèricament; per exemple, mesurar el rendiment dels estudiants en una situació d'aula quan han de produir un text descriptiu o expositiu.
- **Establir relacions** correlacionals entre les mesures obtingudes i determinades que poden tenir relació, per exemple, amb la comprensió d'un text del mateix tipus. És a dir, en aquest cas, correlacionarem el rendiment dels estudiants en l'escriptura i lectura de determinats textos.
- Finalment, es tracta de **dissenyar experiments** per a contrastar el valor d'aquestes correlacions. Tot això pressuposa, en definitiva, acceptar que el rendiment escolar, com molts altres fenòmens relacionats amb les activitats humanes, és un procés transparent del qual és possible donar compte a partir del mètode hipoteticodeductiu.

Però no tots els investigadors accepten el mateix paradigma, especialment quan s'adonen de la dificultat d'establir aquestes mesures i les seves relacions per a explicar i predir activitats personals o socials. En aquests moments, es pot desencadenar una crisi en l'àmbit metodològic i, especialment, quan es tracta d'apropar-se a la pràctica professional com un sistema que sorgeix en el context d'una cultura i no com una suma d'accions aïllades que tenen el mateix significat en qualsevol escenari.

Els investigadors comencen a ser conscients que es requereixen mètodes diferents, treballs de camp que inclouen estratègies diferents per a obtenir les dades, per exemple, observació participant, entrevistes, anàlisis de documents i altres instruments.

Des d'aquesta perspectiva, l'explicació no pot ser sols causal mecànicament, ja que les persones actuen segons el que pensen i volen i és necessari arribar a comprendre la perspectiva dels subjectes d'estudi, que no sempre coincideix plenament amb la de l'investigador, o almenys això no es pot donar per suposat. Page (2000b) conclou el seu treball amb una visió positiva de la metodologia qualitativa i això per dues raons:

- En primer lloc, ha contribuït a **reconceptualitzar els conceptes bàsics de les ciències humanes**, particularment el de cultura. Si abans era un concepte tancat en si mateix, coherent i estàtic, entès com un sistema de signes i símbols, ara es relaciona amb un conjunt de pràctiques que recreen contínuament aquests símbols. Per exemple, des d'una perspectiva tradicional, la cultura religiosa es podia associar a la presència de determinades imatges, però en el que actualment s'insisteix és que l'interès d'aquestes imatges no pot ser independent de les pràctiques que els fidels fan davant seu.
- En segon lloc, la mateixa metodologia qualitativa s'ha d'entendre com una cosa que s'ha anat **reconstruint dinàmicament** i es pot considerar com un treball encara en curs.

A més, aquest èmfasi en el significat permet d'estendre les relacions entre la teoria i la pràctica de manera que les diferents fases d'una investigació es comencen a veure des d'una perspectiva diferent.

Resum

- En aquest mòdul, hem reflexionat sobre els conceptes de **cultura i desenvolupament**. És necessari entendre'ls com a dimensions entreligades de l'activitat humana.
- Hem analitzat diferents enfocaments que relacionen **la ment i la cultura**. El que ens preguntem, finalment, és fins a quin punt serà possible conjujar-los tots. En un intent d'aconseguir-ho, hem considerat l'activitat humana, i especialment els processos psíquics superiors, com a pràctica immersa en contextos culturals que orienten el desenvolupament.
- Però, quin és el camí que fa de mediador en les relacions entre cultura i desenvolupament? La **noció d'instrument** ajuda a comprendre'l. La cultura està incorporada als instruments mediadors en les nostres relacions amb el món físic i social i que, alhora, configuren el desenvolupament humà, i tot això des d'una perspectiva social i històrica.
- Si el desenvolupament és difícil d'entendre sense el domini cultural que l'emmarca, cal assenyalar també que la cultura s'ha d'entendre en relació amb **escenaris específics** en què les persones construeixen les seves metes i desenvolupen diferents papers socials. Des d'aquesta perspectiva, es comprendrà millor, potser, el concepte de multiculturalitat.
- Hem analitzat, finalment, les **implicacions metodològiques** d'aquests enfocaments teòrics. En aquest sentit, el fet d'investigar els fenòmens com es presenten en el context quotidià ha obligat els investigadors a buscar noves metodologies inspirades en perspectives etnogràfiques i ecològiques. El dilema de l'objectivitat i el paper que correspon a la perspectiva de l'investigador i les seves relacions amb l'objecte d'estudi passen al primer pla d'interès.

Bibliografia

Referències bibliogràfiques

- Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J., i Lofland, L. (Eds.). (2001). *Handbook of Ethnography*. Londres, Thousand Hoaks: Sage.
- Atkinson, P., i Hammersley, M. (1994). Ethnography and participant observation. A N. K. Denzin i Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 248-261). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination (M. Holquist Ed.)*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996a). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996b). Frames for thinking. Ways of making meaning. A D. R. Olson i N. Torrance (Eds.), *Modes of Thought: Explorations in culture and cognition* (pp. 93-105). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Brunswik, E. (1943). Organismic achievement and environmental probability. *Psychological Review*, 50, 255-272.
- Bunge, M. (1973). *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires: Editorial Siglo Veinte.
- Cole, M. (1991). A cultural theory of development: What does it imply about the application of scientific research. *Learning and Instruction*, 1(3), 187-200.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology. A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Connerton, P. (1989). *How societies remember*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Chafe, W. (1990). Some things that narratives tell us about the mind. A B. K. Britton i A. D. Pellegrini (Eds.), *Narrative thought and narrative language* (pp. 79-98). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- D'Andrade, R. (1990). Some propositions about the relations between culture and human cognition. A J. W. Stigler, R. A. Shweder i G. Herdt (Eds.), *Cultural Psychology. Essays on comparative human development* (pp. 65-129). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- D'Andrade, R., i Strauss, C. (Eds.). (1992). *Human motives and cultural models*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- D'Andrade, R. G. (1992). Schemas and motivation. A R. D'Andrade i C. Strauss (Eds.), *Human motives and cultural models* (pp. 23-44). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Delgado-Gaitán, C. (1994). Socializing young children in Mexican-American families: An intergenerational perspective. A P. M. Greenfield i R. R. Cocking (Eds.), *Cross-cultural roots of minority child development* (pp. 55-86). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Elkonin, D. B. (1971). Toward the problem of stages in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 10, 538-653.
- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Visor.
- Gee, J. P. (1991). What is literacy? A C. Mitchell i K. Weiler (Eds.), *Reverting literacy. Culture and the discourse of the other* (pp. 3-13). Toronto: OISE Press.

- Goodnow, J. (1990). The socialization of cognition. A J. Stigler, R. Shweder i G. Herdt (Eds.), *Cultural psychology: Essays on comparative human development* (pp. 259-286). Cambridge, RU: Cambridge University Press.
- Graue, M. E. i Walsh, D. J. (Eds.). (1998). *Studying children in context*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Greenfield, P. M. (1994). Independence and interdependence as developmental scripts: Implications for theory, research and practice. A P. M. Greenfield i R. R. Cocking (Eds.), *Cross-cultural roots of minority child development* (pp. 1-40). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Greenfield, P. M. i Cocking, R. R. (Eds.). (1994). *Cross-cultural roots of minority child development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hatano, G. i Miyake, N. (1991). What does a cultural approach offer to research on learning? *Learning and Instruction*, 1(273-281).
- Hedegaard, M. (1996). The zone of proximal development as basis for instruction. In H. Daniels (Ed.), *An introduction to Vygotsky* (pp. 171-195). Londres i Nova York: Routledge.
- Jahoda, G. (1992). *Crossroads between culture and mind. Continuities and change in theories of human nature*. Nova York: Harvester.
- Lave, J. i Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Leontiev, A. N. (1981). The problem of activity in psychology. In J. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet Psychology*. Armonk, Nova York: Sharpe.
- Lucariello, J. (1995). Mind, culture, person: Elements in a cultural psychology. *Human Development*, 38(1), 1-18.
- Luria, A. R. i Vygotsky, L. S. (1992/1930). *Ape, primitive man and child. Essays in the history of behavior*. Nova York i Londres: Harvester & Wheatsheaf.
- Metz, M. H. (2000). Sociology and qualitative methodologies in educational research. *Harvard Educational Review*, 70(1), 60-75.
- Morson, G. S. i Emerson, C. (1990). *Mikhail Bakhtin. Creation of Prosaics*. Standfor, CA: Standfor University Press.
- Nunes, T., Schliemann, A. D. i Carraher, D. W. (1993). *Street mathematics and school mathematics*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Ogbu, J. U. (1990). Cultural model, identity, and literacy. A J. Stigler, R. Shweder i G. Herdt (Eds.), *Cultural psychology: Essays on comparative human development* (pp. 520-541). Cambridge, RU: Cambridge University Press.
- Page, R. N. (2000a). Future directions in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 70(1), 100-108.
- Page, R. N. (2000b). The turn inward in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 70(1), 23-38.
- Rogoff, B. (1990/1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B., Mistry, J., Goncu, A. i Mosier, C. (1993). Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. *Monographs of Society for Research in Child Development. Serial N. 236*, 236(8), 1-183.
- Säljo, R. (1991). Introduction: Culture and learning. *Learning and Instruction*, 1(3), 179-185.
- Scribner, S. i Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Schank, R. C. i Abelson, R. (1977). *Scripts, plan, goals and understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spindler, G. i Hammond, L. (2000). The use of antropological methods in educational research: Two perspectives. *Harvard Educational Review*, 70(1), 39-48.
- Suina, J. H. i Smolkin, L. B. (1994). From natal culture to school culture to dominant society culture: Supporting transitions for Pueblo Indian students. A P. M. Greenfield i R. R. Cocking

(Eds.), *Cross-cultural roots of minority child development* (pp. 115-130). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Vygotsky, L. S. (1925/1979). Consciousness as a problem in the psychology of behavior. *Soviet Psychology*, 27(4), 3-35.

Vygotsky, L. S. (1978/1986). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Ed. by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman. Harvard, MA: Harvard University Press.

Wertsch, J. (1981). *The concept of activity in Soviet Psychology*. Armonk, Nova York: Sharpe.

Wertsch, J. W. (1991). *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, MA.

Whiting, J. W. M. (1990). Adolescent rituals and identity conflicts. A J. W. Stigler, R. A. Shweder i G. Herdt (Eds.), *Cultural Psychology. Essays on comparative human development* (pp. 357-365). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

