

LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE Y EL FACTOR CULTURAL EN EL APRENDIZAJE

Oscar Lennon del Villar

Sociólogo

Departamento de Formación Pedagógica

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Chile

olennon@umce.cl

RESUMEN

La antropología da cuenta de las variaciones culturales de la educación y el aprendizaje, pero también puede contribuir a comprender las maneras particulares de pensar y conocer. En este sentido, existe una relación entre el sujeto, sus conocimientos formas de aptitud intelectual y el contexto situacional de la tarea, que le asigna una inscripción cultural o socio-cultural precisa. Así, una de las posibilidades de indagación es la de proceder a un examen de las principales teorías del aprendizaje, a fin de observar en qué medida son compatibles con los datos que dan cuenta de la influencia del elemento cultural en el aprendizaje.

PALABRAS CLAVE

Variaciones culturales de la educación, sujeto, teorías del aprendizaje, cultura escolar, atributos culturales, inscripción cultural o socio-cultural, teorías del aprendizaje.

ABSTRACT

Anthropology gives account of the cultural variations of education and learning, but it also can contribute to understand the particular ways of thinking and knowing. In this sense, a relationship between the subject, her/his knowledge, forms of intellectual aptitude and the situational context of the task exists, which assigns a precise cultural or socio-cultural inscription. Thus, one possibility for investigation is to proceed to do an exam of the main learning theories, with the purpose of observing in what manner are they compatible with the data that give account of the influence of the cultural element in learning.

Cualquiera que ella sea, una teoría siempre se construye desde una perspectiva particular, comporta un conjunto de premisas que orientan, de manera implícita a menudo, la selección de sus datos e hipótesis. En el caso de las teorías del aprendizaje, una de sus presuposiciones más constantes ha sido la representación universalista de la naturaleza humana, que entraña la omisión de todas las características individuales que derivan de la inscripción social y cultural inevitable de los sujetos humanos, del hecho de que "hombres no modificados por las costumbres de determinados lugares en realidad no existen, (...) nunca existieron y (...) no podrían existir por la naturaleza misma del caso" (Geertz, 1987, p.44). Desde el paradigma conductista, hasta la corriente más actual del procesamiento de la información, pasando por el constructivismo genético de Piaget, prácticamente todas las concepciones del aprendizaje coinciden en torno a dicho principio.

Pero también suele suceder que una parte de los datos y conocimientos que progresivamente se acumulan tiendan a poner en duda la validez de esos postulados subyacentes, y que se plantee así la necesidad de proceder a una revisión de ellos, a su eventual modificación incluso. Tal parece ser la situación que reina actualmente en el campo de estudio del aprendizaje si, renunciando a la perspectiva unidisciplinaria, se entran a tomar en cuenta las contribuciones de las ciencias sociales en torno a dicho fenómeno: datos, conceptos y modelos explicativos que es difícil continuar ignorando, y que presentan un indudable interés pedagógico, dada la presencia hoy en la escuela de niños procedentes de distintos medios socioculturales.

Si la antropología da cuenta de las variaciones culturales de la educación y el aprendizaje, y también de la existencia de maneras particulares de pensar y conocer, que son unos de los componentes esenciales de la cultura, del mismo modo la sociología de la educación la que ha puesto en evidencia el papel decisivo del factor cultural en los procesos de aprendizaje que tienen lugar en la escuela. Más en particular, señala que la eficacia de los aprendizajes escolares está ligada directamente a la distancia cultural a la escuela, o sea, al grado de proximidad o discordancia entre el medio sociocultural del alumno, por un lado, y los contenidos y modalidades de transmisión de la cultura escolar, por el otro (Bourdieu, 1966). En términos más generales, esto quiere decir que una relación existe entre los atributos culturales específicos del sujeto involucrado en una tarea, sus conocimientos formas de aptitud intelectual, por una parte, y el contexto situacional de la tarea, le asigna una inscripción cultural o socio-cultural precisa, por la otra. Vale decir, por lo tanto, que en toda tarea de aprendizaje nunca deja de estar presente la dimensión cultural, aunque sólo es manifiesta en los casos de discordancia o distancia cultural entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento.

A pesar de que no faltan los estudios de pedagogía que han puesto de relieve la importancia que tiene el factor cultural para el aprendizaje, y a partir de los cuales

se ha elaborado la idea de "currículum pertinente", nunca han sido considerados por las teorías del aprendizaje, en razón del denominador común que éstas comparten, más allá de sus innumerables y a menudo inconciliables discrepancias: la exclusión de la dimensión cultural, la imagen de una naturaleza humana inmutable, independiente del tiempo y del lugar. Y al asumir semejante punto de vista no sólo se están privando de un medio de prueba de la validez de sus explicaciones, sino también de la posibilidad de formular sugerencias e hipótesis que podrían llevar a la construcción de una concepción del aprendizaje que se acerque a lo que los individuos efectivamente son, seres invariablemente dotados de propiedades culturales, que constituyen un componente esencial e ineliminable de su realidad. Una concepción como ésta podría, sin duda, ayudar a entender de qué manera las diferencias culturales operan en la situación y los procesos mismos del aprendizaje, en especial del que se realiza en la escuela.

En relación con tal cuestión, una de las posibilidades de indagación que se presentan es la de proceder a un examen de las principales teorías del aprendizaje, a fin de observar en qué medida son compatibles con los datos que dan cuenta de la influencia del elemento cultural en el aprendizaje. Es decir, se trataría de ver si admiten, desde sus proposiciones centrales, la eventual integración del factor cultural como uno de los elementos indispensables de la descripción y explicación del aprendizaje. Es en cierto modo lo que se pretende hacer a continuación, para lo cual se intenta identificar, en un primer momento, el núcleo conceptual de dichas teorías, que se revela especialmente en su manera de concebir la interacción entre el sujeto y su medio externo, requisito mínimo para ocurrencia del aprendizaje. Y se intenta determinar, enseguida, en qué medida esas proposiciones admiten la posibilidad de dar respuesta a dos interrogantes centrales: por una parte, el reconocimiento del hecho cultural en cuanto tal, de la existencia de modalidades específicas de conducta y de pensamiento que distinguen entre sí a individuos de sociedades distintas, o a los que son miembros de categorías socioculturales diferentes dentro de una misma sociedad; por la otra, la posibilidad de que se puedan incluir las características culturales de los sujetos como uno de los componentes de la situación, los procesos y los resultados del aprendizaje.

En rigor, sólo la segunda de estas cuestiones guarda relación directa con la problemática del aprendizaje mismo. No obstante, es conveniente considerar también la primera, pues no basta con que se tenga presente la presencia e influencia de la variable cultural en el aprendizaje, la que puede ser objeto de un reconocimiento puramente formal si acaso no se dispone antes de la posibilidad de identificar las diferencias culturales en cuanto tales, de saber en qué consisten y cuáles son las que mayor relevancia tienen desde el punto de vista del aprendizaje. Por lo demás, dentro de un mismo modelo explicativo del aprendizaje, las respuestas a ambas interrogantes no son necesariamente convergentes, puede suceder que no sean coincidentes las soluciones que se den al interior de una de ellas, que la aceptación del hecho cultural, por ejemplo, se

acompañe de la imposibilidad de reconocer la influencia del factor cultural en el aprendizaje.

A primera vista, tal es el caso del paradigma conductista, cuyas dos expresiones principales son el conductismo clásico de Watson y el condicionamiento operante de Skinner. Para el primero, el aprendizaje consiste en la creación de nuevas conexiones entre estímulo y respuesta, que son generadas por la experiencia reiterada de la contigüidad física de dos tipos particulares de estímulos: uno, el estímulo condicionante, que posee con anterioridad la propiedad de suscitar una respuesta por parte del organismo; y un segundo estímulo, neutro, que adquiere dicha propiedad en virtud de su asociación repetida con el anterior. En cuanto al condicionamiento operante de Skinner, la ampliación del repertorio de respuestas está ligada a las consecuencias que provocan en el medio ambiente las acciones del individuo, las que funcionan como mecanismo de reforzamiento positivo o negativo de la conducta previamente emitida, y determinan por tanto la probabilidad de que éste sea o no fijada como modo permanente de respuesta. En vez de la conexión E-R de Watson, para Skinner la selección y el afianzamiento de las respuestas del organismo son más bien el producto de un esquema R-E-R. En todo caso, ambas interpretaciones concuerdan en la idea de que el mecanismo de base del aprendizaje es de orden asociativo y que los elementos que pone en relación son los estímulos físicos del medio externo y las reacciones corporales del individuo. En sus aspectos más específicos, el funcionamiento asociativo es estudiado recurriendo a nociones como las de reforzamiento, interferencia y recuperación, utilizadas sobre todo para describir la formación de la respuesta, y las de generalización, discriminación y diferenciación que sirven para caracterizar la naturaleza de la misma.

En una primera aproximación, las proposiciones precedentes no parecen incompatibles con el reconocimiento de la realidad de la cultura, ya que consideran que la experiencia fáctica, el contacto de los individuos con los estímulos del medio externo, es la fuente única de generación y consolidación de los modos de respuesta individuales; y que éstos constituyen, en último término, una copia o manifestación isomorfa de las variaciones del medio circundante. No es extraño, entonces, que Skinner pueda invocar el hecho de la diversidad cultural de formas de comportamiento como un argumento a favor de su teoría:

"Las personas son extraordinariamente diferentes de un lugar a otro, y tal vez, ello es así a causa precisamente del lugar. El nómada mongol montado en su caballo y el astronauta en el espacio, son seres diferentes, pero, por lo que nosotros sabemos, si hubieran sido intercambiados al nacer cada uno habría tomado el lugar del otro". (Skinner, 1972).

Pareciera, pues, que la diversidad cultural, la diferenciación de las costumbres o maneras de actuar, es algo que el conductismo podría entrar a considerar a partir de sus propios postulados centrales. Pero con una limitación importante, que

Skinner señala explícitamente y que sus propios ejemplos dejan muy en claro: la de concebir la cultura en términos esencialmente fisicalistas, como un sistema estable de respuestas asociadas a las características que son propias de los espacios físicos o geográficos en los que transcurre la existencia de los individuos. Dicho más simplemente, si los individuos de distintas sociedades suelen ser tan "extraordinariamente diferente", ello es consecuencia directa del medio físico en el que residen y viven, el resultado de los estímulos particulares que cada entorno contiene y de las formas diferenciadas de respuestas que ellos producen.

Una concepción semejante de la cultura no es por cierto concordante con la idea elaborada por la antropología acerca de ésta, en la que se pone de manifiesto justamente la capacidad específicamente humana de escapar a las determinaciones biológicas o naturales. Además, el enfoque conductista deja de lado una de las propiedades más esenciales de la cultura, esto es, el hecho de que ella consiste ante todo en el conjunto de "tramas de significación" socialmente compartidas (Geertz, p.20) se interponen entre el estímulo y el individuo. Dicho de otro modo, "en la abrumadora mayoría de los casos, la respuesta humana se produce ante el estímulo o la situación- estímulo según esté definida e interpretada de acuerdo con las normas establecidas por el hombre" (Kluckhohn, 1954). Y se debe asimismo tener presente que, como lo han comprobado los innumerables estudios de terreno emprendidos por la antropología, no hay una relación necesaria de implicancia entre los rasgos más característicos de la cultura de cada pueblo y las propiedades del entorno físico en que éste se sitúa, es decir, sociedades que viven en medios geográficos idénticos o semejantes suelen presentar pautas muy distintas de comportamiento. Por todo lo cual es menester señalar que los datos y conceptos de la antropología tienden más bien a invalidar el intento de Skinner de concebir e interpretar al hecho cultural a partir de los postulados esenciales del conductismo, y según la perspectiva predominantemente fisicalista de éste.

Pero las dificultades son aún mucho mayores cuando se trata de tomar en cuenta los atributos culturales del sujeto involucrado en una tarea de aprendizaje, y las consecuencias que de ello derivan. Aquí, el principal obstáculo de nuevo reside en la orientación antimentalista del conductismo, para el cual el aprendizaje, la formación de respuestas por asociación siempre tiene un punto de partida en el medio externo, y es controlado enteramente por éste. De modo que al individuo no le toca participar en ese proceso sino en calidad de receptor pasivo de los estímulos externos, sin aportar ninguna contribución propia a la conformación de respuestas. Vale decir que sólo se limita a registrar una "instrucción" que le llega desde el exterior, sin poseer otra propiedad que la de su receptividad total, sin que le sea dada intervenir en lo referente al surgimiento de la "instrucción" y a la oportunidad de su incorporación.

De ahí entonces, que se haya señalado que la teoría conductista, es de hecho, una teoría sin sujeto (Pozo, 1989, p. 29), en la cual el aprendizaje es algo que

simplemente "sucede" en un organismo. Tal es, por lo demás, el punto de vista subyacente a los propios diseños experimentales del conductismo, en los que lo que se observa y analiza son las reacciones de animales, ratas y palomas sobre todo. Y ello explica, igualmente, por qué en este enfoque no se ha concedido ninguna atención casi a la cuestión de las diferencias individuales, y culturales por tanto, en el aprendizaje.

Ciertamente, si no hay sujeto en el aprendizaje, no hay variaciones individuales, ni tampoco variaciones de orden cultural, que no tienen cabida en la órbita de problemas de los que se ocupa el conductismo. Sin embargo, esto no es tan sólo la consecuencia inevitable del principio ambientalista extremo, antes mencionado, puesto que los restantes supuestos de base del conductismo apuntan en igual sentido. Así acontece con el postulado de la equipotencialidad de estímulo, que indica que "cualquier estímulo o respuesta puede asociarse con la misma facilidad y siguiendo las mismas leyes asociativas a cualquier otro estímulo o respuesta" (Pozo, p. 29), sin que la realidad o el contenido de los términos asociados afecte de una u otra manera el aprendizaje; y ello acarrea, por cierto, la omisión de aspectos primordiales de la propia tarea en función de la cual se realiza el aprendizaje, el que sólo aparece regido por las leyes formales de la asociación. También se debe mencionar el supuesto reduccionista de que no existe más que una sola forma de aprender, la conexión estímulo- respuesta, igualmente válida para modalidades más elementales de aprendizaje como para aquellas más complejas que implican actividades de comprensión, conceptualización e inferencia, como es el caso del tipo de aprendizaje que tiene lugar en la escuela, en relación al cual la validez de la explicación conductista es aún más limitada.

Es forzoso concluir, en suma, que los principios de base de la teoría conductista del aprendizaje no admiten la integración del factor cultural, que ellos son incompatibles con los resultados obtenidos por las ciencias sociales. Y tal vez sea necesario formular una aseveración semejante a propósito de la teoría de la Gestalt, a pesar de que ella se sitúa en una perspectiva opuesta a la del conductismo, por el hecho principalmente de que su análisis se focaliza en aquello que el conductismo deliberadamente excluye, el componente cognitivo o mental.

En efecto, como es bien sabido, la psicología de la forma concentra su atención en los procesos de percepción, a los que se confiere un papel preponderante en la dinámica cognitiva, en virtud de las características mismas que presentan. Pues no consisten en fragmentos aislados de contenido empírico, ni en la adición o asociación de elementos simples, sino en totalidades estructuradas o significativas que son tanto o más reales que los elementos que las componen: el todo es más que la suma de sus partes y las propiedades de éstas resultan de su inserción en el todo. De igual manera, se supone que dichas configuraciones orientan los procesos mentales en su conjunto, cuyo funcionamiento constantemente tiende o apunta hacia la conformación de esas totalidades articuladas o gestalten (plural de gestalt) a la realización de las estructuras más simples, simétricas y regulares. Así

lo estipula la ley de la pregnancia o de la "buena forma", que engloba diversas leyes más particulares de organización del campo perceptivo; en especial la ley de proximidad, que afirma lo mismo a propósito de los estímulos espacial o temporalmente cercanos; la de cierre o clausura, que indica que en una situación de problema hay una percepción incompleta de la totalidad, lo que genera un estado de tensión interna que obliga a efectuar el cierre, o tratar de hacerlo.

La concepción del aprendizaje presente en la teoría de la forma deriva directamente de los postulados precedentes. En concreto, se plantea que el aprendizaje tiene lugar en la actividad de resolución de problemas, a través de la comprensión de la estructura global de la situación, en la que se interrelacionan y articulan los distintos elementos de ésta; y a la que se llega mediante una reestructuración por insight o comprensión súbita. Vale decir que el aprendizaje implica el surgimiento de una nueva configuración perceptiva o conceptual global, y consiste principalmente en percibir relaciones y estructurar el campo perceptivo y conceptual. En este sentido, el acento está puesto en la comprensión, a la que se concede una importancia fundamental, ya que es por su intermedio que se opera la puesta en la relación de los elementos del problema en un todo estructurado, dotado de coherencia y de significación. Al mecanismo asociacionista del conductismo, los teóricos de la Gestalt oponen la comprensión estructurante. Y en función de ello, sostienen que la repetición no engendra conexiones ciegas sino que favorece el descubrimiento de la relación estructural que une entre sí a los elementos; y que el ensayo- error no es aleatorio, ya que consiste en una comprobación de hipótesis significativas acerca de las configuraciones globales. Por consiguiente, la comprensión no progresa tan sólo a través de los éxitos del sujeto, cuando éste logra entender cuáles son las razones estructurales de sus sucesos, sino también por intermedio de la reinterpretación de los propios fracasos (Pozo, p. 175).

En lo concerniente a la dimensión cultural del aprendizaje, ya se indicaba anteriormente que no tiene cabida prácticamente dentro de la psicología de la forma. Principalmente, por su concepción innatista de las gestalten, concebidas como estructuras endógenas, que emergen por tanto en una especie de vacío histórico, sin conexión con las estructuras presentes ni con las experiencias pasadas. De hecho, este "platonismo de la percepción" (Piaget, 1977), ignora por entero el problema de la interacción entre el individuo y su medio circundante, que es la cuestión primordial a la que se enfrenta toda conceptualización del aprendizaje, y que no se puede eludir sin caer en un preformismo completo, como acontece justamente aquí. Por ello mismo, la teoría de la Gestalt no contiene ninguna descripción precisa acerca de las condiciones en las que se produce la comprensión súbita, que caracteriza el aprendizaje. No sólo no está conectada con la experiencia anterior del sujeto; tampoco a la experiencia actual le cabe ningún rol propiamente funcional en ese proceso, sino únicamente el de brindar la ocasión para el surgimiento de las formas a priori. Al fin de cuentas, también se trata de una teoría sin sujeto, puesto que la actividad interna de estructuración

parece efectuarse independientemente de él. Todo sucede como si las gestalten "se elaboraran al margen de nuestra propia intencionalidad" (Piaget, 1977).

En síntesis, hay que señalar que son dejados de lado por este enfoque diversos aspectos centrales de la problemática del aprendizaje, tales como la interacción entre el sujeto y su medio externo, el papel que corresponde a las experiencias y adquisiciones anteriores, las condiciones en que tiene lugar el aprendizaje. Los que conforman el requisito conceptual mínimo para abordar el estudio del factor cultural en el aprendizaje, sin los cuales éste ni siquiera puede entrar a ser considerado.

En cuanto al constructivismo genético de Piaget, en una primera aproximación parece ser capaz de responder más adecuadamente al conjunto de interrogantes antes señalados, puesto que se opone tanto al preformismo de la Gestalt como al ambientalismo extremo del conductismo, y hace de la interacción entre el individuo y su medio circundante el principio mismo de la generación del conocimiento y de las estructuras intelectuales. De acuerdo a Piaget, dicha interacción reposa en el mecanismo de la asimilación y la acomodación correlativas: por un lado, las realidades externas son captadas o aprehendidas mediante los esquemas perceptivos e interpretativos con que cuenta el sujeto en un momento dado; por la otra, éstos se modifican gradualmente en función de las características de aquello que es asimilado. De esa manera, el individuo construye conocimientos que le permiten intercambios de extensión y complejidad crecientes con el medio, adaptarse a un conjunto de condiciones cada vez más amplias y variadas. En consecuencia, es dable decir que el sujeto "integra" a sus propias estructuras de conocimiento las características y regularidades del medio circundante, que las "comprende" en el sentido de que las contiene, y ése es el fundamento de la comprensión cognitiva y de su adecuación a la realidad.

A partir de estas proposiciones, que configuran el núcleo básico de la psicología genética, cabe sacar la conclusión de que las variaciones particulares del medio de existencia del individuo, en el que se llevan a cabo las asimilaciones y acomodaciones cognitivas, tienden a generar formas de conocimiento particulares, objetivamente ajustadas a aquellas. En términos más precisos, esto quiere decir que el sistema explicativo de Piaget admite potencialmente la consideración del factor cultural, ya que las variaciones propias de cada medio sociocultural, tendrían que estar incorporadas o integradas a los conocimientos y estructuras de acción intelectual del individuo. Por lo menos, pareciera que deja abierta semejante posibilidad. Pero no se puede dejar de advertir, al mismo tiempo, que otros postulados de la teoría apuntan en sentido contrario, en especial la visión fisicalista de la interacción entre el individuo y su medio. En efecto, Piaget concede una importancia preponderante a los intercambios con el objeto físico, lo que se acompaña de una reducida contribución de la experiencia social, y cultural por lo tanto, al desarrollo de las estructuras intelectuales. Únicamente, hacia los siete u ocho años, una vez que el niño ha alcanzado la etapa del pensamiento lógico u

operatorio, las interacciones sociales empiezan a tener una influencia efectiva en lo concerniente a la elaboración del conocimiento y la ontogenia cognitiva, de manera que sólo entonces se instauran relaciones verdaderas entre los aspectos sociales y cognitivos. Antes de esa edad, el niño es considerado como un "solipsista" (Piaget, 1976), limitado a actuar en función de sí mismo en razón de su egocentrismo intelectual más o menos total. Por todo ello, no es extraño que en la psicología genética la dimensión cultural se halle casi completamente ausente, que sólo se le atribuya un rol puramente accesorio en la determinación de las conductas cognitivas. Tal como lo comprueban por lo demás, las propias aplicaciones interculturales de la teoría de Piaget, encerradas en un etnocentrismo inevitable, inscrito en los propios postulados de la teoría, los que han llevado a observar que "los resultados pueden confirmar la teoría cuando son semejantes a aquéllos obtenidos en Ginebra, pero no pueden invalidarla cuando son diferentes" (Lautrey y Rodríguez Tomé, 1976).

Vale decir, en resumen, que la teoría piagetiana de la formación del conocimiento, en particular sus proposiciones acerca de la interacción entre el sujeto y su medio externo como fuente y principio funcional del conocer, pueden constituir un marco conceptual adecuado para abordar el problema de la influencia de la cultura en las conductas cognitivas. Ello requiere, sin embargo, que se abandone el supuesto fisicalista y que se reconozca en la experiencia social uno de los dominios privilegiados de la construcción del conocimiento, así como lo planteara Vygotski (1979), para quien la experiencia intersíquica o social es genéticamente prioritaria en el desarrollo del pensamiento y del lenguaje.

Pero hay que observar, igualmente, que la cuestión del aprendizaje no es objeto de una atención especial por parte de la psicología genética, que es ante todo una teoría del desarrollo cognitivo, que explica éste principalmente en función de los mecanismos y leyes generales de la equilibración, de la autorregulación de origen biológico que genera reorganizaciones mentales internas. De hecho, Piaget considera que el aprendizaje está subsumido en el proceso más global del desarrollo, dado que funciona dentro de los límites de cada estadio evolutivo, que le impone por lo tanto sus propias restricciones, y de acuerdo a los mecanismos generales del desarrollo intelectual. Así se explica la distinción que hace Piaget (1969) entre dos clases de aprendizaje y la subordinación de uno de ellos, la adquisición de contenidos por medio de la experiencia o "aprendizaje en sentido estricto", con respecto al segundo, el "aprendizaje en sentido amplio", que comporta un factor de equilibración y consiste en la elaboración de nuevos instrumentos o estructuras de conocimiento.

Por lo tanto, no se halla en la psicología genética una teoría del aprendizaje propiamente tal, la que puede ser deducida sin embargo de sus proposiciones esenciales acerca de los invariantes funcionales de la cognición. Entre ellas, interesa destacar especialmente la relación de interdependencia que une al sujeto cognoscente con el objeto de conocimiento, que implica la consecuencia de que el

conocer no consiste, según lo creía el conductismo, en el registro pasivo de un dato exterior que existe independientemente de aquél. Por el contrario, un objeto de conocimiento se constituye como tal en referencia a los esquemas de los que dispone el sujeto, que determinan el espacio de la acción cognitiva entre el sujeto y su medio externo, en el que se realiza la construcción del saber. En otras palabras, "el hecho primero es la actividad de asimilación" (Piaget, 1977), que se acompaña de la modificación o estructuración del objeto al cual ella se aplica. Por consiguiente, es dable afirmar que un elemento de la realidad sólo existe cognitivamente, le resulta pertinente o significativo a un sujeto, en la medida que cuenta con esquemas o conocimientos que hagan posible su asimilación.

De todo lo anterior se pueden extraer conclusiones diversas con relación al aprendizaje. Primeramente, si todo conocimiento se construye desde el saber que ya tiene el sujeto, lo que ha sido previamente adquirido conforma la base del aprendizaje, cualquiera sea; como lo reconoce, por lo demás, el propio Piaget (1969), quien afirma que "el aprendizaje nunca parte de cero". Asimismo, una tarea u objeto de aprendizaje sólo le resulta accesible al sujeto si guarda conexión con el repertorio de conocimientos que éste efectivamente posee y le brinda, por lo tanto, la posibilidad de movilizar constructivamente sus esquemas de asimilación; en caso contrario, ella no se inscribe en el espacio de sus realizaciones cognitivas posibles en un momento dado, el objeto no adquiere significación para el sujeto, se sitúa fuera de la actividad de asimilación, la que consiste justamente en conferir una significación a los objetos a los que ella se aplica. Y, por lo tanto, no pueden tener lugar las acomodaciones que son constitutivas del aprendizaje, esto es, la modificación de los conocimientos (esquemas de asimilación en el léxico piagetiano) en función de las particularidades del objeto que se asimila. Por consiguiente, todo el aprendizaje presupone necesariamente un mínimo de adecuación del objeto de conocimiento respecto de los saberes que el sujeto posee, por cuanto "el esquema siempre tiende a alimentarse mediante elementos que no estén demasiado alejados, sin loo cual no hay asimilación", o lo que es lo mismo, "si los saltos son demasiados grandes con relación al punto de partida, no hay comprensión" (Piaget, 1976).

Una de las condiciones indispensables del aprendizaje es, en consecuencia, que el sujeto se halle ante elementos que le resultan en parte conocidos. Pero es precioso, además, que estos le planteen una dificultad o problema que le abra la posibilidad de ir mas allá de lo que ya conoce, de operar "la síntesis indefinidamente renovada entre la continuidad y la novedad" que es propia del aprendizaje (Inhelder y col. ,1974). Por lo tanto, una tarea de aprendizaje sólo es accesible si se ajusta parcialmente a la base de conocimientos del sujeto, si comparte un grado conveniente de dificultad con relación a ésta. Así lo ha hecho ver uno de los tantos intérpretes de Piaget, y uno de los pocos en haberse ocupado de esta cuestión:

"Si el input es enteramente congruente con la estructura cognitiva actual, el aprendizaje no ocurre; si el input no coincide en absoluto con la estructura, simplemente no es asimilado. La dificultad óptima de una tarea es, por lo tanto, aquélla en la cual la complejidad de la estructura cognitiva del niño se adapta en parte, no completamente, a la del input". (Phillips, J.L., 1969, p.110).

En favor de las proposiciones anteriores, y como una comprobación experimental de ellas, se pueden invocar los trabajos llevados a cabo por Inhelder y colaboradores (1974) a propósito del aprendizaje de distintas formas de conservación. Allí se constata, en efecto, que los progresos en el aprendizaje dependen estrechamente de los conocimientos o instrumentos de asimilación que posee el sujeto. Más exactamente, "en la mayor parte de los casos los resultados del aprendizaje están directamente ligados al punto de partida de cada sujeto" (Inhelder, 1974). Y se observa, asimismo, que los beneficios que presentan inicialmente un nivel intermedio respecto a la solución operatoria del problema. No acontece lo mismo, en cambio, cuando el punto de partida está alejado de ésta, condición en la cual los progresos son escasos o apenas visibles. A pesar de que los autores de la investigación intentaban verificar la validez de los postulados acerca de la subordinación del aprendizaje a los procesos generales del desarrollo cognitivo, las conclusiones citadas pueden ser vistas igualmente como una confirmación de la conceptualización precedente, que es un esbozo de lo que podría ser la concepción piagetiana del aprendizaje si acaso se dejara de lado justamente tales postulados.

Ahora bien, en lo que atañe a la cuestión de la influencia del factor cultural en los procesos y resultados del aprendizaje, ese esbozo conceptual aporta sugerencias interesantes. En especial, por la importancia capital que se concede a los conocimientos previos del sujeto, que constituyen el punto de partida y el elemento fundamental del aprendizaje. Además, porque indica que la condición esencial del aprendizaje reside en la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento o, más precisamente, entre éste y el repertorio de saberes que posee el sujeto. Y señala, al mismo tiempo, que un nivel intermedio de discrepancia entre esas dos esferas de conocimientos que entran en interacción en el aprendizaje, representa la situación más propicia para la realización de éste, su requisito más indispensable tal vez. Todo lo cual parece perfectamente compatible con los datos y formulaciones de las ciencias sociales en torno al aprendizaje. En efecto, si se acepta el hecho de que los individuos que participan en una tarea de aprendizaje dada son portadores de repertorios culturalmente diferenciados de saberes, ello implica que tienen posibilidades diferentes de acometer con éxito dicha tarea, en razón de su proximidad o alejamiento variable respecto al objeto de conocimiento. Lo que lleva a afirmar que la distancia cultural se actualiza en la situación de aprendizaje, interviene en los procesos de adquisición de conocimientos y determina el grado de mayor o menor dificultad de un aprendizaje, la posibilidad incluso de que simplemente no sea accesible si media una separación o distancia

demasiado elevada entre los conocimientos del sujeto y aquéllos que es preciso elaborar para abordar y resolver la tarea.

En resumen, de los postulados de base de la teoría de Piaget sobre el funcionamiento cognitivo, su modelo explicativo de la interacción sujeto-objeto en particular, es dable inferir una concepción del aprendizaje que parece ser congruente con los datos e interpretaciones de las ciencias sociales, pero a condición de aceptar previamente el principio de la diferenciación cultural o sociocultural de las maneras de pensar y de los conocimientos que los sujetos efectivamente poseen. Consecuentemente, corresponde preguntarse si la psicología genética pudiese llegar a admitir esta última proposición, es decir, las observaciones de la antropología acerca de la variación cultural de las formas de conocer, que plantean además la cuestión de la relación entre éstas y las distintas clases de saberes que se dan en dominios distintos de la experiencia; y si puede admitir igualmente la idea, que esas observaciones tienden a demostrar, de que el aprendizaje es un vector importante del desarrollo cognitivo, ya que es a través de él que se manifiesta en el individuo la influencia de las experiencias particulares que le toca vivir en su medio cultural, que encauzan en una dirección particular su potencial inicial de conducta.

Ahora bien, con respecto a estas diversas interrogantes ha que decir que la teoría de Piaget no permite responder a ellas, en razón sobre todo de su propia perspectiva u orientación epistemológica, que apunta hacia la identificación de las leyes universales de la evolución cognitiva en el curso de la infancia y adolescencia, y a la explicación de aquélla basándose en procesos generales de equilibración o de autorregulación, de origen biológico. Y es por ello, quizás, que se concede tanta importancia a la interacción del sujeto con su entorno físico o material, que es justamente uno de los aspectos más invariables de la existencia humana. De hecho, la experiencia efectiva y concreta, de la que forman parte también tipos particulares de conocimiento, no ejerce mayor influencia sobre el desarrollo cognitivo, su papel casi único es el de servir de punto de apoyo para la emergencia de las estructuras cognitivas, de producir, por ende, los resultados "necesarios" que éstas requieren y hacen posible "Pareciera –dicen Inhelder y sus colaboradores (1974)- que hay vías universales para la adquisición de las nociones elementales de la conservación de cantidades". Vale decir, igualmente, que no se postula tampoco ninguna conexión entre el contenido particular de los conocimientos adquiridos y los procedimientos operatorios o de pensamiento, ni siquiera la experiencia cognitiva particular que tienen los individuos, la clase de conocimientos en torno a los cuales ésta tiene lugar, son capaces de imprimir las huellas de la experiencia sobre el desarrollo intelectual.

Y por lo que atañe al aprendizaje, cabe reiterar lo que antes se indicaba a propósito de la experiencia, es decir, que sus efectos son restringidos, ya que están circunscritos por los límites de cada uno de los estadios sucesivos de la evolución cognitiva, por los mecanismos de equilibración que ordenan el

desarrollo. En la medida que el aprendizaje está subordinado a éste, no tiene de por sí la posibilidad de generar modos distintos de conducta y de contribuir así a orientar el potencial inicial de conducta, a alterar el curso supuestamente único y universal de la ontogenia cognitiva.

Cabe decir, en suma, que las variaciones culturales de las formas de actuar y de pensar, y del proceso de desarrollo que conduce a su adquisición, representan una clase de hechos que no pueden ser abordados ni explicados desde la teoría de Piaget. En cambio, ésta resulta un marco conceptual adecuado para entender qué es el aprendizaje, cuáles son sus determinantes más fundamentales y de qué manera el saber anterior del sujeto interviene en los procesos de aprendizaje; y para comprender, en consecuencia, cómo el factor cultural, presente en el conocimiento del individuo, puede operar en la situación de aprendizaje.

En suma, la tarea de confrontar las teorías del aprendizaje elaboradas por la psicología con las proposiciones formuladas desde el punto de vista antropológico no es un ejercicio inútil, que puede extenderse por lo demás a restantes concepciones del aprendizaje que por razones de espacio no han sido aquí examinadas, como es el caso de las propuestas de la corriente cognoscitiva. En todo caso, a partir de las que han sido consideradas es desde ya posible sacar algunas conclusiones, en primer lugar en cuanto a la necesidad de renunciar a las explicaciones unilaterales sobre la base de elementos exógenos o a su contrario y a la asociación sujeto- objeto que ellas presuponen. En otras palabras, ni el modelo instruccional del aprendizaje ni el preformismo de la gestalt permiten dar cuenta de la presencia e influencia de la dimensión cultural en el aprendizaje, para lo cual se requiere un tipo de explicación diferente. En este sentido, la teoría de Piaget como la conceptualización cognotivista aportan antecedentes importantes en favor de un modelo selectivo de aprendizaje, en el cual el sujeto selecciona e interpreta la información a partir de sus conocimientos anteriores y reacciona frente a una perturbación o problema mediante una modificación de su estado interno, es decir, por medio de una transformación de sus conocimientos.

En el marco de una concepción como ésta, el aprendizaje depende tanto en su posibilidad como en su forma misma de la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento, de la mayor o menor distancia entre ambos. Si ésta es importante, el aprendizaje no puede tener lugar, lo que sí ocurre, en cambio cuando el conocimiento del sujeto, por un lado, y el que está implicado en el aprendizaje, por el otro, se superponen en parte pero no completamente. Como se puede apreciar, esto abre la posibilidad de que entren a ser tomados en cuenta los efectos que se producen en la situación misma de aprendizaje como consecuencia de la distancia cultural que resulta de la discordancia entre las propiedades culturales de los sujetos que se hallan confrontados a una tarea, por una parte, y los diversos elementos o componentes de ésta, por la otra. Por cierto, esto reviste particular importancia desde el punto de vista de la educación si se tiene presente lo que se señalaba al principio con respecto al papel de las diferencias culturales en la

producción de la desigualdades sociales de educación. En efecto, tal como lo han hecho ver en especial Bourdieu y Passeron (1964), la distancia cultural con respecto a la escuela determina en gran medida el grado mayor o menor de dificultad que encuentran los alumnos para abordar y resolver con éxito los problemas y tareas en torno a los cuales se estructuran los procesos de aprendizaje que allí se realizan. Y de ello se deriva la necesidad de que dichas diferencias sean efectivamente tomadas en cuenta por las teorías del aprendizaje y por la institución escolar.

Bibliografía

- Bourdieu P., 1966, L' inégalité sociale devant l'école et devant la culture. Revue Française de Sociologie, N°3.
- Bourdieu P., Passeron J.C., 1964, Les héritiers, Ed. de Minuit, París.
- Cohen D., 1981, Faut-il brûler Piaget?. Paris Retz.
- Geertz C., 1987, La interpretación de las culturas. México, Gedisa.
- Inhelder B., Sinclair H., Bovet M., 1974, Apprentissage et structures de la connaissance. Paris, Presses Universitaires de France.
- Kluckhohn C., 1954, Culture and Behavior; en Lindzey G., Handbook of Social Psychology, vol. II, Cambridge, Addison- Wesley.
- Lautrey J., Rodríguez- Tomé H., 1976, Etudes interculturelles de la notion de conservation. En Reuchlin M., Cultures et conduites. Paris, Presses Universitaires de France.
- Phillips J.L., 1969, He origines of intelecto Piaget's theory. San Francisco, W.H. Freeman.
- Piaget J., 1964, Six études de psychologie. Paris, Denoel/ Gonthier.
- Piaget J., 1969, Apprentissage et connaissance, Etudes d'Epistemologie Génétique. Paris, Presses Universitaires de France.
- Piaget J., 1976, Le langage et la pensée chez l'enfant, Neuchâtel, Délachaux et Niestlé.
- Piaget J., 1977, La naissance de l'intelligence chez l'enfant, Neuchâtel, Délachaux et Niestlé.
- Pozo J.I., 1989, Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid, Morata.



Skinner B.F., 1972, Par delá la libertad et la dignité. Paris, R. Laffont.

Smedslund J., 1975, Les origines scolaires de la décentration; en Psychologie et Epistemologie Génétique, Thèmes Piagetiens. Paris, Dunod.

Vygotsky L., 1979, El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, Crítica.