

# **SICOLOGÍA INTERCULTURAL, COGNICIÓN Y EDUCACIÓN ESCOLAR**

**Oscar Lennon del Villar**

Académico Departamento de Formación Pedagógica,  
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Doctor en Sociología.

En el campo de la psicología, la imagen predominante del individuo ha sido la de un ser desprovisto de pertenencias y tradiciones, sin conexiones sustanciales con su universo social de pertenencia, lo que ha hecho de ella una psicología “intraepidérmica”, como decía George Herbert Mead (1973), quien señalaba asimismo que el “el espíritu se desarrolla y tiene su ser sólo en el proceso social de la experiencia y la actividad”. En esta perspectiva se sitúa la psicología intercultural, surgida en los años sesenta, que toma como objeto privilegiado de estudio la variabilidad de los procesos del conocer, resultante de la inevitable adscripción de los sujetos humanos a universos culturales que son por definición diferentes unos de otros; y cuyo surgimiento reanuda un diálogo por largo tiempo interrumpido entre psicología y antropología, que no había estado ausente en los tiempos iniciales de aquélla. Así, uno de los fundadores de la ciencia del comportamiento y la mente Wilhem Wundt, a quien se atribuye la creación del método experimental en psicología,

consagró parte no menor de sus trabajos al estudio “de las producciones mentales nacidas de una comunidad de vidas humanas (.....) que presuponen la interacción de numerosas conciencias”, lo que se materializa en su “Psicología de los pueblos”, obra en diez volúmenes que empieza a aparecer en el año 1900. Allí sostiene Wundt que esas producciones de carácter colectivo constituyen un dominio específico de la realidad, si bien es cierto que se hallan a la vez presentes en los individuos mismos: “la psicología de los pueblos se funda sobre el hecho de que la comunidad crea valores síquicos independientes, arraigados en las propiedades mentales del individuo, pero de una clase específica que a su vez aporta a la vida mental individual sus contenidos más importantes”. Los análisis de Wundt, que se apoyaban en un extenso repertorio de datos etnográficos de distintas fuentes, conceden una atención especial a la mentalidad del “hombre primitivo”, en conformidad a lo que es en su época el modo prevaleciente de percepción de las diferencias culturales, la que se estructura en torno a la oposición entre el *homo logicus* del mundo “civilizado” y los habitantes de las sociedades mal llamadas primitivas, cuya inteligencia según Wundt (1916) “no es inferior, de manera significativa, a la del hombre civilizado”.

Es también en función del mismo punto de vista similar que se orienta el primer empírico intercultural, llevado a cabo en 1898 por una expedición que se instaló en el Estrecho de Torres, en la cual participaban en conjunto psicólogos y antropólogos (Jahoda,1989). Su objetivo era principalmente el de someter a comprobación empírica y metódica dos ideas que formaban parte de las creencias comunes de ese entonces acerca de los “primitivos”: una, que poseían una excepcional acuidad o agudeza perceptiva; la otra, que se dejaban engañar más fácilmente por las ilusiones visuales por el hecho de ser menos “inteligentes”. Aunque ninguna de estas dos hipótesis fue confirmada mediante las distintas pruebas que se utilizaron, sí se observó, en cambio, que los nativos de esos lugares tendían a prestar especial atención a los detalles de las imágenes acústicas y visuales, lo que constituía para ellos un verdadero hábito perceptivo. Este primer trabajo intercultural de terreno contribuyó no solamente a hacer ver que las

sociedades incluidas en la categoría de “primitivas” difieren ampliamente entre ellas, sino que dejó planteadas igualmente fructíferas interrogantes, que van a ser abordadas más tarde por la psicología intercultural, acerca de la influencia de la cultura en la percepción de los colores y en la susceptibilidad a ilusiones visuales.

Sin embargo, este tipo de análisis en el cual se intenta observar el funcionamiento psicológico individual en conexión con el universo social y cultural en el cual que se halla inserto, tiende a desaparecer casi por completo del campo de la psicología en las décadas siguientes. Esta se focaliza, en efecto, en la figura del individuo aislado y autosuficiente, que supuestamente tiene en su propia realidad intrínseca los elementos determinantes de su conducta, y cuyas capacidades son concebidas por tanto bajo la forma de constituyentes innatos o biológicos. Tal es el basamento epistemológico en el que reposan, más allá de sus múltiples diferencias, las teorías diversas sobre el aprendizaje y la cognición que se elaboran durante este período de la psicología puramente individual, las cuales se convierten en referente conceptual central de las concepciones y prácticas pedagógicas. Es por cierto el caso del conductismo, que se sustenta en la creencia biologizante de que conclusiones obtenidas en experimentos con animales (aislados, por lo demás) son extrapolables al dominio de lo humano, así como de la teoría de Piaget, que habla de un individuo en interacción con el medio externo, pero situado en un vacío histórico y cultural. Y lo mismo cabe decir a propósito de la corriente cognoscitiva, que al ser absorbida por la metáfora del ordenador y el tratamiento de la información, dejó de lado casi todo lo concerniente a la significación y al contexto cultural del conocer, como lo hiciera ver no hace mucho Jerome Bruner (1995) en una obra en la cual señala, además, que en realidad “la psicología es inseparable de la antropología y demás ciencias de la cultura”.

Del mismo modo, en los procedimientos de observación y análisis que adopta la durante este período se actualizan también las presunciones más fundamentales del paradigma del individuo puro. Así acontece, en especial, con los experimentos de laboratorio, en los cuales los individuos son puestos en condiciones de

aislamiento casi total respecto a las experiencias de la vida cotidiana, las que son vistas más bien como variables “indeseables” o “parásitas” que es conveniente por lo tanto neutralizar. Tras ello subyace la creencia de que un medio supuestamente descontextualizado como el laboratorio es el más apropiado para la observación del comportamiento y el funcionamiento cognitivo, ya que éste es de carácter general, no guarda relación con los contextos de la actividad humana. Según Jean Lave (1991), se trata de una creencia que ha estado largo tiempo presente también en la escuela, que ha sido tradicionalmente vista como la “sede descontextualizada del aprendizaje”, donde se transmiten conocimientos y habilidades “generales” que pueden ser adquiridos “fuera de contexto”, y aplicados por ende a cualquier situación o problema.

Vale decir, por consiguiente, que el surgimiento en los años sesenta de la psicología intercultural implica una ruptura importante con respecto a concepciones por largo tiempo predominantes dentro de la psicología, a la cual contribuyeron en importante medida los estudios sobre la cognición que se realizan durante los años cincuenta en el marco de la antropología. Por cierto, se trata de un tema que siempre estuvo en el centro de las reflexiones de ésta, y que incluso había sido abordado en trabajos de terreno, como el que realizara Margaret Mead en la isla de Samoa a fines de los años veinte con el fin de comprobar si el concepto de animismo propuesto por Piaget poco tiempo antes, en 1926, en su primera obra, “El lenguaje y el pensamiento en el niño”, seguía teniendo validez en el universo de la población local y su cultura. Y dado que sus conclusiones no coincidían con las de Piaget, quien veía en la atribución a objetos de características propias de las criaturas una manifestación de la naturaleza egocéntrica y preconceptual del pensamiento infantil, semejante discordancia ponía de manifiesto para Mead (1980) el condicionamiento cultural de la cognición: “cuando encontramos una inversión como ésta en dos sociedades opuestas, resulta evidente que deberíamos buscar la explicación en función de la cultura, puesto que una simple explicación por la psicología resulta inadecuada”.

En todo caso, como antes se señaló, son los trabajos sobre la cognición emprendidos por la antropología a mediados de siglo los que favorecen directamente al advenimiento de la psicología intercultural, dado que se acompañan de transformaciones considerables en la manera de entender la cognición humana. Cabe señalar, en primer lugar los aportes de lo que se denominó etnociencia: el estudio metódico de los saberes “naturales”, populares o cotidianos que manejan los individuos de cada cultura en las distintas esferas de su existencia y actividad; y mediante los cuales se intentaba al mismo tiempo identificar en qué forma dichos conocimientos se hallan organizados en cada sociedad. Ello se traduce especialmente en el descubrimiento de complejos sistemas de clasificación, presentes en todas las sociedades, pero a la vez culturalmente variables, que constituyen el medio del cual éstas se sirven para dar forma y significación a su mundo propio. Por otra parte, también los procesos mismos de la cognición implicados en las prácticas habituales de distintos grupos humanos, se convierten en objeto de la investigación etnográfica. Esta se ocupa, por ejemplo, de los procesos mentales que permiten a los trukanos, pueblo de la Micronesia, efectuar largas travesías en canoa por el océano para dirigirse de una isla a otra, sin ayuda de ningún tipo de instrumento tecnológico Gladwin (1964). Y si casi siempre consiguen alcanzar sin dificultad su punto de destino, ello se explica por el hecho de que cuentan con “un conocimiento acumulado por generaciones de observadores” en torno al arte de la navegación, del cual se sirven para procesar múltiples observaciones que obtienen de la posición de las estrellas, de la dirección del viento y de las olas, del sonido de éstas al golpear en la oscuridad el flanco de la canoa, e incluso de la sensación kinestésica que transmite la canoa al desplazarse a través de las olas.

Dichos trabajos adquieren una resonancia particular con la publicación en 1962 de “El pensamiento salvaje”, obra en la que Lévi-Strauss no sólo realiza una magistral síntesis de ellos, sino que los extiende y profundiza. Así acontece, por ejemplo, con su análisis del totemismo, enigma insoluble hasta entonces para la antropología, que consiste en la asociación que se establece en ciertas sociedades

entre un clan, un linaje u otro grupo social con un animal, una planta o algún otro elemento del entorno natural. Lévi-Strauss, que ya había puesto en evidencia la lógica socio-cognitiva que subyace tras la variedad de los sistemas de parentesco humanos (1985), descubre en el totemismo un procedimiento lógico que emplean las sociedades que viven inmersas en su entorno natural, y que tienen un conocimiento exhaustivo y preciso de éste, para conceptualizar las relaciones entre los clanes, y entre los individuos y éstos a la vez. En otras palabras, las diferencias que ligan entre sí a las unidades de base de la sociedad son representadas por intermedio de las diferencias que se perciben y reconocen en un dominio de la naturaleza, zoológico, botánico u otro, en función de los principios de clasificación de la cultura. Y mediante el extenso material etnográfico del cual se sirve, lleva adelante a la vez una refutación metódica e inapelable, por lo menos en el ámbito de las ciencias humanas, de la visión etnocéntrica que prevalecía en relación a las formas de pensamiento de las sociedades primitivas. Hace ver, entre otras cosas, que éstas cuentan con un repertorio casi inagotable de conocimientos en las esferas en que se desenvuelve su existencia: especies vivientes, terrestres y marítimas, fenómenos naturales como los vientos, la luz, los colores, el tiempo meteorológico, las corrientes acuáticas y aéreas, entre otras. Esos saberes se acompañan de una verdadera “proliferación conceptual”, que queda de manifiesto, por ejemplo, en los más de cien términos que usan los pinatubo de la isla de Luzón para describir únicamente la morfología de las plantas, sus partes y aspectos característicos. Todo ello constituye, dice Lévi-Strauss (1962), una “ciencia de lo concreto” que responde ante todo a una exigencia de orden intelectual, la cual se manifiesta asimismo en los sistemas taxonómicos, en la reflexión mitológica, e incluso en la propia magia, “la que se distingue de la ciencia menos por la ignorancia o el desprecio del determinismo, que por una exigencia de determinismo aún más imperiosa e intransigente, que la ciencia puede a lo más juzgar poco razonable o precipitada” .

En la medida en que los estudios antes mencionados introducen una transformación sustantiva en el análisis y la comprensión del funcionamiento intelectual humano, conforman un contexto teórico particularmente apropiado para el

surgimiento en los años sesenta de la psicología intercultural. Y no tan sólo por las nuevas perspectivas que de ellos se derivan en lo referente a la naturaleza de la cognición humana, que ponen en entredicho las concepciones tradicionales en esta materia dentro de la psicología, sino también porque le proporcionan principios epistemológicos que le permiten eludir los obstáculos que se oponen a la investigación intercultural de la cognición. Entre éstos cabe indicar en particular, siguiendo a Cole y Scribner (1977): la tendencia a creer que el mal desempeño en una tarea es la expresión de una "carencia" o ausencia de capacidad mental; la "predisposición a suponer que cierto tipo de pruebas o situaciones experimentales son diagnósticos de capacidades o procesos cognitivos particulares" ; el hecho también, como los mismos autores indican, de que "los procesos psicológicos se tratan como "entidades" que una persona tiene o no tiene, es decir, como algo que constituye una propiedad suya e independiente de la situación". A todo este repertorio de las presunciones implícitas en que se sustentaban los trabajos que se situaban en el paradigma del individuo desprovisto de un medio social y cultural, hay que añadir la propensión a hacer un uso etnocéntrico de uno de los instrumentos más usados por la psicología intercultural, el método comparativo. Es lo que ésta comprueba incluso en relación a sí misma, a algunos de sus primeros trabajos, los que se orientaban principalmente por "el propósito de encontrar en otras culturas una u otra de las propiedades del niño occidental", para proceder en seguida a caracterizarlas en términos de "atraso" o "inferioridad" (Lautrey, Tomé, 1976).

Es, pues, en este marco que se emprenden los primeros estudios de la psicología intercultural, o etnográfica como a veces se la llama, que van a constatar empíricamente el hecho de que la cognición humana asume formas de realización culturalmente diversas, dado que están imbricadas de modo indisoluble con los contextos de acción allí prevalecientes, con el repertorio social de conocimientos, con los instrumentos de pensamiento legados por la tradición y las destrezas o aptitudes que allí son valoradas, y transmitidas a través de la educación.

Desde el punto de vista de la institución escolar, los resultados de las investigaciones que lleva a cabo la psicología intercultural, y que dan cuenta ante todo de la diferenciación cultural de las formas de la cognición humana, revisten indudable importancia, ya que en la actualidad recibe a alumnos de distintos universos socioculturales, y que son portadores por tanto de saberes, de formas de pensar y de aprender diferenciadas. Se trata de un hecho que no ha sido tradicionalmente tomado en cuenta por la escuela, dado que sus concepciones y prácticas de enseñanza se han asentado en la imagen abstracta y descontextualizada del individuo. Sin embargo, ha quedado ampliamente demostrado por la investigación educacional, en primer término por los trabajos de Bourdieu y Passeron (1964) en torno a la desigualdad socioeducativa, que al prescindir de dichas diferencias la institución escolar agrega obstáculos considerables al aprendizaje y rendimiento de los alumnos de los sectores populares, ya que éstos a menudo tienen maneras de ser y de pensar que no son coincidentes con las que se usan y se exigen implícitamente en la escuela. Y es por ello, por lo demás, que en la propia pedagogía se plantea hoy el requerimiento metodológico de adecuar las formas de enseñanza a las características socioculturales de los alumnos, incorporando al trabajo en el aula sus saberes, aptitudes y formas de pensamiento específicos.

Desde esta perspectiva, los estudios de la psicología intercultural adquieren una excepcional relevancia, pues aportan importantes elementos de comprensión y análisis acerca de la diferenciación cultural de la cognición, la cual se manifiesta en todos los componentes del funcionamiento intelectual humano. Tal es, en efecto, una de las conclusiones que se derivan de dichos estudios, de carácter empírico, los que llevan a afirmar que “la percepción, la memoria y la reflexión están ligadas de modo inseparable a los modelos de actividad, comunicación y relaciones sociales” de cada universo social humano (Cole, Scribner, 1977).

En lo concerniente a la percepción, en la cual la cultura se halla presente antes que nada en las categorías y significaciones mediante las cuales es procesada

y aprehendida la información sensorial, el enfoque intercultural ha podido constatar además que ella guarda estrecha relación con las modalidades y los contextos de acción de cada grupo humano. Al respecto, Berry (1966) señala que “las prácticas culturales se relacionan en forma significativa con el desarrollo de las aptitudes perceptivas”, lo que comprueba en efecto en su trabajo con población esquimal de la bahía de Baffin, que vive de la caza y la pesca y posee la capacidad de registrar los cambios diversos que se producen en su medio cromáticamente uniforme, de los que extrae informaciones cruciales para la realización de tal actividad. Es lo que se desprende, igualmente, del estudio que hicieron Maccoby y Modiano (1980) en una región rural de México, con niños y adolescentes cuyas edades iban de tres a diecisiete años, los que dan muestras de una habilidad particular en el procesamiento de la información visual que les proporcionan las cualidades sensibles de su entorno físico, que suscitan además en ellos un interés particular. Por lo mismo, se apoyan principalmente en ese tipo de atributos para efectuar tareas diversas, como la de clasificación o la de construcción de equivalencias en que se pide establecer las diferencias y semejanzas de una colección de objetos. Por cierto, esta modalidad de operar intelectualmente no es ajena a la modalidad rural de existencia, que requiere en permanencia el desciframiento e interpretación de los signos múltiples y cambiantes del medio físico, así como la comparación de ellos y de las modificaciones que los afectan. No resulta extraño, pues, que tal aptitud perceptiva no sólo se conserve a medida que aumenta la edad, sino que se acompañe de una destreza creciente para distinguir e identificar los elementos de orden figurativo.

Del mismo modo, la inscripción cultural de los individuos se traduce en formas específicas de funcionamiento de la memoria, lo que tiene que ver con los contextos habituales de la existencia social y los instrumentos de rememoración que se utilizan en cada sociedad, como la escritura, diagramas, mapas y esquemas, entre otros. Así, los niños aborígenes del centro de Australia, que viven recorriendo el desierto junto a sus mayores, los que se guían en sus desplazamientos con un sistema de representación consistente en círculos de distinto tamaño que se dibujan en la tierra,

exhiben una singular capacidad de memoria con respecto a situaciones de naturaleza espacial. En una tarea ideada por Kearins (1981), en la que se les mostraba durante treinta segundos diferentes series de objetos que eran ubicados en matrices de distinto tamaño, para solicitarles con posteridad que recrearan el ordenamiento de las presentaciones, obtenían puntuaciones significativamente elevadas en comparación a los niños de los medios urbanos; además, sus comentarios indicaban que manejaban estrategias de rememoración de tipo visual, al contrario de estos últimos que recurrían a estrategias de carácter verbal. Los procedimientos mediante los cuales se estructura el recuerdo no son, pues, los mismos en distintos medios socioculturales; y en algunas sociedades obedecen a una norma secuencial, puesto que los elementos a recordar son entrelazados en el contexto de una historia, de un relato (Price-Williams, 1980). Por otra parte, también se relaciona la memorización con los temas dominantes dentro de una cultura, como lo constata Deregowski (1970) mediante pruebas que contenían conceptos de orden temporal, las que fueron aplicadas con habitantes de una aldea tradicional de Zambia que no seguían en su existencia diaria una programación más o menos estricta de actividades. Así pudo observar que les resultaba particularmente dificultoso el recuerdo de dichas nociones, que les eran presentadas en una narración que contenía ocho dígitos, la mitad de los cuales se referían a elementos relativos al tiempo. Según el autor de este trabajo, incluso “el acordarse de los dígitos no es independiente de su significado (...) y tal significado lo determina la cultura”.

Esto último es algo que confirman, por añadidura, las investigaciones de la psicología etnográfica acerca del razonamiento matemático, que se modifica culturalmente en conexión con el tipo de instrumentos disponibles para este fin al interior de cada sociedad, como ocurre con el ábaco japonés, cuyo uso regular genera en los sujetos representaciones mentales de los elementos y operaciones que lo componen; y ello les permite realizar cálculos mentales con precisión semejante a la que se alcanza cuando se maneja el ábaco mismo (Rogoff, 1993). En cambio, los tapirapé del Brasil se sirven para contar de los dedos de la mano, y de

los pies si es necesario, y la multiplicación la efectúan por medio de conjuntos en que cada dedo vale cinco; a la vez, con un método similar, usado en sentido inverso, realizan divisiones y proporciones que se hallan insertas en la práctica habitual de distribución de productos (Bossel-Lagos,1989). En este mismo plano, no se puede dejar de mencionar el estudio que emprendiera Terezinha Carraher (1991), junto a otros investigadores, en torno a la “aritmética de la calle” de los niños que se dedican a vender productos en ferias de Recife, los que “aprenden más pronto y más matemáticas fuera que dentro de la escuela”. En uno y otro caso el cálculo y las deducciones reposan en una base conceptual idéntica, en principios subyacentes similares del pensamiento lógico-matemático. Sin embargo, los procedimientos de resolución de problemas son distintos, dado que se trata de situaciones y formas de actividad diferentes: en la feria los cálculos se hacen en forma casi siempre oral utilizando los dedos de las manos y el error tiene consecuencias sociales importantes que obligan a reducir al mínimo la posibilidad de su ocurrencia, lo que descarta a su vez la posibilidad de abordar el problema mediante ensayo y error. Todo esto se traduce en estrategias específicas de cálculo, que el niño vendedor maneja como un experto, y con las cuales logra obtener resultados que casi siempre son correctos.

Por cierto, también han sido objeto de estudios interculturales acerca de otras formas de razonamiento, por ejemplo los que se usan en situaciones “naturales”, como la práctica de la caza entre los boshiman, la que está ligada al uso continuo de procesos de reconstrucción de hipótesis, de revisión e integración de éstas con los hechos conocidos, de descarte de aquéllas que no son pertinentes (Jahoda,1989). En lo referente a los silogismos verbales, estos fueron examinados inicialmente por Luria (1980) a principios de los años treinta en experiencias con habitantes de regiones rurales apartadas del Uzbekistán, las cuales fueron llevadas adelante bajo la inspiración e impulsión de Vigotsky, cuya obra pasa a convertirse, desde sus primeras traducciones en 1963, en un referente teórico central para la sicología intercultural. Es, pues, en el marco de las ideas de Vigotsky acerca del carácter fundamentalmente social de la mente que se inscribe el trabajo antes aludido de

Luria, en el cual corrobora la hipótesis que lo orientaba respecto a la naturaleza cambiante de las modalidades de pensamiento en conexión con las transformaciones que se operan en las formas históricas de la actividad. En particular, Luria constata que la educación de tipo escolar juega un importante papel en esta clase de razonamientos con silogismos verbales, y en general en aquellas tareas en que “las palabras, los signos y las notaciones no sólo sustituyen a las cosas, sino que pueden ser manipulados dentro de su propio sistema” (Price-Williams, 1980).

A partir de las investigaciones anteriormente citadas, la psicología intercultural deja en evidencia el hecho de que cada cultura cuenta con estilos cognitivos particulares, los que son definidos por Berry (1974) como “modelos variables de aptitudes” o habilidades, entendidas como el grado mayor de facilidad que se tiene para abordar con éxito ciertas clases de problemas o tareas. Y en regla general se trata de aquéllos que forman parte del universo sociocultural propio, o que están relacionados con éste. Así se colige de diversos estudios, como el que efectuara Price-Williams (1980) con niños de México, hijos de artesanos alfareros, acostumbrados por tanto al manejo de la arcilla, los que dan muestras de una elevada pericia en las pruebas piagetianas de conservación de sustancia. Y esto tiende a indicar, por añadidura, que los conceptos lógicos de conservación no son entidades lógicas trascendentes, inherentes a los individuos, sino que están imbricadas en prácticas sociales históricamente elaboradas, y en el seno de las cuales son construidas por el niño a través de su progresiva participación en ellas.

En la medida que los estudios de la psicología intercultural contienen variados ejemplos y descripciones de la variación cultural de los estilos cognitivos, constituyen una referencia indispensable para la comprensión y caracterización de éstos. Junto con ello, aportan valiosos elementos de análisis para entender por qué juega un papel tan importante en el aprendizaje y el rendimiento escolar, como lo plantearan Bourdieu y Passeron (1964), la distancia cultural a la escuela, esto es, la relación de afinidad o de discordancia que se da entre los atributos culturales

particulares de los alumnos de distintos medios sociales, por una parte, y la cultura de la escuela, por la otra. En este sentido, la psicología intercultural hace una contribución capital, ya que por intermedio de sus observaciones, análisis y conclusiones es posible entender de manera mucho más completa de qué manera se manifiestan e influyen en la situación misma de aprendizaje las diferencias culturales de la cognición, es decir, el hecho de que alumnos de procedencia sociocultural distinta tienen saberes y aptitudes intelectuales, maneras de pensar y de aprender diversos, por medio de los cuales abordan y llevan adelante los aprendizajes que se realizan en la escuela.

En particular, cabe recordar a este respecto una de las conclusiones centrales de la psicología intercultural, que dice relación con la importancia crucial de relación de familiaridad que se da entre las experiencias previas de los sujetos o, lo que es lo mismo, sus saberes y habilidades, y los distintos elementos involucrados en una tarea de resolución de problemas o de aprendizaje: “cuanto más familiar y culturalmente relevante sea la situación que se observa, más probable es que las personas ejecuten la tarea de modo adecuado” (Sternberg, 1988). En otras palabras, lo que hoy se plantea desde la propia pedagogía como un requisito esencial del aprendizaje, esto es, la conexión entre aquello que se ha de aprender y los saberes que ya se tienen, debe ser entendido no tan sólo con respecto a los contenidos mismos de las tareas de aprendizaje, sino que debe incluir también los restantes componentes de la éstas, que no han sido objeto de atención especial por las concepciones clásicas de la psicología y la pedagogía.

Así, por lo que atañe a las tareas mismas, también puede suceder desde luego que no estén relacionadas con la experiencia cultural de los sujetos, como muy bien lo muestra el estudio antes mencionado de Luria (1980) con campesinos analfabetos del Uzbekistán, los que daban muestras de profunda perplejidad y desconcierto cuando se les solicitaba abordar una tarea de definición de conceptos. En semejante situación, manifestaban dichas actitudes de profunda perplejidad y desconcierto en razón justamente de la ausencia de familiaridad con esa clase de

prácticas que no formaban parte de su universo cultural: “el sol es el sol, todos saben lo que es” .....” ¿para qué tengo que explicarlo? todos saben lo que es un árbol”. Y como Luria lo comprueba con sujetos de características similares a los anteriores, pero que se distinguían de ellos porque se habían incorporado a instituciones de enseñanza, con la experiencia de ésta se tienden a modificar dichas actitudes, los sujetos aceptan el problema y se dedican a la actividad de búsqueda de soluciones.

De la misma manera, se ha podido observar que las formas de construir y adquirir por parte del niño los saberes y destrezas de su mundo propio son culturalmente variables, por lo cual también existe la posibilidad de que sean discordantes en ocasiones con respecto a las que se utilizan en la escuela. En este sentido, se destacan trabajos como el de Greenfield y Childs (1977) con niñas zinacatenco, de la región de Chiapas, sobre el aprendizaje que hacen del tejido en la rueca, el cual se inicia con la observación continua y prolongada, de años, de los adultos que practican dicho oficio, lo que a su vez se acompaña de comentarios y juegos de imitación entre las niñas. Estas se hallan por tanto intensamente familiarizadas con la práctica del tejido, de la cual tienen ya una representación elaborada, antes de empezar a realizarla ellas mismas bajo la dirección de un maestro informal, situación en la cual se combinan diversos procedimientos de instrucción y aprendizaje, como los de ensayo y error, de modelaje (*shaping*) y el de andamiaje. En lo concerniente al aprendizaje se han constatado, asimismo, diferencias culturales importantes en lo relativo al uso de explicaciones e instrucciones verbales, que son de tanta importancia en la escuela donde los intercambios verbales constituyen el medio privilegiado de aprendizaje, pero poco frecuente en sociedades en donde los niños tienen la oportunidad de observar con detención a los adultos en sus contextos de acción habituales, y a veces incluso de colaborar con ellos (Rogoff, 1993). Y tratándose del lenguaje, es preciso recordar asimismo estudios en los que se muestra que las normas que regulan la interacción lingüística son culturalmente variables; hay sociedades, por ejemplo, en las cuales no se espera que los niños inicien ellos mismos, por su propia iniciativa, el

intercambio verbal con el adulto, y otras en las cuales no se acostumbra que le formulen preguntas, lo que no es tampoco en absoluto coincidente con la situación de aprendizaje escolar.

Pero el enfoque etnográfico de la cognición proporciona también valiosos antecedentes acerca de la influencia decisiva que tienen en el aprendizaje los factores propiamente situacionales, es decir, las circunstancias y elementos en los que se concretiza una tarea, los que ejercen una influencia considerable en las actuaciones y el rendimiento de los individuos. Ello es, por lo demás, plenamente concordante con las conclusiones del enfoque intercultural acerca del carácter contextual de la cognición humana, lo que significa que ella no existe fuera de las prácticas, circunstancias y condiciones específicas, incluso materiales, en las que se actualiza y desenvuelve. "Toda actividad intelectual está contextualizada" (Bril,Lehalle,1988), y esto implica por añadidura que no existen habilidades intelectuales generales o independientes de un contexto, tal como lo afirmaba el discurso pedagógico tradicional a propósito de las aptitudes y los conocimientos de tipo académico o escolar.

Una de las experiencias que ilustra con mayor claridad el peso de los elementos situacionales en el desempeño de una tarea, es la que hiciera Greenfield (1980) con niños wolof de Senegal, utilizando la clásica prueba de conservación de cantidad ideada por Piaget de trasvasijar el líquido contenido en un vaso hacia otro de diferente tamaño. Al introducir un solo cambio en el diseño experimental estándar, esto es, que sea no el experimentador sino el propio niño el que realice la acción de verter el líquido, el número de respuestas correctas sube de manera sustancial, y esto en los tres niveles de edad que fueron examinados: de seis a siete, de ocho a nueve y de once a trece años. En el mismo plano de los conceptos de conservación, hay también investigaciones que ponen en evidencia la variación del desempeño en función de las situaciones utilizadas. Así se observa, por ejemplo, en el trabajo de Lancy, Souviney y Kada (1981) acerca de la conservación de la longitud entre los imbonggu de Nueva Guinea, para lo cual se utilizaron doce tareas

que diferían en el tipo de elementos utilizados: varillas de bambú verticales u horizontales, carreras con figuras de cerdos, cordeles iguales o desiguales, etc.; las diferencias de resultados que se observan son considerables, de un 2,6% a un 69,2%, en el número de respuestas correctas.

En todas las restantes tipos de tareas, de rememoración, razonamiento y otras, las conclusiones son también similares en cuanto al efecto de los factores situacionales en el rendimiento de los sujetos. Así, Deregowski y Serpell (1971) procedieron a comparar las clasificaciones realizadas por niños de Zambia y de Escocia de tercer año básico, usando dos materiales distintos, fotografías y objetos; si bien los niños escoceses exhibían una neta superioridad con las fotos, en la clasificación de objetos no hubo en cambio diferencias, de lo cual se desprende la conclusión de que “los objetos y las fotos que los representan no pueden ser considerados como estímulos equivalentes para los niños zambianos, aunque son más o menos lo mismo para los niños escoceses” (Cole, Scribner, 1977).

Por otra parte, también el contexto global de la tarea puede convertirse en un obstáculo para la realización adecuada de ésta cuando no se halla en correspondencia con los contextos habituales con los que se encuentra familiarizado el sujeto en su medio cultural. Es lo que muestran con particular claridad las investigaciones antes mencionadas de Carraher (1991) sobre las matemáticas de los niños que trabajan en la venta de productos en las ferias de Recife. Si éstos se desenvuelve allí con una singular destreza, por el contrario, cuando se hallan frente a un problema de tipo escolar tienen dificultades apreciables para resolverlo, y a menudo no lo consiguen. Y la explicación de ello reside en el hecho de que se trata de contextos muy diferentes de la actividad matemática: en la escuela los problemas casi siempre contienen sólo números, no forman parte de una situación real que implica consecuencias inmediatamente importantes; tampoco emergen de ella sino que son planteados por el maestro y, además, es éste y no el niño el que tiene el control de la situación. Pero hay también otros estudios que destacan la influencia que tiene en la realización de una tarea la familiaridad con los contextos en los que

se sitúa, lo que tienden también a indicar que “al construir conocimientos (...) los individuos adquieren al mismo tiempo un saber relativo a las situaciones en que son utilizados, y que ambos tipos de adquisiciones condicionan los aprendizajes siguientes” (Lennon,1994).

De igual modo, se ha demostrado que los cambios que se producen en las actuaciones y el desempeño de los individuos que hacen frente a una tarea, también son tributarios del tipo de relación social que se establece en la situación de resolución de problemas, es decir, por la forma que adopta la interacción entre los participantes, que resulta tanto más favorable para el niño en la medida que se conecta con las que se dan en el universo cultural de pertenencia (Bril,Lehalle,1989), por lo cual importa subrayar el hecho de que los modos de comunicación y de contacto interpersonal son culturalmente variables (Argyle,1981). Y si a esto se agregan también los efectos de otros componentes de una tarea, como las prescripciones de orden temporal que se imponen a los sujetos, las cuales pueden ser discordantes con las representaciones y usos del tiempo en algunas culturas (Camilleri,1985), es inevitable sacar la conclusión de que en todos los aspectos de la situación de aprendizaje se manifiestan los efectos de la distancia cultural a ella. Es dable decir, por tanto, propósito de la situación de enseñanza y aprendizaje que se trata de un “fenómeno social total”, concepto éste elaborado por Marcel Mauss (1950) con el propósito de destacar el hecho de que una multiplicidad de aspectos y dimensiones se hallan implicados en cada uno de los fenómenos sociales, los que deben por tanto ser considerados en su integralidad a fin de lograr una comprensión más efectiva y más completa de ellos.

En virtud de todo lo que antecede, bien cabe decir que la psicología intercultural aporta una valiosa contribución al campo de la educación, lo que no se condice con la escasa o casi nula difusión que ha tenido hasta ahora al interior de éste. Tal como se acaba de señalar, incluso la visión misma del aprendizaje es modificada, o completada, por los estudios antes señalados, los que ponen de manifiesto el carácter contextualizado del aprendizaje; esto implica que en los

procesos de construcción de nuevos conocimientos tienen una decisiva influencia las circunstancias y dispositivos en los cuales se materializan. Además, las investigaciones de la corriente intercultural hacen ver que la relación de proximidad o lejanía que se da entre los saberes, aptitudes, formas de pensar y de aprender de los sujetos, por una parte, y la situación de aprendizaje o de realización de tareas, por la otra constituye la condición más esencial de sus actuaciones en el cumplimiento de una tarea de aprendizaje y en los resultados que se alcanzan. A lo cual hay que añadir los importantes antecedentes que aporta aquélla en cuanto a la diversificación cultural de las formas de conocer, y con respecto también a la naturaleza misma de la cognición humana, que siempre está imbricada en los contextos organizados de cada cultura, y funciona en conexión con los saberes, instrumentos intelectuales y valores que en ésta existen. Todo ello no sólo viene a confirmar las afirmaciones en torno a la importancia que tienen las diferencias socioculturales en el rendimiento de los niños y jóvenes que asisten a la escuela, sino que permite al mismo tiempo acceder a una comprensión mucho más precisa de la manera en que operan dichas diferencias en el seno de los procesos mismos de aprendizaje que tienen lugar en el aula. Y por lo mismo, deja abierta la posibilidad de que se pueda emprender la construcción dispositivos pedagógicos curricularmente pertinentes, cuyos elementos sean seleccionados en conformidad a las características socioculturales de los alumnos, a sus estilos cognitivos particulares. Esto requiere desde luego que, como la propia psicología intercultural lo ha reiteradamente planteado, se incorporen al espacio del aula y del diseño curricular los saberes y modos de funcionamiento intelectual de la totalidad de los alumnos, y no tan sólo de aquéllos que tienen estilos cognitivos que son coincidentes con los que se usan y exigen en la escuela. A la luz de todo lo anteriormente señalado tal parece ser la condición indispensable esencial de una pedagogía verdaderamente eficaz no para una minoría de la población escolar sino para los alumnos de los diversos sociales y culturales.

En todo caso, una pedagogía fundada en el reconocimiento de la diferencia sociocultural, y de su influencia en los aprendizajes escolares, implica adicionalmente la capacidad de entender en su exacto y real significado las

diferencias de orden cultural, que suelen ser objeto de una lectura marcadamente etnocéntrica, que se halla inscrita en las formas habituales y predominantes de la percepción social, y es continuamente reforzada por los discursos acerca de una supuesta inferioridad intelectual de los sujetos de los grupos sociales desfavorecidos, que han tenido una amplia presencia dentro del campo de la educación. En este sentido, la psicología intercultural, que debería sin duda ser parte integral de las ciencias de la educación, no puede tampoco dejar de ser considerada, pues demuestra que los procesos de base del pensar humano están igualmente presente en los individuos de todas las sociedades, y que las aptitudes o destrezas intelectuales son de naturaleza sociocultural, pues son inseparables de la experiencia sociocultural, y de todo lo que esto implica: contextos de actividad, problemas y saberes específicos con los que siempre se halla entrelazado el funcionamiento cognitivo, e incluso valores que orientan a éste. En efecto, la investigación etnográfica ha constatado, igualmente, que las concepciones mismas de la "inteligencia" varían ampliamente según las culturas, de manera que ella consiste antes que nada en un constructo social de orden valórico, que define modelos ideales de actuación o de desempeño intelectual en cada sociedad. Así, a veces se reconoce un lugar preeminente a atributos como la memoria, especialmente en sociedades sin escritura, o bien se destaca el desempeño de los sujetos en la esfera propiamente social, a las que alude por ejemplo el término *ngware* de los shona de Nigeria, que apunta a conductas en las cuales es preciso dar muestras de sabiduría en el trato con los demás, de capacidad de resolución de problemas y conflictos sociales (Irvine,1969). Contrariamente a la idea común y tradicional, "no es posible abstraer una idea universal de una única capacidad general, denominada inteligencia" (Sternberg,1988) y tomarla como término de referencia para apreciar o juzgar todas las demás. Hay en realidad una pluralidad cultural de formas de inteligencia, y se trata de un hecho que debe formar parte también del repertorio de principios del curriculum pertinente, es decir, de una pedagogía fundada en el reconocimiento de la diversidad sociocultural de los estilos cognitivos de los niños que hoy concurren a la escuela.

Es conveniente aclarar, por último, que la consideración de las diferencias culturales, y de su incidencia en los aprendizajes escolares, no atañe tan sólo, como suele creerse, a las diferencias de tipo étnico, sino también a las que son producidas por la desigual distribución de recursos económicos y capital cultural. Cada clase particular de condiciones de existencia se acompaña de maneras específicas de actuar y de pensar, de estilos cognitivos particulares, a no ser que se admita, como señala Camilleri (1985), la antigua "ilusión de la separación de lo social y lo cultural". Por lo demás, a ésta se oponía igualmente el propio Vigotsky, quien afirmaba que "todo lo que es cultural es social" (Wertsch,1988). Ciertamente, es algo que bien vale la pena recordar en un momento en que los planteamientos del fundador del enfoque sociohistórico del intelecto humano han cobrado relevancia particular dentro del campo de la pedagogía, pero sin que se tenga siempre presente el hecho de que sus "orientaciones llevaban a la idea de la naturaleza cultural de las funciones superiores" (Riviere,1984), esto es, a la idea de la diversidad sociocultural de la cognición humana.

#### BIBLIOGRAFIA

- Argyle M., 1981, Psicología del comportamiento interpersonal, Alianza Editorial, Madrid.
- Berry J.W, Dasen P.R. (edits.), 1974, Culture and cognition: Readings in Cross Cultural Psychology, Methuen, London.
- Berry J.W., 1974, Radical cultural relativism and the concept of intelligence. En Berry J.W., Dasen P.R., op.cit.
- Berry J.W.,1966, Temne and eskimo perceptual skills, International Journal of Psychology,1966,1. Citado por Price-Williams D.R., op.cit.
- Bossel-Lagos M.,1989, Savoirs géométriques et arithmétiques de tous les jours chez les tapirapé du Brésil. En Retschizky y otros., op.cit.
- Bourdieu P., Passeron J.C., 1964, Les héritiers, Ed. de Minuit, París
- Brill B., Lehalle H., 1988, Le développement psychologique est-il universel?,

Presses Universitaires de France, París.

- Bruner J.S., 1980, Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo, Pablo del Río, Madrid.
- Bruner J. S., 1995, Actos del significado. Más allá de la revolución cognitiva, Paidós, Barcelona.
- Camilleri C., 1989, Anthropologie culturelle et éducation, Unesco-Delachaux Niestlé, Lausanne.
- Carraher T., Carraher D., Schliemann A., 1991, En la vida diez en la escuela cero, Siglo Veintiuno, México.
- Cole M., Scribner S., 1977, Cultura y pensamiento, Limusa, México.
- Deregowski J.B., 1970, Effect of cultural value of time upon recall, British Journal of Social and Clinic Psychology, Londres. Citado por Cole M., Scribner S., 1977.
- Gladwin T., 1964, Culture and logical process. En Keddie N. (edt.), 1973, Tinker, tailor....The Myth of cultural deprivation, 1973, Penguin Books, Londres.
- Greenfield P. M., 1980, Sobre cultura y conservación. En Bruner J.S., 1980, op.cit.
- Grenfield P.M., Childs C.P., 1972, Weaving, color terms and pattern representation: cultural influences and cognitive development among the zinacatencos of southern México. En Interamerican Journal of Psychology, 11.
- Irvine S.H., 1974, Contributions of ability and attainment testing in Africa to a general theory of intellect. En Berry J.W., Dasen P.R., 1974, op.cit.
- Jahoda G., 1989, Psychologie et anthropologie, Armand Colin, Paris.
- Kearins J.M., 1981, Visual spatial memory in Australian aboriginal children of desert regions, Cognitive Psychology, 3(4). Citado por Sternberg R.J., 1988, op.cit.
- Mauss M., 1950, Sociologie et anthropologie, Presses Universitaires de France, París.
- Mead G.H., 1973, Espíritu, persona y sociedad, Paidós, Barcelona.
- Mead M., 1980, Samoan children at work and play. Natural History, 1980, 89(4). Citado por Sternberg R.J., 1988, op.cit.
- Lautrey J., Rodriguez Tomé H., 1976, Etudes interculturelles de la notion de conservation. En Reuchlin M. (edt.), Culture et conduites, Presses Universitaires

de France, Paris, 1976.

- Lennon O., 1994, Cultura y cognición. Perspectivas educacionales, Revista Pensamiento Educativo, Pontificia Universidad Católica de Chile, vol.15, Santiago.
- Lévi-Strauss, 1985, Las estructuras fundamentales del parentesco, Planeta-Agostini, Madrid.
- Lévi-Strauss C., 1962, El pensamiento salvaje, Fondo de Cultura Económica, México.
- Luria A.R., 1980, Los procesos cognitivos, Fontanella, Barcelona.
- Maccoby M., Modiano N., 1980, Sobre cultura y equivalencia,. En Bruner, 1980, op.cit.
- Price-Williams D.R., 1980, Por los senderos de la sicología intercultural, Fondo De Cultura Económica, México.
- Retschitzky J., Bossel-Lagos M., Dasen R.P., 1989, La recherche interculturelle, L'Harmattan, París
- Riviere A., 1988, La psicología de Vygotski, Visor, Madrid.
- Rogoff B., 1993, Aprendices del pensamiento, Paidós, Barcelona.
- Sternberg R.J., 1988, Inteligencia humana, vol. III, Paidós, Barcelona.
- Wertsch J.V., 1988, Vygotsky y la formación social de la mente, Paidós, Barcelona.
- Wundt W., 1916, The elements of folk psychology, Allen & Unwin, Londres.