

DISTANCIA CULTURAL Y SUS EFECTOS SOBRE EL APRENDIZAJE.

Oscar Lennon del Villar

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

“Todo el aprendizaje del niño en la escuela tiene una prehistoria.”, afirmaba Vygotsky (1979) a mediados de los años treinta, en un artículo sobre psicología y pedagogía en el que admite la posibilidad de que esa experiencia previa del niño pudiera no ser necesariamente concordante con la que le toca vivir en la institución escolar: “tanto si la escuela prosigue la pre-escuela como si la impugna, no podemos negar que el aprendizaje escolar jamás comienza en el vacío”. Pone así al descubierto un aspecto nuevo de la situación escolar, pasado por alto o ignorado hasta entonces, y de capital importancia, que va a ser retomado y profundizado más tarde por la investigación educacional, en especial por los estudios que se realizan en torno a la desigualdad social que se produce en la escuela. En ellos se demuestra la decisiva influencia que ejerce en los procesos mismos de enseñanza y aprendizaje esa relación entre la “pre-escuela” y el quehacer escolar, y el hecho de que determina en gran medida los resultados de los alumnos y la distribución socialmente desigual de éstos.

Más en particular, Bourdieu y Passeron (1971), en cuyos análisis se introduce la dimensión cultural de los hechos educativos, también omitida por el pensamiento educacional precedente que se apoyaba únicamente en la psicología, postulan que el factor más gravitante en la desigualdad social de los resultados escolares reside en la distancia cultural variable de los alumnos con respecto a la escuela, entendiendo por tal la relación de

proximidad o lejanía que se da entre la cultura del alumno, adquirida en su medio social de pertenencia, por una parte, y la cultura de la escuela, por la otra. Cuando la distancia cultural alcanza una magnitud elevada, no hay casi puntos de contacto entre los conocimientos del alumno y las tareas que le corresponde abordar en la escuela, situación que es particularmente desventajosa, pues no le brinda al niño la oportunidad de movilizar sus saberes previos y de apoyarse en ellos para entender y llevar a cabo los aprendizajes escolares. Y se trata de un aspecto de los procesos escolares que tradicionalmente no ha sido tomado en consideración en la escuela, que funciona con modalidades uniformes de enseñanza y evaluación para el conjunto de los alumnos, con exigencias y ritmos de aprendizaje que son los mismos para todos ellos. Al proceder de esta manera, la institución escolar pone a los niños de las familias de menor nivel de instrucción y de ingresos, que se hallan culturalmente más distantes de la escuela, en una situación de aprendizaje en extremo difícil, que se traduce con frecuencia en la repitencia, la deserción y el fracaso escolar.

Como consecuencia de la difusión de estos análisis en el ámbito de la enseñanza, y de su confirmación en distintos contextos educativos, se ha ido afirmando el planteamiento pedagógico de construir formas curriculares pertinentes, que se adecuen a las características socioculturales específicas de los alumnos, y le proporcionen así las condiciones más propicias de aprendizaje. No es menos cierto, sin

embargo, que no se cuenta hasta hoy con estudios más detallados y precisos acerca del modo en que la distancia cultural se manifiesta en las diversas esferas del aprendizaje escolar, lo que limita considerablemente la posibilidad de poner en práctica una pedagogía de ese tipo, fundada en el reconocimiento de las diferencias culturales. En tal sentido apunta este trabajo, en el cual se intenta describir los efectos que se siguen de la distancia cultural en los distintos dominios del quehacer escolar, lo que permite al mismo tiempo verificar la validez explicativa de la relación antes mencionada entre la distancia cultural y la desigualdad social de los rendimientos escolares.

Desde luego, es necesario abordar ante todo el primero y más fundamental de los aprendizajes que se realizan en la escuela, del que depende en gran medida toda la carrera escolar de los alumnos, el de la lectura. Si tradicionalmente ha sido visto como un proceso puramente psicológico, circunscrito tan sólo al reconocimiento perceptivo de símbolos gráficos y a su interpretación, más recientemente se ha empezado a considerar que se trata "un proceso social que siempre tiene lugar en contextos sociales y culturalmente organizados" (Cazden, 1982), los que revisten por tanto formas específicas en distintos universos culturales. Y ello entraña la posibilidad de que los alumnos puedan o no hallarse familiarizados con las formas de lectura que se utilizan en la escuela, en función de sus experiencias previas en este dominio. Así, se ha observado que las "experiencias preescolares con libros contribuyen significativamente al éxito escolar" (Cazden, 1992), tanto más todavía cuando los niños tienen en sus hogares la oportunidad de escuchar oraciones semejantes a las que figuran en los libros de lectura, y con una entonación similar a la que utiliza el maestro, todo lo cual les permite una comprensión más apropiada de la tarea que está llevando adelante, y facilita por ende la realización de ésta. Ello muestra, por lo demás, que el desarrollo de la capacidad lectora es un pro-

ceso de carácter constructivo, que se elabora a partir de las adquisiciones previas de los sujetos, y apoyándose en ellas; dicho de otra manera, "la mente de los lectores no es una tabla rasa en la cual los significados de las palabras y las oraciones son pasivamente registrados" (Cazden, 1982).

Si el alumno siempre aborda la tarea lectora a partir de sus experiencias y conocimientos anteriores con textos escritos, no es menos cierto que éstos se modifican sensiblemente en función de su universo social de pertenencia, como resultado principalmente de la distribución social desigual del libro y de la práctica lectora, que es particularmente marcada hoy en Chile. De suerte que las diferencias que se dan en este dominio condicionan en buena medida las probabilidades de abordar con éxito el aprendizaje escolar de la lectura, en el marco de las modalidades particulares que éste adopta. Así, en las familias que se caracterizan por un nivel de instrucción elevado de los padres, suele darse un contacto precoz y prolongado con el libro, el cual se convierte por tanto en un objeto familiar y significativo para el niño; éste tiene así mismo, la posibilidad de observar con frecuencia el comportamiento lector y de empezar así a entender en qué consiste. Junto con ello, le es dada también la posibilidad de escuchar comentarios o conversaciones acerca de la lectura misma, de sus contenidos, darse cuenta de las reacciones y sentimientos que suscita, de percibirla incluso como una experiencia interesante y placentera. Y es frecuente, además, que en condiciones como las anteriormente señaladas, ya desde una edad temprana participe junto a sus mayores en la lectura de *libros ilustrados*, contando con el apoyo y la guía de ellos. Como consecuencia de todo lo anterior, el niño incorpora progresivamente un conjunto de saberes prácticos y conceptuales acerca de la lectura, que le brindan incluso la oportunidad de convertirse en lector aún antes de saber leer, cuando toma él mismo la iniciativa de recorrer los textos escritos intentando descifrarlos,

y de interpretar con sus propias palabras los signos que allí aparecen.

Bien cabe decir en este caso que se trata de una verdadera socialización escolar anticipada, que prepara y predispone favorablemente al niño con respecto a las tareas de lectura que le toca abordar en la escuela. Por lo mismo, no es extraño que se haya reiteradamente comprobado la existencia de una "elevada correlación entre la costumbre de escuchar lecturas en casa y éxito escolar" (Cazden, 1991); y las consecuencias de dicha correlación no se limitan tan sólo a la esfera de la lectura, sino que se extienden al conjunto de los aprendizajes del ámbito escolar, dado que como lo señala el autor recién citado "las lecturas de libros ilustrados a edades tempranas preparan para participar en el discurso escolar varios años después", para involucrarse en él y en las distintas formas que adopta en el espacio de la escuela.

Vale decir, por consiguiente, que las diferencias socioculturales que se dan en relación al libro y la lectura, se traducen en desigualdades efectivas en relación a los procesos escolares de adquisición de la capacidad lectora, a la forma particular que éstos adoptan en la escuela; y una de cuyas características más relevantes radica, justamente, en el hecho de que tradicionalmente el aprendizaje escolar de la lectura se ha hecho sin tomar en cuenta las diferencias que se dan en este dominio entre los alumnos de procedencia sociocultural distinta. En la medida que ello no es considerado por la institución escolar, se imponen por tanto modalidades similares y ritmos uniformes de aprendizaje al conjunto de los alumnos, sustentadas en principio puramente formal de que todos ellos se hallan en igualdad de condiciones en el momento de ingresar a la escuela. Y ello lleva a que se desconozcan las ventajas y desventajas que de hecho existen como consecuencia de las oportunidades socialmente distintas de contacto y familiarización con el libro y la lectura. Esas

desigualdades de naturaleza sociocultural, que se relacionan sobre todo con el nivel de instrucción de los padres, tienden así a transformarse en ventajas o desventajas propiamente escolares, que se manifiestan en los resultados marcadamente divergentes que obtienen los niños de diferente procedencia sociocultural en la adquisición de las destrezas lectoras, y en las evaluaciones de que son objeto.

Esto es particularmente visible en el caso de los niños de familias campesinas, para los cuales el aprendizaje de la lectura constituye una tarea particularmente ardua y difícil, como lo indican los propios profesores entrevistados por Gajardo y De Andraca (1989), en un estudio en el que se señala, además, que los diarios, revistas y restantes tipos de material impreso casi nunca están presentes en el universo rural; de manera que no forman parte del entorno del niño, que no dispone por tanto de la posibilidad de contacto durable con ellos, de observar modelos del comportamiento lector y de iniciarse en la práctica de éste. A la luz de semejantes constataciones es conveniente, por cierto, examinar con más detención uno de los tópicos recurrentes del discurso escolar, según el cual la condición indispensable y suficiente del aprendizaje de la lectura reside en la ayuda y el apoyo de la familia. Dicha afirmación desconoce, de hecho, la variación de los contextos socioculturales en los que se inscribe la existencia del alumno, las consecuencias que de ello se siguen respecto a la experiencia pre-escolar de la lectura, y la relación de ésta con la adquisición en la escuela de la capacidad lectora; y tras ella subyace además la creencia equivocada de que todas las familias están en condiciones similares para prestar apoyo a sus hijos en esta esfera de los aprendizajes escolares.

Tratándose de la escritura, las consideraciones anteriores son igualmente válidas, ya que la mayor o menor facilidad con que es adquirida también depende en gran medida

de la experiencia preescolar del alumno, de las ocasiones que tiene de estar en contacto con la práctica social de producción de textos escritos, de familiarizarse con ella y de entender lo que significa. Es lo que claramente pone en evidencia una investigación sobre los saberes relativos a la escritura que logran construir los niños cuando en sus medios de pertenencia tienen la oportunidad de observar la práctica usual de hacer una lista de compras, o de participar en el evento interactivo a través del cual ésta es elaborada (Anderson, Teale, 1988). También se ha constatado que a través de ese tipo de experiencias, ya antes de saber escribir los niños se forman concepciones sobre el lenguaje escrito, e incluso hacia los cuatro o cinco años de edad poseen la capacidad de dictar textos que acompañen a los dibujos y figuras de un libro, tarea que por lo demás realizan utilizando las formas características del lenguaje escolar o "literario" (Blanche-Benveniste, 1988). Todo ello lleva necesariamente a concluir que la familiaridad o el contacto prolongado con la escritura, en el universo de pertenencia del niño, es uno de los factores que más influencia tiene en el aprendizaje de ésta en la escuela, en el marco de una enseñanza que también se realiza sin tomar en cuenta las diferencias que se dan en este plano entre los alumnos de distintos medios sociales; y simultáneamente culturales puesto que ya no puede seguir siendo admitida la antigua "ilusión de la separación de lo social y lo cultural" (Camilleri, 1985).

Del mismo modo, en lo que se refiere a uno de los aspectos de la escritura que es objeto de un trabajo sistemático en el aula, la ortografía, hay estudios en los cuales se demuestra que la escritura correcta de las palabras consideradas difíciles está estrechamente asociada a la frecuencia con que los niños las encuentran y utilizan; y se ha advertido asimismo que cuando el esfuerzo que les es requerido en un ejercicio de ortografía sobrepasa las capacidades que el alumno tiene en ese momento, las dificultades tienden a acumularse

y se asiste a un deterioro progresivo de los resultados; y se pone así en marcha el engranaje que hace que un niño se transforme en un "mal alumno" (Erlich, Florin, 1989). Naturalmente, este es el caso frecuente de los alumnos que no disponen en su medio sociocultural de la posibilidad de un contacto precoz y continuo con la letra impresa, y que se hallan por tanto con un grado de dificultad mucho mayor para adquirir la norma escolar y académica de la de ortografía; y esto, como consecuencia en último término de la ausencia en la escuela de una pedagogía de carácter sociocultural, fundada en el reconocimiento de los antecedentes culturales diferenciales de los alumnos y de los efectos que de ello se siguen en relación a las condiciones del trabajo escolar.

Cabe decir, por tanto, a propósito de los aprendizajes anteriormente mencionados, que en ellos se cumple la observación de Bourdieu y Passeron (1971) en el sentido de que la institución escolar "exige uniformemente a todos los alumnos que dispongan de algo que ella no les proporciona, esto es, una relación particular con el lenguaje y con la cultura", que es sólo el atributo de ciertos medios sociales, aquéllos en donde los padres tienen un nivel elevado de instrucción. Y esto es aplicable igualmente al aprendizaje de la gramática que, de acuerdo a Vygotsky (1981) "es una materia que parece ser de escaso uso práctico", pero es de considerable importancia para "el desarrollo de la mente del niño". El creador de la concepción socio-histórica de la cognición afirmaba asimismo que "el niño posee el dominio de la gramática de su idioma nativo mucho tiempo antes de ingresar a la escuela", aunque ella es adquirida de manera inconsciente. Esto ha sido plenamente confirmado con posterioridad por estudios de la sociolingüística, los que además ponen en evidencia el hecho de que existe a menudo una separación considerable entre el lenguaje preescolar del niño y la gramática de la escuela. Tal es el caso de los alumnos que provienen

de familias con un bajo nivel de instrucción, y que poseen por lo mismo modalidades de la lengua y formas gramaticales que no son coincidentes con las que se usan en la escuela -por ejemplo en lo relativo a conjugaciones, declinaciones, morfología de las palabras y construcciones sintácticas. No obstante, es un hecho que ha sido tradicionalmente pasado por alto en la enseñanza escolar de la gramática, la cual se ha sustentado en la idea implícita de que el niño ya domina en la práctica los principios de la lengua que se someten a control lógico o reflexivo en la escuela. Cabe decir, por tanto, que también se trata de una esfera en la que se actualizan los efectos de la distancia cultural, los que afectan prioritaria y negativamente a los niños de los sectores populares, pues éstos se encuentran el espacio escolar con formas de lenguaje que les resultan a menudo desconocidas, que no son por lo demás objeto de una enseñanza explícita, y cuya utilización les es sin embargo requerida. En este sentido, vale la pena recordar los estudios que realizara Basil Bernstein (1975) en torno a las diferencias sociolingüísticas y su incidencia en los logros de aprendizaje de los alumnos de distinta procedencia social, y que lo llevan a postular un principio pedagógico fundamental: la necesidad de que la escuela reconozca las variaciones que se dan en este plano, a objeto de que la realidad del niño se convierta en "parte integrante del mundo del maestro", y éste se halle así en condiciones de crear las condiciones más favorables de aprendizaje para los niños que no poseen la lengua de la escuela, por el hecho simplemente de que ella no está presente en el medio social en el cual transcurre su existencia y se realiza su socialización lingüística.

En lo concerniente siempre a lo mismo, el lenguaje, que constituye por lo demás en la escuela el medio privilegiado de enseñanza y aprendizaje, se debe tener presente asimismo el hecho de que las formas de estilo narrativo también están sujetas a variaciones culturales, de manera que existe la posibilidad efectiva

de que no sean concordantes con las que se utilizan en la escuela. Así tienden a indicarlo, en efecto, diversas investigaciones, en una de las cuales se constata, en Estados Unidos, que los niños blancos acostumbran a contar historias monotemáticas, estructuradas en torno a un único eje temático central; por le contrario, los de ascendencia ancestral africana recurren sobre todo a historias episódicas, que consisten en una sucesión de acontecimientos distintos, y que además se distinguen de las anteriores por la frecuencia de utilización de determinados elementos discursivos, como los indicadores temporales en especial (Cazden, 1991). También se han identificado otros estilos narrativos, como el de los arapajos, pueblo de América del Norte, cuyas historias, al ser expuestas por los alumnos en la sala de clases no eran entendidas por los profesores, pues les parecía que no tenían ni comienzo ni final establecido, ni tampoco una gradación progresiva hacia un clímax y un desenlace; de hecho, se trata de relatos orales que no existen como unidades autónomas del discurso, ya que se sitúan en un contexto sociocultural específico, consistente en la costumbre de reunirse noche tras noche a escuchar una historia que se prolonga numerosos días y que, "al igual que la vida misma", no apuntan hacia un final o desenlace (Cazden, 1991). Al mismo tiempo, se ha podido observar que en la escuela suelen ser objeto de una apreciación negativa esos estilos narrativos culturalmente distintos de los que se usan en ella; y que el hecho de que no sean conocidos por los maestros les impide a menudo prestar la ayuda y el apoyo conveniente a los alumnos que emplean dichas formas de relato, lo que hace que tiendan a interrumpirlos frecuentemente, y a insistir en rasgos periféricos o secundarios de sus narraciones. De ahí, entonces, la necesidad de tener presente que si bien es cierto que éstas constituyen una forma universal de expresar y organizar las ideas, y de hacerse entender, es también verdadero que "no existe una forma determinada de contar historias; aprendemos las gramáticas narrati-

vas de nuestra sociedad, de nuestra cultura" (Cazden,1991).

Algo similar cabe decir a propósito de los actos del lenguaje consistentes en hacer o contestar preguntas, que constituyen uno de los mecanismos esenciales de la interacción didáctica, y que también revisten modalidades culturales particulares, las que se expresan por ejemplo en el hecho de que en algunas comunidades los niños no suelen formular preguntas a los adultos en una situación de aprendizaje, porque ello es visto como una especie de desafío o una manifestación de "mala educación" (Rogoff,1993). En este plano, también puede ocurrir por tanto que al incorporarse a las salas de clase el niño se introduzca en un "mundo de preguntas no coincidentes con las que se hacen en sus casas" (Cazden,1991), lo que efectivamente deja al descubierto la investigación acerca de los tipos de preguntas que se manejan en comunidades afroamericanas de Estados Unidos. En una de ellas se identificaron distintas clases de preguntas de uso cotidiano -de iniciación de relatos y analógicas entre otras- que se apartan sensiblemente de las que se utilizan en el aula; y a consecuencia de esto, esos alumnos no sabían cómo responder a frases de forma interrogativa, pero directivas desde el punto de vista de su función pragmática, por ejemplo "¿por qué no utilizas el de la estantería de atrás?", equivalente a la expresión "utiliza el de las estanterías de atrás". Además, las preguntas escolares les resultaban desacostumbradas, de difícil comprensión por tanto, al igual como acontece en el caso de los niños que pertenecen a grupos humanos en donde no es habitual la presencia del tipo particular y culturalmente situado de preguntas que se hacen en la escuela, las que presentan la paradójica y peculiar característica de que la interrogación apunta hacia una respuesta que es de antemano conocida por la persona que formula la pregunta (Rogoff,1993).

Por lo demás, los desfases que se producen en esta esfera se traducen a veces en una actitud de rechazo por parte del niño respecto a la modalidad misma de la lección escolar, como lo atestigua el caso de niños indios de una reserva de Oregón, los que se abstienen sistemáticamente de participar verbalmente en la interacción del aula "porque están ausentes las condiciones sociales de participación a las que han sido acostumbrados en su comunidad" (Cazden, 1991), por el hecho sobre todo de que es el maestro quien decide el momento en el cual la intervención del niño debe tener lugar. También es conveniente evocar observaciones acerca de las formas de expresión en el aula de niños aborígenes de Australia, las cuales se caracterizan por pausas prolongadas antes de la emisión de una respuesta, por aportar respuestas no solicitadas por el profesor, o contestar solamente después de una instigación directa por parte de éste; si todo ello tiende a suscitar casi siempre una apreciación negativa en los maestros, se ha hecho ver por otro lado que al proceder de esa manera el niño está tratando de adaptarse a una situación con la cual no está familiarizado, y de influir a la vez en ella a fin de que sea más acorde con sus formas habituales de conversación. (Cazden,1991).

Como se desprende de lo anterior, a través de la investigación que llevan adelante las ciencias de la educación se ha conseguido identificar elementos del funcionamiento cotidiano del aula que no son accesibles a simple vista, que forman parte de lo que se ha denominado la "cultura invisible" la sala de clases. Y la conclusión pedagógica que de ello se ha derivado es que las discordancias que se producen en esta clase de componentes de la situación escolar limitan de modo considerable la posibilidad de que los alumnos puedan abordar adecuadamente y con éxito las tareas escolares, y los aprendizajes hacia los cuales éstas apuntan. En este mismo sentido, en relación a las formas de comunicación que se dan en la escuela, se ha señalado que "los

modelos de interacción profesor- alumno en clases son fenómenos culturales" (Cazden, 1991), lo cual significa que constituyen una modalidad particular de interacción social, que puede estar en una relación de continuidad o no con respecto a la experiencia anterior del niño. En ocasiones, la escuela confirma el modelo de relaciones y comunicación que impera en las familias, como lo indica una investigación efectuada en Chile en establecimientos a los que también concurren los niños de sectores de bajos ingresos; para éstos, en cambio, "la experiencia escolar requiere del aprendizaje de un código diferente del que se maneja a nivel familiar y de su comunidad" (Filp, 1988).

Asimismo, se ha observado que existen dos formas principales de interpelación de los alumnos por parte de los profesores: una, en la cual se requiere por parte del alumno que haga el alumno despliega sus habilidades verbales ante el grupo, y el profesor interviene a su vez aportando correcciones y observaciones; en la segunda, en cambio, se aplican modalidades privadas de corrección, queda excluida la estrategia de llamar a los niños a hacer demostraciones públicas ante sus pares. Ahora bien, diversas investigaciones han demostrado que el control en términos de privatización es el que más se acerca a la forma prevaleciente de relaciones entre el adulto y el niño en ciertas comunidades, y son por ende las modalidades de comunicación más propicias para la comunicación con esos alumnos en el espacio del aula (Cazden, 1991). En este sentido, a propósito de la realidad educativa de Chile es pertinente recordar el estudio de carácter etnográfico de López, Assael y Neumann (1984), el cual permite ver el hecho de que la manera pública de interpelación del alumno es la que prevalece en las actividades del aula, y como consecuencia de ello los niños de los sectores populares a menudo se hayan expuestos a situaciones que les resultan profundamente "amenazantes" y perturbadoras.

En lo que atañe a una esfera distinta, pero no menos importante, de los aprendizajes escolares, el de las matemáticas, los efectos de la distancia cultural también han sido verificados por distintos estudios, los que coinciden en su punto de partida con las observaciones hiciera Vygotsky (1979) en el sentido de que "el niño comienza a estudiar aritmética, pero ya mucho antes de ir a la escuela ha adquirido cierta experiencia referente a la cantidad, ha encontrado ya varias operaciones de división y adición, complejas y sencillas". Así lo comprueba, en efecto, el estudio etnográfico de las formas de cálculo y medida, y de razonamiento matemático, que también son culturalmente variables, en conexión principalmente con el tipo de actividades, instrumentos, problemas y contextos en los que se inscribe este orden de operaciones. En numerosos grupos humanos, las operaciones de cálculo y medida se hallan inmersas en sus prácticas cotidianas, como sucede con la matemática que empieza a ser adquirida a una temprana edad por el niño quichua a través de su participación junto a los adultos en experiencias y situaciones de la esfera productiva (Yáñez, 1987); sin embargo, frente a los problemas matemáticos planteados en la escuela tiene serias dificultades, y a menudo no logra resolverlos, lo que es explicado en función de la ausencia de relación casi total que se da entre los problemas de aritmética que el profesor presenta en la escuela y los saberes de este género que el niño maneja. De igual manera, en un estudio realizado en Brasil se ha registrado el hecho de que la población campesina de productores de caña de azúcar cuenta con unidades propias de medida de longitud y superficie, y utiliza procedimientos *sui generis* para calcular la extensión o superficie de parcelas de tierra; y también se advierte aquí que "la diferencia entre sus conocimientos y los programas escolares constituye un obstáculo" para el aprendizaje en la escuela de los niños que pertenecen a estas comunidades, los que se encuentran allí con un tipo de "matemáticas que se enseñan como una finalidad en sí

misma, sin relación con las situaciones concretas" (De Abreu, 1992).

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 la venta de productos en ferias callejeras de la ciudad de Recife, los que "aprenden más pronto y más matemáticas fuera que dentro de la escuela". Mediante un enfoque en el cual se combina la observación etnográfica con la resolución de problemas que se presentan a los niños, los autores hacen un detenido análisis de la matemática del pequeño vendedor de la calle, y a la conclusión a la cual llegan es que está basada "en las mismas propiedades formales, y por tanto en los mismos invariantes explícitos" que la matemática de la escuela. En otras palabras, esos niños llevan adelante su actividad de resolución de problemas "de acuerdo con los mismos principios lógico-matemáticos en que necesitan apoyar su aprendizaje en el salón de clases". Al mismo tiempo, se constatan diferencias importantes en cuanto a los procedimientos que se usan en uno y otro contexto. Así, en la calle el niño recurre sistemáticamente a la "descomposición del problema", que permite determinar primero las respuestas de "subproblemas" más sencillos o elementales, las que posteriormente va reuniendo para alcanzar así la solución global. De acuerdo a los autores de este trabajo, las estrategias que emplea el niño vendedor, que le permiten obtener resultados que casi siempre son correctos, hacen de él un verdadero experto en cálculo. Esto no impide, sin embargo, que cuando tiene que hacer frente a un problema de tipo escolar encuentra dificultades apreciables para resolverlo, y frecuentemente no lo consigue.

Ello es el resultado, dicen los investigadores, de la diferencia que se da entre estos dos tipos de situaciones, lo que influye en el modo en que un problema es abordado y re-

suelto. En la feria los cálculos se hacen en forma casi siempre oral, y el problema emerge de una situación real que implica consecuencias inmediatamente importantes, lo que obliga a reducir al mínimo la ocurrencia de un error; esto, a su vez, descarta la posibilidad de recurrir a procedimientos de ensayo y error para abordar el problema. Además, las situaciones "presentan las cantidades dentro de una interacción significativa, tal como calcular el valor del cambio en una compra" (Carraher, 1991). No sucede así, en cambio, en la escuela, en donde los problemas casi siempre son presentados sin relación a una situación real, lo que se traduce según los autores en una "pérdida de significado" para el niño; por otro lado, es el profesor quien tiene el control de la situación y plantea el problema a los alumnos; y al contrario de lo que acontece en la feria, en la escuela no es posible servirse de los dedos de la mano para calcular. Para el niño vendedor se trata por ende de una situación con la que no se halla familiarizado, en la cual los cálculos se hacen, además, por escrito y aplicando una fórmula u operación que ha sido previamente enseñada por el maestro. En virtud de todo ello, se halla en una relación de distancia cultural considerable con respecto a la situación escolar de aprendizaje matemático, y en la medida que la acción pedagógica no toma en cuenta esto, no le proporciona los medios más adecuados para tender puentes entre lo que ya sabe y los saberes y habilidades que es preciso adquirir en la sala de clases.

En opinión de Carraher, el fracaso del alumno es más bien un fracaso de la escuela, que resulta de la "incapacidad de comprender la capacidad real de niño" y de establecer conexiones conceptuales que permitan pasar desde el conocimiento previo a aquél que se imparte en el aula. Y así acontece porque "tradicionalmente, la enseñanza de las matemáticas se hace sin referencia a lo que los alumnos saben ya", prescindiendo por ende del repertorio de conocimientos que posee el niño, que

constituyen una "capacidad básica sólida para el aprendizaje de las matemáticas escolares", y que reviste formas diferentes en función de la inscripción sociocultural de los alumnos.

Por lo que respecta a los contenidos del aprendizaje escolar, el caso recién señalado de las matemáticas pone de manifiesto uno de sus atributos más esenciales, esto es, es su escasa conexión con la realidad misma, que es mucho más marcada para los alumnos de los sectores populares. Según se ha observado, para éstos "en la sala de clases el mundo pareciera quedar entre paréntesis", lo que se traduce en una limitación considerable en cuanto a la oportunidad de movilizar activa y constructivamente sus saberes, en una restricción de la "posibilidad de cuestionar o actuar según sus experiencias" (López, Assael y Neumann, 1984); ello se traduce, por ejemplo, en tareas de clasificación que se les pide realizar en base a animales como centolla y ostras que casi ninguno conoce, o tiene la ocasión de conocer en su medio de habitual de existencia. Es decir, los seres, objetos y fenómenos propuestos a la atención del alumno no guardan casi relación con lo que es la experiencia cultural de los niños de los grupos socialmente desfavorecidos. Como no dejan de advertirlo los propios profesores de las zonas rurales, que indican justamente que los programas de estudio se hallan alejados de los referentes culturales de sus alumnos, con el resultado de que "la escuela constituye un mundo aparte para los niños" (Gajardo, De Andraca, 1988). Estos se encuentran por tanto en una verdadera situación de aculturación con respecto a los saberes escolares, un fenómeno por lo demás que es característico de casi la totalidad de los países latinoamericanos, lo que ha llevado a decir que en ellos "inadecuación curricular es el pecado capital de la escuela rural no renovada" (Rivero, 1999).

Al mismo tiempo, se ha destacado el hecho de que en la situación escolar los niños del campesino manifiestan un especial inte-

rés por los elementos de su entorno propio, en las raras ocasiones en que se convierten en objeto de los aprendizajes escolares. Así lo constata el trabajo antes citado de Gajardo y De Andraca (1988), en el cual se señala en efecto que los niños del medio rural dan muestras de una atención y una motivación particulares cuando les toca abordar temáticas como la siembra, las flores, la cosecha; y ello da lugar a logros importantes de aprendizaje en el ámbito de las ciencias naturales, que contrastan con las adquisiciones más bien reducidas que se dan en las restantes materias, cuyos contenidos son escasamente significativos para dichos niños. De hecho, el carácter significativo que pueda o no tener una tarea depende ante todo de su relación con la experiencia y los saberes de los sujetos: "el material posee una significación en la medida en que está en relación o asociado con lo que ya ha sido aprendido y entendido. Cuanto mayor es el número de asociaciones suscitadas por un tema, tanto más portador de significación lo será para el alumno" (Kuethé, 1971).

De manera similar, los manuales textos en los que se apoya el aprendizaje escolar a menudo están sumamente alejados de la realidad particular de los niños que residen en el campo, cuyos profesores indican que los contenidos que allí figuran no están conectados con el mundo en que viven los alumnos: "es una opinión generalizada, los textos se consideran inadecuados a la realidad del medio e intereses del niño rural. Las unidades temáticas son, en general, ajenas a la realidad de estas zonas e introducen imágenes y estilos de vida propios de las zonas urbanas, muchas veces absolutamente desconocidos para los niños.... en ellos se asigna escaso o nulo valor a la cultura agraria" (Gajardo, De Andraca, 1988). Si se consideran, asimismo, distintos trabajos en los que se ha hecho ver que los temas, escenarios y personajes de los manuales escolares se focalizan sobre todo en el universo de las clases sociales cultivadas, es menester concluir que en ellos también se

manifiesta la distancia cultural, y el principio en el cual se ha sustentado por largo tiempo la educación escolar: el de considerar como iguales a individuos que son muy distintos desde el punto de vista cultural, dado que poseen modos de vida, saberes y experiencias muy disímiles, los que no son siempre concordantes con los contenidos y formas del aprendizaje que tiene lugar en la escuela.

Por lo demás, el "sentimiento de irrealidad" (Bourdieu y Passeron, 1971) que es propio de los contenidos escolares, y que suele acompañar la recepción de éstos en los alumnos que se hallan culturalmente distantes de la escuela, se manifiesta probablemente con más intensidad en el caso de la educación de nivel medio, donde tradicionalmente los planes y programas se han estructurado en conformidad al principio implícito de que la virtud formativa de los saberes es tanto mayor en la medida que se hallan más alejados del mundo circundante. De esto, el ejemplo más ilustrativo es el de la asignatura de historia, impartida en su modalidad clásica en conformidad a un esquema cronológico que va desde lo más lejano, las civilizaciones antiguas, egipcia, griega y romana, hacia formaciones sociales más próximas en el tiempo, pero sin alcanzar nunca a cubrir la realidad presente e inmediata. Y por lo mismo, se ha focalizado preferentemente en universos sociales exógenos, en desmedro del mundo propio y latinoamericano, tal como lo advirtiera a fines del siglo diecinueve José Martí (1979) cuando decía a propósito justamente de la enseñanza de la historia: "Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra. Ella es para nosotros más necesaria". Por lo que atañe a Chile, es preciso recordar los análisis de Encina (1962) que lo conducen a conclusiones semejantes, en el sentido de que la historia impartida en el liceo es la "historia política, militar, científica, literaria y artística de la humanidad", lo que se acompaña de la omisión y el desconocimiento de la realidad propia. El distanciamiento que ello genera con

respecto al universo social en el cual transcurre la existencia de los alumnos es seguramente menos marcado tratándose de aquéllos que proceden de los grupos de posiciones sociales más altas, a propósito de los cuales se ha observado que con frecuencia "están en íntimo contacto con Europa y los Estados Unidos" e incluso adoptan de continuo "nuevas formas venidas desde el extranjero" (Havighurst, 1971). No acontece así, en cambio, en el caso de los alumnos de las clases populares, para los cuales la distancia cultural respecto a los contenidos alcanza una magnitud particularmente intensa, puesto que no guardan casi ninguna relación con el "universo del discurso" que es el suyo, es decir, con el "sistema de significaciones comunes o sociales que el pensamiento presupone como contexto" (Mead, 1973). Y esto es tanto más cierto si se toman en cuenta estudios acerca de las formas de pensar y actuar generadas por la situación de desposesión material, los que dan cuenta justamente de un modo de relacionarse con el mundo que consiste primordialmente en una "orientación local», que se acompaña al mismo tiempo en una orientación hacia el presente (Lewis, 1972). Cuando no se cuenta con los medios de subsistencia más indispensables, y casi todo hace falta, es difícil sustraerse a la presión de lo inmediato, poner a distancia la realidad propia y actual, cuya presencia se impone a través de urgencias múltiples, inaplazables y siempre renovadas. En una de sus obras, Jorge Luis Borges (1965) proporciona una descripción particularmente acertada de ello: "ser pobre implica una más inmediata posesión de la realidad, un atropellar el primero gusto áspero de las cosas: conocimiento que parece faltar a los ricos, como si todo les llegara filtrado".

Además, la ausencia de familiarización que en este caso se produce con los contenidos de la cultura escolar, es incrementada por el hecho -que no ha sido mayormente destacado- de que en los programas escolares se ha excluido casi por completo los temas y signi-

ficaciones relativas al dominio de lo útil o pragmático. El saber escolar se define más bien en oposición a los saberes de este orden, como lo hiciera también ver Encina (1962), quien señalaba que todo lo concerniente al “trabajo manual” no sólo no formaba parte de la educación dispensada en el liceo, sino que es a la vez objeto de una depreciación sistemática al interior de éste: “en ninguna asignatura se enseña que el trabajo manual es un oficio vil (...), pero toda la enseñanza respira por todos los poros un concepto del valor comparativo de las distintas actividades que fatalmente tiene que engendrar en la mayor parte de los educandos el desprecio por la actividad” de ese género. Y se trata, igualmente, de un componente esencial de las maneras de ser y de pensar de las clases populares, en virtud del hecho primeramente de que el trabajo corporal o manual ocupa un lugar central en su existencia, y constituye por lo mismo un objeto privilegiado de sus representaciones, de sus intercambios y centros de interés cognitivo; algo que queda de manifiesto por ejemplo en las expresiones culturales de los mineros del carbón de Lota, en sus narraciones y poesías, en sus celebraciones colectivas y composiciones musicales, todas las cuales tienen como centro de referencia el quehacer del minero y todo lo que está ligado a él (Uribe, 1998). Por otra parte, las condiciones de privación económica en que transcurre la existencia de las familias de menores ingresos, y la imposibilidad que ello implica “de neutralizar las urgencias ordinarias y de poner entre paréntesis los fines prácticos” (Bourdieu, 1988), están asociadas a la inclinación a percibir y apreciar las cosas desde la perspectiva de la función o utilidad que ellas prestan, y que difiere profundamente de las disposiciones cognitivas y apreciativas inscritas tácitamente en los contenidos de una cultura escolar que está conformada principalmente por saberes “desinteresados”. De hecho, se ha constatado que el valor de utilidad de los objetos funciona incluso como principio de una orientación cognitiva particular, de una manera cultural

de pensar, que guía por ejemplo los procesos perceptivos y conceptuales de los habitantes de las regiones rurales de México que fueron estudiados por Maccoby Modiano (1980); y se trata en este caso de una modalidad de funcionamiento intelectual que se manifiesta en el niño tempranamente, y que se va haciendo cada vez más acentuada a medida que su edad aumenta.

En síntesis, como lo indicara Bourdieu (1988), “el poder económico es ante todo un poder de mantener a distancia la necesidad económica”, y desde este punto de vista existe una discordancia innegable entre un universo escolar en donde predomina un tipo de contenidos y ejercicios que tienen su finalidad en sí mismos, que constituyen un conjunto de saberes desprovistos de referencias y usos prácticos, y las formas de ser y de pensar que resultan de condiciones sociales de existencia caracterizadas por una mínima disponibilidad de recursos económicos. Así se desprende, igualmente, de investigaciones en las que se comprueba que en los alumnos procedentes de sectores de un bajo nivel de ingresos, la relación que tienen con el saber de la escuela está marcada por la idea de que debería tratarse de un saber útil, cuya significación reside no en sí mismo sino en la posibilidad que ofrezca de resolver problemas prácticos o reales (Charlot, 1992). Esto tiende a refrendar las afirmaciones de Bourdieu y Passeron (1971) en el sentido de que “el sistema de enseñanza favorece a quienes tienen el privilegio de recibir (...) una relación distante y desinteresada con respecto al mundo”, que de hecho es implícitamente exigida por la escuela y constituye una condición indispensable de la realización exitosa de los aprendizajes que ella organiza.

Como se puede apreciar, es en los más diversos dominios y aspectos del quehacer escolar que se actualizan los efectos de la distancia cultural a la escuela, la que pareciera no estar ausente en ninguno de ellos. Es lo que

muestra, asimismo, la incongruencia que a menudo se genera entre los principios de carácter axiológico que impregnan las formas mismas de la actividad escolar y aquellos que son propios del niño, y del universo social que es el suyo. En este respecto, se ha hecho ver que los valores de competencia e individualismo que han prevalecido en la escuela se acercan mucho más al sistema de valores de los grupos de posición social más alta, como lo observara el lingüista William Labov (1978) a propósito de la iniciación a la lectura que tiene lugar en la escuela: "el aprendizaje escolar es, globalmente, una cuestión de estudio individual y posterior despliegue competitivo ante el grupo". Desde luego, semejante modalidad del quehacer escolar no está en consonancia con la ética de la reciprocidad y solidaridad que es característica del modo de vida de las clases populares, y más en general de todos los grupos o culturas en los que la cooperación social y los valores de orientación comunitaria ocupan un lugar central. En diversos estudios se describe, en efecto, "la discrepancia que se produce en la escuela cuando los niños tienen que desenvolverse en conformidad a modos de conducta y valores que se contraponen a los de su medio de pertenencia", en el cual muchas veces han aprendido a no tratar de sobresalir o distinguirse con respecto a sus pares y demás miembros de su entorno, ni a llamar la atención tampoco a través de sus respuestas y formas de expresión individuales (Rogoff, 1993).

En este aspecto del quehacer escolar, al igual que en todos los que antes se han examinado, se confirma el hecho de que existe la posibilidad de que se genere una distancia cultural considerable entre la "prehistoria" escolar del alumno de la cual hablaba

Vygotsky (1979), por una parte, y la experiencia que le toca vivir en la escuela, por la otra. Todo tiende a indicar que no hay ninguna esfera de los aprendizajes en donde semejante desacuerdo eventual no se exprese, y en realidad no puede sino ocurrir así, por el hecho de que la dimensión cultural nunca deja de estar presente en cada situación de enseñanza y aprendizaje, dado que ya lo está con antelación en cada uno de los elementos que componen ésta: primero, en el sujeto cognoscente, portador siempre de conocimientos y habilidades específicos ligados a su pertenencia sociocultural, pues en el curso del proceso de socialización los niños incorporan las "formas de actuar, imaginar y simbolizar que existen en sus culturas" (Bruner, 1980); segundo, en la propia situación escolar de aprendizaje, por cuanto la escuela no existe en un vacío histórico y cultural, como todas las formas de actividad humana está estructurada en torno a pautas y normas particulares, engendradas por una tradición y una historia singulares, que se actualizan en sus más diversos aspectos: entre otros, en sus contenidos, en las modalidades de enseñanza y aprendizaje, en las tareas propuestas, en los valores implícitos en las prácticas del aula. Por consiguiente, si la dimensión cultural se halla presente en los dos componentes básicos del aprendizaje, necesariamente tiene que estarlo también en la relación entre ambos, que determina la probabilidad efectiva de alcanzar o realizar los aprendizajes escolares, como consecuencia de la proximidad o lejanía entre el sujeto y el objeto de conocimiento. Y esto es avalado por la propia psicología cognoscitiva, la cual ha comprobado en efecto que "la única manera eficaz de aprender consiste en tratar de vincular las experiencias nuevas con lo que ya se sabe" (Smith, 1979).

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson A.B., Teale W.H., La lecto-escritura como práctica cultural. En Ferreiro E., Palacio Gómez M., op.cit.
- Berstein B., 1975, Langage et classes sociales, Ed. De Minuit, París.
- Blanche- Benveniste C., 1988, La escritura del lenguaje dominguero. En Ferreiro E., Gómez Palacio M., op.cit.
- Borges J.L., 1965, Evaristo Carriego, EMECE, Buenos Aires.
- Bourdieu P., 1971, Los estudiantes y la cultura, Labor, Madrid.
- Bourdieu P., 1988, La distinción. Criterios y bases sociales del gusto, Taurus, Madrid.
- Bruner J., 1980, Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo, Pablo del Río, Madrid.
- Carreher T., Carreher D, Schliemann A., 1991, En la calle diez, en la escuela cero, Siglo veintiuno, México.
- Cazden C.B., 1988, La lengua escrita en contextos escolares. En Ferreiro E., Gómez Palacio M., op.cit.
- Cazden C.B., 1991, El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje, Paidós, Barcelona.
- Charlot B., 1992, Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs, A.Colin, París.
- De Abreu G., 1995, Mathématiques paysannes, La Recherche, nº278, Juillet-Aout, INSERM, París.
- Encina F.A., 1962, La educación económica y el liceo, Nascimento, Santiago.
- Ferreiro E., Gómez Palacio M., 1988, Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, Siglo veintiuno editores, México.
- Filp J., 1988, El primer año de escuela en Chile, CIDE, Santiago.
- Hall E.T., 1971, La dimension cachée, Ed. Du Seuil, París.
- Havighurst R.J., 1962, La sociedad y la educación en América Latina, Eudeba, Buenos Aires.
- Kuethé J.L., 1971, Los procesos de enseñar y aprender, Paidós, Buenos Aires.
- Labov W., 1978, Le parler ordinaire, Ed. De Minuit, París.
- López G., Assael J., Neumann E., 1984, La cultura escolar ¿responsable del fracaso?, P.I.I.E., Santiago.
- Martí J., 1970, Nuestra América, Ariel, Barcelona.
- Mead G.H., 1973, Espíritu, persona y sociedad, Paidós, Barcelona.
- Rivero J., 1999, Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización, Niño y Dávila Edts., Madrid.
- Rogoff B., 1993, Aprendices del pensamiento, Paidós, Barcelona.
- Schutz A., Luckmann T., 1977, Las estructuras del mundo de la vida, Amorrortu, Buenos Aires.
- Smith F., 1979, La compréhension et l'apprentissage, HRW, Montréal.
- Vygotsky L., 1979, Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. En Luria A.R., Leontiev A.N. y Vygotsky L.S., Psicología y Pedagogía, Akal, Madrid.

PERSPECTIVAS EDUCACIONALES

- Vygotsky L., 1981, Pensamiento y lenguaje, La Pléyade, Buenos Aires.
- Uribe H., 1998, Flokllore y tradición del minero del carbón, Ed. Aníbal Pinto, Concepción.
- Yáñez C., 1987, Elementos de análisis quichua en matemáticas. En Zúñiga M., Ansión J., Cueva L., Educación en poblaciones indígenas, Unesco Orealc, Santiago.