

APRENDIZAJE

CULTURA Y

DESARROLLO

Una aproximación interdisciplinaria



**SUSANA FRISANCHO
MARÍA TERESA MORENO
PATRICIA RUIZ BRAVO
VIRGINIA ZAVALA
(editoras)**



PONTIFICIA **UNIVERSIDAD CATÓLICA** DEL PERÚ

**FONDO
EDITORIAL**

APRENDIZAJE

CULTURA Y

DESARROLLO

Una aproximación interdisciplinaria



**SUSANA FRISANCHO
MARÍA TERESA MORENO
PATRICIA RUIZ BRAVO
VIRGINIA ZAVALA
(editoras)**



**FONDO
EDITORIAL**

PONTIFICIA **UNIVERSIDAD CATÓLICA** DEL PERÚ

Susana Frisancho es Ph.D. en Psicología Aplicada del Desarrollo por la Universidad de Fordham, Nueva York. Es profesora asociada e investigadora del Departamento de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Virginia Zavala es Ph.D. en Sociolingüística por la Universidad de Georgetown. Es profesora asociada e investigadora de la sección de Lingüística de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Patricia Ruiz Bravo López es Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Católica de Lovaina. Es profesora principal e investigadora del Departamento de Ciencias Sociales.

María Teresa Moreno es Ph.D. en Educación por la Universidad de Delaware. Ha trabajado en temas de desarrollo curricular, capacitación docente y evaluación del desempeño de alumnos en el área de comunicación, gestión y aseguramiento de la calidad en la educación superior.

Susana Frisancho, María Teresa Moreno,
Patricia Ruiz Bravo y Virginia Zavala
(editoras)

APRENDIZAJE, CULTURA Y DESARROLLO

Una aproximación interdisciplinaria



PONTIFICIA **UNIVERSIDAD CATÓLICA** DEL PERÚ

Aprendizaje, cultura y desarrollo

Una aproximación interdisciplinaria

Susana Frisancho, María Teresa Moreno, Patricia Ruiz Bravo y Virginia Zavala
(editoras)

© Susana Frisancho, María Teresa Moreno, Patricia Ruiz Bravo y Virginia
Zavala, 2011

© Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2014

Av. Universitaria 1801, Lima 32, Perú

Teléfono: (51 1) 626-2650

Fax: (51 1) 626-2913

feditor@pucp.edu.pe

www.fondoeditorial.pucp.edu.pe

Diseño, diagramación, corrección de estilo

y cuidado de la edición: Fondo Editorial PUCP

Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o
parcialmente, sin permiso expreso de los editores.

ISBN: 978-612-317-009-7

INTRODUCCIÓN

Es con enorme satisfacción que presentamos los diez trabajos que componen este libro, los que desde diferentes perspectivas y disciplinas analizan las intrincadas y a veces poco comprendidas relaciones entre el aprendizaje, el desarrollo y la cultura. El antecedente de este volumen es el Primer Seminario Interdisciplinario de Aprendizaje, Cultura y Desarrollo que se llevó a cabo del 5 al 7 de noviembre del 2008 en la ciudad de Lima, Perú, gracias a un fondo concursable de la Pontificia Universidad Católica y a la iniciativa de cuatro docentes de esta universidad, que se interesaron por la relación entre el aprendizaje, la cultura y el desarrollo desde diferentes miradas y diferentes disciplinas. Este seminario convocó a investigadores y académicos peruanos y extranjeros y fue una valiosa oportunidad para reflexionar acerca de las complejas relaciones entre la educación, el aprendizaje y la cultura. El volumen que aquí presentamos es precisamente un intento de abordar, desde diferentes perspectivas, dicha complejidad.

Creemos que uno de los grandes problemas a los que se enfrenta la educación en el Perú es la falta de una mirada diversa que dé cuenta de las distintas facetas que intervienen en los procesos de aprendizaje. Como veremos en los trabajos que incluimos en este volumen, los niños y las niñas forman parte de un contexto que, a la vez que desarrolla sus capacidades lingüísticas y cognitivas e incide y da forma a sus procesos de aprendizaje, supone también emociones y sentimientos, relaciones sociales, identidades y valoraciones. Por ello, estamos convencidos de que la reflexión sobre la educación reclama, además de lo

estrictamente pedagógico, los aportes de disciplinas como las ciencias sociales, la psicología y la lingüística, pues cada una de ellas tiene un saber, una mirada sobre los procesos educativos y de desarrollo y una voz que debe ser escuchada y debatida. Cada una de estas disciplinas debe abrirse a los aportes de las otras y es en este diálogo donde pueden (re)elaborarse ideas y conocimientos capaces de renovar las aproximaciones a la educación. Mientras que el proceso educativo sea visto exclusivamente desde una sola disciplina, las posibilidades de cambio serán escasas.

Asimismo, consideramos que además de tomar en cuenta los resultados de las pruebas nacionales para pensar en formas eficientes de intervenir a favor del aprendizaje de los alumnos y alumnas de nuestras escuelas, es fundamental complementar estos resultados con investigaciones de corte cualitativo que puedan explicar mejor algunas de las problemáticas que subyacen al rendimiento «pobre» de nuestros niños y niñas en las escuelas públicas, urbanas y rurales. En este sentido, una mejor comprensión acerca de cómo las familias entienden los procesos de crianza, de aprendizaje y de cuidado en diversas zonas de nuestro país y cómo este entendimiento los acerca o aleja del paradigma de socialización que plantea la escuela es un tema que urge conocer con mayor profundidad. La complejidad de este tema no permite que sea mirado desde la perspectiva de una sola disciplina.

De hecho, el concepto de aprendizaje no es propiedad de ninguna disciplina en particular, sino, más bien, de todas aquellas que puedan examinarlo en su multiplicidad y complejidad. Si bien tradicionalmente el aprendizaje se ha asociado exclusivamente a la psicología (recordemos que la psicología del aprendizaje es un tema clásico en esta disciplina, inicialmente abordado desde una perspectiva empirista que ponía el énfasis en la influencia del ambiente sobre el individuo) o a la educación por su vínculo con la enseñanza, esta asociación es parcial e incompleta, porque

el aprendizaje humano en tanto proceso complejo requiere diversas entradas para su cabal comprensión. Los procesos internos del sujeto, sus capacidades lingüísticas y cognitivas, sus creencias, sus valoraciones, así como sus estados afectivos son variables fundamentales para entender a cabalidad el proceso de aprender. Del mismo modo, el aprendizaje no debe restringirse a un solo contexto (a la escuela, por ejemplo) pues este ocurre, como se verá en varios de los artículos que componen este volumen, tanto en la institución escolar como en ambientes cotidianos tales como la casa, el trabajo, o el juego, en los que no se desarrollan prácticas de enseñanza formal.

En este contexto, y a partir de las ideas anteriores, la meta general que anima este libro es mostrar la estrecha relación entre el desarrollo humano y la cultura. Uno de los debates más importantes en torno a este tema, y que aún tiene vigencia en las ciencias del comportamiento, es la relación entre lo universal y lo particular, una relación frecuentemente malentendida que ha sido interpretada muchas veces como unilateral, es decir, como si uno de los factores —ya sea lo biológico o lo cultural— tuviera o debiera tener primacía sobre el otro para explicar el desarrollo humano. En este volumen asumimos que los seres humanos compartimos una herencia biológica y estructural que da forma a nuestras potencialidades como especie y que está en la base de la manera en que procesamos la información y construimos el conocimiento. Pero a la vez que reconocemos el insoslayable papel de la herencia biológica y de los mecanismos de construcción del conocimiento que de ella se derivan (y que se han entendido usualmente como universales), también entendemos que las relaciones sociales y las prácticas culturales de la experiencia de vida de cada ser humano juegan un rol poderoso en la manera en que cada individuo construye su conocimiento del mundo, modela sus ideas, da contenido a sus razonamientos, hace valoraciones y

procesa la información a la que está expuesto. Es con estas ideas en mente que este libro se dedica a explorar, desde diferentes ángulos, las múltiples maneras en las que las prácticas socioculturales (y las lingüísticas como parte de ellas) dan forma a la conciencia de los seres humanos, así como las formas complejas en que estos últimos transforman e influyen en sus contextos y sociedades. Tanto la psicología (Bandura 1987, Bronfenbrenner 2002, Turiel 2002) como las ciencias sociales (Giddens 1995) y los estudios sobre el lenguaje (Fairclough 1992, Gee 1992) han llegado —por diferentes caminos— a un reconocimiento similar: los seres humanos no son víctimas pasivas de las culturas en las que nacen, sino creadores del mundo en el que viven, agentes activos que transforman sus culturas y sus sociedades a la vez que son afectados y transformados por ellas.

La relación entre la cultura, los procesos educativos y el desarrollo se ha debatido largamente en las ciencias humanas y sociales. Luego de que en la década de los noventa se registrara una polémica acerca de la perspectiva cognitiva y situada del aprendizaje (Anderson, Reder y Simon 1996, 1997; Greeno 1997), los teóricos del aprendizaje situado como Lave (1988) y Rogoff (1995) hicieron una reelaboración de las nociones teóricas de «situación» y «contexto», introduciendo el concepto de «participación en prácticas sociales». Tal como Greeno (1997) sugiere, la «participación» no se restringe a la interacción cara a cara entre individuos, sino que se extiende a todas las acciones, inclusive las individuales, que pueden ser vistas como aspectos de un sistema rodeado de prácticas sociales. En tal sentido, tanto para la investigación educativa como para el diseño de actividades de aprendizaje, los individuos deben ser concebidos desde su participación en estas prácticas, aun cuando actúen de manera solitaria. Ya Vigotsky (1982) afirmaba que la actividad mental humana no se desarrolla nunca en

solitario ni sin asistencia, incluso cuando suceda «dentro de la cabeza» de un solo individuo, pues la vida mental siempre se vive con otros, toma forma para ser comunicada y se desarrolla siempre con la ayuda de códigos culturales que son producto del desarrollo —cultural y no meramente biológico— de la especie humana. Consecuentemente, cuando Lave (1988) y Greeno (1997) hablan de contexto, se están refiriendo a un «contexto social» que se define en términos de «participación en prácticas sociales», en las que el uso de herramientas se concibe como parte integral de la actividad de aprender.

La idea de que nos volvemos miembros activos de la cultura en la que nacemos a través de la participación intensa en sus diversas prácticas (y de este modo adquirimos dichas prácticas y a la vez ayudamos a transformarlas) no solo ha ingresado al campo de la psicología y de la educación, sino también a una perspectiva que entiende el lenguaje oral y escrito como prácticas sociales y culturales. Como desde esta mirada el lenguaje siempre constituye parte de lo que la gente *hace*, la unidad de análisis se convierte en la actividad situada como locus de acción. Por un lado, la confluencia entre la psicología cultural y la lingüística antropológica dio origen al enfoque de la socialización por el lenguaje (Ochs 1988, Ochs y Schieffelin 1984, Schieffelin 1990, Kulick y Schieffelin 2006), que estudia la socialización y la participación infantil en tareas domésticas en familias y comunidades de culturas diversas. Estas investigaciones han mostrado que las maneras en que interactuamos con el lenguaje obedecen a patrones culturales que reflejan y a su vez dan forma a formas de vivir y a visiones del mundo particulares. Por otro lado, la perspectiva sociocultural de la lectura y la escritura —o Los Nuevos Estudios de Literacidad— subrayan el carácter heterogéneo de los usos orales y escritos a través de su conceptualización como prácticas sociales, nunca neutrales, que varían de acuerdo

a los contextos en que se actualizan y que se encuentran directamente relacionadas con estructuras de poder (Zavala, Niño Murcia y Ames 2004). Desde esta mirada, leer y escribir no supone una habilidad universal, sino que las habilidades cognitivas adquiridas están en estrecha relación con la naturaleza de las prácticas letradas donde se exigen estas habilidades en contextos específicos (Scribner y Cole 1981).

En efecto, los miembros de distintas sociedades difieren en sus formas de interacción y comunicación y esto los lleva a tener diferentes patrones de desarrollo cognoscitivo, que a su vez son dinámicos y están histórica y culturalmente situados. Existen estudios que indican que personas de comunidades europeo-americanas urbanas y de clase media suelen tener más interacciones en parejas (diádicas) que en grupos, mientras que personas de otras herencias culturales muestran con mayor frecuencia participación múltiple, simultánea y en grupo. Esto es fácil de entender si recordamos que en comunidades en donde la familia es usualmente extensa —como es el caso de la mayoría de comunidades del Perú— es común que los bebés y niños pequeños sean atendidos por varias personas además de los padres, lo que da a estos niños variadas oportunidades de observar y participar en diferentes grupos y de tener interacciones simultáneas múltiples. En contraste, en comunidades industrializadas donde usualmente solo la madre u otro adulto (la niñera, por ejemplo) se encargan del cuidado de los niños, estos tienen pocas oportunidades diarias de participar en grupos, ya sea con otros adultos o con otros niños. Estas diferencias afectan el proceso de atención de los individuos, pues los preparan según sea el caso para prestar atención a múltiples estímulos a la vez o solo a uno.

Varios estudios reportan diferencias en las formas de interacción entre madres con más escolaridad y sus hijos (e.g. LeVine y otros 1991). Se ha observado que, cuando las

madres de herencia indígena o latina han tenido amplia experiencia educativa formal, tienden a interactuar con sus hijos en formas similares a la interacción en el salón de clases (jerárquica y de uno a uno). En contraste, las madres indígenas o latinas con poca experiencia educativa estructuran su participación con sus hijos en forma horizontal-grupal (Chavajay y Rogoff 2002). La investigación también ha demostrado que los niños y niñas de comunidades culturales no industrializadas aprenden sobre todo por observación, a diferencia de los niños de comunidades industrializadas con índices altos y mayoritarios de escolaridad, los que aprenden primordialmente a través de explicaciones verbales. Al respecto, desde los estudios de socialización por el lenguaje se ha hecho la distinción entre «comunicación centrada en los niños» y «comunicación centrada en la situación»; en esta última, los infantes participan en las actividades y se involucran activamente en ellas sin que se les solicite hacerlo (Ochs y Schieffelin 1984; De León 1998, 2005; Heath 1998).

Esta perspectiva sociocultural del aprendizaje se enriquece, a su vez, con el debate en las ciencias sociales en torno a la relación entre la educación, el desarrollo social y el poder. En el marco de la teoría crítica contemporánea la visión tradicional de cultura —como el indicativo del nivel de desarrollo estético, moral o cognitivo de un individuo o de una sociedad— da paso a una perspectiva que enfatiza el carácter político, social y conflictivo de la misma y la visualiza como el campo de lucha por el acceso a la hegemonía (Castro Gómez 2000). Precisamente los estudios postcoloniales —como un proyecto de descentramiento eurocéntrico y de desubalternización del saber— han dado cuenta de cómo a partir de estos supuestos niveles de desarrollo medidos en una escala temporal evolutiva se han justificado las diferencias jerárquicas entre unos pueblos y otros y el

lugar que les corresponde en la división social del trabajo (Mignolo 2000, Quijano 2000, Walsh 2001). Esta colonización epistemológica que posiciona a un tipo de conocimiento como el único válido y a todos los demás como «precientíficos», «bárbaros» o «míticos» puede visibilizarse en la escuela como medio fundamental de reproducción del orden social y de las élites dominantes (Bourdieu 2003). Sin embargo, a pesar de que la escuela es parte central de este proceso de homogeneización y exclusión también puede constituirse en un espacio de resistencia y transformación en el que es posible reivindicar identidades culturales, así como formas de aprendizaje que se distancian del modelo hegemónico (Giroux 1997).

No está demás enfatizar que las diferencias culturales y cognitivas repercutirán en la escolaridad de los niños, la que suele exigir —por ejemplo— un solo patrón atencional o de aprendizaje a niños provenientes de herencias culturales cuyas formas habituales de prestar atención, hablar, escribir y aprender son distintas. Los sistemas educativos considerados «informales», como bien afirma Paradise en este libro, guardan estrecha relación con el contexto sociocultural del cual forman parte, y juegan un rol significativo en el fortalecimiento del tejido social y moral de la comunidad, pues contribuyen decisivamente a desarrollar la identidad de los miembros de dicha comunidad y sus lazos con ella como miembros plenos del grupo social. Parte de los intentos por lograr una mejor escuela para los niños y las niñas debe pasar necesariamente por construir un currículo que tome en cuenta la cultura indígena, no solamente como contenidos curriculares que deben ser diversificados, lo que por supuesto no está mal, sino también y por sobre todo como prácticas culturales que están en la base de los distintos modos de aprender y de enseñar. A partir del reconocimiento de las diferencias culturales debería

atenderse a la diversidad de un salón de clases no solo en el nivel del planteamiento teórico, sino sobre todo en el trabajo de aula, con metodologías y estrategias de intervención pedagógica que reconozcan, incorporen y respeten estas diferencias. Para ello, por supuesto, el docente resulta una pieza esencial. Como plantea Trapnell en este libro, las escuelas son instituciones, no solamente educativas, sino también sociales, políticas y culturales que participan en la construcción y control de los discursos, los significados y las subjetividades de las personas, por lo que resulta fundamental que los docentes desarrollen una visión crítica sobre el rol de la escuela, sobre su rol como agentes en ella, y que estén íntimamente convencidos del valor de su herencia cultural. Este es el espíritu que anima este libro y que esperamos pueda sentirse a lo largo de sus capítulos.

El libro se inicia con la sección titulada «Marco conceptual general sobre aprendizaje, cultura y desarrollo». Allí, Kris Gutierrez y Barbara Rogoff, quienes amablemente accedieron a que una traducción de su artículo *Cultural Ways of Learning: Individual Traits or Repertoires of Practices*, originalmente publicado en Julio 2003 en *Educational Researcher*, vol. 32, N° 5 sea parte de este libro, nos presentan —desde una perspectiva sociohistórica y sociocultural basada en la psicología de Vygotsky— una visión del desarrollo como transformación de la participación en actividades culturales. Al aceptar que la cultura es fundamentalmente participación intensa en actividades, y que esta participación resulta muy significativa para entender la manera en que los seres humanos desarrollan sus diferentes modos de pensar, razonar, atender y, en general, de procesar información, un enfoque que asuma las diferencias en estos procesos como una cuestión de «rasgo» y que muestre una visión estática de algo que es dinámico por naturaleza no hace justicia a la complejidad de la cognición humana ni resulta de utilidad

para pensar y abordar los procesos educativos. En su artículo, Gutiérrez y Rogoff son enfáticas en denunciar que la visión tradicional que atribuye la diversidad cognoscitiva a rasgos estáticos de la persona o a «estilos» individuales aislados y poco flexibles, que poco o nada tienen que ver con las prácticas culturales en las que se generaron, es cuando menos insuficiente —sino abiertamente inadecuada— para entender el dinamismo de los procesos de desarrollo y aprendizaje humanos.

En la misma línea que Gutiérrez y Rogoff, el trabajo de Ruth Paradise se inicia identificando la dicotomía existente entre la llamada educación «formal», la que se piensa ocurre exclusivamente en las escuelas, donde se transmiten conocimientos de manera organizada y con énfasis en los procesos de lectura y escritura, y la educación «informal», que ocurre fuera de la escuela, en los contextos de vida cotidiana, y que es usualmente percibida como más sencilla y de menor demanda cognitiva, ya que —se piensa— no requiere de intencionalidad o atención significativas por parte del que enseña o del que aprende. Paradise desmiente estas creencias en el artículo que presenta en este libro, el que nos ayuda a comprender la especificidad del aprendizaje en contextos culturales cotidianos como parte de un sistema educativo que tiene en su base prácticas sociales específicas. Como afirma Paradise, las prácticas educativas no escolares de diferentes grupos indígenas de América se basan fundamentalmente en la observación y en la participación en actividades cotidianas, tienen raíces culturales determinadas, cumplen roles decisivos para la vida comunitaria y no constituyen un simple fenómeno espontáneo o de menor nivel que la educación escolar formal.

En la segunda sección, que trata sobre la socialización temprana y el desarrollo infantil, las colaboraciones de De León y García evidencian, a través de estudios de caso en contextos culturales distintos, las maneras particulares en

que los niños y niñas aprenden a partir de sus prácticas cotidianas. Sobre la base de la etnografía de la comunicación, la etnometodología y la socialización por el lenguaje, De León analiza las prácticas comunicativas, y específicamente la secuencia de directivos-respuesta, que dirigen y organizan la atención de los niños en el trabajo doméstico en familias mayas zinacantecas de Chiapas, México. Tomando como base reportes de investigación anteriores sobre la práctica comunicativa de los directivos en familias norteamericanas de clase media, De León muestra que, a diferencia de estas familias en las que la atención se centra en los niños y los adultos se dirigen permanente a ellos para ordenarles qué hacer y qué no, en las familias mayas la actividad es el centro de atención y los directivos de adultos a niños y niñas son escasos. Esta función de los directivos resulta del supuesto de que el niño está realizando un trabajo activo de atención y su participación en la actividad no es cuestionada ni negociada sino *presupuesta* por todos los participantes en el marco de la responsabilidad por el trabajo. El trabajo de García se ubica en la misma línea interpretativa que el de De León, pero analiza la importancia del afecto en la socialización temprana de los niños y niñas en una zona quechua en el Perú. Sigue de cerca las prácticas de crianza y muestra cómo la cercanía a la madre implica una observación permanente del entorno y un aprendizaje desde temprana edad. Adicionalmente, el análisis de las interacciones verbales en quechua permite comprender mejor los mecanismos a partir de los cuales estos infantes se van incorporando al mundo social sin mantener una distancia marcada entre el mundo adulto y el infantil. De hecho, ellos y ellas participan desde que nacen y es allí donde aprenden observando y practicando.

En la sección de «Desencuentros e inequidades en la transición hogar-escuela» Ames y Mejía-Arauz y otros trabajan la problemática de la distancia existente entre

escuela y comunidad, y la incapacidad de la institución educativa para abordar y revertir las condiciones de desventaja con relación al aprendizaje de tipo escolar con el que parten los niños de minorías socioculturales. En lugar de preguntarse qué tan «listos» están los niños para desempeñarse con éxito en la escuela, Ames analiza qué tan listas están las escuelas en el Perú para recibir a los niños en primer grado y garantizar su transición exitosa desde el inicial. Para intentar dar respuesta a esta pregunta Ames analiza cuatro aspectos en escuelas de cuatro zonas diferentes en el Perú: la coordinación institucional y comunicación entre docentes de Inicial y de Primaria, la comunicación e intercambio entre profesores y padres y madres de familia en torno al proceso de transición del hogar a la escuela, la formación y capacitación de los docentes para facilitar la transición, los criterios para asignar a un docente al primer grado, entre otros factores. La autora concluye que, a pesar de la disposición más bien positiva de los niños durante este proceso de tránsito, habría que prestar atención a estos factores para lograr una transición efectivamente exitosa del inicial a la primaria en los niños del Perú, especialmente los de las zonas rurales. Por su parte, Mejía y otros desarrollan una investigación en cuatro escuelas públicas de diferentes contextos socioculturales y niveles socioeconómicos de la ciudad de Guadalajara en torno a la forma en que diferentes elementos, como el ambiente alfabetizador en los contextos comunales, las prácticas letradas familiares, el nivel educativo de los padres, las oportunidades que dan las escuelas para que estos participen en ellas, configuran diferentes oportunidades para el aprendizaje del lenguaje oral y la lectoescritura formal escolar en los niños. El estudio reflexiona sobre la necesidad de que las escuelas identifiquen la realidad de la vida cotidiana de los niños para generar una mejor interconexión con los conocimientos escolares formales.

Los capítulos en la sección de «Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe» presentan cuestionamientos importantes a cómo se ha venido desarrollando este tipo de propuesta en el Perú. Trapnell reflexiona sobre los alcances y límites de la diversificación curricular desde una perspectiva de descolonización cultural e ideológica, a partir de un proceso de investigación-acción realizado con dos docentes del pueblo Ashaninka egresados del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP). Sobre la base de una discusión en torno a la relación entre conocimiento y poder en el currículo, propone buscar caminos alternativos a la diversificación y apostar por la negociación de currículos interculturales que puedan transformar las escuelas en espacios de empoderamiento de los pueblos subalternizados. Por su parte —y desde una mirada más teórica— Zavala argumenta que la EIB en el Perú ha lidiado con la problemática lingüística desde una perspectiva técnica y aboga por una concepción del lenguaje como una práctica comunicativa situada y anclada en lo social que nunca puede desligarse del componente ideológico. Sobre la base de los aportes de la sociolingüística crítica discute la necesidad de adoptar esta concepción del lenguaje en cinco ámbitos: el desarrollo de las lenguas vernáculas, el uso del lenguaje en los procesos de socialización primaria y secundaria, la lectura y la escritura, el concepto de lengua y las ideologías lingüísticas.

Finalmente, en la sección de «Prácticas letradas y multimodales más allá de la escuela» De la Piedra y Lorenzatti utilizan una perspectiva sociocultural de la literacidad para cuestionar las visiones homogeneizantes y deficitarias que existen sobre los inmigrantes mexicanos en Estados Unidos y sobre los adultos de baja escolaridad en Argentina, respectivamente. De la Piedra analiza prácticas letradas híbridas en dos comunidades de inmigrantes mexicanos en Texas para mostrar cómo los usos de la

lectura y la escritura cruzan las fronteras del hogar y la escuela. En un caso, discute cómo las prácticas letradas escolares son transformadas en los contextos domésticos para propósitos relacionados con la recreación y la construcción de relaciones sociales al interior de la vida cotidiana, y, en otro, cómo los adolescentes utilizan prácticas letradas vernáculas en español para apropiarse de las prácticas letradas en inglés impartidas por la escuela. Por su parte, Lorenzatti muestra la complejidad de los procesos de literacidad de los adultos de baja escolaridad y destaca los distintos modos (discurso, imagen gráfica, escritura) que los sujetos estudiados utilizan para otorgar sentido a los textos y apropiarse de conocimientos sobre el funcionamiento de las instituciones públicas, la electricidad o las normas jurídicas. A diferencia de la caracterización dominante del adulto analfabeto (o de baja o nula escolaridad) como un ser indefenso y dependiente, el acompañamiento a dos sujetos de investigación mostró a adultos capaces y pensantes que movilizan sus conocimientos y saberes para resolver los asuntos de su vida cotidiana y que aprenden a lo largo de toda la vida.

Definitivamente, un libro que aborde un tema tan complejo como las relaciones existentes entre la educación, el desarrollo y la cultura solo puede ser parcial e incompleto. En este sentido, pensamos que este libro es un primer intento de poner en la agenda pública peruana este tema relevante, y esboza así lineamientos para futuras investigaciones, tanto empíricas como conceptuales. Se quedan en el tintero, sin embargo, algunos temas que sin duda hubieran enriquecido la mirada sobre los procesos de desarrollo y educación y su vínculo con las prácticas culturales y los procesos de socialización de los niños y las niñas. Por restricciones de tiempo y espacio, una mirada a las relaciones culturales de género y su influencia en los procesos de aprendizaje y desarrollo está ausente en este libro. Del mismo modo, tampoco se abordan las diferencias

culturales en la construcción del sentido moral y ciudadano, aunque consideramos que un tema como este hubiera aportado significativamente a la comprensión del desarrollo de los niños y las niñas que viven en sociedades distintas de las occidentales y urbanas. Quedan, pues, como tareas pendientes para futuros trabajos y publicaciones.

Quisiéramos agradecer a las personas e instituciones que contribuyeron con la publicación de este libro. A la Pontificia Universidad Católica por el financiamiento otorgado a través del fondo concursable del 2008. Sin ese apoyo, no habiéramos podido realizar ni el seminario ni la posterior publicación de los trabajos que se presentaron en esa ocasión. A Barbara Rogoff y Kris Gutierrez por habernos concedido el permiso de traducir su artículo del inglés al castellano y publicarlo en este volumen. Asimismo, nuestro agradecimiento va a todos los demás autores, extranjeros y peruanos, por haber colaborado permanentemente durante el proceso de edición de este volumen. Finalmente, queremos reconocer el apoyo de Andrea Sato en su labor de asistente de edición.

Esperamos que esta apuesta interdisciplinaria no se haya limitado a «juntar» diferentes disciplinas sino a crear un espacio que transgrede los «saberes oficiales», que muestra los límites de las perspectivas parciales y autónomas y que recupera una noción de «totalidad» inscrita en el centro mismo de una nueva voluntad académica. Quizás deberíamos, más bien, establecer un espacio «no disciplinado» en los intersticios entre las disciplinas o intentar trascender los límites entre ellas. A pesar de que cada una de las disciplinas involucradas en este volumen cuenta con sus propios paradigmas teóricos (así por ejemplo, los estudios vygotskianos en el caso de la psicología educacional, la pedagogía crítica en el caso de la educación, la socialización lingüística en el caso de la lingüística antropológica o los estudios postcoloniales en el

caso de las Ciencias Sociales —por mencionar solamente a algunos—) lo que nos une es una mirada crítica a una perspectiva etnocéntrica que no reconoce la diversidad en las formas de aprendizaje y desarrollo, y un interés por que las prácticas culturales situadas se conviertan en el eje desde el cual se aborden estos temas.

REFERENCIAS

- Anderson, Jeanine, L. M Reder y H. A Simon (1996). «Situated learning and education». *Educational Researcher*, vol. 25, N° 4, pp. 5-11.
- Anderson, Jeanine, L. M Reder y H. A Simon (1997). «Situative Versus Cognitive Perspectives: Form Versus Substance». *Educational Researcher*, vol. 26, N° 1, pp. 18-21.
- Bandura, Albert (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bourdieu, Pierre (2003). *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bronfenbrenner, Urie (2002). *La ecología del desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Castro Gómez, Santiago (2000). «Teoría tradicional y teoría crítica de la cultura». En Santiago Castro Gómez (editor). *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá: Pensar.
- Chavajay, Pablo y Barbara Rogoff (2002). «Schooling and Traditional Collaborative Social Organization of Problem Solving by Mayan Mothers and Children». *Developmental Psychology*, N° 38, pp. 55-66.
- De León, Lourdes (1998). «The Emergent Participant: Interactive Patterns in the Socialization of Tzotzil (Mayan) Infants». *Journal of Linguistic Anthropology*, N° 2, pp. 131-161.
- De León, Lourdes (2005). *Intent Participation and the Nature of Participation Structures: A Look from a Chiapas Mayan Community Everyday Life*. Documento presentado en el Presidential Workshop (taller) on Intent Participation, Santa Cruz, CA, junio 15-16.
- Fairclough, Norman (1992). *Discourse and social change*. Londres: Polity Press.
- Gee, James Paul (1992). *The Social Mind. Language, Ideology and Social Practice*. Nueva York: Bergin & Garvey.
- Giddens, Anthony (1995). *La constitución de la sociedad: Bases para una teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, Henry (1997). *Teoría y resistencia en educación*. Capítulo 3. México: Siglo XXI Editores.

- Greeno, James G. (1997). «On Claims that Answer the Wrong Questions». *Educational Researcher*, vol. 26, pp. 5-17.
- Heath, Shirley (1998). «Working Through Language». En S.M. Hoyle y C.T. Adger (editores). *Kids Talk*. Nueva York: Oxford University Press, pp. 217-240.
- Kulick, Don y Bambi Schieffelin (2006). «Language Socialization». En Alessandro Duranti (editor). *A Companion to Linguistic Anthropology*. Oxford: Blackwell, pp. 349-368.
- Lave, Jean (1988). *Cognition in Practice: Mind Mathematics and Culture in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levine, R. A., S. E. Levine, A. Richman, F. M Tapia Uribe, C. S Correa y P. M Miller (1991). «Women's Schooling and Child Care in the Demographic Transition: A Mexican Case Study». *Population and Development Review*, vol. 17, pp. 459-496.
- Mignolo, Walter (2000). «Diferencia colonial y razón post occidental». En Santiago CastroGómez (editor). *La reestructuración de las Ciencias Sociales en América Latina*. Bogotá: Centro Editorial Javeriano.
- Ochs, Elinor (1988). *Culture and Language Development. Language Acquisition and Language Socialization in a Samoan Village*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, Elinor y Bambi Schieffelin (1984). «Language Acquisition and Socialization. Three Developmental Stories». En Richard A. Shweder y Robert. A. LeVine (editores). *Culture Theory. Essays on Mind, Self, and Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 276-320.
- Quijano, Aníbal (2000). «Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina». En Edgardo Lander. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 201-246.
- Rogoff, Barbara (1995). «Observing Sociocultural Activity on Three Planes: Participatory Appropriation, Guided Participation, and Apprenticeship». En J. V. Wertsch, P. del Río y Álvarez (editores). *Sociocultural studies of mind*. Nueva York: Cambridge University Press, pp. 189-164.
- Schieffelin, Bambi (1990). *The Give and Take of Everyday Life. Language Socialization of Kaluli Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scribner, Sylvia y Michael Cole (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Turiel, Elliot (2002). *The Culture of Morality. Social Development, Context and Conflict*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vigotsky, Lev S. (1982). *Obras escogidas*. Madrid: Visor.
- Walsh, Catherine (2001). «¿Qué conocimientos(s)? Reflexiones sobre las políticas de conocimiento, el campo académico y el movimiento indígena

ecuatoriano». *Publicación mensual del Instituto Científico de Culturas Indígenas*, año 3, No. 25.

Zavala, Virginia, Mercedes Niño Murcia y Patricia Ames (editoras) (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

MARCO CONCEPTUAL GENERAL SOBRE APRENDIZAJE, CULTURA Y DESARROLLO

MANERAS CULTURALES DE APRENDER: RASGOS INDIVIDUALES O REPERTORIOS DE PRÁCTICA

Barbara Rogoff y Kris Gutiérrez

Este artículo aborda un reto que enfrentan aquellos que estudian la variación cultural en los modos de abordar el aprendizaje: cómo caracterizar las regularidades de las prácticas que el individuo asume de acuerdo a sus antecedentes culturales. Argumentamos en contra de la perspectiva común que considera que las irregularidades son estáticas, y que los rasgos generales de los individuos pueden atribuirse categóricamente a la pertenencia a un grupo étnico. Sugerimos que una perspectiva histórico-cultural puede usarse para superar este enfoque al centrar la atención del investigador y el profesional en las variadas historias de participación en prácticas culturales de individuos y grupos. Las variaciones no residen en los rasgos de los individuos o de los grupos de individuos, sino en las tendencias de las personas con ciertas historias de participación en prácticas culturales específicas. Por lo tanto, es la experiencia de los individuos y de los grupos en actividades —y no sus rasgos— lo que se convierte en el foco de atención. Además, resaltamos el hecho de que el trabajo histórico-cultural necesita prestar más atención a investigar las regularidades en las variaciones entre comunidades culturales para que estas ideas den fruto.

Nuestro artículo aborda el problema teórico de cómo caracterizar las regularidades en los modos de aprender de individuos que son miembros de grupos étnicos, que históricamente han sido poco atendidos en las escuelas de los Estados Unidos (e.g. estudiantes afro americanos,

latinos e indígenas). Creemos que la perspectiva histórico-cultural ofrece un camino para superar la suposición tan común de que las características de los grupos culturales se localizan *dentro* de los individuos como «portadores» de cultura —una idea que crea problemas, especialmente cuando la investigación sobre estilos culturales de los grupos étnicos (o raciales) se aplica en la escuela¹—. Después de una breve discusión acerca de cómo la investigación sobre estilos culturales ha ayudado al campo de investigación a pensar en diferencias en lugar de déficits, en este artículo usamos la teoría histórico-cultural para revisar esta suposición tan arraigada en el sentido común. Nuestro artículo también desafía a la investigación histórico-cultural a progresar en la caracterización de los aspectos comunes en la variación de los individuos y los grupos.

ESTILOS CULTURALES: UNA MANERA DE HABLAR DE LAS DIFERENCIAS EN LUGAR DE LOS DÉFICITS

La investigación sobre los estilos culturales de aprendizaje apareció en los Estados Unidos al final de la década de 1960, en la «Lucha contra la pobreza» de Lyndon Johnson y los esfuerzos de la investigación por entender la «deprivación cultural». Mucho de este trabajo creció a partir de la necesidad crítica de disminuir las inequitativas y deplorables experiencias escolares de los estudiantes pobres o de clase obrera de las escuelas públicas en los Estados Unidos —predominantemente estudiantes de color, muchos de los cuales eran aprendices de inglés—.

La perspectiva de estilos culturales surgió de esos esfuerzos a medida que los investigadores intentaron dejar atrás el modelo del déficit en el cual los modos culturales que difieren de las prácticas de los grupos dominantes son juzgados como menos adecuados sin haberlos examinado desde la perspectiva de los participantes de la comunidad

(Cole y Bruner 1971; Hilliard y Vaughn-Scott 1982; Howard y Scott 1981; McLoyd y Randolph 1985; McShane y Berry 1986). Una alternativa a la perspectiva de estilos culturales es negar las diferencias culturales; sin embargo, evitar la discusión sobre la variación cultural a menudo ha significado que las prácticas culturales del grupo dominante se tomen como la norma. Aunque el modelo del déficit está aun entre nosotros, la perspectiva de estilos culturales ofreció una alternativa pues caracteriza los modos culturales de diferentes grupos en términos respetuosos, al intentar describirlos sin hacer juicios de valor que sugieran jerarquías valorativas en las prácticas culturales.

El trabajo en estilos culturales de aprendizaje, no obstante, se usa a veces de maneras que son demasiado estáticas y categóricas —en las escuelas, en comparaciones culturales, y en gran parte del trabajo en estilos culturales que trata de evitar o abiertamente critica el modelo del déficit—. Desde nuestro punto de vista, tratar las diferencias culturales como rasgos hace más difícil entender la relación entre el aprendizaje individual y las prácticas de las comunidades culturales, y esto a su vez a veces dificulta la ayuda efectiva para el aprendizaje del estudiante.

AYUDANDO A LOS ESTUDIANTES A APRENDER: TENER ESTILOS O PARTICIPAR EN PRÁCTICAS

Un objetivo común de las múltiples perspectivas que discutimos es el deseo de incrementar el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, tratar las diferencias culturales como un rasgo lleva a la estrategia de localizar características en la persona y en el «contexto» por separado, y a «cruzar» estilo con contexto como en el enfoque de «Aptitud Por Tratamiento» (Aptitude X Treatment Approach). En ambientes educativos, el trabajo

sobre estilos de aprendizaje muchas veces ha intentado tomar en cuenta el contexto al buscar correspondencias de estilo entre el estudiante y la experiencia escolar o entre el estudiante y el docente (Banks 1995). No obstante, algunas aplicaciones de esta perspectiva se basan en asumir que el «estilo» individual es un rasgo que es independiente de las actividades y los contextos, y que es constante en el tiempo. Dicha estrategia de correspondencia no da cuenta del cambio —en el individuo, el contexto de la actividad o la comunidad— y asume un estilo por persona según la categorización del grupo al que pertenece el individuo. Nos preocupan particularmente las implicaciones que tales estrategias tienen para los estudiantes de grupos no dominantes.

Las ideas sobre estilos de aprendizaje han sido usadas para distinguir los estilos de aprendizaje de los miembros de grupos «minoritarios» y para explicar fracasos escolares de las «minorías» (ver Foley 1997; Kavale y Forness 1987; Irvine y York 1995). Por ejemplo, los individuos de un grupo pueden ser caracterizados como los que aprenden holísticamente, mientras que los de otro grupo pueden ser caracterizados como los que aprenden analíticamente, o los individuos pueden ser divididos entre aprendices cooperativos versus aprendices individualistas sobre la base de su pertenencia a un grupo cultural particular.

Tratar los estilos de aprendizaje como rasgos también parece ser una manera común de preparar a los maestros para la diversidad (Guild 1994; Matthews 1991). Claramente, poder etiquetar las diferencias (como «modalidades de aprendizaje») suena atractivo para los maestros que tienen pocos recursos, poco apoyo o poco entrenamiento para enfrentar los retos de nuevas poblaciones de estudiantes. Una observación por parte de un profesor de secundaria de inglés como segunda lengua ilustra la aplicación de una percepción común reportada en nuestros estudios de aprendices de inglés:

Pienso que es también muy importante incluir... técnicas multimedia porque tenemos ahora un grupo en la escuela que es muy diverso en sus estrategias de aprendizaje. Tú sabes, la mayoría son aprendices visuales del idioma, y por eso si les das algo que puedan ver o tocar, son táctiles. Así les llega mejor, pueden entenderlo. (Gutiérrez, Crosland y Berlin 2001).

Por supuesto, es valioso usar múltiples formas de ayuda, incluyendo multimedia. Nuestro foco, no obstante, está en la importancia y el beneficio de conocer las historias y prácticas valoradas de los grupos culturales en vez de tratar de enseñar prescriptivamente de acuerdo con generalidades no examinadas acerca de los grupos. Dentro de perspectivas histórico-culturales, el aprendizaje se concibe como un proceso que ocurre dentro de la actividad en curso y que no está dividido en características separadas de individuos por un lado y de contextos por otro (Cole y Engestrom 1993; Lave 1996). Considerar la historia de participación en actividades semejantes, de una persona o un grupo, puede dar cuenta de «disposiciones» que ellos podrían tener en circunstancias nuevas. Sin embargo, la distinción crucial que estamos haciendo es entre *entender procesos* y *localizar características*. Sin situar las prácticas sociales y las historias de los participantes en comunidades particulares, atribuir un estilo a una persona basándose en su pertenencia a un grupo dificulta dar cuenta de la variación y el cambio en los individuos o en sus prácticas.

CONCEBIR LAS DIFERENCIAS CULTURALES COMO RASGOS INDIVIDUALES PROMUEVE LA SOBREGENERALIZACIÓN

El enfoque de rasgos asume que existe una relación intrínseca entre estilo de aprendizaje y pertenencia a un grupo minoritario. Por ejemplo, los enfoques que adaptan la enseñanza a los estilos de los grupos asumen que lo que «se conoce» sobre un grupo se puede aplicar a todos los individuos en el grupo. Esto hace más probable que los grupos sean tratados como homogéneos, con