



## **Psico y sociogénesis del conocimiento: los desafíos de la educación intercultural**

Marta Susana Schlak

La teoría piagetiana sostiene que la construcción de conocimiento parte de la interacción que establece el sujeto en tanto organismo con el medio. Esta definición supone tanto considerar los aspectos psicológicos como los aspectos “exteriores” al sujeto que situamos en el mundo de los objetos (que pueden ser asibles, chupables, etc.), pero también en el mundo social.

El desarrollo del conocimiento procede por etapas y consiste en un proceso de construcción continua de estabilización gradual de *esquemas de acción*. Esto constituye un claro rechazo a las teorías empíricas de formación exógena y de las innatistas, afirmando que la condición de racionalidad lógica del ser humano no es congénita ni proviene de afuera, sino que consiste en un arduo proceso constructivo a cargo del individuo cognoscente en acciones repetidas sobre objetos externos que generarán esquemas como totalidades *organizadas* (a partir de un objetivo determinado, por ejemplo, asir un objeto) y *organizantes* (el objeto tiene significado, por ejemplo, es “asible”) a partir de dos procesos funcionales básicos: la asimilación de los objetos a los esquemas de acción y la acomodación de los esquemas a las propiedades de los objetos.

Dice García (2000: 99) “Las asimilaciones cognoscitivas involucran así tanto la construcción de nuevos esquemas como la acomodación de los anteriores y sus coordinaciones”. Es decir, que los esquemas de acción se “transfieren” de una situación a otra o bien cambian de contenido, por ejemplo de los esquemas de acción sobre objetos asibles pueden ser transferidos a objetos chupables y a la combinación de ambas acciones sobre objetos que poseen las propiedades de asibles y chupables.



Pero la acción en sí no es suficiente para conocer, implica su reiterabilidad que se manifiesta como *constatación de ciertas propiedades o características o hechos* que han sido *abstraídos* (o separados) de otros para su análisis. Esta propiedad, característica o hecho abstraído y constatado durante un cierto tiempo puede luego ser *generalizables*. Es decir, que de los esquemas de acción sobre objetos a partir de abstraer sus propiedades (pequeños, resbalosos, blandos) se puede generalizar y otorgarles un significado como asibles, agarrables, rompibles, etc.

En este proceso de construcción de conocimiento descrito en mayor detalle en el párrafo anterior, la *toma de conciencia* es fundamental puesto que se mueve tanto en la dirección de los objetos sobre los actúa como sobre la propia acción del sujeto cognoscente y conduce a la conceptualización. Los ejemplos sobre los modos de andar a gatas y sus descripciones son buen ejemplo de ello. La toma de conciencia implica el pasaje de la acción material al pensamiento como interiorización de los actos (Piaget et al: 1933: 255-256) en un proceso que parte de aquellos elementos observables que se sitúan en la *periferia* tanto del objeto como de la acción del sujeto para asimilarlo, puesto que consisten en tanto en la finalidad de la acción como en su resultado y se orienta luego hacia las regiones centrales de la acción, es decir el reconocimiento de los medios empleados, razones de su elección o modificación durante su ejercicio (Piaget et al, 1933: 256-257) .

Pero, aquí estamos frente a otros aspectos de la construcción del conocimiento que nos parece relevante destacar a los efectos de abordar el tema del aprendizaje escolarizado en contextos de diversidad socio-cultural y étnica. En primer lugar, que la acción se realiza sobre lo que se denomina *exterioridad* respecto del sujeto, es decir el mundo físico y social que pasará a ser el *contenido* de las conceptualizaciones, ya no centradas en los mecanismos de aprendizaje o de pensamiento sino sobre el qué se piensa y se sabe algo del orden de lo real. En segundo lugar, la socialización que impone y se basa en un sistema de reglas o normas que regulan las acciones y actividades de los sujetos desde ciertas interpretaciones o representaciones sobre lo real del grupo social al que pertenece el sujeto



cognoscente. En tercer lugar, el rol del descentramiento que comporta la acción sobre un objeto del mundo físico y las acciones socialmente regladas.

Partamos de la base que los mecanismos primarios de construcción de conocimiento son siempre los mismos independientemente del grupo social o de la cultura. Sin embargo, el contenido de las conceptualizaciones es diferente, las valoraciones y explicaciones de las acciones sobre los objetos son asimismo diferentes (Piaget y García, 1989:232). Tal es el caso de la concepción griega del mundo como estático opuesta a la concepción china del mundo en movimiento constante.

Para abordar estos aspectos, nos parece útil la idea de *ideología* de Mannheim para caracterizar la concepción de mundo de una clase social o grupo étnico. La ideología como pre-conceptos o incluso ideas ilusorias (Mannheim, 1987: 54) o bien interpretaciones o deformaciones (por simplificación exagerada o sobre-generalización) de conceptualizaciones científicas, permite que el sujeto le otorgue determinadas significaciones a los objetos. Así el niño desde etapas tempranas empezará a incorporar ciertas ideas por presión de los adultos sobre los objetos como “buenos” o “malos”, “sucios”o “limpios”, etc.

Sostiene Mannheim que estas ideologías (o al menos la parcialidad de la misma que conoce cada sujeto) puede constituirse en obstáculo epistemológico, un obstáculo para el conocimiento (Mannheim, 1987: 83). Este particular descentramiento del sujeto para aceptar o incorporar la perspectiva de los otros o incluso de objetos ajenos a su cultura, nos plantea la limitación que impone la identidad. Si tomamos la identidad como un cierto parecido en las concepciones, puntos de vista y modos de actuar de los sujetos de un grupo determinado, la adscripción o pertenencia a un grupo social o étnico implicaría el rechazo o la resistencia a incorporar otros puntos de vista, otros conceptos y otras prácticas, es decir la ideología social condiciona el marco epistémico desde el que el sujeto construye su conocimiento. Es lo que de algún modo ilustra Piaget y García con su descripción sobre la sociogénesis de la ciencia ( en particular, pp 231 a 233).



En el caso de escuelas primarias del Chaco de la zona del Impenetrable nos encontramos con grupos étnicos (qom, wichí o mocqoit) que comparten aulas con niños criollos y “blancos” (hijos o nietos de inmigrantes en su mayoría de Europa central), portadores de diferentes concepciones del mundo. Asimismo, el docente será portavoz de una perspectiva de mundo (en general una concepción eurocéntrica).

Primeras instancias a considerar: la concepción de mundo de los pueblos originarios es de base animista, en este sentido no nos referimos su concepción de mundo de forma peyorativa sino desde el concepto de Piaget de considerar todos los seres como dotados de intencionalidad (Piaget et al, 1984:151-153). Una de las dificultades es en este sentido desarrollar los conceptos de “animado” y de “inanimado” desde la perspectiva de ciencia natural occidental. Su sistema numeral no es decimal y está basado en la existencia de siete números que son los que sirven para contar cuando se teje (por ejemplo), ya que el intercambio de mercancías no está en la base de medio de vida de estos pueblos. Tampoco se cuenta el número de personas, sino que se los refiere como “pocos” o “muchos”. Asimismo, su percepción de manifestaciones de lo natural como las inundaciones tienen diferentes valoraciones, para los pueblos originarios es una bendición en tanto que para nosotros es un problema.

El siguiente relato tomado de un curso de capacitación efectuado con docentes del Impenetrable, es ilustrativo de este punto, ya que condiciona los modos de actuar de los indígenas y los “blancos”:

*Se trataba de un curso en el que estaban presentes docentes rurales provenientes de diferentes lugares de la provincia del Chaco. Algunos docentes son aborígenes. Habíamos planteado diferentes problemáticas – deforestación, inundación, desnutrición, entre otras-, para que, en equipos, realizaran propuestas de cómo se podrían encarar estas problemáticas desde las escuelas.*

*Cuando llegó el momento de la puesta en común, el vocero de uno del grupo al que le había tocado trabajar sobre las inundaciones, decidió compartir en plenario lo que había sucedido internamente en el equipo al comenzar a trabajar.*

*Comentó que cuando recibió el papel con la consigna expresó: “bueno, a nosotros nos toca el problema de la inundación”.*



*Cuando una de las compañeras del grupo escuchó lo interrogó preguntándole: “¿Y por qué “problema”?”*

*Ante lo cual quedó mudo, dada la supuesta evidencia “del problema de la inundación”.*

*Entonces, quien había cuestionado –una maestra perteneciente a uno de los pueblos originarios que habitan en el Chaco-, aclaró: “Pero es que para nosotros la inundación no es un problema, es una bendición”.*

*En ese momento entonces, el grupo –en su mayoría, maestros ‘blancos’- resolvió pedirle a la compañera que explique por qué ella decía esto.*

*Se le pidió nuevamente que lo explicara en plenaria, ante lo cual ella precisó:*

*“Es que a nosotros, como a uds. también, nuestros padres y abuelos nos enseñan muchas cosas, y entre esas cosas que nos transmiten nos enseñan que hay que construir las casas en los lugares más altos. Y eso aprendemos. Y entonces, nosotros esperamos las inundaciones, porque siempre que se producen traen vida, se renueva y fertiliza el suelo, se multiplican los animales, crecen las plantas... Para nosotros el problema es cuando no hay inundación, como ahora, que construyeron canales, entonces no se producen más. Hay un señor, donde vivimos, que cercó las tierras, y nosotros nos quedamos sin las tierras y sin el agua... Y tenemos problemas.”*

Mientras que en la concepción de mundo de los indígenas, la inundación es factor de renovación del ciclo natural de la vida, para los “blancos” es un problema a resolver con canalización o presas (tal como ocurrió en Egipto con la presa de Assúan que terminó con el sistema de vida agrícola creando problemas ambientales y sanitarios por igual al imponer un modo de pensamiento por sobre otro y no considerar la perspectiva de los Otros).

Desde una perspectiva piagetiana no debería existir inconveniente para que los niños indígenas accedan o asimilen los objetos culturales del mundo blanco, siempre y cuando se intervenga desde una perspectiva del accionar y desde la concepción de co-operación al atribuirles el docente igualdad a todos los alumnos, ya que si tomamos como ejemplo niños de 6 -7 años, todos ellos compartirían ciertos grados de indiferenciación entre el yo y el no yo, aunque sostendrían ciertas ideas o valoraciones o significaciones producto de su cultura que podrían dificultar la identificación de los observables. Esto también está referido al sistema de preguntas que puede usar el docente y a su actitud ante las respuestas y a valoraciones sociales sobre lo considera “correcto”. En este sentido, todo hace suponer que los niños blancos responderán en forma más acorde con las expectativas del docente por



participar de un fondo de cultura compartido que la escuela “transmite” como valioso ( Sagastizabal et al,2006: Cap 9) .

Una de las dificultades es cómo responden los niños ante una determinada acción establecida por el docente. Los niños blancos suponen que deben responder, en tanto que los niños indígenas piensan a la pregunta como retórica y que la respuesta les será dada como hacen los ancianos cuando les transmiten conocimientos prácticos.

Asimismo, la desvaloración en el aula de los conocimientos de niños que provienen de otros grupos étnicos o clases sociales “marginales” o “carenciadas”, hacen que se presenten dificultades para que éstos construyan un conocimiento acorde con las expectativas del docente. Porque construcción de conocimiento hay, sólo que no es el esperado por el docente o no es considerado valioso desde una perspectiva de clase media.

Cuando se confronta el concepto de propiedad, por ejemplo –individual en los blancos y comunal en los pueblos originarios- vemos que hay modos de relacionarse y de aprendizaje que también parte de los mismos supuestos. En tanto que la sociedad blanca occidental considera al individuo como centro de una construcción de conocimiento que es propia y privativa de cada sujeto, los indígenas conciben la construcción de conocimiento como grupal en el que participan todos por igual, centrado no en el acto de leer aislado sino en el de participar oralmente y corporalmente distintas generaciones en la construcción de un conocimiento sobre un objeto determinado.

Pensemos en cuán negado está el cuerpo y lo grupal –relacional en nuestras tradiciones de aprendizaje escolarizado.

Si los procesos de construcción de conocimiento son universales como sostiene la teoría piagetiana, no es menos cierto que algunos esquemas de acción serán favorecidos por sobre otros según la adscripción socio-cultural del sujeto y que ciertas conceptualizaciones serán favorecidas por sobre otra. Los ejemplos aportados desde mi experiencia en dos años de colaboración en actividades organizadas por el área de educación indígena apuntan a que





los puntos de partida de los niños en el aprendizaje escolar serán diferentes. Esto no debería ser un problema para la construcción de conocimiento desde una perspectiva piagetiana trasladada adecuadamente a las actividades del aula. El problema reside más bien en el factor de las ideologías presentes tanto en la cultura de los alumnos desde donde empezarán a valorar o a interpretar las acciones del docente y las actividades escolares de un modo particular, como de las valoraciones o consideraciones de los docentes de los conocimientos y habilidades sociales de los alumnos.

Si bien, Manheim considera que cuando se rompe la unanimidad de puntos de vista (tal el caso de la heterogeneidad socio-cultural y étnica en el ámbito escolar) de nuestro conocimiento de la “realidad”, permite que “a medida que se asimila cada vez más a esas perspectivas diferentes, se volverá más comprensivo” (Manheim, 1987:91), y en este sentido marcha la propuesta de educación intercultural en la actualidad. No obstante ello, la consideración de lo diferente pareciera ser considerado como valioso en sólo pocas ocasiones, como la ilustrada por el relato referido al tema inundaciones.

Modificar o descentrar el punto de vista de la cultura “valiosa” del docente, parece ser un desafío para la educación cultural y la superación de instancias de “naturalización” de ciertos estereotipos culturales, a partir de la toma de conciencia que esos estereotipos son generalizaciones extremas o deformaciones de modos de actuar de determinados grupos desde una posición cultural determinada. Pareciera que nada mejor que aplicar los procedimientos de construcción de conocimiento descriptos por Piaget para comenzar a deconstruir ciertos supuestos sobre los que se asientan las prácticas, las conceptualizaciones y las observaciones que realizamos en el ámbito escolar así como el sistema de conceptos que se transmite. Es decir, no quedarnos en la periferia sino movernos hacia el centro del objeto y del sujeto.

## **Bibliografía**



**García, R.** (2000) “El conocimiento en conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de los sistemas complejos”, Cap. 4 y 5, Gedisa: Barcelona

**Mannheim, K** (1987) “Ideología y Utopía. Introducción a la sociología del conocimiento”, Cap. 2, Fondo de Cultura Económica: México

Mulera, E. (2008) “Sacralización y Desencantamiento. Las formas primarias del conocimiento del orden social”, Miño y dávila Editores: Buenos Aires

**Piaget, J et al**(1984) “La representación del mundo en el niño”, Cap. 1,2 y 4, Morata: Madrid

**Piaget, J.** (1985) “La toma de conciencia”, Cap 1, Morata: Madrid

**Piaget, J. y García, R.** (1989) “Psicogénesis e Historia de la Ciencia”, Introducción, Capítulo 9 y Conclusiones, Siglo XXI: México

**Sagastizabal, M. et al** (2006) “Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación”, Ediciones Novdades Educativas: Buenos Aires

**Weber, M.** (1984) “Econocmía y sociedad”, Cap. V, Fondo de Cultura Económica: México