

MARÍA TERESA JULIA JORQUERA

¿Una psicología cómplice? Análisis de contexto social de la evaluación de los procesos cognitivos

Abstract.

En nuestro país, los resultados de los estudios del desarrollo de los procesos cognitivos en niños de sectores populares, tienden a relacionarse con los indicadores de fracaso escolar; enfatizando los déficits del desarrollo del niño y, por ende, haciendo recaer en él o en su familia, las causas de dicho fracaso.

Por otra parte, las pruebas de evaluación cognitiva basan, en parte su validez, en la predicción del rendimiento escolar, lo que conduce a un círculo que no se rompe, ya que tanto las pruebas como la cultura de la escuela, imponen al niño de sector popular un "arbitrario cultural", dejando fuera de ellas los contenidos y procedimientos propios de su cultura. Las evaluaciones, realizadas con instrumentos psicométricos tradicionales, señalan también, que éstos tienen a actuar como eficientes predictores del fracaso escolar de niños de sectores rurales y urbano-marginales. Estudios anteriores, realizados con niños de sectores rurales de la IV Región, a los que se le han aplicado las pruebas de evaluación cognitiva de mayor uso profesional en el país, han establecido que los rendimientos deficitarios observados en estos niños, obedecen a diferencias cualitativas en los procesos cognitivos que actualizan dichas pruebas y al contexto sociológico en que se inserta la situación de evaluación.

Se propone una reflexión acerca de la labor del psicólogo en el ámbito educacional, especialmente en su tarea de evaluar el desempeño cognitivo de niños de sectores populares. Para abordar esta reflexión que alcanza no sólo ribetes teórico-práctico, sino también éticos, se propone un enfoque que enfatiza las diferencias culturales entre los diversos sectores de nuestro espectro social, el que debe complementarse con un enfoque que ponga de relieve las relaciones de dominación y la desigualdad en la distribución de las adquisiciones culturales.

A Psychology of Complicity?

An Analysis of the Social Context in Cognitive Processes Evaluation

There is a strong tendency in our country to relate the outcomes of research in the cognitive processes development in children living in marginal areas with educational failure indicators, emphasizing on the child's development shortages, thus blaming the child himself or his relatives for that failure.

Moreover, the cognitive evaluation tests are partly based, in terms of validity, on educational performance predictions, which comes full circle. This is due to the fact that both the tests and the school's cultural framework impose a "cultural arbitration" on the child coming from socially marginal areas, excluding his own cultural contents and procedures.

It is also stated that evaluations procedures performed through traditional psychometric instruments tend to be considered as efficient forecasters of educational failure in children from rural and marginal sub-urban areas.

Previous studies carried out with children coming from the fourth region's rural areas, who have been evaluated by means of the professionally most widely-used cognitive achievement instruments, have demonstrated that the outcoming deficitarian results are mainly due to qualitative differences detected in the cognitive processes updating those tests, as well as to the sociological context acting upon the evaluation situation.

A thoughtful consideration of the psychologist's role should be here suggested, especially when it refers to the task of evaluating cognitive performance in children from socially marginal areas.

To get involved in this reflection, showing not only theoretical-practical aspects but also ethical, a certain approach is suggested so that it emphasizes cultural differences in our various social levels. Then it should be complemented with another approach clearly stating the relations of dominance and differences in the distribution of cultural acquisition.

Introducción

El trabajo que se presenta a continuación busca generar una reflexión acerca de la labor del psicólogo en el ámbito educacional, especialmente en su tarea de evaluar el desempeño cognitivo de niños de sectores populares. Preocupa que la profesión del psicólogo puede estar contribuyendo en forma indirecta a justificar las desigualdades educativas y, en especial, que sus juicios profesionales permitan validar la discriminación de estos niños en el sistema escolar. Desde esta perspectiva, pareciera que hemos contribuido más a desarrollar programas de "educación compensatoria" (1), que a asegurar la calidad de la educación para los niños de sectores populares.

(1) De acuerdo a los planteamientos de B. Bernstein (1975), el concepto de educación compensatoria sirve para orientar la atención lejos de la organización interna y del contexto educacional de la escuela, y focaliza nuestra atención a los niños y sus familias. El concepto implica que algo falta en la familia y por extensión en el niño. Así, el niño se encuentra incapacitado para beneficiarse de la escuela.

En este sentido, Morales y otros (1987) analizan el estatus del psicólogo en nuestro país y plantean que la profesión presenta un desarrollo dependiente y conflictivo con los grupos de poder dominante y, que esta falta de independencia puede ser uno de los factores que no le permitan contribuir adecuadamente a las necesidades de la mayoría de la población chilena. Advierten además, que la profesión presenta dificultades para definir su *situs*, ya que comparte su objeto de estudio con otras profesiones. Al respecto, plantean que el desarrollo de la profesión requiere de un alto nivel de conocimiento que, además de responder a las necesidades del "*situs*" en que ejerza la acción profesional, consiga crear conocimientos que le permitan negociar su autonomía profesional.

Al aplicar este análisis al campo de la educación, podemos observar que además de los problemas señalados anteriormente, encontramos como función predominante del psicólogo en este "*situs*" es el psicodiagnóstico (función central del profesional en el área de salud hace unos 12 años atrás), y en especial el diagnóstico en el área cognitiva. Esta función profesional, generalmente lo margina de los procesos de propiamente educativos y limitándolo en su posibilidad real de actuar como "agente de cambio" en el sistema.

Como una manera de hacer de esta tarea, un proceso realmente situado en la problemática educativa, parece necesario analizar la acción profesional en la evaluación de los procesos cognitivos de la gran mayoría de los niños chilenos, determinando el grado de incidencia del contexto social en que se da esta acción. El problema requiere entonces, contextualizar el rol del psicólogo en este "*situs*", generando mayor conciencia de las necesidades propias de una educación de calidad para los niños de sectores populares (2), que parta de un reconocimiento de los procesos de transmisión cultural y de reproducción social en la que se encuentra inmersa su actividad profesional.

1. Evaluación cognitiva en los niños de sectores populares

La tendencia tradicional en la psicología educacional, ha sido estudiar

-
- (2) "... una educación es de calidad cuando está al servicio de los que atiende, en este caso cuando los niños de clase baja pueden verdaderamente aprovecharla. Es decir cuando la escuela y los docentes reconocen y valoran sus experiencias familiares y de vida, cuando asumen las necesidades específicas que tienen para apropiarse de la transmisión pedagógica tales como los tiempos requeridos para el aprendizaje y para el entrenamiento de las pautas culturales de la escuela misma: formas de relaciones con el saber público y formas de participación en la definición de normas, de límites, de espacios y de intereses, que tienen que ver con el control social y con el ejercicio del poder compartido en el aula" Espínola, Cardemil y Filp (1986 pág. 5)

los procesos cognitivos de los niños de sectores desfavorecidos con un enfoque evaluativo que contribuye a destacar los déficits en diversos aspectos de su desarrollo intelectual y a olvidar las potencialidades cognitivas que desarrolla el niño para hacer frente a sus adversas condiciones de vida y las riquezas presentes en la cultura popular. Ello ha conducido a atribuir a los niños y sus familias condiciones de "deprivación sociocultural" y, en forma aparentemente casual, se ha tendido a utilizar el concepto de deprivación sociocultural, con el cual se describe la condición de desarrollo de los niños de la pobreza, de grupos minoritarios y desventajados en los países desarrollados, para referirse a los niños de los sectores populares chilenos y latinoamericanos, olvidándose que en muchos casos corresponden a las mayorías.

Sin embargo, sabemos que el propio concepto de deprivación ha sido fuertemente cuestionado en las últimas décadas. Entre sus principales críticos se encuentra W. Lavov (1972) desde el estudio del lenguaje y B. Bernstein (1975), en su crítica a la educación compensatoria para niños de sectores obreros. Esta revisión del concepto ha sido complementada también, por los aportes de los estudios etnometodológicos de la cotidianidad en situaciones de pobreza y, con las contribuciones de la antropología cognitiva (Cole y Scribner, 1977).

En nuestro país, los resultados de las evaluaciones de los procesos cognitivos en niños de sectores populares, tienden a correlacionarse con los indicadores sociales de fracaso escolar, haciendo recaer en el niño o en su familia las causas del fracaso.

En general, las pruebas de evaluación cognitiva basan su validez en la predicción del rendimiento escolar, lo que conduce a un círculo que no se rompe, ya que tanto las pruebas, como la cultura de la escuela, imponen al niño un "arbitrario cultural" (3), dejando fuera de ellas los contenidos y procedimientos propios de la cultura popular y, desconociendo las relaciones de poder intrínsecas a las prácticas pedagógicas y de evaluación.

Por otra parte, el fracaso y la deserción escolar se manifiestan de manera masiva y significativa en los alumnos de sectores desfavorecidos, la pobreza está también relacionada con el rendimiento escolar, estable-

(3) De acuerdo a Bordieu y Passeron (1977) "toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición por un poder arbitrario de una arbitrariedad".

ciéndose indicadores que describen esta relación en forma incuestionada (Vera y Schiefelbein, 1985; Briones, 1985). Esta relación señala que los niños de sectores populares no tienen cabida en la educación formal o que esta educación los discrimina, asegurando así la reproducción de la división social del trabajo (Bernstein 1975; Cox, 1985). En este sentido W. Lavov (1972), plantea que es tradicional explicar el fracaso escolar del niño por su ineptitud, pero cuando el fracaso alcanza proporciones tan masivas, parece necesario analizar los obstáculos sociales y culturales en relación al aprendizaje y la inhabilidad de la escuela para ajustarse al sistema social.

Estudios etnográficos en la escuela han demostrado que en la organización del tiempo y el espacio escolar, en sus normas y prácticas, se encuentran los fundamentos de la discriminación de los niños de sectores populares (Ramírez, 1979; Rockwell, 1980; López y otros, 1984). Así también, Espínola y otros (1986) plantean que la calidad de la educación de los niños de sectores populares se sitúa en el marco de la transmisión cultural, en el contexto de las relaciones entre el orden simbólico y la estructura social.

Sin embargo, los estudios realizados en diversos países y desde diversas concepciones teóricas manifiestan una correlación entre la pobreza de los niños estudiados y déficits en su desarrollo cognitivo (Ausubel, 1978; C.R.E.S.A.S., 1981). Además, investigaciones realizadas en nuestro país revelan que los niños de sectores populares presentan retraso en su desarrollo cognitivo, déficits en las escalas de evaluación cognitiva y en el desarrollo del lenguaje (4). Asimismo, los estudios y estandarizaciones de las pruebas de evaluación intelectual de mayor uso en Chile: WISC, Raven, Stanford-Binet entre otras, consideran también escalas diferenciales para los niños de nivel socioeconómico bajo. En este sentido, la evaluación cognitiva ha establecido una vinculación casi causal entre pobreza material y déficits cognitivos.

En general se observa que los estudios sobre niños del nivel socioeconómico bajo tienden a enfatizar las deficiencias, no encontrándose referencias a las diferencias de tipo cualitativo, que revelen especificidades de la vida cotidiana y la cultura en los sectores más pobres. Si bien es cierto

(4) Entre otros, Asenjo, 1977; Lavanchy, 1981; Gazmuri y otros, 1977; Kotlarenko. 1983; Isasi, 1976; Baeza 1984.

que en situaciones de pobreza encontramos falta de elementos necesarios para el desarrollo sano y condiciones que afectan negativamente este desarrollo, "muy poco es lo que se sabe acerca de las "riquezas" del medio familiar en los sectores pobres". (J. Filp 1987).

Esta tendencia a enfatizar los aspectos deficitarios de los niños de sectores sociales desfavorecidos, puede estar relacionada al hecho que el estudio de los procesos cognitivos no puede desligarse de las representaciones sociales que generan las diversas circunstancias y relaciones entre grupos. De este modo, siguiendo el planteamiento de Perret-Clermont (1982), cuando este estudio se aborda en un contexto que incluye varios grupos sociales, la dinámica de relaciones y de representaciones, conduce a una tendencia de sobrestimación relativa a favor del propio grupo de pertenencia; en este caso el del propio profesional.

Este proceso de naturaleza psicosociológica, es abordado por Bourdieu, en su análisis sociológico del aporte de los intelectuales al "racismo de la inteligencia". Al respecto el autor plantea "...Yo pienso que el racismo de la inteligencia... (racismo) propio de una clase dominante, cuya reproducción depende, por una parte, de la trasmisión del capital cultural, capital heredado, que es por propiedad incorporado, luego aparentemente natural, interno... es aquel que permite que los dominantes se sientan justificados de existir como dominantes; que ellos se sientan de una esencia superior." (Bourdieu, 1980. cit. por Perret-Clermont 1982).

Conceptualizaciones como éstas nos llevan a reflexionar acerca de los procesos tradicionales de evaluación de la inteligencia, no sólo desde una perspectiva teórica disciplinaria, sino también ética. Asimismo, generan la necesidad de abandonar el estudio de la inteligencia como "capacidad" y orientarnos hacia los conocimientos y los procesos cognitivos, los que pueden ligarse más directamente al contexto concreto en que se desarrolla el sujeto evaluado. Como señala Perret-Clermont (1982), "...contextos diferentes inducen actividades cognitivas diversas y en consecuencia, psicológicamente, generan estructuraciones cognitivas diferentes y, un mismo individuo puede probar diversos niveles de competencia de acuerdo a las variadas situaciones que debe dominar".

Por otra parte, consideramos importante estudiar los procesos cognitivos, tomando en cuenta el planteamiento de Leonti'ev en el sentido de que la actividad psicológica interna ha surgido de la actividad externa y

práctica, de modo que "...la actividad humana asimila la experiencia de la humanidad. Ello significa que los procesos mentales (cognitivos) adquieren su estructura necesariamente ligada a los medios y métodos que, generados sociohistóricamente, son transmitidos por otros en el proceso de trabajo cooperativo y la interacción social". Así, es imposible transmitir estos medios y métodos de otra forma que no sea externa -en forma de acciones y lenguaje externo. (Leonti'ev cit. en Wetsck & Stone. 1984).

Así también, en la perspectiva histórico-social de los procesos cognitivos, Luria (1980) plantea que es necesario vincular el estudio de los procesos psicológicos con el modo como la conciencia se desarrolla en el devenir histórico de la sociedad, estableciendo relaciones entre los modos de producción y el desarrollo de los procesos cognitivos.

Es importante destacar también, el impacto que tiene en la educación el abordar los procesos cognitivos de los niños que se desarrollan en situaciones desfavorecidas desde la perspectiva del déficit. Ello no se encuentra tan sólo detrás de los procesos de evaluación de la inteligencia, sino también ha llevado a fundamentar una pedagogía orientada a la transmisión de conocimientos, desde aquellos grupos sociales que saben más, a aquellos grupos sociales que, supuestamente, saben menos. En este sentido J. Bruner (1984), plantea que la fuerza de estas y otras ideas provenientes de la psicología, más que su veracidad, han dado vida a una práctica educacional en que "... se defiende la existencia de algo que debe ser arrancado de raíz, reemplazado o "compensado", y la pedagogía resultante concebirá la enseñanza como una cirugía, supresión, reemplazo, llenado de lagunas o una mezcla de todas ellas". El supuesto es que los niños no sólo se encuentran desprovistos epistémicamente, sino que también no disponen de proposiciones de valor, ni sentido de sociedad. Psicológicamente, este déficit se ha explicado como inmadurez, incapacidad para retrasar la gratificación, como egocentrismo o, en este caso, como deprivación sociocultural.

Proposiciones desarrolladas en nuestro país, (S. Martinic, 1984), subrayan la importancia que tiene para la práctica educativa el reconocer la subjetividad del pueblo: su propio saber, las interpretaciones que construye para dar sentido y explicar su existencia. Si ello es importante para la educación, parece necesario plantearnos la incorporación del contexto sociocultural en el estudio de los procesos cognitivos: "...a través del

contexto concreto en que se sitúan los individuos y los grupos; a través de la comunicación entre ellos; a través de los marcos de comprensión que les proporciona su bagaje cultural y, a través de los códigos, valores e ideologías relacionadas con las posiciones y pertenencias sociales específicas." (Jodelet, 1986). De este modo, nos podemos situar en el punto en que se intersectan lo psicológico y lo social.

Sin embargo, generar esta integración requiere reconocer en lo popular una cultura propia, no enajenada. En este sentido, al reflexionar sobre la cultura popular, siguiendo a Rodríguez Brandao (1984), nos preguntamos si el pueblo tiene realmente conciencia de su propia cultura. La respuesta a esta pregunta hace necesario un continuo estudio de los procesos de mediatización de esta cultura, insistiendo en la necesidad del conocimiento de los procesos simbólicos y su estructuración interna. Ello nos conduce nuevamente a la contextualización de los procesos cognitivos, como modo de abordar y definir esa cultura.

2. Incorporación del contexto social en la situación de evaluación.

En un estudio exploratorio realizado anteriormente, con el propósito de caracterizar los estilos cognitivo-lingüísticos de los niños de comunidades rurales del valle de Elqui (Juliá y Silva, 1987), se confirmó la tendencia nacional, en el sentido que los niños presentaban desarrollos cognitivos deficitarios de acuerdo a las normas nacionales de los instrumentos. Por otra parte, la experiencia acumulada en la IV Región, con instrumentos psicométricos tradicionales, muestra también, que éstos tienden a actuar como eficientes predictores del fracaso escolar de los niños de sectores rurales y urbano-marginales.

Como una forma de buscar otras respuestas ante estas predicciones circulares, en el estudio mencionado se emplearon procedimientos e instrumentos de evaluación tradicionales (Raven Infantil, WISC-R, Pruebas Operatorias), pero se incorporaron otros elementos de análisis de las respuestas que daban los niños. Así pudo establecerse que estos déficits obedecían principalmente a diferencias cualitativas en los desempeños cognitivos, en términos de los estilos cognitivos y de la orientación hacia un código restrictivo que presentaban los niños. Estos estilos y código, aún cuando son valiosos en la vinculación del niño con su realidad inmediata, no son reconocidos en el creditaje formal de las pruebas, ni tampoco en el sistema escolar.

Los aportes de este estudio nos han estimulado a continuar analizando los modos como el contexto social afecta significativamente, tanto el propio desarrollo cognitivo de los niños de sectores desfavorecidos, como los procedimientos empleados en su estudio y evaluación. Así, podemos plantear el rol del contexto social en la evaluación de los procesos cognitivos en dos dimensiones: en la situación de evaluación en cuanto a contexto comunicacional y, en la génesis y actualización de procesos cognitivos particularizados de acuerdo al contexto cultural en que se desarrolla el niño.

a. El contexto comunicacional en la evaluación de los procesos cognitivos.

Al aplicar instrumentos de evaluación de procesos cognitivos a niños de sectores marginales, ya sea que esta conduzca a una medición o a un análisis cualitativo; podemos observar, que la situación de evaluación tiende a generar en sí misma, condiciones que discriminan negativamente a este grupo de niños. El contexto comunicacional que implica la situación de evaluación puede caracterizarse por una fuerte clasificación, con un alto grado de aislamiento entre las categorías: evaluador y evaluado-, y por un fuerte enmarcamiento, en términos de quien define lo que es legítimo en esta situación y quien tiene el control de las interacciones, en ambos casos el evaluador. Los conceptos de clasificación y enmarcamiento y su aplicación al control sobre la distribución de los órdenes de significados y sobre las reglas de su transmisión en la escuela (pedagogías) representa una teoría sobre la gramática profunda que constituye y distingue las formas especializadas de transmisión cultural (M. Díaz, 1985). Esta situación favorece una orientación restrictiva del código sociolingüístico en los términos definidos por Bernstein (1975), en especial en niños de sectores populares los que presentan una tendencia predominante hacia esta orientación.

Por otra parte, la influencia del contexto social en la evaluación del acceso al nivel operatorio, en el sentido piagetiano, ha sido ampliamente demostrada en los estudios de Perret-Clermont y otros (1982). Esta autora señala que "...parece difícil -casi imposible- describir y evaluar los componentes cognitivos de un sujeto, sin considerar el contexto social que genera su actualización, negar esto; no considerando el contexto social del individuo, condena al

teórico a atribuir los comportamientos a características propias de individuo, siendo negligentes con la significación social de las mismas." Esta autora, ha mostrado cómo las condiciones del contexto social presentes en la situación de evaluación pueden inhibir completamente la actualización de operaciones en el niño, y cómo las modificaciones de este contexto generan su reactualización.

Así también, desde una perspectiva sociolingüística, W. Lavov (1982) ha señalado que los teóricos que enfatizan el déficit en el lenguaje de los niños de sectores desventajados, han llegado a identificar las características del dialecto negro como representativas de pensamiento ilógico. Este autor ha estudiado la importancia del contexto comunicacional en el estudio del inglés atípico en niños negros del ghetto, descubriendo que al modificar el contexto de la evaluación lingüística, muestran una gran fluidez y habilidad verbal, con grandes y significativos avances en la profundidad cognitiva del lenguaje. El autor se plantea que este efecto del contexto de la evaluación puede reflejarse también, en situaciones de pruebas escolares o de inteligencia de tipo verbal; señalando que en estos contextos la relación uno-a-uno es demasiado asimétrica y puede llegar a convertirse en el factor más importante del comportamiento verbal.

b. Contexto cultural y procesos cognitivos

En el marco de la diferencia cultural, se han realizado numerosos estudios que buscan establecer las diferencias en el desarrollo cognitivo entre sujetos de diversas culturas. Comenzaremos refiriéndonos al enfoque que acentúa las diferencias en los procesos cognitivos ligados a diferencias culturales, así, los estudios de M. Cole desde la antropología cognitiva, han mostrado que en diversas etnias estudiadas se genera una forma diferente de organización de la información, que incide en procesos tales como, el uso de indicios de recuperación en la memoria y en las estrategias de solución de problemas. Este autor plantea que todos los aspectos del funcionamiento cognitivo están indisolublemente ligados a cada contexto sociocultural, a sus "modelos de actividad, comunicación y relaciones sociales". (Cole y Scribner, 1977). Otros estudios en esta línea son los realizados por Cole (1982), Bruner (1984), Jacob (1982) y aquellos en que se ha estudiado la relación entre las diferencias cul-

turales y la formación de estilos cognitivos (Witkin, 1981; Bruner, 1984; Lenon, 1988).

Se ha estudiado también, el desarrollo de destrezas y habilidades ligadas a las actividades cotidianas de los niños de sectores populares, como una forma de rescatar los aspectos culturales de este contexto y su incidencia en los procesos cognitivos y modos de aprendizaje, así como los conocimientos que desarrollan los niños al responder a situaciones de precariedad. Entre estos estudios se destacan los efectos en los procesos de socialización (Bruner, 1984; Lenon, 1988), el trabajo infantil (Cariola, 1986; Uribe, 1984) y los juegos infantiles (Bauman, 1982).

Este énfasis en la contextualización del desarrollo cognitivo es también concordante con el enfoque socio-ecológico de Bronfenbrenner (1974), en el sentido de estudiar al niño en un medio de interrelaciones recíprocas. Desde esta perspectiva, el ambiente abarca los diversos sistemas que se organizan en forma jerárquica, de modo que cada estructura está contenida en la siguiente; así, las interacciones formales o informales entre estos sistemas pasan a constituir el mundo de experiencias para el niño. Al considerar el estudio de los procesos cognitivos desde este enfoque, requiere tomar en cuenta todos los aspectos del contexto en que crecen los niños, su familia, su barrio, su población; factores que van más allá de los indicadores socioeconómicos y de nivel educacional.

Así, podemos afirmar que las evaluaciones de los procesos cognitivos no pueden separar al niño del marco de sus interacciones, como asimismo, no pueden desconocer la cultura propia de ese contexto. Ahora, si consideramos el contexto del desarrollo del niño popular, nos encontramos que en éste el proceso de transmisión de la propia cultura, no se encuentra ajeno de las relaciones de poder, a la hegemonía de una cultura sobre otra. Al respecto, Rodríguez Brandao (1982) plantea que "...el espacio cultural en donde tienen lugar los intercambios de conocimientos no es uno solo. En su interior, una pequeña comunidad puede albergar sistemas desiguales de unidades de producción de servicios, poderes y símbolos. Las diferencias entre sistemas no son exclusivamente culturales... sino además son socialmente desiguales y, pueden ser políticamente e ideológicamente antagónicas."

De este último alcance se puede concluir, que el asumir el estudio de los procesos cognitivos desde la perspectiva de la diferencia y no del déficit cultural, no puede sin embargo, descuidar las relaciones de poder que se encuentran imbricadas en la pobreza, en sus formas de reproducción social mediante la distribución desigual de los bienes culturales. La contextualización de los procesos cognitivos no sólo requiere asumir las diferencias culturales en que estos procesos se actualizan, sino también los modos de acceder al conocimiento generado sociohistóricamente, los que van transformando la estructura de los procesos psicológicos. (Luria 1980).

Así entonces, el estudio y evaluación de los procesos cognitivos debe considerar marcos teóricos complementarios que cubran los diversos enfoques del problema. Entre ellos, las investigaciones de las relaciones entre cultura, pensamiento y lenguaje, sustentadas por Vygostki, Leontie'v y Luria, desde la perspectiva histórico-social de los procesos psicológicos superiores; Perret-Clermont y otros neo-piagetianos que han enfatizado la contextualización social de las operaciones cognitivas y, los aportes de la antropología cognitiva, en torno a las particularidades cognitivas de la identidad cultural. Desde estas orientaciones teóricas, se hace posible proponer una psicología que contribuya a una mayor pertinencia psicosocial de los procesos educativos, la que reconozca las diferencias cualitativas de los procesos cognitivos generados o actualizados en los contextos específicos en que el niño se desarrolla.

3. Conclusiones e implicaciones

El modo como se produce la apropiación de conocimientos y el desarrollo de los procesos cognitivos ligados al contexto, y su potencialidad de generalización y transferencia, despierta el interés curricular sobre la posibilidad de incorporar estos saberes a la escuela, en la búsqueda de una educación más pertinente.

En esta línea, para el antropólogo M. Cole (1972), la escolarización debe servir para ampliar el rango de situaciones en las cuales se apliquen formas particulares de aprender y de solucionar problemas que han sido generados en la propia cultura; la educación debe basarse en materiales educativos "relevantes", materiales con que el maestro quiere evocar formas de aprendizaje y pensamiento particularizados y liberarlos en la escuela.

En el marco de estas orientaciones, A. Magendzo (1988) propone una respuesta educativa que denomina currículum comprensivo. Esta proposición requiere que los participantes en el proceso de selección de la cultura reconozcan la existencia de diversas culturas, sin jerarquizarlas, valorándolas por igual e, identifiquen los elementos de estas culturas que favorezcan el desarrollo de la identidad individual y social.

Para responder a estas orientaciones curriculares, parece necesario estudiar los procesos cognitivos de los niños de los sectores mayoritarios del país, desde una perspectiva que reconozca las particularidades del contexto en que se desarrolla; permitiendo reconocer las potencialidades de desarrollo presentes en la experiencia cotidiana y reordenar los criterios de valoración de los procesos cognitivos.

Metodológicamente, se requiere de un enfoque que incorpore, a los modos tradicionales de estudio de los procesos cognitivos, diversos enfoques. Entre ellos, las propuestas de la antropología cognitiva, en que se enfatiza el estudio de los comportamientos observables, en términos de habilidad y actividad; distinguiendo, en el contexto, entre lo que el sujeto puede hacer de lo que efectivamente hace. Así, los procesos cognitivos que se reflejan en una actividad particular, son constructos teóricos y corresponden, por una parte, a la sistematización realizada por la psicología y, por otra, a las formulaciones captadas en el relato, que pueden corresponder a representaciones sociales de los informantes.

Por otra parte, estudiar los procesos cognitivos desde la perspectiva de los propios protagonistas es una tarea que implica asumir un enfoque etnográfico, buscando los significados que los propios niños y sus familias han desarrollado para identificar habilidades, destrezas, estrategias en la solución de sus problemas cotidianos. Esta aproximación metodológica señala la conveniencia de indagar sobre las representaciones sociales que han construido los niños, sus padres y profesores en torno a lo que la psicología designa como procesos cognitivos, así como, la manera en que ellos piensan e interpretan su realidad cotidiana; especialmente, aquellas actividades cotidianas valoradas positivamente, en las que obtienen éxito, o que valoran como cognitivamente complejas. Estudios como estos contribuirán a desestigmatizar el niño que se desarrolla en este contexto y a desarrollar una valoración positiva de estos niños en el sistema escolar, con las consecuentes atribuciones y expectativas de los profesores.

Otra perspectiva metodológica importante es el análisis sociolingüístico del contexto de evaluación, los elementos de la comunicación en el ámbito de la evaluación pueden parecer obvios para un psicólogo bien entrenado, pero no siempre contemplan los elementos sociológicos involucrados en las relaciones de poder que se dan en ese contexto. Sociolingüistas de posturas tan divergentes como B. Bernstein y W. Lavov, coinciden en atribuir al contexto social una gran incidencia en la producción lingüística y nos ofrecen algunos caminos para hacer del contexto un aliado en una evaluación que no perjudique a los niños de sectores populares.

Por último, es necesario resaltar que el marcado desarrollo de la psicología en el área psicométrica ha permitido entregar a los profesionales instrumentos de evaluación que responden a altas exigencias metodológicas, desde una aproximación positivista. Sin embargo, la relevancia social de las evaluaciones del desarrollo cognitivo de los niños en el contexto sociocultural de la pobreza, ha incidido notoriamente en las atribuciones negativas frente a la pobreza. Un cambio en la aproximación metodológica hacia un paradigma cualitativo-interpretativo, podría contribuir a una valoración de las diferencias; controlando las generalizaciones que habitualmente se hacen desde los sectores medios y, modificando las atribuciones frente a los niños de sectores populares, en especial en el ámbito educativo. Entonces, el niño y su familia podrían dejar de ser considerados como los principales responsables de los fracasos escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Ausubel, D. "Psicología Educativa: Un punto de vista cognocitivo", Ed. Trillas, México, 1978.
2. Bauman, R. "Ethnography of children's folklore" en Gilmore & Glatthorn: Children in and out of School, Center for Applied Linguistic, Washington D.C., 1982.
3. Bemstein, B. "Elaborated and restricted codes" Documento CIDE, Santiago, 1985.

"A critique to the concept of compensatory education" en Clases, Codes and Control, Vol. 3 Routledge & Paul, London. 1975.

"A sociolinguistic approach to socialization with some reference to educability" en Clase, Codes and Control. Vol. 1, Routledge & Paul, London, 1975.

4. Briones, G. y Cols. "Desigualdad Educativa en Chile", PITE Santiago, 1985.
5. Bronfenbrenner, U. "Development research, public policy and the ecology of childhood", Child Development, 45, 1-5, 1974.
6. Bruner, J. y Olson, D. "Aprendizaje por experiencia directa y aprendizaje por experiencia mediatizada, Perspectivas Vol. III, Nº 1. Primavera 1973.
7. Bruner, J. "Acción, Pensamiento y Lenguaje, J. Limaza Compilador, Ed. Alianza, Madrid, 1984.
8. Cariola, L. y Cerri, M. "Trabajo Infantil ¿mito o realidad?" CIDE, Santiago, 1986.
9. Cole, M. "Hacia una antropología experimental del pensamiento" en Kimball & Brunett(ed): Learning and Culture. American Ethnological Society Proceedings. Anual Spring Meetings, 1972.
10. Cole, M. y Scriben, S. "Cultura y Pensamiento", E. Limusa, México, 1977.
11. Cox, C. "Clases y transmisión cultural", Doc. CIDE, Santiago, 1985.
12. C:R:E:S.A.S. "L'echec scolaire n'est pas une fatalité". Les Editons ESF, París, 1981.
13. Díaz, Mario "Introducción al estudio de Bernstein". Revista Colombiana de Educación, Nº 15, I Sem. 1985.
14. Espínola, V. y cols. "Transmisión cultural y calidad de la educación en los sectores populares" CIDE, Stgo. 1986.
15. Filp, J. "Desarrollo infantil y pobreza", Doc. de Trabajo CIDE, Stgo. 1987.
16. Gómez, P. "Lenguaje y clases sociales". Ed. Universidad de Guadalajara, México, 1980.
17. Juliá, M.T. "Aprendizaje funcionalmente adaptativo a la problemática de vida: una aproximación conceptual", Doc. de Base, Seminario Taller Incorporación de la Dimensión Ambiental en los Programas Educativos. OEA-CINTERPLAN-ULS, La Serena, 1985.
18. Juliá, M. T. y Silva, O. "Estilos cognitivo-lingüísticos de los niños que se desarrollan en comunidades insertas en zonas áridas: elementos para una estrategia curricular alternativa". Serie Estudios Nº 193. Resúmenes Analíti-

cos, IX Encuentro Nacional de Investigadores en Educación, Stgo. 1987.

19. Lavov, W. "The study of the language in its social context" en P. Giglioli (ed.): *Language and Social Context*, Penguin Education, 1972.

"Competing value systems in the inner-city schools" en Gilmore & Glatthorn: *Children in and out of Schools*, Center for Applied Linguistics, Washington, 1982.
20. Lenon, O. "Variaciones culturales, estilos cognitivos y educación en América Latina", *Perspectivas*, UNESCO, 67 Vol. XVIII, Nº 3, pp 435-443, 1988.
21. López, G. y cols. "La cultura escolar ¿Responsable del fracaso? Estudio etnográfico de escuelas urbano populares en Stgo." PIIE, Stgo. 1984.
22. Luria, A. "Los procesos cognitivos. Análisis sociohistórico". Ed. Fontanella, Barcelona, 1980.
23. Magendzo, A. "Currículum comprehensivo" Doc. PIIE, Stgo. 1988.
24. Martinic, S. "Saber popular", CIDE, Stgo. 1985.
25. Morales, y cols. "Aproximaciones teóricas al Estudio de la Profesión de Psicólogo". *Revista Chilena de Psicología*, Vol. IX, Nº 1, Julio 1987.
26. Perret-Clermont. A. M. "Processus psychologiques, niveau operatoire et appropriation de connaissances". *Interacciones Didactiques*, Nº 2, Suisse, 1982.
27. Rodríguez Brandao, C. "Estructuras sociales de reproducción del saber popular" en I. Hernández: *Saber Popular y Educación en América Latina*, Ed. Búsquedas, Bs. Aires, 1985.
28. Uribe, M. y González, H. "Conflicto entre la planificación global, la realidad y la cultura", *Perspectivas* Nº 94. 1984.
29. Vera y Schiefelbein "Diagnóstico y perspectivas de la Educación Básica", en H. Lavados (ed.): *El Sistema Educacional Chileno*, Stgo. CPU, 1985.
30. Wertsck & Stone (eds) "Culture, Communication and Cognition: Vygostkian perspectives". Cambridge University Press, Cambridge 1984.
31. Witkin y Goodenough "Estilos cognitivos: naturaleza y orígenes". Ed. Pirámide, Madrid, 1981.