

Algunas notas sobre los patrones cognitivos propios de las poblaciones no alfabetizadas

Francisco D. CASADO CAÑERO
U.N.E.D. Centro Asociado de Sevilla

El objetivo de este escrito es ofrecer a todos aquellos que trabajan dentro del ámbito de la Educación Permanente de Adultos (EPA) una visión general de las características cognitivas de las poblaciones objeto de nuestra intervención, así como de los factores responsables de la modificación de estos patrones. Por otro lado, pretendemos proponer unos tópicos que permitan iniciar un debate sobre la pertinencia de la labor de intervención efectuada hasta el momento en este campo.

Para cubrir las ambiciosas pretensiones a las que se acaba de hacer referencia, bueno será que comencemos por conocer los orígenes del problema.

1. Una revisión de la investigación transcultural

El estudio de las diferencias de funcionamiento cognitivo entre los individuos de diferentes grupos culturales, caracterizados por un nivel de desarrollo no homogéneo, posee una rica tradición tras de sí. La misma, hay que rastrearla ya antes de los clásicos estudios de Lévi-Bruhl (citado en Scribner y Cole, 1980), que nos destacan las diferencias existentes en diversas tareas como clasificación, memoria, etc, entre los sujetos denominados por estos autores primitivos y el europeo escolarizado.

Esta distinción ha constituido una constante a lo largo de todo el siglo en disciplinas como la antropología, la psicología transcultural, y la psicología educativa, materia, esta última, en la que se encuentra incardinado este trabajo. Hito fundamental dentro de este problema puede ser considerada la obra de Lévi Strauss *El pensamiento salvaje*, en la que se nos demuestra cómo las estructuras de agrupamiento y determinación de causalidad propias de las culturas no occidentales, catalogadas hasta entonces como primitivas, constituyen estructuras dotadas de una rigurosa y precisa lógica interna, hallándose tan sólo diferenciada de la definida como propia del pensamiento occidental en las premisas usadas para la elaboración de los sistemas, y en el contenido de éstos.

La afirmación antes señalada, junto con la distinción efectuada por Chomsky entre competencia y ejecución, servirá de base para la diferenciación posterior realizada por Scribner y Cole (1982) entre habilidades, capacidades cognitivas comunes a toda la especie humana, como el lenguaje, y destrezas, la forma en que son materializadas en un ámbito y una situación social e histórica estas habilidades. Es alrededor de esta distinción, en donde se desarrolla la lógica de nuestro trabajo; ya que el mismo pretende analizar qué tipo de factores sociales y culturales, en la situación histórica en la que vivimos, dan lugar a una modificación de las destrezas cognitivas de un determinado grupo. En este línea, merece especial consideración el trabajo desarrollado por el equipo de Vygotski durante los años 1931 y 1932 en el Uzbekistán (ver Luria, 1980). En él, los autores estudiaron la influencia que posee la inmersión dentro de un proceso de cambio en las estructuras cognitivas de los sujetos protagonistas de aquél, siendo estudiadas las estructuras cognitivas más directamente ligadas a la comprensión y modificación del medio: la formación de clases de equivalencia, la determinación de relaciones de atribución causal así como el establecimiento de inferencias a partir de una información dada. Los resultados de este trabajo nos indican un cambio claro desde estructuras de agrupamiento y de atribución causal ligadas a los aspectos más inmediatamente perceptivos de la experiencia cotidiana, hacia unos modelos de agrupamiento y de atribución causal de carácter abstracto y general, capaz de separarse de los datos ofrecidos por la experiencia inmediata. Tales cambios son debidos, según Luria (1980), a las variaciones ocurridas en la práctica

económica y social de estos grupos, como consecuencia de la Revolución de Octubre de 1917. Ello dió lugar a un paso desde estructuras económicas y sociales de carácter particularista y cerrado, inalteradas durante siglos, hacia prácticas propias de nuestra época, generales y apoyadas en la integración dentro de circuitos amplios.

Estos mismos resultados son observados en los trabajos de los psicólogos norteamericanos y británicos, que intentan reflejar las consecuencias que poseen los denominados *factores de modernización*, -fundamentalmente urbanización y extensión de la escolarización- en el funcionamiento cognitivo de los habitantes del Tercer Mundo. Todos estos estudios, entre los que destacan los realizados por el equipo de Bruner (ver Bruner, 1980) destacan el importante papel de los procesos de escolarización en la aproximación de la ejecución cognitiva de los individuos de estos grupos hacia los patrones tipo occidentales.

Estos trabajos plantean, sin embargo, el problema de no determinar de modo claro cuáles son los factores reales a los que son debidos los cambios antes descritos, ya que en estos grupos no nos encontramos con la acción de una variable o factor aislado, ya sea la escolarización y las habilidades concretas enseñadas a través de ella o la transformación de las prácticas sociales. En todos estos trabajos la variable escolarización se nos presenta como un fenómeno concomitante de los cambios sociales más amplios, que afectan a la estructura económica y social del grupo. Un intento de aclarar este dilema es el que nos ofrecen Scribner y Cole en su trabajo *Psychology of Literacy* (1981), en el que comparan los efectos diferenciales que poseen la adquisición de la lecto-escritura en un medio tradicional inalterado y, por otro lado, las transformaciones sociales ocurridas como consecuencia de un proceso de urbanización. Para ello, compararon la ejecución de sujetos Vai (pueblo de Africa Occidental poseedor de un sistema de escritura propio) alfabetizados en un medio tradicional, con la ejecución de sujetos del mismo grupo étnico, trabajadores en una ciudad (Monrovia), tanto analfabetos como alfabetizados. Los datos de este trabajo son concluyentes. Nos muestran cómo la adquisición de una determinada habilidad, como la lecto-escritura, sin una transformación de las condiciones de vida social, no posee ninguna influencia relevante en la ejecución de tareas cognitivas del tipo de establecimiento de clases de equivalencia, de determinación de relaciones de atribución causal, y de metamemoria. De hecho la ejecución de los sujetos tradicionales analfabetos fue similar a la de sus vecinos tradicionales alfabetizados. Sin embargo, sí parece poseer una influencia poderosa la variación de las condiciones sociales en las que se desarrolla la vida de los sujetos; los grupos urbanizados, tanto analfabetos como alfabetizados, tuvieron una ejecución cercana a los patrones europeos tipo. Todo ello, lleva a estos autores a concluir que el factor causante de tales cambios no es la adquisición de unas determinadas

habilidades, como pueden ser la escritura o el cálculo, sino la nueva situación social en la que son inmersos los sujetos, caracterizada por una descontextualización y universalización de las reglas que la configuran, así como de las relaciones entre los miembros del grupo y de éste con el exterior. Precisamente éste es el punto en común entre la *educación formal* (Scribner y Cole, 1982) y las situaciones de cambio social a las que fueron sometidos los sujetos de los trabajos descritos.

2. Análisis de las poblaciones no alfabetizadas en nuestra cultura

Toda esta revisión dentro de la psicología transcultural nos ha sido útil para abordar la población que nos interesa; los sujetos analfabetos de nuestra propia cultura. En este trabajo el término no se restringe a las poblaciones carentes de la habilidad de lecto-escritura, sino que es mucho más amplio, entrando dentro de la definición de *analfabetismo funcional* ofrecida por la UNESCO, que considera como analfabeto a aquel sujeto que presenta una ausencia continuada del uso de información escrita en el análisis y modificación de su realidad personal y social. Los sujetos incluíbles dentro de este apartado en nuestro país, unos diez millones, presentan diferencias notables con los sujetos de los estudios antes señalados, pero éstas -debidas a la fuerza del proceso de urbanización en nuestras sociedades, a la omnipresencia de los medios de comunicación, y a la extensión de la economía de consumo- no ocultan las semejanzas existentes entre los analfabetos de nuestra sociedad y los grupos objeto de investigación. Estas semejanzas pueden resumirse en:

- a) Situación de marginalidad en relación a las corrientes de la cultura general, urbana y literaria; teniendo acceso a la misma tan sólo a través de subproductos de dudosa calidad intelectual y artística, y aún más discutibles valores sociales y políticos. Véanse si no el éxito en estos sectores de series tipo «Rambo»¹.
- b) Utilización de pautas de socialización y aprendizaje apoyadas en el «ejemplo» o «modelado» de una serie de habilidades en relación a un «maestro», que puede ser cualquier individuo relevante al sujeto en una determinada actividad; este posee una relación de carácter peculiar e individualizada con sus discípulos. Esto define a estos patrones como propios de la *educación informal* (Scribner y Cole, 1982), caracterizada por la importancia del «ejemplo», por la ausencia de instrucciones verbales y por el carácter particularista de la relación entre maestro y discípulo.
- c) Ligado a lo anterior, transmisión «de boca en boca» de los valores del grupo, ya sean estos los de la aldea o la pandilla.
- d) Limitación de las relaciones económicas y sociales establecidas por estos grupos con el exterior; el ámbito de ésta es siempre restringido e inme-

¹ En este apartado nos referimos a pauta de socialización predominante, lo que no excluye la presencia simultánea de otras pautas. Tal es el caso de los niños en edad escolar pertenecientes a grupos marginados, estos pueden asistir a la escuela que, de hecho, es obligatoria por ley, pero constituye un episodio extraño, anecdótico, que no se integra en la vida cotidiana de los sujetos, y cuya influencia es por lo tanto mínima. El mismo proceso parece encontrarse tras buena parte de los casos de fracaso escolar. Consideramos importante esta aclaración porque un porcentaje cada vez mayor de alumnos de EPA pertenece a alguna de estas categorías.

diato a las necesidades más vitales, así como definidas por una situación asimétrica de dependencia y explotación. Lo que explica en parte su situación de profunda marginación.

- e) Comprensión de la realidad social y física en base a experiencias concretas de carácter particular e inmediato. De este modo, las relaciones sociales e instituciones son personalizadas a través de identificación con sus representantes, de manera que la dinámica social es concebida como la actuación de «personas poderosas» en base a una serie de sentimientos y apetencias particulares e individuales. Ello marca la actuación de estos grupos hacia las mismas, ya sea ésta de fatalismo y sumisión o, por el contrario, situaciones de rebeldía, expresadas a través del encono -y hasta la venganza- hacia las personas que encarnan las instituciones odiadas. Vemos así cómo los analfabetos de nuestra cultura personalizan las instituciones sociales del mismo modo que algunos grupos no occidentales personalizan la naturaleza a través del mito.

La semejanza postulada por nosotros entre estos dos grupos, parece ser confirmada por los datos aportados por la investigación de Ramírez Garrido y cols. (1986) que nos muestra en los sujetos no alfabetizados de Sevilla unos patrones de agrupamiento muy similares a los descritos por Luria (1980) y Scribner y Cole (1981) en sus trabajos con sujetos no escolarizados no occidentales, y que se caracteriza por:

- a) La debilidad de las estructuras de inclusión jerárquica de clases (red conceptual) en las que son incluidos los conceptos. Así los términos de orden superior adquieren un sentido más cercano a la denominación de la colección que a la inclusión de clases propiamente dicha.
- b) Los elementos no son definidos e identificados en base a unos rasgos relevantes en un campo semántico, sino en base a las situaciones prácticas de las que forman parte (Casado Cañero, 1985). A estos datos hay que añadir un tercero de gran relevancia para nuestra labor como educadores de adultos.
- c) La asistencia a clases de EPA, centradas hoy día en el aprendizaje de habilidades lecto-escritoras y cálculo aritmético, no posee ninguna influencia apreciable en la ejecución cognitiva de los sujetos. Lo que confirma la hipótesis central planteada por Scribner y Cole en *Psychology of Literacy* (1981), y que nos señala cómo la mera adquisición de habilidades de un carácter más o menos académico como la lecto-escritura, no posee ninguna influencia significativa en el funcionamiento cognitivo de los sujetos si no viene acompañada por una modificación profunda de la práctica social; de lo contrario tan sólo estamos trasvasando individuos desde la categoría de analfabetos totales hacia la categoría, igualmente ominosa, de analfabetos funcionales o ignorantes.

Esto nos conduce directamente al tercer punto de interés de nuestro trabajo.

3. Intervención educativa sobre estas poblaciones

El dato antes señalado nos lleva necesariamente a poner en tela de juicio la validez de la metodología utilizada hasta ahora en EPA, dada su aparente falta de «rentabilidad». Ello nos ha de conducir a un debate práctico y teórico sobre qué metodologías de intervención han de ser utilizadas. En esta dirección se encuentra el proyecto que pretenden iniciar el autor de este trabajo y un colectivo de profesores del centro público de EPA *San Juan de la Cruz*, del Distrito VII de Sevilla. En nuestra investigación *Un proyecto diferencial de evaluación de los programas de EPA: factores que determinan el cambio cognitivo en poblaciones de adultos analfabetos* tratamos de desarrollar este debate a través de las siguientes líneas de trabajo:

- Desarrollo de unos instrumentos de evaluación de la ejecución cognitiva de los sujetos en un determinado momento.
- Elaboración de una metodología alternativa para la intervención educativa en EPA.
- Evaluación diferencial de ésta con los programas tradicionales, a través de los instrumentos antes señalados.

Para la realización de nuestro debate partimos de una distinción entre dos tipos básicos de intervención que consideramos puede ser útil para otros colectivos, esta es:

a) *Intervención academicista*. Centrada en la transmisión de una serie de habilidades académicas y en la consecución, por parte del alumno, de unos objetivos curriculares medibles a través de la posesión de unos contenidos referidos a las habilidades antes señaladas.

b) *Intervención renovadora o comunitaria*. En este tipo de intervención lo importante es la actividad que desarrollan los sujetos, no los contenidos vinculados a ella. Lo que se trata es de incardinar a los sujetos en una práctica social nueva, en la que como sujetos activos, tanto individual como colectivamente, han de analizar su realidad social y personal, y modificarla en consecuencia con los datos del análisis previo. Desde esta perspectiva los contenidos académicos abandonan su *status* de objetivos, para convertirse en herramientas de una actividad más amplia. La hemos denominado también comunitaria porque consideramos que tal proceso tan sólo puede tener lugar a través de la inmersión de los sujetos, en un grupo comprometido en la realización de una actividad común. Esto obliga a los sujetos a un cambio en su práctica al implicar necesariamente los siguientes procesos: la descentración cognitiva, el desarrollo de habilidades de planificación, y la inmersión de la actividad práctica en un ámbito fundamentalmente lingüístico.

La *primera categoría* de intervención corresponde a la práctica habitual en los centros de EPA de Andalucía, y a su espíritu corresponde buena parte de los programas elaborados hasta ahora. Su falta de pertinencia ya ha sido señalada en este texto.

En relación a la *segunda alternativa* hemos de reconocer que constituye más una aspiración que una realidad patente, sin embargo, consideramos que constituye, a pesar de su utopismo, el único método eficaz para dar lugar a un salto cualitativo en la estructura de la consciencia de estas poblaciones. Afirmamos esto en base a la consideración que la misma constituye la

aplicación sistemática y programada de las variables que autores como Luria (1986), Vygotski (1979) y Scribner y Cole (1981) han considerado responsables del cambio cognitivo en las poblaciones por ellos señaladas; tales variables pueden ser incluidas dentro del epígrafe *cambio en los patrones de práctica social*, es decir del tipo de relaciones que el sujeto establece con la sociedad y con el medio natural. Consideramos igualmente que el mismo tipo de variables actúan en la *educación formal*, ya que ésta supone un cambio radical en las formas de vida, en los patrones de relación del sujeto con su medio, que devienen en una experiencia mediada e interpretada desde el lenguaje, desde el símbolo, a partir de una experiencia directa, no mediada, de carácter cuasi fenoménico. Todo esto nos permite concluir que lo relevante en la relación educativa no son los contenidos, sino el tipo, la calidad de las relaciones que los sujetos establecen con su medio y, a partir de aquí, consigo mismos. Por ello podemos decir que lo importante es cambiar la vida de estos sujetos.

En esta misma dirección se encuentran los trabajos de autores como Freire y Gelpi, (comunicación personal) que destacan cómo la educación de adultos ha de suponer no sólo la transmisión de unos contenidos, sino esencialmente una intervención que tiende a la transformación del grupo.

Podemos ofrecer, para concluir este apartado, y con él el texto, una serie de indicaciones de valor para la orientación de la práctica de EPA hacia la intervención que hemos definido como renovadora.

Estas son:

- a) Lo importante es la actividad, su metodología, no el contenido incluido en la misma.
- b) Esta ha de ser activa, el sujeto ha de verse inmerso en un ejercicio de análisis y modificación de una realidad presentada por el propio profesor, por el grupo, o por el propio sujeto.
- c) Colectiva, en grupo, lo que hace necesario el desarrollo de habilidades de cooperación, comunicación y planificación por parte de los sujetos. Habiendo sido demostrado el efecto positivo de este tipo de actuaciones por los trabajos de Perret-Clermont (1984).

- d) Ecológica; partir de los contenidos y experiencias aportadas por los sujetos, convirtiendo a los mismos en elementos de reflexión sobre su propia situación personal y social; lo que lleva a un desarrollo endógeno del grupo, no a una aculturación.
- e) Graduada. Es decir, teniendo siempre en cuenta el punto de partida de los sujetos, su nivel de desarrollo actual, y las posibilidades que este abre; todo ello para ajustar a estos parámetros el alcance de las metas propuestas en cada una de las actuaciones.

Referencias

- BRUNER, J.S.: (1965) *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Río, 1980.
- CASADO CAÑERO, F.D.: *Redes, nodos, y prototipos: una revisión de los modelos de categorización existentes*. Tesis de Licenciatura. Universidad de Sevilla, 1985.
- COLE, M.: La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente. *Infancia y Aprendizaje*, 1984, 25, 3-18.
- LEVI-STRAUSS: *El pensamiento salvaje*. México, Fondo de Cultura Económica, 1962.
- LURIA, A.R.: *Los procesos cognitivos: un análisis socio-histórico*. Barcelona, Fontanella, 1980.
- PERRET-CLERMONT, A.N.: *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Madrid, Pablo del Río, 1984.
- RAMIREZ GARRIDO, J.D., CASADO CAÑERO F.D., GASCON MENDEZ M., MARTINEZ OLIVERA, y MATA BENITEZ, de la, M.L.: *Influencia de la cultura en el pensamiento: un análisis del procesamiento de la información en adultos analfabetos*. Informe de investigación aún no publicado, 1986.
- SCRIBNER, S. y COLE, M.: *Cultura y pensamiento*. México: Limusa, 1980.
- SCRIBNER, S. y COLE, M.: *Psychology of Literacy*. Cambridge (Mass) Harvard University Press, 1981.
- SCRIBNER, S. y COLE, M.: Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal. *Infancia y Aprendizaje*, 1984, 17, 3-18.
- VYGOTSKI, L.S.: *Los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo, 1979.
- FREIRE, P.: *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI, 1979