

APORTES DE LOS ESTUDIOS SOBRE CREATIVIDAD Y LOS ESTUDIOS TRANSCULTURALES EN DESARROLLO COGNITIVO EN LAS CONCEPCIONES DE EDUCACIÓN ESCOLAR.

CONTRIBUTIONS OF THE STUDIES ON CREATIVITY AND TRANSCULTURAL STUDIES IN COGNITIVE DEVELOPMENT IN THE CONCEPTIONS OF SCHOOL AND INTERCULTURAL EDUCATION.

"Respuesta de los Indios de las Cinco Naciones a una invitación del gobierno de Virginia para enviar muchachos al William and Mary College: "ustedes, que son inteligentes, deben de saber que diferentes naciones tienen distintos conceptos de las cosas; por ello, no interpreten mal el hecho de que nuestras ideas acerca de este tipo de educación no sean las mismas que las suyas. Tenemos cierta experiencia en ello: varios de nuestros jóvenes fueron educados hace algún tiempo en las universidades de las provincias del norte; fueron instruidos en todas vuestras ciencias, pero cuando volvieron a nosotros... desconocían muchos de los medios necesarios para vivir en los bosques... tampoco servía como cazadores, guerreros o consejeros, realmente no podían hacer nada. Sin embargo, agradecidos por su generoso ofrecimiento... y para mostrar nuestra gratitud, si los caballeros de Virginia nos envían a una docena de sus hijos, nos ocuparemos con esmero de educación, incidiendo recién todo lo que sabemos y haremos de ellos unos hombres" (Rogoff, 1993:71)

| JUAN FELIPE GARCÉS GÓMEZ[◇] |

Recibido 23 de Agosto 2018
Aprobado 17 de Noviembre 2018

[◇] Filósofo. Este texto es producto de la investigación para obtener el título de magíster en Educación de la Universidad Católica de Oriente.



RESUMEN

En la legislación educativa en Colombia y en el campo de la reflexión pedagógica y la formación de maestros, los campos de las teorías cognitivas y de la creatividad han incidido desde mediados de los años ochenta. El impacto más importante es en la concepción de educación escolar y el maestro. Sin embargo, los aportes de los enfoques transculturales de la cognición y la creatividad no han tenido el impacto necesario para repensar la educación e introducir la interculturalidad en ámbitos escolares. Este texto pretende promover el debate para desarrollar una reflexión productiva sobre la interculturalidad y la educación en contextos escolares diversos.

PALABRAS CLAVE:

Interculturalidad, cognición, creatividad, escuela.

ABSTRACT

In the educational legislation in Colombia and in the field of pedagogical reflection and teacher training, the fields of cognitive theories and creativity have influenced since the mid-eighties. The most important impact is on the conception of school education and the teacher. However, the contributions of the transcultural approaches of cognition and creativity have not had the necessary impact to rethink education and introduce interculturality in school settings. This text aims to promote the debate to develop a productive reflection on interculturality and education in diverse school contexts.

KEYWORDS:

Interculturality, cognition, creativity, school.

EDUCACIÓN ESCOLAR Y PEDAGOGÍA EN LA MODERNIDAD/COLONIALIDAD

En el campo de la pedagogía en Colombia es necesaria una actitud abierta frente a distintos saberes que circulan por éste. Tal circulación produce efectos en los conceptos de la pedagogía (Echeverri, 1996) y muy especialmente en el concepto de escuela. Los investigadores de este campo deben estar atentos a las producciones que afectan, entre otros conceptos, los de enseñanza y aprendizaje, ahora hegemónicos. Por tanto, no podemos pensar la enseñanza y el aprendizaje en la escuela si omitimos las producciones de los investigadores en teorías cognitivas que desde los años 80's han modificado la legislación educativa y la comprensión de la educación escolar. Sin embargo, nuestra preocupación se centra en las implicaciones que estas apropiaciones de conceptos e investigaciones tienen en la comprensión del conocimiento (y del conocimiento escolar, por ende) y de la ciencia. Se pretende revisar las concepciones de saber que se proponen desde el campo de las teorías cognitivas y los estudios sobre creatividad, sus implicaciones epistémicas y su potencial decolonizador¹. Debo agregar, de igual modo, que estas preocupaciones podrían contribuir a una más adecuada recepción y apropiación de los conceptos y problemas de la tradición pedagógica anglosajona, especialmente en su influjo en nuestro sistema educativo y la enseñanza de las ciencias. (Hernández, 2000).

Las investigaciones transculturales en desarrollo cognitivo y los estudios sobre la creatividad son campos cruciales para mostrar cómo una concepción de ciencia hegemónica redujo la experiencia humana e impidió reconocer la importancia del saber situado y contextual en educación (escolar o no) y su capacidad para resolver problemas creativamente según su contexto, según su cultura. Las pretensiones universalistas y objetivistas de cierta interpretación del saber científico occidental, implícito en algunas propuestas sobre el aprendizaje, están en la base de estas concepciones del conocimiento que deslegitimizan, invisibilizan y/o subalternizan los saberes locales. Esto se debe a algunas interpretaciones

¹ Véanse los trabajos de: Mignolo (2003), Walsh (2003), Palermo (2003), Shiwiy (2003), Quijano (2000) y Dover (2004).

de la revolución científica de los siglos XVI y XVII donde unos saberes empezaron a ser deslegitimados y, poco a poco, desaparecieron de la escuela gracias a la hegemonía científicista; saberes que, entre otras cosas, fueron deslegitimados con argumentos racializados (Walsh, 2002), generizados (Harding, 1996) y subalternizados (Lander, 2003). Saberes que, por otra parte, fueron excluidos de aquellos que se creían necesarios para el 'desarrollo' (Escobar, 1996), un desarrollo que estaba asociado a ciertas formas de conocimiento científico y tecnológico. Por tanto, la tríada desarrollo, ciencia y tecnología se hizo hegemónica en la escuela en occidente a partir de 1950 y se consolidó lo que podríamos llamar una versión científicista y economicista de la modernidad y la escuela como su vehículo privilegiado.

Si caracterizamos la modernidad con los proyectos económico, político, cultural y científico, que solemos denominar como capitalista, liberal, eurocéntrico y científicista, amén de patriarcal y heterocéntrico (Grosfoguel, 2006), otro tanto debemos decir de la escuela y de los sistemas de educación nacional que se conformaron en forma coetánea con la modernidad o como producto de ella, aún en la periferia conformada por los Estados-nación que surgían de la descolonización política de comienzos del siglo XIX en América Latina. Es decir, aún un riesgo del simplificar, los proyectos del Estado-nación europeos se vehiculizaron en los programas educativos, justamente, con la tarea de solidificar lo que se denominó conciencia nacional, una conciencia nacional eurocéntrica. No es extraño, por tanto, que Durkheim (1996) en 1922 esté convencido de la necesidad de construir un saber de lo educativo que rompa con la especulación filosófica y psicológica alemana y se acerque más a una historia del sistema educativo de la nación, sus expectativas sociales, sus realidades 'peculiares'. En ninguna otra disciplina como en la pedagogía, si aceptamos lo anterior, es tan evidente la categoría del estado-nación como eje de la construcción del saber académico y burocrático de un fenómeno social, humano. Incluso es aquello lo que solemos denominar currículo nacional prescrito.

Si aceptamos que la suerte de la escuela y los sistemas de la educación o instrucción nacional, como se denominaban en el siglo XIX (Zuluaga y Ossenbach, 2004), está asociada a la modernidad, nuestra tarea ahora

es revisar críticamente cuáles son las consecuencias de tal asociación. Si bien es cierto que el trabajo sería eminentemente histórico, en tanto que tendríamos que reconstruir cómo los ideales de la modernidad permearon los proyectos de los nacientes Estados-nación mediante los sistemas educativos implementados y cómo han llegado hasta nuestros días, sus crisis y vicisitudes, también es cierto que tenemos que asumir que esa modernidad es apenas una cara de la moneda, pues a ella está asociada la colonialidad (Mignolo, 2003). La colonialidad puede entenderse, según Quijano (citado por Walsh, 2004: 335) como los diversos modos en que los patrones coloniales de poder se encarnan en jerarquías raciales y distribuyen roles sociales diferenciados, borran toda referencia a diferencias culturales, diferencias que a su vez son racializadas y se convierten en estrategias claras de subalternización, por cuanto se niega la legitimidad de esas voces para asumir sus propios problemas y soluciones. Una colonialidad que impone una monocultura desde la cual pretende racionalizar tiempos y espacios de la vida social, económica y política. Una colonialidad que no sólo es étnica y racial, sino que también tiene consecuencias epistémicas en cuanto todo saber construido en la diferencia cultural es invisibilizado y deslegitimado. Una tarea que la escuela y los sistemas educativos nacionales parecen cumplir con suma eficiencia. Esta colonialidad del poder, en la versión de Quijano aquí resaltada, incluye colonialidad del ser y del saber (Walsh, 2004: 337). Una colonialidad que nos exige denunciarla y hallar formas de decolonización, sobre todo de la escuela.

La escuela y los sistemas educativos nacionales, recapitulando, no sólo vehiculan los ideales de la modernidad, también vehiculan los efectos de la colonialidad del poder, del saber y del ser. No podemos, entonces, pensar la escuela de forma crítica sólo como una institución donde mediante programas escolares se pretende incorporar a las nuevas generaciones a los proyectos económicos, culturales, sociales y políticos de la modernidad centrados en el discurso del desarrollo, también la escuela parece legitimar estrategias de racialización, discriminación sexual, invisibilización y subalternización, tanto de los pueblos indígenas y afros con sus culturas reducidas a mero folclor, como de la población femenina subordinada, y donde la población GLBTI es violentada simbólica y físicamente. En tal sentido, nuestras investigaciones pedagógicas deben asumir no sólo

la actitud crítica frente a la modernidad, también deben hacerlo frente a la colonialidad. Una respuesta sólo posible si la agenda académica e institucional de las universidades y facultades de educación escucha los movimientos sociales y sus problemas, o se propone reconocer los problemas que surgen de la interculturalidad.

La colonialidad se expresa en toda su violencia simbólica en los aspectos epistémicos, es decir, la colonialidad al legitimar una única forma de conocer, la eurocéntrica y cientificista, por sólo nombrar dos de sus características, condena a sistemas enteros de experiencia del mundo a la desaparición, o en el mejor de los casos los convierte en folclor, los exotiza, los hace objetos de 'turismo ambiental y cultural' o los preserva con fines de estudio. El papel de la escuela y de la organización del sistema educativo nacional, con sus especialistas y burócratas, fue realizar este proyecto moderno/colonial mediante la construcción de estados-nación que se comprometieran a alcanzar el desarrollo según modelos eurocéntricos. Esto lo podemos constatar si hacemos una reconstrucción histórica de los fines de la educación en cada Estado-nación y en las diversas propuestas de organismos internacionales.

En Colombia, los discursos sobre los fines de la educación luego de los años 70's pasaron a ser competencia de los expertos en currículo y suelen expresarse en los primeros artículos de las leyes de educación y sus decretos o en su motivación. Por tanto, los fines de la educación y el proyecto de Estado-nación se confunden y se institucionalizan en un currículo, el cual administra disciplinarmente los proyectos económicos, culturales y sociales, que como Estado-nación pretenden incluir a todos, pero que desde su definición esta inclusión exige no transformar realmente ninguna de las estructuras que soportan el Estado-nación. El currículo, además, reproduce en la escuela la distinción entre las dos culturas, ciencias sociales y humanas por un lado, y ciencias naturales y matemáticas, por otro. Privilegiando las segundas por supuesto. Lo que se expresa, igualmente, en las políticas de financiación de proyectos de investigación en el sistema nacional de ciencia, tecnología y sociedad. Al privilegiar esta forma de ver el mundo condena a formas otras de experienciarlo y, lo que es igualmente grave, reproduce formas de ver la ciencia que la desvinculan de asuntos culturales, políticos y éticos, versiones positivistas de la ciencia que legitiman formas de colonialidad del saber/poder/ser.

En el plano epistémico, las consecuencias de una educación de perspectiva científicista, como la asumida por la escuela en la modernidad/colonialidad nos impide interpretar críticamente la producción científica y cultural a partir de las geopolíticas del conocimiento, pues asumimos la universalidad, objetividad y neutralidad del conocimiento científico como algo natural e incontrovertible y no podemos reconocer el diseño imperial en la producción y usos políticos de la ciencia. Es decir, la vinculación entre saber/poder que en la modernidad determina la ciencia. Frente a esto, la escuela debería emprender un "proyecto de descolonización epistémico", que nos permita desarrollar la capacidad de articular críticamente "al diseño colonial y sus legados en el presente", "la historia local y actual de los países andinos y la relación entre estas historias locales y los diseños globales" (Castro, Schiwiy y Walsh, 2002: 11). Tarea que no sólo les incumbe a investigadores en pedagogía sino a los maestros y maestras en su enseñanza cotidiana. Lo cual pasa, por ejemplo, con el uso exclusivo de la tecnología de la escritura como estrategia fundamental para privilegiar el saber/poder europeo y al subalternizar las tecnologías epistémicas de los indígenas por estar basadas en la oralidad, tecnologías epistémicas que pierden la capacidad de definir e interpretar el orden social y político, si bien es cierto que en algún momento pudieron ser leídas como visiones alternativas del mundo, aunque lamentablemente depotenciadas y exotizadas. En el mejor de los casos, estos saberes indígenas, afros y populares, se ven como 'currículo oculto' que compite estratégicamente con el currículo oficial asumido por la escuela. En algunas versiones, la tarea del maestro y su diseño educativo busca que las actividades escolares permitan la manifestación de pre-teorías y pre-conceptos de los alumnos para contrastarlos en un segundo momento con las teorías realmente científicas y asegurar así un proceso de construcción de formas de explicación cada vez más elaboradas y atentas a los intereses y necesidades de los alumnos, sin perder el 'rigor' de la ciencia.

En el plano epistémico, finalmente, la escuela privilegia el conocimiento científico moderno, el cual debe ser reproducido con sus rituales de producción y reproducción, pues la diferencia entre conocimiento escolar y conocimiento científico es sólo de grado. De este modo, se produce la sistemática deslegitimación de saberes otros y de formas de vida no atentas a la ciencia moderna en su versión positivista, lo cual

exige revisar el impacto de este tipo de concepción de la ciencia en las comunidades originarias (Piénsese en la biopiratería y las políticas de propiedad intelectual, por ejemplo). La escuela, por tanto, está sujeta a un doble anhelo de científicidad: Por un lado, todo el esfuerzo moderno por establecer un 'conocimiento científico de la escuela' y, por ende, de quienes en ellos interactúan: Alumnos, maestros, currículo, administración de las instituciones, métodos de enseñanza, etc); por otro lado, el anhelo de científicidad se expresa en el esfuerzo de la educación escolar por desarrollar habilidades científicas en quienes son educados en las escuelas. Ese es el problema, se anhela establecer una disciplina científica de los procesos escolares y educativos, además de buscar la naturalización de una relación con el mundo estrictamente 'racional', 'científico'. La escuela, entonces, al ser la institución que vehicula los sueños modernos, necesita para alcanzar la científicidad de un saber sobre lo que acontece en ella el privilegio de la educación escolarizada como centro de las investigaciones en pedagogía. Una investigación que busca alcanzar la sistematicidad de un saber o de saberes que permitan conocer mejor el desarrollo de los seres humanos en las instituciones creadas para este fin.

Tomando en consideración lo estipulado hasta aquí, se propone reconocer dos campos de investigación que ya no podemos descartar de nuestras agendas académicas e institucionales en el campo de la pedagogía en Colombia, campos que se podrían enmarcar en lo que para Hernández (2000) es el paradigma constructivista y sus posteriores desarrollos cognitivos. Dos campos que introducen perspectivas nuevas que dan cabida a proyectos educativos (no necesariamente escolarizados), uno de ellos abierto a otras experiencias del mundo. Nuevas formas de poner a dialogar la escuela con la interculturalidad.

ESTUDIOS TRANSCULTURALES EN DESARROLLO COGNITIVO Y EDUCACIÓN ESCOLAR

Hernández (2000), propuso que las producciones del campo de la pedagogía en Colombia estaban estructuradas en lo que llamó 'paradigma constructivista'. Este paradigma se centra en la investigación de origen psicológico aplicado al aprendizaje. En este contexto, las producciones que más acogida parecen tener son las que provienen de la "psicología

científica" y sus aplicaciones a la educación. Ahora bien, más allá de esta tipificación de las producciones del campo, hemos de anotar que ésta se acoge a una concepción 'universalista' de la ciencia experimental, no situada o contextualizada. Sin embargo, este aspecto científicista de la investigación olvida que, como lo señala Cole (1993:111), "los seres humanos son criaturas que producen historia, lo cual hace que los procesos psicológicos sean procesos históricamente contingentes (y, por tanto, objeto de estudio inapropiados si se emplean métodos experimentales)". Quizá la perspectiva científicista y por ende reduccionista de la experiencia humana aquí denunciada, sea lo que inspira en Martínez (2004) una obsesión anticognitiva que lo lleva a pensar en estas investigaciones como una estrategia de dominación y estandarización de la experiencia humana. Sin embargo, en mi opinión, el problema es aún más grave: el impacto del modelo corporativo de la educación (la escuela y el sistema educativo nacional o 'globalizado') y su énfasis en estándares de calidad, plantean una situación del maestro y la pedagogía similar a la que se tenía en Colombia durante la tecnología educativa, es decir, es una instrumentalización de la enseñanza (Elliot, 2002), de la formación de maestros, de la investigación pedagógica y su formación permanente, que deslegitima cualquier propuesta de producción de saber por parte de los maestros, deslegitima cualquier propuesta de mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

Aunque es imposible pensar el desarrollo del campo de la investigación sobre la enseñanza de las ciencias, la inteligencia y la creatividad por fuera del proyecto hegemónico de los Estados Unidos, al menos en las versiones que circulan en Colombia, tampoco podemos radicalizar nuestra posición hasta el grado de rechazar de plano estas producciones. Si bien es cierto que este campo se abrió como resultado de la guerra fría y sus derivados tecnológicos, produjo cambios importantes en la concepción de la educación y la escuela que no son desdeñables. En primer lugar, poco a poco se amplió el espectro de las investigaciones hacia contextos de aprendizaje más allá de la escuela. En segundo lugar, se abre un campo de investigaciones sobre el desarrollo cognitivo en clave transcultural, es decir, se propone que es "esencial considerar las actividades cognitivas de los individuos en el contexto cultural en el que están inmerso su pensamiento", contexto cultural en que la herencia es importante, en tanto es entendida como "patrimonio de valores y destrezas que cada nuevo individuo hereda

de sus antepasados, más próximos o lejanos, y que practica con ayuda de sus cuidadores y la compañía de los iguales" (Rogoff, 1993:71). Esto implica que, como señala Rogoff (1993:30) es importante reconocer que varían culturalmente "las reglas del desarrollo" y "los medios por los que el niño adquiere el conocimiento compartido con aquellos que les sirven de guías y compañeros". En este sentido, los niños tienen un papel activo en su aprendizaje mediante la "observación y de la participación en las relaciones con sus compañeros y con miembros más hábiles de su grupo social", tal y como lo sostiene Rogoff (1993:30). Todo ello en el contexto de la actividad sociocultural intersubjetiva (Rogoff, 1993:31). Siguiendo a Vigotsky, Rogoff cree que el estudio del desarrollo humano debe enfrentarse al problema de las relaciones entre la actividad cognitiva de los individuos y las características del contexto cultural. Problema que también ocupa, reconocen Rogoff y Chavajay (2004:144), a los investigadores e investigadoras en psicología, antropología, sociología y lingüística.

Rogoff y Chavajay (2004:137) pretenden "fomentar la comprensión multifacética de la cognición humana como un proceso histórico-cultural". Lo que resulta interesante de estos trabajos transculturales en desarrollo cognitivo, son tres aspectos: En primer lugar, el reconocimiento de que tal desarrollo cognitivo está profundamente vinculado a las relaciones intergeneracionales y entre pares donde la cultura es transmitida activamente. En segundo lugar, las metas de desarrollo planteadas por la investigación tradicional hacen parte del contexto cultural y social en donde fueron producidas y no pueden ser universalizadas (Rogoff, 1993:35). Finalmente, tales investigaciones plantean una visión más amplia de la condición humana, puesto que no se concibe al ser humano como una máquina descontextualizada que procesa información, resuelve problemas y toma cursos de acción sin contar con su cultura y su contexto social. Rogoff (1993:27), describe al ser humano de modo más complejo, a saber:

... como humanos, durante un periodo de pocos años después de nacer, progresamos hasta alcanzar una extraordinaria habilidad para comunicarnos por medio del lenguaje, utilizar e inventar instrumentos de solución de problemas, comprometernos en acciones flexibles de cooperación con otros, aprovechando de la experiencia y de las inversiones de nuestros antepasados, enseñar a aprender de los demás, y planificar lejanos acontecimientos

futuros. Reflexionamos sobre las perspectivas de otros seres humanos, analizamos nuestro pasado en ésta situación, y nos sentimos orgullosos de nuestras diferencias con otros animales

Para Rogoff, los procesos de aprendizaje culturales se dan en la familia, institución que, con variaciones, los registros etnográficos permiten universalizar. En sus trabajos, Rogoff (1993:31), plantea el concepto de "participación guiada" para apalabrar el aprendizaje activo del niño y la guía de sus pares y mayores, en la familia u otras instituciones sociales, para destacar el valor cultural que la guía explícita o implícita tiene y el modo como los 'cuidadores' organizan esta guía. Rogoff (1993:73) considera que, además de la familia, hay "otras actividades sociales que contribuyen a la organización de las actividades de los individuos" y dan respuestas a sus necesidades básicas, nos referimos a: "los sistemas religiosos, políticos, sanitarios, educativos, como, por ejemplo, las escuelas, las relaciones maestro-aprendiz y los medios de comunicación". El estudio de estas instituciones culturales y del desarrollo cognitivo de los individuos en ellas, tiene en la 'actividad o el evento' su unidad de análisis (Rogoff y Chavajay, 2004:145), pues allí es donde las tareas socioculturales se realizan colectivamente "empleando y extendiendo herramientas y prácticas culturales heredadas de generaciones anteriores", actividades en las cuales pueden transformar este legado. Para Rogoff, este enfoque evita separar el desarrollo cognitivo de los eventos donde se potencia culturalmente, evita estudiar el desarrollo cognitivo del individuo aislado, como si no tuviera historia, como si no estuviera vinculado a una cultura, como si no tuviera cuerpo. El estudio sociocultural del desarrollo cognitivo, así transformado, ya no examina a los "niños y adultos extranjeros en pruebas psicológicas de corte euro-americano" pretendidamente universalizables, sino que pone mayor énfasis en la "comprensión del desarrollo de niños y adultos de cualquier comunidad (nuestra, de nuestros vecinos o lugares distantes) como algo que inherentemente implica procesos culturales a ser estudiados de la manera en que ocurren en las actividades y prácticas de cada comunidad", lo que condujo a plantearse como indisoluble la relación entre cognición y cultura (Rogoff y Chavajay, 2004:143).

Los trabajos sobre desarrollo cognitivo en perspectiva sociohistórica, reaccionan contra la pretensión de concebir la inteligencia como algo

universal y ajeno al contexto social y cultural. De este modo, no encuentran en los test de inteligencia aplicados descontextualizadamente otra cosa que una reactualización de las “pruebas de inteligencia originales de Binet”. Pruebas que fueron desarrolladas según el modelo de las ‘tareas escolares’ y, por tanto, terminaron midiendo solo el ‘rendimiento escolar’ (Rogoff y Chavajay, 2004:130). No en vano, escribía Rogoff (1993:75): “La institución que ha sido objeto de mayor atención, en cuanto canalizadora del desarrollo cognitivo, ha sido la escolarización formal”. Por ello, para Rogoff y Chavajay (2004:124) los resultados de estas investigaciones siempre privilegian “las prácticas escolares europeas y norteamericanas”, por eso nos invita “a prestarle más atención a las variaciones de lo que realmente sucede en las escuelas, incluyendo la escolarización de origen indígena”, una educación que en general no cuestiona los aspectos centrales de la escolarización, por ejemplo el espacio y el tiempo escolar, la fijación de la cultura en contenidos escolares, etc. Por ejemplo, coincidimos con Rogoff y Chavajay (2004:126) en su preocupación de mostrar los efectos del énfasis en la lecto-escritura en el procesamiento de la información, siguiendo a Goody, nos muestran como “clasificar la información en categorías y recordar listas de elementos son habilidades que se derivan de la capacidad de leer y escribir.” En el mismo sentido, parece ser que ya Vigotsky encontraba en ‘la organización social de la instrucción’ cómo la escritura era la “forma única de cooperación entre el niño y el adulto” y se constituyó en el “elemento central del proceso educativo”, una interacción que además se transmite al niño como “un sistema definido” (Moll, 1993:14). Lo que para la perspectiva vigostkyana, es importante en tanto le permite “dominar y ser consciente del uso de estas herramientas culturales”, especialmente “las tecnologías de representación de comunicación (...) mediada por instrumentos culturales tales como el discurso y la escritura, y la actividad intelectual de los individuos.” (Moll, 1993:125). Sin embargo, esto no puede universalizarse si tenemos en cuenta grupos sociales y culturales que habitan su mundo desde la oralidad.

Rogoff y Chavajay (2004:129), siguiendo a varios autores, caracterizan las habilidades cognitivas de los sujetos escolarizados y los no escolarizados de modo muy ilustrativo, por ello me permito citar por extenso:

“la escuela parece fomentar habilidades perceptuales en el uso de convenciones gráficas para representar profundidad en estímulos bidimensionales y en el análisis de modelos bidimensionales. Las personas escolarizadas son más hábiles para recordar deliberadamente piezas de información desconectadas unas con otras, y tienden más que los individuos no escolarizados a emplear espontáneamente estrategias que organicen los ítems no relacionados para poderlos recordar. Los sujetos escolarizados tienden más a organizar los objetos de una prueba de manera taxonómica, poniendo juntos objetos categóricamente similares, mientras que la gente no escolarizada a menudo emplea organizaciones funcionales de objetos que se emplean juntos. La gente escolarizada mostró mayor facilidad en cambiar a dimensiones alternativas de clasificación y en dar explicaciones de las razones de su organización. La escolaridad no parece estar relacionada con el aprendizaje de la regla o con el aprendizaje lógico, en tanto el sujeto haya entendido el problema tal cual el experimentador lo tuviera en mente. Los sujetos no escolarizados parecen preferir, sin embargo, llegar a conclusiones con base en la experiencia, más que contando sólo con la información del problema.

Además de las diferencias entre estos sujetos según su escolarización o no, Rogoff y Chavajay (2004:134) muestran como en las investigaciones tradicionales sobre desarrollo cognitivo se privilegian las perspectivas “de la clase media euronorteamericana”, desconociendo que para otros pueblos la inteligencia infantil está asociada a la “capacidad para enfrentar situaciones específicas y responsabilidad social” o “la participación responsable en la familia y la vida social” como para los kipsigis de Kenya. O en el caso de los “ifaluk del Pacífico occidental (quienes) consideran a la inteligencia no sólo en términos de poseer conocimiento y buen comportamiento social, sino también practicarlos”.

Como pretendo hacer notar, muchos son los campos de investigación que se abren con esta perspectiva sociocultural del desarrollo cognitivo, investigaciones que estamos en mora de emprender en un país, que como el nuestro, no ha podido entender que, si toma en serio los problemas de la educación en los pueblos indígenas y afros, por ejemplo, debe reconocer que se imponen programas de investigación que puedan asumir ese reto en perspectiva intercultural.

CREATIVIDAD, EDUCACIÓN ESCOLAR Y EDUCACIÓN NO ESCOLARIZADA

Otro campo de investigación que se abre espacio en los debates sobre el aprendizaje es la creatividad. Si bien es cierto que, como lo señala Sternberg (1997:95), hay un énfasis en la metacognición, es decir, en la comprensión y control de los propios procesos de construcción y apropiación del conocimiento, es cada vez más evidente el rol de la cultura en tal proceso cognitivo. Sin embargo, es una lástima que en la interpretación de Stenberg (1997:50), "las diferencias raciales y étnicas en el cociente intelectual reflejan únicamente una pequeña parte de la inteligencia como totalidad, y las mejores pruebas sugieren que las diferencias son de origen mayoritaria o totalmente ambiental". Vistas las cosas así, se impone un "relativismo cultural" (que no está presente en los trabajos de Rogoff) en la medida en que son 'contenidos culturales' y no los procesos cognitivos los que son culturalmente determinados. Un poco como la idea que soporta la universalidad del asco, aunque lo que le produce asco a Darwin no sea lo mismo que le produce asco al 'aborigen'² que lo ve comer, ambos 'tienen' asco. El problema es mucho más complejo, no es un asunto de contenidos relativos, el problema es que ser creativo en una cultura es diferente a otra. Lo importante es que ello se hace visible en lo planteado por Rogoff sobre el rol que la escolarización atribuye a ciertas soluciones de problemas. Lo cultural también incluye una componente de lucha de las concepciones de mundo, es decir, no son culturas que coexisten más o menos pacíficamente, lo que pasa es que hay concepciones de mundo que se pretenden hegemónicas y deslegitiman todas las otras formas de experimentar el mundo.

Si bien la postura de Sternberg reconoce la importancia de lo cultural (en una versión menguada) en las investigaciones sobre la creatividad y lo cognitivo, también hay otros enfoques que comparten el cientificismo de Sternberg. Me refiero a las investigaciones sobre modelos computacionales

² "En la Tierra del Fuego, —explica Charles Darwin— un nativo tocó con su dedo un poco de carne fría en conserva que yo estaba comiendo en nuestro campamento y mostró con claridad el enorme asco que le producía su textura blanda. Por mi parte, también sentí un tremendo asco ante el hecho de que un salvaje desnudo tocara mi comida, aunque sus manos no parecieran estar sucias". (Miller, 1998:34)

de la creatividad, una de cuyas propuestas encontramos en Shank (1995), para quien las críticas de Dreyfus y Searle a modelo computacional de la mente son insuficientes. De igual modo, Csikszentmihaly (1995,1998) parece privilegiar una concepción de la creatividad bastante acorde con las necesidades euronoramericanas, en la medida en que sus descripciones de las condiciones de la creatividad son muy cercanas a las prácticas de la producción de conocimiento en la cultura occidental. Esto se hace notorio en la concepción de conocimiento de Csikszentmihaly (1998:56) que cito por extenso:

El conocimiento mediado por símbolos es extrasomático; no se trasmite a través de códigos químicos inscritos en nuestros cromosomas, sino que debe ser comunicado he aprendido deliberadamente. Esta información extrasomática constituye lo que llamamos cultura. Y el conocimiento transmitido mediante símbolos queda agrupados en campos separados [...] cada campo está compuesto por sus propios elementos simbólicos, sus propias reglas, y generalmente tiene su propio sistema de notación. En muchos sentidos, cada campo presenta un pequeño mundo aislado, en el cual una persona puede pensar y actuar con claridad y concentración

Como puede notarse, Csikszentmihaly, parte de la distinción entre campos más o menos definidos, lo que nos recuerda cierta distinción ciencia y no ciencia, sin mencionar la descorporalización y universalización que hace de estos campos y sus lenguajes, reglas y notaciones. Además, parece que hay una nostalgia cartesiana cuando sostiene que cada campo parece exigir de la persona "pensar y actuar con claridad y concentración". No hay que olvidar que, además, Csikszentmihaly pretende que la creatividad comporta un placer que sus entrevistados caracterizaron como el 'fluir' en las actividades creativas, fluir que se da como resultado de la motivación y concentración (Csikszentmihaly, 1998:139), que resueltamente requieren una compartimentalización disciplinar de los campos y una escolarización o acceso a las instituciones donde esos campos se desarrollan. No sabría sí los cantos del sabio Tule recostado en la hamaca, mientras toma chicha, son o no son creativos. Si lo que acontece en la casa de la comunidad hace parte de los "ambientes estimulantes" descritos por Csikszentmihaly (1998:164). Estas son tareas por emprender.

Así como aprendimos de los trabajos de Rogoff y los estudios transculturales del desarrollo cognitivo, que las metas de desarrollo descritos en las teorías tradicionales hacen parte del contexto donde son producidas, así también la caracterización del proceso creativo descrito por Csikszentmihaly, hace parte del contexto cultural donde se desarrolló y no son universalizables. Esto vale no sólo por los procesos cognitivos creativos que cada cultura privilegia y los valores que comporta, sino también por razones de acceso a los centros de desarrollo de los campos indicados por Csikszentmihaly. La experiencia creativa no puede soslayar las diferencias de 'capital cultural' (Bourdieu, 1998), pues las condiciones de surgimiento de una persona creativa suelen pasar por el interés precoz por el campo y acceso al mismo, además, sería ingenuo no exigir el reconocimiento de la diferencia colonial y la colonialidad del poder/saber/ser (Quijano, 2000), como obstáculos para la producción creativa y contextual por fuera de los saberes hegemónicos.

Para mostrar otro aspecto del cientificismo y eurocentrismo de la concepción de Csikszentmihaly sobre la creatividad, surge de su definición de la misma, a saber:

creatividad es cualquier acto, idea o producto que cambia un campos ya existentes, o que transforma un campo ya existente en uno nuevo. Y la definición de persona creativa³ es: alguien cuyos pensamientos y actos cambian un campo (Field) o establecen un nuevo campo. Es importante recordar, sin embargo, que un campo no puede ser modificado sin el consentimiento explícito o implícito del ámbito (Domain) responsable de él. (Csikszentmihaly, 1998:47; 1995:325)

Sin embargo, cuando se trata de decidir quién es más creativo en la cocina o en la sabiduría, el autor citado escribe sin más: "la alimentación y sabiduría con campos débilmente organizados, con pocas reglas y prioridades aceptadas de forma general, y carecen del ámbito de expertos que pueden determinar la legitimidad de tales afirmaciones

³ No puedo dejar pasar que esta concepción de Csikszentmihaly se plantea contra la noción de genio romántica, pero si se contrasta con la noción de genio en Kant (2003) las similitudes saltan a la vista.

(Csikszentmihaly, 1998:48). En tal sentido, quedan nuevamente los saberes locales reducidos a opinión, folklore, etc. Aparece la figura del experto, que no será jamás alguien sobre quien puede recaer la penosa afrenta de ser 'subjetivo'.

Ahora bien, es oportuno destacar que los trabajos sobre creatividad proponen alternativas al saber escolarizado y las prácticas que impone en los procesos cognitivos. Es destacable su esfuerzo por mostrar las limitaciones de los test de CI, la necesidad de desarrollar y valorar el pensamiento divergente, la necesidad de ser creativos, fluidos, flexibles para cambiar una perspectiva por otras y original a "la hora de escoger asociaciones inusitadas de ideas" (Csikszentmihaly, 1998:83). También son destacables los esfuerzos por desarrollar metodologías de investigación biográficas. Como el estudio de casos o historias de vida de personas creativas, como lo propone Gardner (1995), como programa de investigación. No olvidemos que, como lo proponen Tardif y Sternberg (1995:433), estas descripciones de las personas creativas se centran en tres categorías, a saber: "cognitive characteristics, personality and motivationally qualities; especial events or experience during one's development". Ahora bien, estas descripciones deben incluir, por tanto, contextos culturales diferentes al euronoramericano, y, también, ámbitos creativos relativos a contextos sociales muy concretos, por ejemplo, en las personas en situación de calle, los pueblos indígenas, personas no escolarizadas, etc. En muchas ocasiones los personajes biografiados desde su creatividad son investigados por su éxito en ámbitos estrictamente occidentales, modernos, coloniales.

BALANCES Y PERSPECTIVAS

Los campos de investigación aquí presentados nos plantean varios desafíos, el primero de ellos es reconfigurar el concepto de educación, es decir, poder aceptar que la educación no es sinónimo de escolarización. En este sentido, Coll (1999), considera que es necesario tener una "visión amplia y sistemática de la educación", en la cual no se confunda educación con escolarización, tal y como lo hemos hecho desde la universalización de la educación desde mediados de los años cincuenta. Es urgente trascender la institución escolar como punto de concreción de las prácticas educativas, discursos sobre la educación y los fines educativos, esto para mostrar que

existen otros espacios formativos, que, aunque en crisis como la familia, también están relación con la educación. En el campo de la pedagogía en Colombia, la ciudad educadora y los medios de comunicación (Álvarez, 2003) nos han mostrado lo imperativo de desescolarizar la reflexión pedagógica. Por su parte, las investigaciones sobre educación intercultural que proponemos también ampliarán los espacios de formación más allá de las aulas escolares, reconociendo así en la selva o en las casas de las comunidades espacios de formación que son sitios privilegiados para el desarrollo de la educación propia. Me permito citar por extenso la descripción de la crisis de la educación como escolarización que hace Coll (1999) y sus implicaciones:

“(…) la educación es un concepto amplio que, en su sentido original, designó un conjunto de actividades y prácticas sociales mediante las cuales, y gracias a las cuales, los grupos humanos promueven el desarrollo personal y la socialización de sus miembros y garantizan el funcionamiento de uno de los mecanismos esenciales de la evolución de las especies: la herencia cultural. Desde siempre, los grupos humanos han utilizado simultáneamente en diversos tipos de prácticas y actividades sociales con el fin de facilitar a las nuevas generaciones el acceso a la forma de saberes culturales - conocimientos y creencias sobre el mundo, lenguaje e instrumentos para conocer la realidad y actuar sobre ella, tecnologías y técnicas, tradiciones, sistema de valores, etc. - considerados fundamentales para la supervivencia colectiva y cuya apropiación individual se juzga necesario, en consecuencia, para llegar a formar parte de ellos como miembros en pleno derecho. Desde siempre, además, y en todo tipo de sociedades, la responsabilidad en la organización y conducción de estas prácticas y actividades sociales ha estado a cargo de diferentes actores, y a menudo también de diferentes instancias, que, desde su rol específico y su ubicación en la organización social, cultural y económica establecida, contribuyeron conjuntamente al desarrollo personal y a la socialización de las nuevas generaciones.

Perspectivas como la anterior nos permite la complejización de las concepciones de la educación y el desarrollo humano, abre nuevos espacios de investigación para la pedagogía y para proyectos de investigación inter

o transdisciplinar. Sin mencionar las investigaciones en el campo cognitivo aquí descritas y que hacen falta en nuestras facultades de educación. Se imponen, pues, proyectos de investigación y su vinculación con la formación de maestros, que reconozcan la importancia de la cultura y los contextos sociales para el aprendizaje, investigaciones que cuestionen las versiones estandarizadas de la inteligencia y el aprendizaje. Estas propuestas de investigación, además, requieren del apoyo de investigaciones que problematicen las metas del desarrollo cognitivo en clave intercultural y transcultural, investigaciones que se ocupen de los cambios que implican estas perspectivas sociohistóricas del desarrollo cognitivo en la concepción de la escuela y la educación. Otra tarea importante en pedagogía es la reflexión histórica sobre las metas de desarrollo cognitivo, las instituciones y los saberes que propician ese desarrollo. Considero que estas investigaciones deben tomar como eje los espacios y tiempos de la educación no escolarizados, es decir, salir de la escuela y preguntarse por los procesos de formación o subjetivación humana. Considero que la invitación de Stigler (citado por Rogoff, 2004:140) para crear una "nueva disciplina" denominada 'psicología cultural' es válida para quienes se ocupan en Colombia de las investigaciones sobre desarrollo humano, por ejemplo, sin embargo creo las múltiples aproximaciones deseadas para "comprender cómo las culturas diseñan sus instituciones y cómo estas instituciones llenan las necesidades de los individuos y promueven sus metas futuras" (antropología, la psicología, la lingüística, la historia y la filosofía) no pueden dejar de lado los saberes propios de esas culturas, de lo contrario seguiríamos proponiendo una ciencias coloniales que toman al otro como 'objeto' y lo subalternizan.

En el plano de la educación escolarizada y la educación superior, se imponen tareas investigativas sobre la escolarización y sus efectos en las culturas indígenas y afros, tareas emprendidas por trabajos como los del grupo Diverser bajo la dirección de Zayda Sierra (2004) y las muchas investigaciones realizadas por la Universidad del Cauca en etnoeducación (Rojas y Castillo, 2005). Trabajos estos que ya configuran una parte del campo de la pedagogía y que debemos vincular, sin demora alguna, en la formación de maestros. La educación intercultural no es un problema de quienes han sido minorizados en Colombia, la educación intercultural nos atañe a todos, a todos los maestros, investigadores e investigadoras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, Alejandro. (2003) *Los medios de comunicación y la sociedad educadora ¿ya no es necesaria la escuela?* Bogotá, Magisterio/Universidad Pedagógica Nacional/Grupo de historia de la práctica pedagógica, 285 pp.
- BOURDIEU, Pierre. (1998) *La distinción, criterio y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus, 597 pp.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; SCHIWY, Freya y WALSH, Catherine, 2002, "Introducción" en: *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador), Abya-Yala, pp. 7-16.
- COLE, Michael. (1993) Desarrollo cognitivo y educación formal: comprobaciones a partir de la investigación transcultural. En: Moll, Luis (Comp.) *Vigotsky y la educación, connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires, Aique, pp. 13 -42.
- COLL, César (1999) *Algunos desafíos de la educación básica en el umbral de nuevo milenio*. III Seminario para Altos Directivos de las Administraciones Educativas de los países Iberoamericanos. La Habana, junio.
- CSIKSZENTMIHAYI, Mihaly. (1995). Society, culture, and person: a systems view of creativity. En: STERNBERG, Robert. (Ed). *The nature of creativity, contemporary psychological perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press. Pp. 220-238.
- CSIKSZENTMIHAYI, Mihaly. (1998) *Creatividad, el flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona, Paidós, 510 pp.
- DOVER, Robert. (2004) El encuentro inminente de otros recíprocos: estrategias para el reconocimiento de saberes plurales. En: *Revista de educación y pedagogía*. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVI, N° 39, (Mayo-Agosto) pp. 13-25.

- DURKHEIM, Emil. (1996) *Educación y sociología*, Barcelona, Península, 188 pp.
- ECHEVERRI, Alberto. (1996) Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. En: *Revista Educación y pedagogía*. Medellín, Universidad de Antioquia. Vol 8. N° 16.
- ELLIOTT, John. (2002) *La reforma educativa en el estado evaluador*. Perspectivas, vol. XXXII, n° 3, septiembre.
- ESCOBAR, Arturo. (1996) *La invención del tercer mundo, construcción y deconstrucción del desarrollo*, Bogotá, Norma, 474 pp.
- GARDNER, Howard. (1995). Creative life and creative works: a synthetic scientific approach. En: STERNBERG, Robert. Ed. *The nature of creativity, contemporary psychological perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press. Pp. 298-321.
- GROSFUGUEL, Ramón. (2006) Actualizando a Aimée Cesaire: colonialidad, transmodernidad y pensamiento fronterizo. En: CESAIRE, Aimée. *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid, Akal.
- HARDING, Sandra. (1996) *Ciencia y feminismo*. Madrid, Morata, 237 pp.
- HERNÁNDEZ, Carlos Augusto. (2000) Aproximación a un estado del arte de la enseñanza de las ciencias en Colombia. En: HENAO W. Myriam y CASTRO V, Jorge Orlando. *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia, Tomo II*, Bogotá, Colciencias – Socolpe, pp. 11 – 91.
- KANT, Immanuel. (2003) *Crítica del discernimiento*. Madrid, Machado Libros, 536 pp. (Traducción de Roberto Rodríguez Aramayo y Salvador Mas).
- LANDER, Edgardo. (2003) *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos*. En: LANDER, Edgardo. (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Clacso, pp 11 – 40.

- MARTÍNEZ BOOM, Alberto. (2004) *De la escuela expansiva a la escuela competitiva, dos modos de la modernización en América Latina*. Barcelona, Anthropos, 459 pp.
- MIGNOLO, Walter. (2003) *Historias locales/diseños globales*, Madrid, Akal, 452 pp.
- MILLER, Ian. (1998) *Anatomía del asco*. Madrid, Taurus, 441 pp.
- MOLL, Luis. (1993) Introducción. En: Moll, Luis (Comp.) *Vigotsky y la educación, connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires, Aique, pp. 13 -42.
- PALERMO, Zulma. (2003) Para una genealogía de la descolonización intelectual. En: WALSH, Catherine. (Ed.) *Estudios culturales latinoamericanos, retos desde y sobre la región*. Quito, Abya Yala, pp. 131-146.
- QUIJANO, Anibal. (2000) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: LANDER, Edgardo. (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Clacso, pp. 201-244.
- ROGOFF, Barbara y CHAVAJAY, Pablo. (2004) Las bases culturales del desarrollo cognitivo, evolución de la investigación en este campo en Norteamérica. En: *Revista educación y pedagogía*. Medellín, Universidad de Antioquia. Vol XVI. N° 39. pp. 121-159.
- ROGOFF, Barbara. (1993) *Aprendices del pensamiento, el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, Paidós, 301 pp.
- ROJAS, Axel y CASTILLO, Elizabeth. (2005) *Educación a los otros, Estado, política educativa y diferencia cultural en Colombia*. Cali, Universidad del Cauca, 158 pp.
- SCHWY, Freya. (2003) Descolonizar las tecnologías del conocimiento: vídeo y epistemología indígena. En: WALSH, Catherine. (Ed.) *Estudios culturales latinoamericanos, retos desde y sobre la región*. Quito, Abya Yala, pp. 303-314.
- SHANK, Roger. (1995). Creativity as a mechanical process. En: STERNBERG, Robert. Ed. *The nature of creativity, contemporary psychological perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press. Pp. 220-238.

- SIERRA, Zayda. Ed. (2004) *Voces indígenas universitarias, expectativas, vivencias y sueños*. Medellín, Universidad de Antioquia/Diverser, 575 pp.
- STERNBERG, Robert. (1997) *Inteligencia exitosa, cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona, Paidós, 285 pp.
- TARDIF, Twila y STERNBERG, Robert. (1995) What do we know about creativity? En: En: STERNBERG, Robert. (Ed). *The nature of creativity, contemporary psychological perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press. Pp. 429-440.
- WALSH, Catherine, 2002, "Las geopolíticas de conocimiento y colonialidad del poder. (Entrevista a Walter Mignolo), en: CASTRO-GÓMEZ, Santiago SCHIWY, Freya y WALSH, Catherine, eds., *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador), Abya-Yala, pp.17-44.
- WALSH, Catherine. (2003) ¿Qué saber, qué hacer y cómo ver? Los desafíos y predicamentos disciplinares, políticos y éticos de los estudios (Inter)culturales desde América Latina. En: WALSH, Catherine. (Ed.) *Estudios culturales latinoamericanos, retos desde y sobre la región*. Quito, Abya Yala, pp. 11-29.
- WALSH, Catherine. (2004) Colonialidad, conocimiento y diáspora afro-andina: construyendo etnoeducación e interculturalidad en la universidad. En: RESTREPO, Eduardo y ROJAS, Axel (Eds.) *Conflicto e (in) visibilidad, retos de los estudios de la gente negra en Colombia*, Cali, universidad de Cauca, pp. 331 – 346.
- ZULUAGA G., Olga y OSSENBACH, Gabriela. (2004) *Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos siglo XIX*, Bogotá, Magisterio, 452 pp.