

El concepto de la *doble racionalidad* en la educación

RESUMEN: ESTE TRABAJO SE PROPONE IDENTIFICAR LAS CREENCIAS VINCULADAS A LOS SISTEMAS DE ACTIVIDAD DE UNA COMUNIDAD RURAL DEL NORTE DE CÓRDOBA, ARGENTINA. ADEMÁS, ABORDA DIFERENTES FORMAS DE TRATAMIENTO QUE TIENEN LAS CREENCIAS EN EL ÁMBITO ESCOLAR. EN ESTE ESTUDIO SE RECOLECTARON DATOS MEDIANTE ENTREVISTAS A INFORMANTES CLAVE DE LA COMUNIDAD RURAL ESTUDIADA Y SE LLEVARON A CABO OBSERVACIONES Y REGISTROS DE SITUACIONES DE CLASE Y DE TAREAS RELACIONADAS CON LOS SISTEMAS PRODUCTIVOS EN LOS HOGARES. EL ANÁLISIS DE LOS DATOS PERMITIÓ RECONOCER EL EJERCICIO DE UNA *DOBLE RACIONALIDAD* EN LAS ACTIVIDADES PRODUCTIVAS, DONDE CO-EXISTEN UNA LÓGICA UNIVERSAL Y UNA RACIONALIDAD VERNÁCULA, VINCULADA A LAS CREENCIAS. ESTE EJERCICIO DE LA RACIONALIDAD, QUE ES ALTAMENTE FUNCIONAL EN ESA Y EN OTRAS COMUNIDADES RURALES, NORMALMENTE, NO ES INTEGRADO DE MANERA SATISFACTORIA EN EL ÁMBITO ESCOLAR. EN SUS CONTEXTOS DE CRIANZA, LOS NIÑOS DESARROLLAN SUS PRIMEROS APRENDIZAJES -CONOCIMIENTOS, TÉCNICAS Y CREENCIAS-, QUE NO SUELEN MANTENER UNA CONTINUIDAD CON LOS APRENDIZAJES ESCOLARES. ATENDIENDO ESTE ASPECTO, EL PRESENTE TRABAJO PROPONE CIERTAS VÍAS DE INTEGRACIÓN DE ESA DOBLE RACIONALIDAD EN EL AULA CON EL FIN DE PROMOVER UN PROCESO DE *INTERCOMPRESIÓN CULTURAL* QUE SIENDE LAS BASES PARA EL DESARROLLO DE APRENDIZAJES EFEC-

TIVOS EN CONTEXTOS RURALES.

• • •

PALABRAS CLAVE: DOBLE RACIONALIDAD - CREENCIA - COMUNIDAD RURAL - SISTEMA DE ACTIVIDAD - INTERCOMPRESIÓN CULTURAL - PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN • **Key Words:** DOUBLE RATIONALITY - BELIEVES - RURAL COMMUNITY - ACTIVITY SYSTEMS - CULTURAL INTERCOMPREHENSION - SOCIALIZATION PROCESSES

• • •

ABSTRACT: THIS STUDY TO IDENTIFY THE BELIEVES RETALED TO THE ACTIVITY SYSTEMS OF A RURAL COMMUNITY OF THE NORTH OF CÓRDOBA, ARGENTINA. IT ALSO ANNALYSES THE DIFFERENT WAYS BYWHICH BELIEVES ARE HANDLER IN THE SCHOOL SETTINGS. IN THIS WORK DATA WERE GATHERED THROUGH INTERVIEWS TO REPRESENTATITVE PEOPLE OF THE COMMUNITY AND OBSERVATIONS IN THE SCHOOL AND HOME SETTINGS. THE ANALYSIS OF THESE DATA ALLOWED TO IDENTIFY THE PRACTICE OF A DOUBLE RATIONALITY RELATED TO BELIEVES WERE SIMULTANEOUSLY USED. THE PRACTICE OF A DOUBLE RATIONALITY WHICH IS VERY FUNCTIONOAL IN THIS AND OTHER RURAL COMMUNITIES IS NOT CONSIDERED IN THE ASCHOOL SETTINGS. IN THEIR HOUSEHOLD ENVIRONMENT CHILDREN DEVELOP BODIES OF KNOWLEDGE, SKILLS AND BELIEVES WHICH HAVE NO ANY RELATIONSHIP WITH SCHOOL LEARNING. TAKING IN TO ACCOUNT THE DISCONNECTION BETWEEN HOME AND SCHOOL, THE PRESENT ORDER THE PROMOTE A PROCESS OF CULTURAL INTERCOMPREHENSION.

POR BIBIANA AMADO* Y ANA MARÍA BORZONE**



* Magister en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua. Centro de Investigaciones Lingüísticas. Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

** Doctora en Letras. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina.

El presente trabajo tiene por objeto identificar las creencias de los miembros de una comunidad rural y las funciones que cumplen en la realización de sus prácticas productivas y comunicativas. Asimismo, se propone atender a las



formas en que las creencias se manifiestan en las escuelas y a las respuestas que estas creencias suscitan en los docentes con respecto a la cultura de los niños y de su comunidad. Se trata de buscar vías efectivas para el reconocimiento de dichas creencias en el aula con el objeto de promover la comprensión mutua y nuevos aprendizajes.

Sabemos, por numerosos estudios sobre el fracaso escolar de los niños provenientes de sectores pobres, urbano-marginados y rurales, que las diferencias entre la cultura del hogar y de la escuela genera a menudo una fractura entre ambos entornos. Esta fractura constituye un factor de riesgo para el aprendizaje y puede explicar en parte las dificultades que experimentan los niños para desempeñarse en la escuela (Borzzone y Rosemberg, 2000).

De ahí la importancia de que la escuela considere los conocimientos, habilidades, valores y creencias que los niños han adquirido en su entorno familiar o *nicho de desarrollo* (Super y Harkness, 2002) cuando el proceso de enseñanza y aprendizaje se produce en situaciones de diversidad cultural. Cabe señalar que los contextos de crianza configuran nichos de desarrollo estructurados y organizados por la cultura.

Super y Harkness (2002) proponen analizar el entorno en base a subsistemas operacionales y a diversos aspectos que ponen en evidencia cómo la cultura afecta el curso de desarrollo infantil. Identifican tres aspectos de la organización cultural que coordinan las influencias del entorno y que dan lugar a resultados evolutivos importantes. Uno de ellos, la repetición de estímulos similares provenientes de distintos agentes, apoyan la generación de conocimientos y habilidades.

El segundo aspecto se refiere a la comunicación. El hecho de cultivar y ejercitar, en el curso del desarrollo, símbolos esenciales y sistemas de significados promueve la adquisición de estilos discursivos, de formas de expresar sentimientos y el uso de esos sistemas para comprender y desempeñarse en el mundo. Por último, se reconoce el hecho de que es el encadenamiento de distintos factores, no un solo factor por sí mismo, el que genera un resultado evolutivo específico. Se intenta, así, dar una explicación del modo en que se adquieren los conocimientos, habilidades y creencias.

Debido a que las creencias son el resultado de una construcción social y cultural a través de la historia, más allá de que puedan presentar una base común con otras mitologías, suelen manifestar características propias de cada comunidad. Por ello, las creencias están relacionadas con el concepto de "diversidad cultural" y, en un plano social, participan de diferentes niveles de legitimación.

Distintas investigaciones han explorado la relevancia de los conocimientos relacionados con las creencias en los ámbitos rurales. Heredia y Bixio (1991) analizan la dimensión de los componentes sobrenaturales en el valle de traslasierra en Córdoba, Argentina. Si bien estos autores reconocen la importancia de las creencias para comprender la fractura entre los procesos de socialización primaria y secundaria, no proporcionan un marco explicativo que permita vincular las creencias y los procesos de aprendizaje.

Por su parte, los estudios de Gasché (2001, 2004) no solo indagan en los aspectos fenomenológicos de las creencias sino que abordan su función en los sistemas de actividad y proponen ciertas vías de integración de este doble ejercicio de la racionalidad en el currículo educativo. El concepto de *doble racionalidad* elaborado por Gasché resulta particularmente importante como marco explicativo desde el cual abordar las creencias en el aula. Este investigador considera que el cuerpo de conocimientos desarrollados en el entorno familiar y social incluye ejercicios diferenciados de la racionalidad.

En un estudio realizado con etnias aborígenes de la Amazonía peruana, observó que en las prácticas productivas y comunicativas, o sistemas de actividad de las comunidades, subyacen conocimientos de carácter universal que se reconocen desde un ejercicio occidental de la racionalidad. Asimismo, identificó el ejercicio de una racionalidad oculta, construida por la cultura, que subyace en las creencias que promueven la ejecución de ciertos actos y discursos míticos. Estas conductas vinculadas a las creencias y los conocimientos de orden universal configuran la existencia de una *doble racionalidad* en la realización de los sistemas de actividad y de las diferentes prácticas cotidianas.

En el curso de su estudio, Gasché (2004) reconoce que, en la realización de las actividades productivas, las personas muestran un dominio implícito de conocimientos que involucran principios universales de física, biología, química, etc. Al mismo tiempo reconoce que, en esos sistemas de actividad, opera un ejercicio de la racionalidad diferente de la racionalidad científica, propia del discurso pedagógico explicativo occidental. De este modo, las acciones vinculadas con la primera racionalidad se complementan con una serie de conductas y discursos necesarios para que la actividad resulte exitosa. Tales conductas y discursos toman sentido en la cosmovisión propia de la cultura indígena.

Ambas racionalidades coexisten en las tareas de la vida cotidiana y, a menudo, los niños y los jóvenes aluden a ellas en su desempeño escolar. Si bien los docentes suelen identificar esta racionalidad, como observadores externos, la relegan a los dominios de la superstición. Esta actitud de deslegitimación de un aspecto importante de la cultura de los niños genera una conducta ambivalente: en los hogares los niños hacen uso de la racionalidad vernácula mientras que, en los ámbitos formales, tratan de ocultarla. Pero esta ambivalencia se da solo en el plano discursivo, puesto que, en términos de los valores existenciales, la racionalidad vernácula continúa guiando la interpretación de los fenómenos naturales y sociales. La incongruencia entre dicha racionalidad y la que impera en la escuela conduce, entonces, a la falta de comprensión mutua, problema que genera obstáculos para el aprendizaje.

En consonancia con la perspectiva de Gasché, que propone el desarrollo de un proceso de intercomprensión en el aula para incorporar las creencias de la cultura vernácula, el presente trabajo analiza la funcionalidad del ejercicio de una doble racionalidad en las prácticas familiares de una comunidad rural del norte de Córdoba, Argentina y la

presencia de la racionalidad oculta en los aprendizajes escolares. El conocimiento de dicho ejercicio tiene por objeto proponer alternativas para un tratamiento no prejuicioso ni descalificativo de las creencias de los niños en el entorno escolar.

LA RACIONALIDAD OCULTA EN LOS SISTEMAS DE ACTIVIDAD

En el curso de desarrollo de un proyecto de investigación sobre los sistemas de actividad de una comunidad rural del norte de Córdoba, se observó que numerosas acciones de las tareas familiares responden al ejercicio de una racionalidad vernácula. En el presente apartado se expondrán algunos ejemplos provenientes de ese trabajo y otros que han sido recolectados en intercambios con docentes rurales de Misiones.

El estudio se realizó con el propósito de contribuir a la construcción de un currículo intercultural, que integre los conocimientos y habilidades desarrolladas por los niños en sus contextos de crianza (Amado y Borzone, 2005). En este trabajo se atendió a los conocimientos de tipo científico que subyacen a la realización de los sistemas para tender puentes entre los conocimientos adquiridos a través de experiencias directas y los conocimientos del currículo escolar con el fin de contextualizar la enseñanza.

A lo largo del proceso exploratorio de prácticas como la recolección de hierbas aromáticas, la cría de cabras y de aves de corral, entre otras, se advirtió que las tareas cotidianas integran acciones que se basan en una racionalidad de corte universal y acciones que responden a una racionalidad tácita, con componentes que, si bien pueden tener una base común con otras culturas, presentan rasgos específicos en la comunidad estudiada.

Por ejemplo, al elaborar el pan, las mujeres de esta comunidad dominan los conocimientos básicos y universales, que incluyen los principios de cocción, etc. De igual modo, conocen distintas estrategias para que la masa del pan logre la consistencia deseada o para reconocer si la temperatura del horno de barro es la indicada para que el pan resulte bien cocido. No obstante, las cocineras también saben que el pan se puede quemar o que puede quedar cruda parte de la masa. Para evitar estos resultados, la tarea de elaborar el pan integra gestos y palabras que propician una cocción adecuada.

1) La mujer coloca harina en un círculo sobre la mesa. En el centro forma, con sus manos, una cruz donde agrega los otros ingredientes. Luego los mezcla y forma una masa. Una vez que la mujer amasa el pan, enciende el horno con la leña especial para cocerlo. Por ejemplo, no pondrá ramas de tintitaco, cuya leña produce mucho calor y se usa para cocinar carnes. Empleará ramas de espinillo, tala u otra madera que no concentre tanto calor. Entonces, espera a que la leña arda. Luego retira las brasas y arroja un papel adentro del horno de barro. Si el papel se dora, significa que la temperatura del horno es la adecuada para cocinar. Entonces la mujer coloca los bollos de pan y, antes de

cerrar la puerta del horno, hace la señal de la cruz para que el pan resulte cocido como ella lo desea.

Del mismo modo, cuando elaboran dulces, en particular, dulce de leche, las cocineras saben cómo mezclar los ingredientes de acuerdo con las propiedades de la leche, la vainilla o el azúcar. También conocen estrategias que tienden a garantizar un dulce de buen sabor; entre tales estrategias incluyen ciertas precauciones que evitan resultados negativos. Normalmente, cuando las cocineras dan a conocer la receta del dulce de leche, omiten enunciar las pautas que responden a esa racionalidad oculta. Por su parte, los chicos conocen estas pautas porque los adultos los reprenden si ellos no las cumplen. Y, cuando refieren el proceso de elaboración de dulce de leche, formulan estas restricciones, como lo ilustra el siguiente intercambio con un chico de 7 años:

2) – ¡Yo sé cómo se hace el dulce de leche!

– ¿Cómo es?

– Tiene que poner la leche con vainilla y azúcar. Y la pone al fuego. Y después la revuelve pero no hay que mirarla.

– ¿Por qué no se puede mirar?

– Se corta. Si mira el que no lo hace, se corta el dulce.

Las pautas que se consideran en los dos ejemplos anteriores tienen como objetivo lograr *resultados exitosos en la realización de una actividad cotidiana*. Sin embargo, en los sistemas de actividad también las acciones basadas en creencias pueden tener otras finalidades. Así, por ejemplo, cuando el campesino mata a un cabrito para consumirlo o para venderlo como carne, apenas le quita la vida, moja la hoja del cuchillo con la sangre y la pasa por un ojo del animal, pidiendo: *Uno para la olla*. Luego pinta el ojo por segunda vez mientras dice: *Cien para el patrón*. En una conversación con un campesino de la comunidad estudiada, el informante lo explica del siguiente modo:

3) Eso es cosa de los de antes y a uno le ha quedado nada más eso. Dicen que hay que mojarle el ojo con sangre para que no se le acabe la cría. Eso es una creencia, no sé si es cierto. Usted le clava el cuchillo y, mientras él se está muriendo, le agarra y le pasa el cuchillo con sangre en el ojo. Es en un solo ojo.

Mi viejo me sabía decir: “Le tenés que pasar para que no se acabe la cría”. Y hay gente que le dice: “Uno para la olla y cien para el patrón”. Porque este va para comerlo, ¿no es cierto? (señala al animal). Y que vuelvan cien más para el patrón. Y lo hace casi todo el mundo acá.

Al efectuar un gesto y un discurso determinado, el capricultor trata de propiciar el *mantenimiento del bienestar económico*. Con esta y otras conductas, los campesinos buscan asegurarse de que las “fuerzas sobrenaturales” que rigen el orden natural mantengan su majada y aumenten la de su patrón. En realidad, los criadores de cabras de esta zona no tienen patrón, son pequeños productores, pero han mantenido esa acción ritual tal como la aprendieron, con las huellas propias de su historia.

Así como hay acciones integradas en los sistemas de

ctividad, en las otras prácticas cotidianas también rige el ejercicio de una racionalidad basada en creencias, como lo ilustra el siguiente ejemplo. A partir de una pregunta sobre los insectos y las arañas del lugar, un informante comenta:

4) Si matás la araña pollito te viene yeta a la familia. Mi viejo a mí me encargó eso: que la corra, todo, pero que nunca la mate a la araña pollito porque trae yeta. La María Elisa cree más que nadie. No sé si fue casualidad o no. Justo vino una araña de esas en las casas y la maté y la trafa muerta y le dijo un chico de lo de Don Pérez, ¿te acordás que sabía sembrar verduras? “No, Doña Elisa, no mate esas arañas”, dice, “porque eso trae la yeta a la casa”, dice que le dice: “se puede morir un familiar”, que le dice. Y a la tarde le avisaron que se ahorcó un hermano.

Hasta este punto se advierten diferentes funcionalidades de las conductas que responden a otra racionalidad: en los tres primeros ejemplos las conductas tienden a propiciar o a prevenir acciones en la ejecución de una actividad cotidiana vinculada con la comida —elaboración de pan y de dulce de leche— y con la cría de cabras—faena del cabrito.

El ejemplo 4 no se inscribe en la realización de un sistema, pero también motiva y da sentido a determinadas acciones cotidianas a partir de un ejercicio de la racionalidad vernácula. En este caso, la pauta cultural tiene como objetivo *evitar hechos nefastos*. En los cuatro ejemplos citados, se advierte que las personas realizan una acción para que algo ocurra de una manera exitosa o para evitar sucesos negativos. Deben evitar realizar una acción o bien deben efectuar determinados gestos, ocasionalmente acompañados de discurso, para que suceda o no algún hecho.

No obstante, existen otros ejemplos en los que el ser humano no puede operar directamente sobre un evento futuro, sino que interviene como intérprete de un hecho acontecido. Tal es el caso de la víbora que toma la leche de la cabra, creencia que fue estudiada en el marco del sistema de cría de cabras. Los siguientes ejemplos fueron extraídos de entrevistas realizadas a distintos campesinos de la comunidad rural cordobesa.

5) ... hay víboras que se anidan en el corral y en vez de picarla, busca tomarle la leche. La víbora se envuelve en la pata del animal y le chupa la leche como si le estuviera tomando el cabrito. La cabra es como si la buscara a la víbora para darle de mamar, como si buscara al cabrito, al hijo. Lo mismo que en el campo, yo lo he comprobado porque he visto que es así. La cabra sale por un sendero y se desparrama ¿no? Y cuando la víbora se hace mañera de beberle la leche a la cabra, la cabra va a buscarla como si tuviera su cabrito. Y le va balanceando. Y la víbora sale. Y la cabra se queda quietita y la víbora sube por la pata. Y nosotros nos damos cuenta porque la cabra, cuando uno le saca la leche, la leche es rojiza dentro, es como leche con sangre. Y nosotros le chaguamos¹ la leche, y vemos que la leche no es normal. Entonces nos damos cuenta que es una víbora que le toma la leche a la cabra. Y después con el tiempo empezamos a seguir a seguir a la cabra y... hay cabras que pueden venir a la casa sin nada de leche, porque le da la leche a la víbora en el

campo. Entonces descubrimos siguiéndola. Y por ahí hay víboras que se anidan en el corral de ramas, mayormente, y le maman a la cabra. Es increíble.

6) Tiene de todo ahí [en el corral]: ratas, hormigas, araña, todo bicho. Más que todo la rata, y la víbora viene a eso. Yo nunca vi mamar ni una víbora, nada, pero dicen que sí. Mi abuelo dice que vio una víbora mamando de una vaca, a una cabra dice que nunca ha visto. La cabra cada tanto tiene la leche roja. Puede salir por año, por ahí no sale, tiene la leche roja, como si fuera sangre toda la leche. Eso es porque mama la víbora. Los que estudian dicen que no, que la leche la tiene la ubre en vasos, se le rompe un vaso y es por eso.

Ante la evidencia que aporta la leche, los profesionales realizan una interpretación basada en conceptos científicos, que responden a un ejercicio de la racionalidad occidental, mientras que los campesinos lo interpretan a partir de una explicación vernácula muy funcional en esta cultura, vinculada a una creencia extendida, con ciertas variantes, en diversas regiones rurales de Argentina y de otros países.

La difusión de esta creencia de larga data ha motivado explicaciones científicas que refutan su validez. De tal modo, se sostiene que las víboras no pueden mamar porque no tienen el aparato bucal dispuesto para ello, en particular, no tienen labios que les permitan esa acción, como ocurre con los mamíferos. Ahora bien, aun cuando los capricultores conozcan la explicación científica, la creencia aprendida en su socialización primaria es la que mantiene su funcionalidad a la hora de interpretar el fenómeno y de obrar en consecuencia.

Sin embargo, si bien no atienden a la cabra que está con problemas en las ubres, como la causa se atribuye estrictamente a la presencia de la víbora, sí realizan acciones para evitar que las serpientes se acerquen a los corrales. En tal sentido, es interesante atender la modificación en las prácticas de construcción de corrales, donde convergen la explicación de la racionalidad occidental y el ejercicio de la racionalidad vernácula. En efecto, ciertas propuestas sanitarias de agrónomos y veterinarios, que han asesorado a los campesinos de la comunidad estudiada, han sido adoptadas de manera positiva por distintos capricultores porque las sugerencias de los profesionales se vinculaban con causas que tienen sus bases en la cultura vernácula.

7) Al corral de ramas ya casi lo estamos eliminando, nosotros. Antes había corral de ramas nomás. El corral de ramas es muy sucio. Aparte por el verano se puede anidar víboras, que la víbora le puede mamar a la cabra o puede haber un descuido para uno mismo, o picarle un cabrito, que ya nos ha pasado /.../ Y acá la que decimos nosotros es la víbora overa. No sé qué clase de víbora es pero es muy ponzoñosa la víbora esa. Tipo yarará. Eso digamos lo estamos eliminando. Estamos haciendo corrales, con maderas con corteza de árboles.

En esta comunidad, que se enmarca en una economía de subsistencia, los capricultores arman los cercos con los recursos más próximos, en este caso, con ramas de espinillo,

modalidad que es negativa en términos sanitarios porque ese tipo de cerco alberga a distintos roedores y a otros animales que son perjudiciales para las cabras y sus crías. Los agrónomos han promovido el uso de corrales de postes o retazos de madera y alambre, que resultan más costosos pero más seguros en cuanto a la sanidad del ganado.

Los productores que han podido construir estos corrales, al exponer sus beneficios, no sólo aluden a esos aspectos sanitarios sino también a causas que se fundan en una racionalidad vernácula: el corral de ramas puede anidar las víboras que maman la leche a la cabra e impiden que el cabrito se alimente adecuadamente. En consecuencia, cuando convergen ambas racionalidades, se producen cambios importantes en las prácticas productivas que dan lugar a un mejoramiento de las mismas.

LA DOBLE RACIONALIDAD EN LA ESCUELA

Los niños adquieren una diversidad de conocimientos en sus contextos de crianza. La doble racionalidad no es privativa de un contexto u otro, sí se puede advertir, por un lado, un mayor predominio de este ejercicio en algunos grupos sociales y culturales y, por otro lado, ciertas pautas axiológicas que establecen la validez de las creencias. Por lo tanto, no es extraño que cuando el niño ingresa a la escuela, el docente entienda y, tal vez, comparta algunos criterios de esa racionalidad vernácula. Sin embargo, el docente también sabe que esa racionalidad no es reconocida como válida en el contexto escolar. De tal modo, aun cuando esté en sintonía con ciertas creencias, es probable que rechace las expresiones vinculadas con ese ejercicio de la racionalidad en el ámbito del aula. Veamos las siguientes situaciones que ejemplifican el tratamiento de las creencias en el ámbito escolar:

8) Un grupo de alumnos de segundo y de tercer grado de una escuela rural están preparando una torta. Algunas niñas en una mesa aparte están batiendo claras a punto de nieve. La observadora (O) de un equipo de investigación y la maestra (M) interactúan con una de las alumnas (D).

D: ¡Mire, señorita! Nahuel está mirando.

O: Chicas, ¿por qué sus compañeros no pueden mirar las claras?

D: Porque se corta la torta.

M: Eso no es cierto. Eso pasa cuando se hace la mayonesa.

En un proyecto de intervención con narraciones en una escuela rural, se registró el siguiente intercambio entre los niños, la maestra y la investigadora (I) que realizaba el proyecto, quien había solicitado leer una leyenda a los niños.

9) I: ¿Ustedes han oído hablar del basilisco?

(Silencio)

A1: ¿Qué es eso?

I: El basilisco, según se cuenta en este libro, puede aparecer en los huevos de las gallinas.

A2: Sí. Cuando la gallina es vieja y pone un huevito chiquito así (indica el tamaño con sus dedos) hay que revoliarlo lejos. Adentro puede estar ese bicho.

M: ¡No, chicos! Ustedes creen en Dios, no tienen que creer en esas cosas.

En otra situación, que tiene como protagonista a la misma maestra de la interacción anterior, ella pone de manifiesto una actitud diferente en relación a otra creencia.

10) La maestra se encuentra conversando con la misma investigadora (I) y otras dos personas en la cocina de la escuela.

I: Yo no sabía lo de las arañas pollito. El Negro C. me contó lo que les había pasado una vez con una araña de esas.

M: Sí. Yo cuando veo una araña pollito no la mato en la casa. La voy barriendo hasta sacarla del predio y recién ahí la mato.

Este ejemplo y los dos anteriores permiten reconocer, en docentes cuyas creencias están en consonancia con la racionalidad vernácula, una gama de actitudes diferentes cuando un tema relacionado con una creencia se instala en el aula: desde la identificación y el refuerzo de la creencia hasta su exclusión de las prácticas discursivas escolares. Sin embargo, las acciones de exclusión establecen actitudes ambivalentes: mientras se niega un ejercicio de la racionalidad vernácula en el discurso del aula, en un ámbito no académico -como la cocina- y en una situación comunicativa donde no se valora esta creencia de manera negativa, el discurso de la misma persona manifiesta una clara adhesión a esa racionalidad no oficial.

Frente a estas situaciones, se pueden citar otros casos en los cuales la actitud del docente no se circunscribe a adherir o negar determinadas creencias.

11) Una maestra de Villa Tulumba, Córdoba, en una interacción previa a la lectura de un texto sobre los sapos, retoma el aporte de algunos niños. Ellos sostienen que, si uno toca a los sapos, esos animales despiden un líquido blanco -una "leche"- que puede producir ceguera. La maestra los escucha y, sin emitir juicios valorativos, los invita a investigar en los libros para ver qué dicen sobre este tema. Así, descubren un texto de divulgación donde se explica que los sapos liberan, a manera de defensa, un líquido oleoso que puede ocasionar irritación en los ojos.

En esta última situación, la maestra manifiesta una actitud particular: en primer término, se puede observar que ella no asigna una valoración negativa a la creencia; en segundo término, advierte a los niños sobre la existencia de otras formas de explicar el fenómeno y les señala los pasos para acceder a esos modos. Con este procedimiento, establece la necesidad de conocer los dos tipos de explicación, que responden al ejercicio de racionalidades diferenciadas.

De esta manera, la maestra no sólo guía el dominio de información sino, particularmente, de diversas vías para acceder al conocimiento y el respeto por los *fondos de conocimientos* construidos en la propia cultura (Moll et al, 2004). Estos conocimientos, en los que se incluyen las creencias, tienen el valor del saber naturalizado. En ese proceso de guía hacia conceptos relacionados con la vida

de los anfibios, la maestra promueve una interpelación a los saberes naturalizados en la propia cultura y señala la existencia de otras formas de conocimiento en una cultura más general.

En este caso, es evidente que la maestra promueve un *proceso de intercomprensión* donde convergen la lógica de la racionalidad científica y la lógica de la racionalidad vernácula. En otra línea de intercomprensión cultural se remarca una situación que vincula las creencias y los procesos de aprendizaje.

Entre los animales de la fauna de Misiones, se encuentra el yasí yateré, un ave que participa, además, en la mitología popular de esa región. De acuerdo con una leyenda, el yasí yateré es un pájaro que roba a los chicos a la hora de la siesta, los lleva a su choza y los hace dormir. Cuando los niños duermen, pierden su memoria. Al respecto, una maestra rural de Misiones narra la siguiente situación:

12) – Usted sabe que yo tengo una alumna de 11 años que tiene problemas para aprender. Las otras maestras me dijeron que la madre era igual. Yo la sentaba cerca de mi escritorio y de a poco fue aprendiendo a leer y a escribir.

Esta nena varias veces me ha contado del yasí yateré, que se le apareció una vez cuando volvía con sus padres a su casa. El otro día volvió a escribir esto que le pasó. Cuando lo leí me pregunté si eso no tendrá que ver con las dificultades que tiene para aprender. Acá dicen que el yasí deja zonzos a los chicos cuando se les aparece. Yo me preguntaba el otro día, será que la nena cree tanto en eso que piensa que no puede aprender. Hace mucho que ella cuenta sobre el yasí, pero recién ahora me puse a pensar esto.

La interpretación que hace la maestra ubica la relación entre las creencias y los procesos de aprendizaje en un grado de complejidad que no será abordado en este trabajo. No obstante, más allá de los factores que hayan incidido en el curso de los aprendizajes de la niña, en este caso interesa considerar la actitud de la maestra cuando interpreta la situación de la niña.

De acuerdo con el discurso de la docente, ella ha escuchado a la niña y ha promovido instancias donde su alumna pudo verbalizar, de modo recurrente, un episodio que había experimentado de manera crítica. Además de no desvalorizar la creencia, la maestra ayudó a construir un vínculo afectivo en las situaciones de enseñanza con esa alumna. Y, en su interpretación de los problemas de aprendizaje de la niña, ha integrado la lógica del otro, en la que la creencia del yasí yateré es altamente funcional.

Si bien la maestra no participa del universo de significados de su alumna y asume las diferencias, no descalifica la creencia y facilita contextos de aprendizaje para que su alumna narre su experiencia vivida. Aun más, la maestra se permitió considerar el valor de la creencia como factor explicativo de la actitud de la niña hacia sus dificultades de aprendizaje. Este procedimiento evidencia no sólo una actitud de respeto hacia el entorno sociocultural de su alumna sino también una necesidad de comprender su

desempeño escolar a partir de los valores y del ejercicio de la racionalidad que son significativos para la niña.

Implicancias pedagógicas vinculadas a la racionalidad oculta

El tratamiento de la doble racionalidad en el aula representa un desafío para los docentes porque las situaciones en las que se manifiesta demandan estrategias diferenciadas. Gasché (2004) sostiene que el propósito del diálogo intercultural no reside en que el docente se identifique con las creencias de sus alumnos como si fuesen propias sino en abordar las diferencias y enunciar los fenómenos específicos de esa cultura en una lengua legitimada.

Hay que aceptar que los mundos existenciales de ambos son diferentes y partir de esa diferencia sin renunciar a establecer un puente entre ellos. No conviene establecer un juicio valorativo, sino reconocer la existencia de formas distintas en el ejercicio de la racionalidad que sustentan, más allá del pensamiento propiamente dicho, valores existenciales arraigados en la sociedad y su relación con la naturaleza (Gasché, 2004).

Gasché considera que es positivo que el discurso pedagógico se refiera a estos fenómenos. Para ello, se necesita un adecuado marco conceptual interpretativo de la sociedad y de la cultura que haya acuñado una terminología consecuente y coherente, exenta de toda connotación descalificativa.

De hecho, es preciso que el maestro asuma una actitud intercultural y reconozca que los niños ingresan a la escuela con su propio bagaje de conocimientos, habilidades, prácticas discursivas y creencias. Con respecto a las creencias, es necesario que no sean enfocadas como un componente fragmentado, que se pueden aislar del entorno cultural de los niños, sino como el resultado de un ejercicio de la racionalidad diferente del que predomina en los aprendizajes escolares.

Este ejercicio de la racionalidad vernácula ha sido desarrollado en el *proceso de socialización primaria* de los niños, mediante la interacción con los miembros de su familia. En sus contextos de crianza, los niños adquieren una red de conocimientos y de significados compartidos por su entorno familiar y social, donde las creencias y los actos y discursos vinculados a ellas configuran un componente de suma relevancia para comprender el mundo.

Como señalan Berger y Luckmann (1972), los aprendizajes adquiridos en el proceso de socialización primaria forman parte de las estructuras básicas cognitivas y no son pasibles de cuestionamiento, precisamente, porque representan la primera construcción de la realidad. Estos autores definen la *socialización* como el proceso de internalizar el mundo objetivo de una sociedad como “la realidad”. En el contexto familiar los niños desarrollan esos primeros procesos de internalización que configuran la *socialización primaria*.

Todo individuo nace dentro de una estructura social objetiva en la cual encuentra a los otros significantes que están encargados de su socialización y que le son impuestos. Las definiciones que los otros significantes

hacen de la situación del individuo le son presentadas a este como realidad objetiva. De este modo, él nace no sólo dentro de una estructura social objetiva, sino también dentro de un mundo social objetivo (Berger y Luckmann, 1972:166).

De acuerdo con Berger y Luckmann, la socialización primaria no sólo comporta un aprendizaje cognitivo, sino también emocional, lo que establece condiciones específicas para el desarrollo de la *socialización secundaria*. En este proceso de internalización de los "mundos institucionales", es preciso que los aprendizajes mantengan líneas de coherencia con el mundo internalizado en la socialización primaria para que puedan desarrollarse de modo efectivo.

Con respecto a las creencias, es necesario, pues, que se integren esos aprendizajes construidos en el contexto familiar para que, en base a ellos, los niños puedan desarrollar nuevos aprendizajes. En este sentido, respetar la cultura de los alumnos presupone determinados procedimientos: en primer término, promover contextos de intercambio donde los niños puedan integrar sus conocimientos y creencias y, de acuerdo con las posibilidades, guiar reflexiones que vinculen los ejercicios de la racionalidad vernácula y de la racionalidad científica.

Si se atiende a la función democrática de la escuela, es preciso que no sólo se considere la integración de los aprendizajes del entorno social de los niños, sino, particularmente, su relación con los componentes de una cultura más general. Por consiguiente, el sentido está en mantener coherencia con los primeros aprendizajes de los niños para motivar aprendizajes alejados del contexto. Esto implica, con respecto a las creencias, promover la posibilidad de reflexionar sobre ellas, de confrontar con otras creencias y de comparar éste ejercicio de la racionalidad con la lógica propia de las ciencias.

Cabe retomar, a modo de ejemplo, la situación (9), correspondiente a la interacción sobre el basilisco. En esta situación, la maestra descalifica una creencia local tomado como fundamento otra creencia que está legitimada socialmente: "*Ustedes creen en Dios, no tienen que creer en esas cosas*". Frente a esta actitud de la maestra, es posible considerar una alternativa más productiva en términos de enseñanza. Pues, a partir de la respuesta del niño, la maestra podría haber generado una situación de aprendizaje abordando el tema del basilisco mediante dos vías, entre otras: desde el ámbito de la mitología o desde las ciencias naturales.

Si la maestra hubiese optado por la primera vía, podría haber guiado a sus alumnos hacia la mitología griega, donde se encuentran los orígenes de esta leyenda. La presencia del basilisco en la cultura griega permite realizar comparaciones con el mito local o analizar sus variantes de acuerdo con las épocas y las regiones. De este modo, un componente de la cultura local se observa en el marco de una cultura global.

Asimismo, la maestra podría haber orientado el tema hacia el ámbito de la biología, en el que se estudia el basilisco como reptil. Lejos de su representación como ser mitológico, en el mundo natural, el basilisco es un lagarto que habita en Centroamérica. Así, los niños pueden considerar diversos conceptos vinculados a la vida de este animal, sus características, su hábitat o bien desarrollar estrategias de categorización que incluyan los reptiles de la fauna autóctona, como el lagarto overo y la víbora yarará y los reptiles exóticos, como el basilisco.

Este procedimiento de construcción de situaciones de aprendizajes situados que tiendan a motivar conocimientos alejados del contexto inmediato requiere, de hecho, de una formación que permita orientar al docente en tal sentido. Para ello, es preciso operacionalizar conceptos como "diversidad cultural" y promover instancias donde el maestro pueda problematizar sus prácticas, reflexionar sobre sus propios modos de conocer, sus valores, sus creencias y relativizar el valor del ejercicio de la racionalidad científica como única posibilidad de explicación de los fenómenos.

De este modo, incluir los conocimientos de los alumnos implica integrar otros ejercicios de la racionalidad para establecer situaciones de aprendizaje contingentes o bien para comprender ciertas conductas de sus alumnos que no se ajustan a una lógica de la racionalidad científica. Tanto un sentido como el otro definen prácticas que propician un proceso de intercomprensión necesario para el desarrollo de aprendizajes efectivos en contextos de diversidad cultural. ➡

NOTAS

¹ *Chaguar* (del quichua *chahuay*: exprimir, torcer): Exprimir o estrujar. Extraer el líquido de algún cuerpo, apretándolo o torciéndolo.

BIBLIOGRAFÍA

- Amado, B. y Borzone, A.M. (2005). *Los sistemas de actividad en la construcción de puentes hacia los conocimientos formales*. En prensa.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1972). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Borzone, A.M. y Rosemberg, C. (2000). *Aprender a leer y a escribir entre dos culturas*. Buenos Aires: Aique.
- Gasché, J. (2001). "El reto de una educación indígena amazónica: alcances provisionales". En: *Cultura y Educación*, 13, 59-72.
-, (2004). "Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura". En: *Red Internacional de estudios interculturales*, Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://www.pucp.edu.pe/invest/ridei/index.htm>
- Heredía, L. y Bixio, B. (1991). *Distancia cultural y lingüística. El fracaso escolar en poblaciones rurales del oeste de la provincia de Córdoba*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Moll, L.; Amanti, C.; Neff, D. & González, N. (2004). "Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms". En: González, N.; Moll, L. y Amanti, C. (eds.). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Super, C. y Harkness, S. (2002). "Culture structures the environment for development". En: *Human Development*, 45, 270-274.