

ISSN: 0718-4271 (Versión Impresa)

ISSN: 0718-4301 (Versión en Línea)

**Autorizada su reproducción citando la fuente.**

**Cómo citar este artículo:  
Formato Documento Electrónico**

LENNON DEL VILLAR, Oscar. **Desigualdad social en la Educación**. *I+I: Informes de Investigación N°4*. Santiago, Octubre 2004. Disponible en la World Wide Web: <[http://www.umce.cl/investigacion/i\\_mas\\_i\\_o\\_lennon.html](http://www.umce.cl/investigacion/i_mas_i_o_lennon.html)>

**Resumen:**

**El problema de la distribución marcadamente desigual de los resultados escolares entre los niños de distinta pertenencia social, constituye uno de los principales desafíos de la educación chilena actual, y que se halla íntimamente ligado al problema de la calidad de la educación, foco central de las políticas educacionales durante las últimas décadas. Es esto algo que ha planteado la propia UNESCO desde la Conferencia de La Habana, celebrada en 2002, en la cual se hiciera ver que se trata de dos aspectos inseparables de la realidad educativa, que no pueden ser por tanto considerados aisladamente uno del otro.**

En el caso particular de Chile, se dispone hoy de información suficientemente confiable que permite describir la repartición social de la repitencia, la deserción y el fracaso escolar, los que afectan en una proporción incomparablemente mayor a los niños de los sectores sociales desfavorecidos. Una constatación similar se deriva de los resultados de las pruebas SIMCE, las que muestran que los puntajes que alcanzan esos mismos niños son significativamente más bajos que los promedios de los alumnos provenientes de hogares situados en los tramos más altos de la jerarquía social. Y los restantes indicadores de la inequidad escolar así también lo señalan, como es el caso de los resultados de los recientes ensayos de la Prueba de Selección Universitaria indican que en las pruebas de lenguaje el grupo de 23 municipios con ingresos altos obtuvo un promedio de rendimiento en sus colegios de 485,4 puntos, cifra que en los planteles alcanza tan sólo a 453 puntos; en lo concerniente a las matemáticas, se constatan diferencias semejantes, ligeramente menores entre ambas categorías de establecimientos, que alcanzan 483,6 y 456,9 puntos respectivamente (El Mercurio, 5 /09/ 2004).

Como lo ha puesto en evidencia la investigación educacional en torno al problema de la desigualdad socioeducativa, que ha dado lugar a numerosos trabajos desde los años sesenta, entre ellos algunos tan célebres como los de Bourdieu y Passeron o de Basil Bernstein, no son pocas las variables que intervienen en la generación de aquélla. Es decir, una diversidad de factores contribuye a su existencia, y se ha comprobado reiteradamente que algunos de ellos se sitúan en los procesos mismos de enseñanza y aprendizaje, entre los cuales cabe mencionar, en particular, las diferencias culturales o socioculturales, y las variaciones en distancia cultural a la

escuela que se siguen de ella. También hay otros factores específicamente escolares que inciden en la generación de la desigualdad social de educación, como por ejemplo de las expectativas negativas que los profesores suelen tener con respecto a las posibilidades de aprendizaje de los niños que pertenecen a los sectores sociales desfavorecidos, en las cuales se manifiestan sobre todo prejuicios, estereotipos y otras formas semejantes de apreciación social que rigen en la sociedad en su conjunto, pero que están también presente en la escuela, e incluso en el discurso pedagógico mismo. En lo que respecta a la distancia cultural, importa señalar que designa el grado de concordancia o de lejanía que se da entre las características culturales de los alumnos, por una parte, y las que son propias de los procesos escolares, por la otra; y una de cuyas manifestaciones está dada por las diferencias sociales de lenguaje que son de relevancia en la escuela, en donde los aprendizajes se apoyan constantemente en intercambios y producciones verbales. Si bien la noción de distancia cultural es un concepto elaborado por Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron en el curso de los años sesenta, cabe decir que conserva plena actualidad, y no sólo eso sino además que ha sido objeto de confirmación reiterada por investigaciones que se han realizado ulteriormente, en los marcos disciplinarios diversos que abordan el estudio del hecho educativo: sicologías cognitiva social e intercultural, sociología y antropología de la educación, sociolingüística, pedagogía. En efecto, en todos estos campos de investigación se pueden hallar observaciones que vienen a corroborar y explicar la presencia e influencia de la distancia cultural en dominios particulares del aprendizaje escolar, a veces incluso sin hacer explícita referencia a ella. Y es algo tanto más importante de considerar si se tiene presente que la población escolar se caracteriza hoy por su carácter extremadamente heterogéneo, ya que forman parte de ella niños de los distintos ámbitos sociales y culturales.

No obstante, los mismos estudios acerca de la inequidad socioeducacional han dejado al descubierto, asimismo, el impacto de las diferencias de ingresos entre las familias de los alumnos, es decir, la incidencia del factor económico, el cual paradójicamente tiende a ser por completo ignorado en los recientes análisis los economistas a propósito de la distribución marcadamente desigual de los ingresos que se observa actualmente. Pues en forma casi unánime han coincidido en la afirmación de que ésta sólo podría empezar a reducirse a través de la educación, con lo cual se está sosteniendo implícitamente que los resultados que obtienen en la escuela los niños procedentes de sectores de bajos ingresos no guardan relación alguna con la ausencia de recursos económicos en que transcurre la existencia de sus familias y la suya propia. Es un punto de vista que bien vale la pena tener presente, sobre todo a fin de subrayar el hecho de que tomar en consideración los factores de índole sociocultural que inciden en la inequidad educacional no significa en ningún caso negar la influencia sobre ésta del elemento socioeconómico, que se ejerce con una intensidad tanto más grande en sociedades en las que una amplia proporción de la población percibe reducidos ingresos.

Ahora bien, en lo que respecta a la acción de los factores socioculturales, una referencia ineludible se halla en los trabajos pioneros de Bourdieu y Passeron, principalmente en su primera obra de sociología de la educación “Los Estudiantes y la Cultura”, publicada en español en 1971. Su título original en francés, “Los Herederos”, resalta mucho mejor sin duda el hecho que en este libro se investiga y analiza extensamente, esto es, que los alumnos que suelen tener éxito en la escuela pertenecen en gran mayoría a familias dotadas de un elevado nivel de instrucción, poseedoras por ende de un capital de tipo cultural que es heredado por sus hijos a través de la

socialización que tiene lugar desde las edades más precoces en el espacio hogareño. Por lo cual, dichos niños cuentan con un bagaje de experiencias, saberes, formas de lenguaje y disposiciones que representan una ventaja considerable en el momento de ingresar a la escuela y abordar los aprendizajes que allí tienen lugar. En otros términos, los obstáculos de orden económico no son de por sí suficientes para explicar las tasas diferenciales de mortalidad escolar de los alumnos de distinta procedencia social, ya que “existe una predisposición socialmente condicionada a adaptarse a los modelos, a las reglas y a los valores que rigen en la escuela”.

Vale decir, pues, que para los alumnos que no son integrantes de las clases cultivadas, la adquisición de la cultura escolar representa una empresa mucho más laboriosa y difícil, e incluso para ellos a menudo reviste la forma de un verdadero proceso de aculturación, o sea, de adquisición de modelos culturales exógenos, que no forman parte del universo al cual se pertenece. En las diferencias que se advierten en lo concerniente a esas adquisiciones preescolares están implicadas también actitudes o disposiciones diferenciales hacia la escuela y sus saberes.

Las variaciones de orden cultural, o sociocultural, ejercen una influencia global y constante sobre los procesos formales de aprendizaje, como se puede apreciar por ejemplo en el caso del primero y más fundamental de éstos, el aprendizaje de la lectura, del cual depende en buena medida toda la escolaridad siguiente de los alumnos. Pues se ha advertido, en efecto, que el contacto precoz con libros en el seno del hogar, que se acompaña casi siempre de la posibilidad observar la conducta lectora en los miembros del entorno cotidiano, al igual que la experiencia de lectura conjunta del niño y alguno de sus padres, se traduce en una facilidad mucha mayor para la adquisición de las destrezas de lectura, comparativamente a los niños que han estado privados de dicha experiencia, cuya presencia está estrechamente ligada al nivel de instrucción de los padres. Por otra parte, se ha comprobado igualmente que la distancia cultural se traduce asimismo en el hecho de que el niño de los medios sociales desfavorecidos a menudo no tiene una experiencia previa de las normas y códigos de conducta que son de uso cotidiano en la escuela, de manera que al llegar a esta tiene que aprender a desenvolverse en un mundo con el que no están familiarizados, lo que constituye un obstáculo adicional para sus aprendizajes, ya que dichos códigos y normas no son objeto de una enseñanza explícita en el seno de la institución escolar. Sin embargo, la existencia y los efectos sobre el aprendizaje escolar de las diferencias culturales no son tomadas en cuenta por la institución escolar, según Bourdieu y Passeron (1971), lo que hace que la relación de lejanía o proximidad cultural con la escuela sea uno de los mecanismos determinantes de dificultades de aprendizaje para los niños que pertenecen a los sectores socialmente desfavorecidos, que se traduce en las elevadas tasas de repitencia y deserción que los afectan. Y a ello no es ajeno, sin lugar a dudas, el marcado esencialismo que ha caracterizado el pensamiento pedagógico, acostumbrado a razonar en el plano puramente abstracto de lo idéntico y universal, haciendo caso omiso de las diferencias que separan a los alumnos de diversa pertenencia social.

También en los restantes dominios del aprendizaje escolar operan las consecuencias de la distancia cultural a la escuela, como se desprende en el caso de las matemáticas de los trabajos de Teresinha Carraher (1991) y sus colaboradores acerca de las matemáticas que manejan los niños que trabajan en calidad de vendedores en las ferias de Recife, en Brasil. Allí se constata, en efecto, que las experiencias de naturaleza matemática que tienen los niños antes de ingresar a la escuela son culturalmente variables, y que preparan en distinto grado, además, para abordar con éxito o no el

aprendizaje de la matemática escolar. Así, niños vendedores de Recife a una temprana edad son diestros matemáticos, y poseen un grado de saber y destreza incluso superior al de los escolares de su misma edad. Sin embargo, cuando se enfrentan a problemas escolares tienen dificultades considerables, que los conducen a menudo al fracaso, lo que es dable explicar como consecuencia de la distancia cultural que se da entre los saberes y destrezas que efectivamente poseen y aquellos que son utilizados en la escuela, en una situación completamente distinta a la de la feria, y con un tipo de problemas que nada tiene que ver con los que en ésta se plantean.

No está de más recordar que lo más característico de los análisis de Bourdieu y Passeron en torno a la educación escolar y sus desigualdades, radica en el hecho de que incorporan a ellos la dimensión cultural, esto es, la diversidad de maneras de actuar, de pensar y de sentir que son consustanciales al mundo humano, y que se manifiestan también al interior de las sociedades que poseen un alto grado de diversificación interna. Por todo ello importa recordar, a título de confirmación adicional de los efectos de la distancia cultural, los antecedentes que proporciona el campo antropológico, autores diversos como Margaret Mead, Clyde Klukhohn y Ralph Linton, que no sólo hacen ver que los niños se educan de distintas maneras en diferentes sociedades y varía ampliamente al mismo tiempo lo que aprenden, sino también que a veces puede producirse una marcada discontinuidad o desfase entre las exigencias a las que se halla enfrentado en una situación determinada y su experiencia cultural anterior. Se trata de un fenómeno que se manifiesta continuamente en las sociedades pluriculturales y socialmente diversificadas, más aún si se tiene en cuenta que las diferencias culturales no son únicamente de orden étnico, sino que están presente también con las divisiones de naturaleza socioeconómica; y una y otra se manifiestan con especial intensidad en el caso de las sociedades de América Latina, que son no sólo de composición pluriétnica sino que exhiben además el mayor grado de desigualdades socioeconómicas, que se hallan asociadas a diversas maneras de actuar, pensar y sentir, a modelos culturales específicos que el niño incorpora en el curso de su socialización primaria, y que porta consigo en el momento de su ingreso a la escuela.

Del mismo modo, uno de los aspectos más relevantes de las diferencias socioculturales, y de las ventajas u obstáculos en que ellas se traducen con respecto al aprendizaje escolar, reside en las diferencias sociolingüísticas, que abarcan todos los aspectos del lenguaje, semánticos, fonéticos, lexicales y sintácticos. Y en la escuela revisten una importancia particular, pues se trata de un contexto en que la lengua no es sólo objeto de enseñanza, sino que es además en médium o soporte en que se apoya constantemente el trabajo del aula. En la medida que la institución escolar no toma en consideración dichas diferencias, que son tanto más marcadas a medida que se intensifican las desigualdades sociales y culturales, pone en una situación particularmente dificultosa a los alumnos que no manejan el lenguaje de la escuela, lo que se traduce por ejemplo en correcciones reiteradas del maestro que se convierten a fin de cuentas en una verdadera censura hacia lenguaje del alumno, y adoptan incluso a veces la forma de descalificaciones. Y esto como consecuencia sobre todo de la creencia social predominante acerca de una supuesta inferioridad de las modalidades propias del lenguaje popular, que está igualmente presente al interior de la propia institución escolar. No obstante, se trata de un supuesto que ha sido objetado desde la misma lingüística, y más en particular por la sociolingüística, la que ha hecho ver que no hay ninguna lengua o dialecto que sea en sí mismo superior o inferior a otro (Stubbs, 1984). De manera que dichas creencias constituyen más bien prejuicios y estereotipos

lingüísticos, que orientan el modo en que las personas perciben e interpretan las diferentes variedades de lenguaje presente en su sociedad. Además, el niño que se halla continuamente expuesto a este tipo de apreciaciones, y a los comentarios a que ellas dan lugar, tiende a formarse una imagen negativa de sus competencias expresivas, e incluso de él mismo en cuanto sujeto, puesto que, como lo señalara Bourdieu (1985), una de las experiencias determinantes a través de las cuales se forma el sentido del propio valor social reside en el modo en que es recibida y evaluada el habla de los individuos en sus interacciones cotidianas.

En consecuencia, desde el punto de vista del conocimiento lingüístico actual surge la necesidad de modificar los criterios de apreciación que han prevalecido tradicionalmente en la escuela con respecto al lenguaje, evitando así consecuencias como la recientemente descrita, la que es acentuada o intensificada por otros mecanismos de discriminación que operan en la escuela en relación a los alumnos de los grupos sociales de menos recursos y nivel de instrucción. Es el caso de los procedimientos de etiquetaje y de descalificación que han sido registrados por estudios etnográficos de los procesos de aula (López, Assael, Neumann, 1984), los que también contribuyen a la formación de una autoimagen negativa en el niño. E incluso se ha hecho ver que los alumnos de los sectores populares tienden a ser discriminados en el contexto mismo de los procesos de enseñanza y aprendizaje cuando presentan problemas o dificultades de aprendizaje, o no pueden seguir el ritmo de aprendizaje impuesto por los programas y la institución escolar. Y a ello contribuye poderosamente la creencia de que esos niños, y más en general los sujetos del medio social del que forman parte, no tienen aptitudes suficientes para realizar los aprendizajes escolares, convicción que durante mucho tiempo ha estado presente en el discurso pedagógico chileno, y que hoy tiende a expresarse principalmente a través de la teoría de los déficits culturales, la cual constituye una versión más actualizada de dicha creencia, de antigua data en la sociedad y la educación chilenas. Por todo lo cual no resulta finalmente sorprendente que los maestros con frecuencia tengan expectativas negativas en lo concerniente a la capacidad de aprendizaje de los niños de los medios populares, y a la posibilidad por tanto de alcanzar logros escolares importantes, lo que se ha demostrado que afecta negativamente el rendimiento de esos alumnos.

Como consecuencia de todo lo anterior, se plantea entonces la necesidad de que en la escuela pasen a ser tomados en cuenta las diferencias de orden cultural, y todo lo que en ellas está implicado. En este sentido se presta particular atención al condicionamiento cultural de la cognición humana (Lennon, 1993) tradicionalmente omitido por la psicología, referente central y único de la pedagogía durante largo tiempo. Así ha ocurrido incluso en la teoría de Jean Piaget (1984), en la cual se considera que el funcionamiento intelectual es una forma de adaptación a la realidad, de manera que las estructuras del conocer se constituyen y progresan en el niño a través de la interacción y el intercambio con el medio circundante, y se adecúan paulatinamente por tanto a las propiedades de éste, abarcando aspectos cada vez más nuevos y más complejos. De lo que se sigue, lógicamente, que las variaciones específicas del medio en que el niño se halla inserto deberían de estar en correspondencia con modalidades de actuar y pensar particulares, objetivamente ajustadas a dichas variaciones. En otras palabras, las condiciones diferenciales del universo en el cual se sitúa el individuo deberían traducirse en formas específicas de conocer, algo que por lo demás ha sido constatado por la antropología desde hace tiempo ya. Sin embargo, Piaget (1978) no concede al factor de diferenciación cultural casi ningún papel en la determinación de las conductas

cognitivas, considera que su influencia se ejerce únicamente en relación a la edad de acceso a los distintos estadios del desarrollo intelectual del niño, puesto que el desarrollo obedecería a fin de cuenta a una dinámica esencialmente endógena, consistente en procesos permanentes de equilibración, o de regulaciones activas que hacen que todo nuevo conocimiento o descubrimiento tenga que equilibrarse con los demás ya instalados.

Si el sistema explicativo de la psicología genética no toma en cuenta el fundamento cultural de las conductas cognitivas, es sobre todo porque otorga una importancia privilegiada a uno solo de los componentes de la relación entre el sujeto y su entorno, esto es, el objeto físico o el entorno material, considerado por lo demás desde el punto de vista de sus propiedades específicamente físicas como la cantidad, el peso y el volumen. Y ello se acompaña de una visión solipsista del niño, que solamente hacia los siete años estaría realmente en condiciones de participar en intercambios intelectuales con los miembros de su entorno. En este sentido, bien cabe señalar que los planteamientos Vygotsky (1979) se sitúan en el extremo opuesto a Piaget, por cuanto le confieren una importancia decisiva a la experiencia social en el aprendizaje y en el desarrollo del niño. Se trata de un punto de vista que ha sido y está siendo confirmado por la psicología que se ocupa actualmente del conocimiento propiamente social, la cual constata, en efecto, que desde su primera instancia los individuos forman sistemas conceptuales para interpretar los elementos variados de sus experiencias con los demás, lo que les permite entender de una manera cada vez más completa y compleja el mundo social. Y ello es válido asimismo para los restantes dominios experienciales del niño, a los cuales siempre accede a través de la mediación social, incluso en el propio caso de los objetos materiales.

De hecho, el punto de vista de Vygotsky es plenamente concordante con el reconocimiento de la dimensión cultural, y con las conclusiones de la psicología intercultural, rama relativamente nueva de la psicología que comprueba, mediante experimentaciones de terreno de carácter etnográfico, la diferenciación cultural de las modalidades de la cognición humana, en sus más distintos aspectos: tanto en lo referente a la percepción, la memoria, el razonamiento como a los restantes componentes del funcionamiento intelectual, todos los cuales están inseparablemente ligados a los modelos de actividad, a los saberes y a los propios valores de cada medio social. Así, por ejemplo, se ha comprobado que población esquimal de la bahía de Baffin, que vive de la caza y la pesca, posee una singular capacidad de registrar los cambios diversos que se producen en el medio cromáticamente uniforme en el cual vive, de los que extrae informaciones cruciales para la realización de tales actividades. Asimismo, en regiones rurales se observa que los sujetos dan muestras de una habilidad particular en el procesamiento de la información visual que le suministran las cualidades sensibles de su entorno, y al efectuar tareas diversas como las de clasificación o construcción de equivalencias es principalmente en este tipo de atributos que se apoyan.

A partir de investigaciones como las recién señaladas, la psicología intercultural pone en evidencia el hecho de que cada cultura cuenta con estilos cognitivos particulares, entendidos como modelos variables de aptitudes que se traducen en un grado mayor de facilidad para abordar ciertas clases de problemas o tareas, aquellas que forman parte de su universo propio: De ahí entonces la necesidad de emprender el estudio de los estilos sociocognitivo que poseen los alumnos de medio culturales diversos, a fin de integrar sus saberes y modalidades de aprender y de pensar al ámbito de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje. Al mismo respecto se ha

observado, por ejemplo, que en poblaciones indígenas se manejan formas de saberes relacionados con sus distintos dominios de actividad, en especial la etnociencia botánica, zoológica, meteorológica y médica, además de cuentos, poesías, refranes y narraciones mitológicas que reposan en un complejo entramado de relaciones y correspondencias lógicas. Y algo semejante acontece en el caso de la población rural no indígena, cuya orientación cognitiva está marcada asimismo por el valor de utilidad de los objetos, el cual es uno de los criterios que guían sus procesos perceptivos e intelectuales; es decir, el pensamiento rural obedece a una orientación instrumental, apunta a la resolución de problemas prácticos más que a su traducción en discurso, está ligado al contexto funcional de la acción, en el cual el niño suele participar desde pequeño junto a los adultos. Además, si los saberes y usos cognitivos de la población rural están marcados por una orientación de carácter pragmático, esto es reforzado por la situación de privación económica que suele afectarla en Chile y América Latina, al igual que a parte significativa de la población citadina.

En efecto, las condiciones socioeconómicas también contribuyen a determinar los estilos cognitivos de los individuos, ya que las diferencias sociales son simultánea e indisolublemente diferencias de orden cultural, tal como lo advierten por lo demás los estudios sobre la “cultura de la pobreza”. En estos se hace ver que la aprehensión de la realidad tiende a orientarse, en dicho caso, por esquemas interpretativos que se focalizan en el universo inmediato, en la realidad próxima y actual (Lewis, 1961), lo que se explica probablemente por el hecho de que cuando los medios más indispensables de existencia hacen falta se está desprovisto del poder de poner a distancia un presente que se impone sin cesar a través de las urgencias del diario vivir. La situación de privación económica que afecta a una parte importante de la población está relacionada, por tanto, con modalidades específicas de conocer y pensar que resulta indispensable conocer a fin de trabajar con ellas en el ámbito escolar.

Una interrogante crucial que surge de todo lo anterior es la de establecer en qué medida la consideración de la variable sociocultural, que siempre está presente en las situaciones pedagógicas, es abordable desde las conceptualizaciones acerca del aprendizaje, como el behaviorismo, la psicología de la forma, el modelo explicativo de Jean Piaget y el enfoque cognoscitivo, que se han constituido desde hace largo tiempo en el sustento teórico de la pedagogía. Por lo mismo, es preciso efectuar una revisión crítica de dichos puntos de vista, a fin de disponer de un modelo explicativo del aprendizaje que permita dar cuenta de los efectos que sobre él ejerce la distancia cultural. En este sentido, se plantea que los procesos de aprendizaje están determinados primordialmente por la distancia cognitiva, concepto que designa la relación que en cada ocasión se establece entre los saberes que el niño posee y aquéllos que son requeridos por la tarea que le toca realizar. Desde este punto de vista, las condiciones más propicias para el aprendizaje están dadas por una distancia cognitiva de nivel intermedio, en la cual los sujetos tienen la posibilidad de entender parte importante de los elementos de la situación, pero se encuentran al mismo tiempo con otros que no le resultan inmediatamente accesibles, que requieren ir más allá de lo que ya se sabe.

Por lo tanto, los efectos de la distancia cultural a la escuela, o a los aprendizajes que allí se realizan, son interpretados en función de las características mismas del proceso de aprender. Y todo tiende a indicar, adicionalmente, que la distancia cognitiva opera en los distintos componentes de una situación de aprendizaje, tanto en relación a los contenidos y formas de aprender y enseñar utilizadas como al contexto mismo en que se sitúa la tarea, los lenguajes y materiales que se emplean. Es algo que resulta

imprescindible tomar en cuenta para la implementación, en cada situación particular, de una pedagogía adaptada a las propiedades culturales específicas de los escolares. En otras palabras, todo tiende a indicar que desde una pedagogía de la distancia cognitiva resulta posible entrar a considerar la diversidad sociocultural del alumno, teniendo presente sus saberes y sus centros de interés cognitivo, sus destrezas intelectuales y contextos habituales de pensamiento, sus modalidades de lenguaje, así como los restantes aspectos de su experiencia sociocultural que puedan guardar relación con cada tarea escolar a la que el niño se halla confrontado.

Tales son, en consecuencia, los lineamientos más esenciales de una pedagogía social y culturalmente diversificada, que se adecúe constantemente a las características específicas de sus alumnos, a fin de conseguir que los niños de los medios sociales más diversos tengan la oportunidad de adquirir los saberes que se “transmiten” en la escuela, y de que ésta deje de ser una institución que asegura el éxito escolar sólo a los niños que poseen saberes, destrezas, formas de aprender y de lenguaje que son concordantes con la cultura de la escuela. Y ello implica que las diferencias socioculturales pasen a ser adecuadamente consideradas e interpretadas al interior de ésta, condición indispensable de una pedagogía de la diversidad, que apunte hacia la creación de dispositivos pedagógicos culturalmente diferenciados, adaptados a las propiedades socioculturales específicas de los alumnos.

## BIBLIOGRAFÍA

- ◆ Bourdieu P., Passeron J.C., 1971, Los estudiantes y la cultura, Labor, Madrid.
- ◆ Bourdieu P., 1985, ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos, Akal, Madrid.
- ◆ Carraher T., Carraher D., Schliemann A., 1991, En la vida diez en la escuela cero. Siglo Veintiuno, México.
- ◆ Lennon O., 1993, Psicología intercultural, cognición y educación escolar, Perspectivas, N° 1, Revista de la Facultad de Filosofía y Educación, UMCE, Santiago.
- ◆ Lewis O., 1961, Antropología de la pobreza, Fondo de Cultura Económica, México.
- ◆ López G., Assael J., Neumann E., 1984, La cultura escolar ¿Responsable del fracaso?, PIIIE, Santiago.
- ◆ Piaget J., 1978, La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo, Morata, Madrid.
- ◆ Piaget J., 1984, Psicología del niño, Morata, Madrid.
- ◆ Stubbs M., 1984, Lenguaje y escuela, Cincel-Kapelusz, Madrid.
- ◆ Vygotsky L.S., 1981, Pensamiento y lenguaje, La Pléyade, Buenos Aires.