

RIESGOS DEL TRATAMIENTO POR COMPENSACIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL

Dra. N.Graciela Geromini
Doctora en Fonología
ADINA ROSARIO

Introducción

El proceso de aprendizaje forma parte de la transmisión de la cultura que es la manifestación por excelencia de la educación (S.Paín, 1983), por ello ésta debería ser equitativa. Es sabido que uno de los factores que atenta contra la equidad de la educación es el socioeconómico por esto, el derecho a la educación, en tanto se subordine al nivel socioeconómico siempre quedará mal distribuido. En este sentido, las "teorías crítico-reproductivistas" (D.Saviani, 1983) interpretan que la marginalidad de la escolarización se origina en las condiciones de producción socialmente establecidas. La educación reproduce la marginalidad social provocando marginalidad cultural y, particularmente, escolar.

Las posibilidades de aprendizaje guardan relación con el nivel socioeconómico porque son muchos los recursos destinados al desarrollo cognitivo que tienen un costo (televisión, libros, computación, etc.). Las consecuencias del nivel

Trabajo presentado en las VIII Jornadas Nacionales de Cátedras de Neurociencias. II Jornadas Regionales de Investigación en Neuropsicología. Mesa Redonda: Procesos de lectura y escritura frente a la vulnerabilidad cultural. Universidad Nacional de Luján. 26 al 28 de agosto de 2004

socioeconómico sobre el aprendizaje han sido puntualizadas, incluso, en un estudio del Banco Mundial, en el cual se ubica a los países de América Latina como con un ingreso per capita medio y una deserción escolar entre primero y quinto grado del 51%, porcentaje que los ubica con tasas de deserción más altas que las de África y Asia (C.Chadwick, 1983).

Se han indicado los beneficios que una inversión social eficaz, garantizaría en diferentes órdenes. Así, por ejemplo, partiendo del concepto de la OMS que define a la madre como a la primordial productora de salud, se considera que si se incrementara en solamente un año la educación primaria de las madres de América Latina, la mortalidad infantil decrecería en un 9 ‰ (B.Kliksberg, 1992)

Diversidad cultural y modalidades de inclusión escolar

Si bien la diversidad cultural abarca dos modalidades bien delimitadas: los grupos étnicos y las minorías nacionales (Kimlicka, citado por M.A.Sagastizabal et al., 2000, Pág. 21); dada la conformación de las sociedades contemporáneas, en ella quedan incluidos otros grupos sociales que no entran en estas categorías (Kymlicka, citado por M.Sagastizabal et al., 2000, Pág. 21); tal es el caso de la población caracterizada por la pobreza estructural (E.R.Achilli, 1995)¹.

Se han descripto diferentes expresiones de la estimación que se hace del "otro" según sea el tratamiento que recibe la diversidad cultural en el contexto escolar; ellas son (F.Etxeberría Balerdi, citado por M.Sagastizabal et al., 2000, Pág. 22):

¹ Se consideran pobres estructurales a aquéllos que han sufrido necesidades básicas insatisfechas desde siempre. Esto los diferencia de los "nuevos pobres" o pauperizados los cuales tienen ingresos por debajo de la línea de pobreza pero no tienen necesidades básicas insatisfechas (INDEC, 1990) (E.L.Achilli, 1995. Pág.16).

- a) *La asimilación:* que busca la homogeneidad cultural.
- b) *La compensación:* que transforma la diferencia en deficiencia puesto que vincula a la diversidad cultural con las carencias
- c) *La educación multicultural:* que reconoce las diferencias sociales pero que no admite la interrelación eficaz entre los grupos, agudizando las diferencias entre ellos, y
- d) *La educación intercultural:* que intenta superar a las anteriores buscando integrar la pluralidad cultural.

Riesgos del tratamiento por compensación en el medio educativo

Como ya se dijo, en este tratamiento la diversidad cultural pasa a relacionarse con las carencias. En el marco de la dicotomía entre un sector actualizado, moderno y otro caduco, los sectores marginados se presentan como carentes de tecnología, de pautas de sociabilidad y de progreso, de consumo y sin anhelos a alcanzar otros modos de vida como los de los sectores medio-urbanos (M. Amadio, citado por M.A. Sagastizabal; Págs. 22 y 23) que son tomados como modelo social. En este contexto, la forma en que se hace decrecer a la privación es implementando políticas educativas compensatorias. En este concepto del "otro" se correlaciona de forma negativa la privación material y las de otra naturaleza, tales como las culturales, afectivas, intelectuales y éticas. De este modo, el alumno es considerado como desprovisto de todo patrimonio, la escuela debe educarlo íntegramente puesto que su acervo cultural, proveniente de la socialización primaria, no es valorado ni tenido en cuenta. La distancia que se establece entre la cultura del niño y las expectativas de la escuela puede ser pequeña o tan marcada que, ligada a otras contingencias, llegue a determinar el fracaso escolar.

Trabajo presentado en las VIII Jornadas Nacionales de Cátedras de Neurociencias. II Jornadas Regionales de Investigación en Neuropsicología. Mesa Redonda: Procesos de lectura y escritura frente a la vulnerabilidad cultural. Universidad Nacional de Luján. 26 al 28 de agosto de 2004

Algunos de los recursos con los que cuenta la escuela para compensar a estos niños son: (M.Sagastizabal et al., 2000) la organización de grupos uniformes según la escolarización previa y el establecimiento de recursos didácticos destinados a compensar las carencias. En estos últimos se destacan la reducción y compendio de los contenidos curriculares, los escasos requisitos para la promoción, el plano secundario que pasan a ocupar determinadas disciplinas y la subordinación de la incorporación de conocimientos a la socialización del alumno. Por sus características, estos recursos han sido calificados como "pseudoeformativos" .

Los resultados de la compensación en alumnos de escuelas urbanas marginales son la repitencia y su recurrencia y la deserción (M.Sagastizabal et al., 2000).

En las circunstancias más satisfactorias los niños finalizan el ciclo primario pero con un nivel tan deficiente que se les dificulta o imposibilita el ingreso al nivel secundario (M.Sagastizabal et al., 2000). Se ha señalado que los niños que provienen de ámbitos caracterizados por la pobreza estructural permanecen en las escuelas hasta los 12 años a pesar de la reiteración de los ingresos tardíos, la repitencia y el retraso. Aún cuando este hecho puede vincularse con la provisión de alimentos y la asistencia en salud por parte de la escuela, su relevancia radica en la repercusión que tiene en el proceso educativo y en su proyección hacia el futuro (E.R.Achilli, 1995). En los casos límite de la compensación, los niños son derivados a escuelas especiales (M.Sagastizabal et al., 2000). Aunque ninguno de los dos desenlaces es satisfactorio, el último mencionado es el más injurioso dadas las características de su trascendencia futura.

La inclusión de niños con capacidad intelectual normal en escuelas especiales ha sido verificada en una investigación efectuada por el Colegio de Fonoaudiólogos de Santiago del Estero (T.S.de Coroleu, R.D. de Mondschein y E.C.de Zarazaga. 1996)

Trabajo presentado en las VIII Jornadas Nacionales de Cátedras de Neurociencias. II Jornadas Regionales de Investigación en Neuropsicología. Mesa Redonda: Procesos de lectura y escritura frente a la vulnerabilidad cultural. Universidad Nacional de Luján. 26 al 28 de agosto de 2004

en tres escuelas especiales (Nº 1,2 y 3) y en tres escuelas estatales: dos carenciadas, marginales (Nº 5 y 6) y una céntrica (Nº 4). Esta última, a la concurren niños de clase media y media alta, fue considerada escuela testigo. La población se constituyó de 126 niños con edades comprendidas entre los 8 años y los 9 años 6 meses sin distinción de géneros. En las escuelas especiales, dado el número reducido de alumnos, se incluyeron todos los niños de las edades mencionadas y se excluyeron cuadros clínicos del tipo del Síndrome de Down, parálisis cerebrales y discapacidades moderadas y profundas.

El instrumento de la investigación estuvo conformado por pruebas que exploran el lenguaje involucrando procesos de pensamiento y el pensamiento; las mismas fueron seleccionadas de los tests de Terman y Merrill y WISC y fueron administradas y evaluadas por fonoaudiólogos.

A la ficha individual de cada niño bajo estudio, se adjuntó una ficha social mediante la cual se recabaron datos relacionados con el contexto familiar, el nivel de ingresos, la situación laboral y el grado de instrucción de los progenitores.

A cada modalidad de resolución de las pruebas administradas: positiva, positiva con facilitación y negativa, se le adjudicó un puntaje cuya sumatoria pasó a constituir el puntaje individual de cada niño investigado. Para la ficha social también se trabajó con un puntaje según los ítems considerados.

El análisis de los resultados se efectuó mediante la aplicación de tests estadísticos

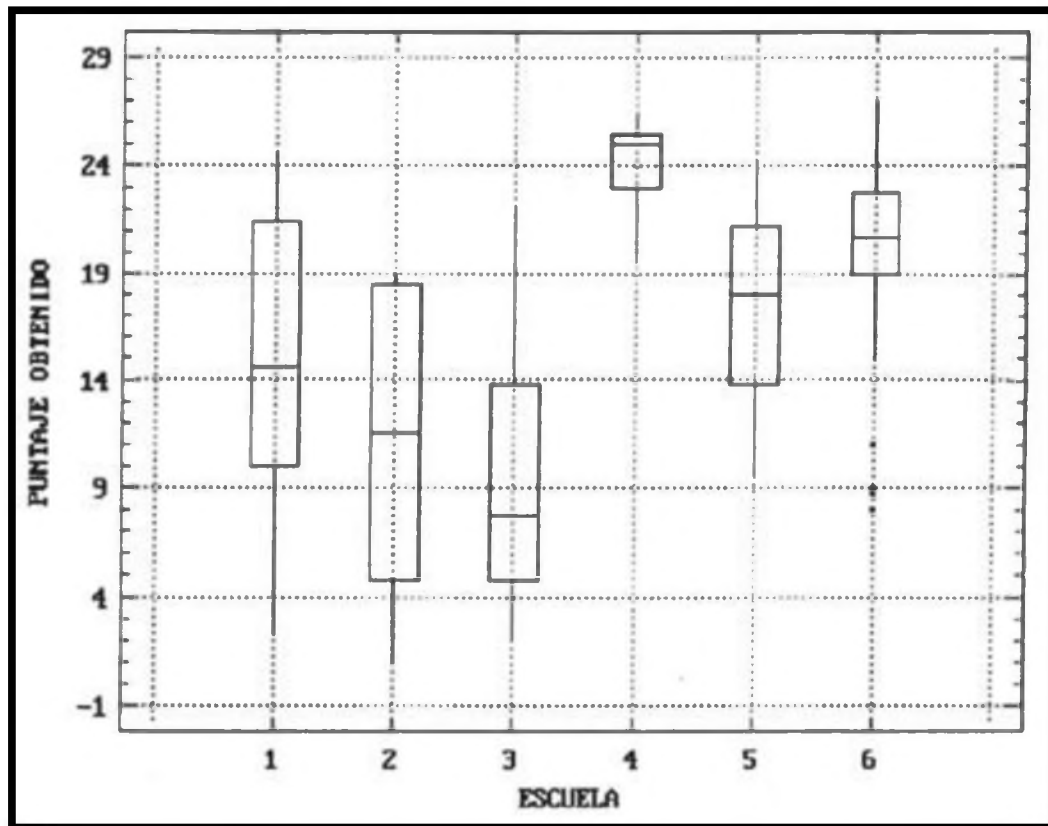
En la primera instancia de esta investigación, pudo verificarse la existencia de una fuerte asociación entre la escuela a la que concurrían los niños y el nivel de instrucción del padre y relación con el tipo de ingreso familiar (Test de Correlación por Rangos de Kendall).

Trabajo presentado en las VIII Jornadas Nacionales de Cátedras de Neurociencias. II Jornadas Regionales de Investigación en Neuropsicología. Mesa Redonda: Procesos de lectura y escritura frente a la vulnerabilidad cultural. Universidad Nacional de Luján. 26 al 28 de agosto de 2004

Dado que la distribución de los puntos obtenidos en cada prueba mostró la tendencia a seguir un mismo patrón de disposición, en la primera instancia de la investigación, fue posible reunir los resultados de las pruebas adicionando los puntajes parciales. Así, pudo comprobarse que los puntajes de las pruebas se superponían puesto que niños de escuelas especiales llegaron a puntajes similares o superiores a los de los niños de escuelas comunes (Gráfico 1; de caja y bigotes)².

Gráfico 1

Distribución del puntaje obtenido según la escuela.



² Tomado de: Coroleu, T.S. de; Mondschein, R.D. de et Zarazaga, E.C. de (1996). Página 32.

En este Gráfico, se expone la distribución de la suma de puntos. El bigote inferior representa del 0 al 25% de los alumnos; la caja completa es el 50% de la muestra: del 25% al 75% (la línea central divide el segundo 25% del tercero). El bigote superior indica el 25% de los alumnos que obtuvieron el más alto puntaje: del 75% al 100%). En este sentido, el puntaje según escuela indicó que:

1) El 50% central de la escuela N° 1 (especial) obtuvo de 10 a 22 puntos superponiéndose con la escuela común (periférica) N° 5 y con el 70% de la escuela común N° 6 (periférica).

2) El 40% superior, también de la escuela especial N° 1 se superpuso con el 50% inferior de la escuela N° 4 (céntrica, testigo)

3) El 25% superior de la escuela de más bajo puntaje: la N° 3 (especial) se superpuso con las comunes N° 5 y 6 (comunes, periféricas).

Pudo constatarse además que existieron diferencias altamente significativas (Test No Paramétrico de Kruskal - Wallis) entre los resultados de las pruebas y el tipo de escuela. Para cotejarlos se trabajó con el rango de los puntajes registrados por los niños de cada escuela (Test de Kruskal - Wallis) (Análisis de Variancia No paramétrico) pudiendo establecerse las diferencias expuestas en la Tabla I:

Diferencia de Rangos Promedio para la suma de puntos según escuela

Escuelas	Especiales			Testigo	Periférica
	1	2	3	4	5
6 (Periférica)	NS	<i>Significativa</i>	<i>Significativa</i>	<i>Significativa</i>	NS
5 (Periférica)	NS	NS	NS	<i>Significativa</i>	-
4 (Testigo)	<i>Significativa</i>	<i>Significativa</i>	NS	-	-
3 (Especial)	NS	NS	-	-	-

Trabajo presentado en las VIII Jornadas Nacionales de Cátedras de Neurociencias. II Jornadas Regionales de Investigación en Neuropsicología. Mesa Redonda: Procesos de lectura y escritura frente a la vulnerabilidad cultural. Universidad Nacional de Luján. 26 al 28 de agosto de 2004

Escuelas	Especiales			Testigo	Periférica
	1	2	3	4	5
2 (Especial)	NS	-	-	-	-

NS: Diferencia no significativa

Tabla I

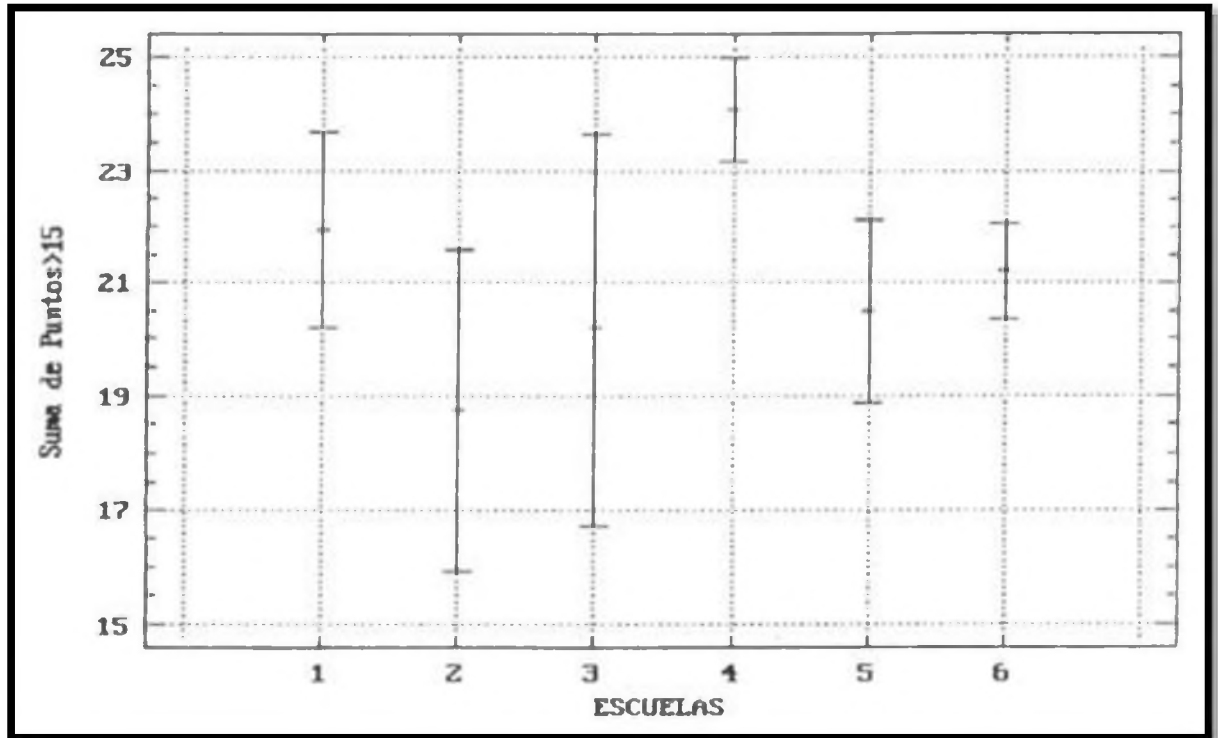
Dado que el objetivo de esta investigación fue el de comprobar si a las escuelas especiales concurrían niños con capacidad intelectual suficiente como para asistir a escuelas comunes, se hipotetizó que los niños que estuvieran en esa situación deberían haber obtenido los puntajes más altos dentro de las escuelas especiales. Por ello, en la segunda instancia de la investigación se seleccionaron los niños que concurrían a escuelas especiales que obtuvieron un puntaje por encima del 50% del total posible, esto es: 15 puntos o más. El límite dado por este puntaje excluyó a 42 niños de la población original. En esta nueva muestra así constituida, se procedió a efectuar un análisis estadístico diferente (Test de Análisis de la Variancia). El estudio de la media del total de puntos para la muestra conformada según el puntaje mayor de 15 puntos permitió tomar una fracción de la población y compararla entre las distintas escuelas; de este modo pudieron individualizarse los niños con mejores resultados (mayor del 50% del puntaje total) pasibles de ser incorporados a una escuela común.

El Gráfico N° 2³ permite observar los segmentos de recta correspondientes a la media aritmética (marca central) y a sus correspondientes límites inferior y superior (marcas en los extremos) para el 95% de confianza (calculado según Tukey) (Test de Diferencias de Medias según Tukey) para cada escuela ubicada en la abscisa.

³ Tomado de: Coroleu, T.S. de; Mondschein, R.D. de et Zarazaga, E.C. de (1996). Página 32.

Gráfico 2:

Intervalos de confianza del 95% según Tukey para Diferencias de Medias de suma de puntos



En este gráfico pueden observarse los valores promedio y en la Tabla II la significación de las diferencias mencionadas:

Diferencias de Medias: Promedios de puntaje mayor de 15 puntos

Escuelas	Especiales			Testigo	Periféricas	
	1	2	3	4	5	6
\bar{X}	21.92	18.75	20.18	24.05	20.49	21.20
6 Periférica	-	-	-	-	-	-
5 Periférica	-	-	-	-	-	-
4 Testigo	-	Significativa	-	-	Significativa	Significativa

Trabajo presentado en las VIII Jornadas Nacionales de Cátedras de Neurociencias. II Jornadas Regionales de Investigación en Neuropsicología. Mesa Redonda: Procesos de lectura y escritura frente a la vulnerabilidad cultural. Universidad Nacional de Luján. 26 al 28 de agosto de 2004

Escuelas	Especiales			Testigo	Periféricas	
	1	2	3	4	5	6
3 Especial	-	-	-	-	-	-
2 Especial	-	-	-	-	-	-

Tabla II

No hubo diferencias significativas entre las escuela N^o 1 (especial) y N^o 4 (céntrica, testigo). Tampoco las hubo entre las escuelas N^o 1 y 2 (ambas especiales), entre las N^o 2 y 3 (ambas especiales) ni entre las escuelas N^o 1, 2 y 3 (las tres especiales) y las N^o 5 y 6 (comunes, marginales) ni entre ambas escuelas comunes periféricas (N^o 5 y 6).

Las diferencias de significación quedaron establecidas sólo entre la escuela N^o 4 (común céntrica, testigo) y las dos escuelas comunes periféricas y entre la escuela N^o 4 (testigo) y la N^o 2 (especial).

En lo relativo al nivel de instrucción del padre, se verificó la existencia de diferencias altamente significativas en los puntajes totales (Test de Diferencias de Medias para Rangos) entre el nivel de instrucción superior y secundario del padre y el nivel analfabeto y primario. Los valores difirieron por azar entre el nivel primario y el analfabeto y entre el nivel secundario y el superior. El nivel de escolaridad primaria fue mayoritario en todas las escuelas a excepción de la escuela céntrica (testigo). En la escuela N^o 3 (especial), en la que se registraron los puntajes más bajos, el analfabetismo se concentró en un 40%.

En cuanto a la comparación entre el nivel de ingresos de la familia y el puntaje obtenido, el nivel bajo difirió significativamente del alto y del medio. Los niveles medio y alto no difirieron entre sí (Test de Diferencias de Medias para Rangos). Los

Trabajo presentado en las VIII Jornadas Nacionales de Cátedras de Neurociencias. II Jornadas Regionales de Investigación en Neuropsicología. Mesa Redonda: Procesos de lectura y escritura frente a la vulnerabilidad cultural. Universidad Nacional de Luján. 26 al 28 de agosto de 2004

ingresos bajos representaron desde el 80% hasta el 100% y se ubicaron en las tres escuelas especiales y en las dos periféricas.

Sintetizando estos resultados puede decirse que:

Existieron diferencias significativas entre los puntajes obtenidos por los niños que concurrían a escuelas comunes (céntricas y periféricas). No hubo diferencias de significación entre la suma de puntos de los niños de las escuelas comunes periféricas y los puntajes medios y elevados de los obtenidos por los niños de escuelas especiales.

Si, tal como puede inferirse de lo expresado anteriormente, la situación escolar de un niño en el marco de la pobreza es crítica no menos lo es la de los docentes. Son numerosas las referencias que ellos efectúan cuando se desempeñan en escuelas periféricas (Sabini, C. 1995, Vulich, N.L.de, 1995) acerca del incremento del asistencialismo, en detrimento de la actividad pedagógica. De igual modo, son conocidos sus requerimientos destinados a recibir asesoramiento planificado, organizado y sus reclamos dirigidos al Ministerio de Educación solicitando la creación de gabinetes psicopedagógicos que estén organizados mínimamente por circuitos, todo esto con el fin de mejorar la calidad educativa.

Nada de esto es novedoso, tampoco lo son los resultados de la investigación que se ha comentado aquí cuyo mérito es el de demostrar en una población de 126 niños la concreción del desenlace más irreparable al que puede conducir el tratamiento por compensación de la diversidad cultural.

Conclusiones

América Latina cuenta con la distribución de ingresos más desigual del mundo y con el 44% de sus habitantes en condiciones de pobreza (CEPAL, 1992). En la

Trabajo presentado en las VIII Jornadas Nacionales de Cátedras de Neurociencias. II Jornadas Regionales de Investigación en Neuropsicología. Mesa Redonda: Procesos de lectura y escritura frente a la vulnerabilidad cultural. Universidad Nacional de Luján. 26 al 28 de agosto de 2004

mayoría de sus países la deserción escolar en condiciones de analfabetismo o de analfabetismo latente abarca al 50% de los niños en escolaridad primaria. A éstos hay que agregar los que no logran acceder a ella (D.Saviani, 1992) y tal como se ha expuesto aquí, a aquéllos que son derivados a escuelas especiales.

Aún cuando la inclusión de estos niños en escuelas especiales puede obedecer a diferentes factores, adquieren relevancia los errores de diagnóstico y/o tratamiento puesto que han ingresado a esas escuelas como deficientes intelectuales leves. Este diagnóstico, que tendrá una proyección futura negativa no sólo en la educación de estos niños, podría haberse evitado con los conocimientos especializados en Neuropsicología en las instancias previas a la derivación.

La díada salud - educación que aparece tan relacionada en la investigación mencionada, son dos de los eslabones que componen la secuencia: salud - educación - trabajo que avala el desarrollo continuado, ininterrumpido, de los recursos humanos. La falla de uno de los eslabones compromete al proceso en su totalidad (CEPAL, 1992). El ciclo completo da comienzo con la intervención del área de la salud para consolidar el desarrollo físico y mental, prosigue con el proceso educativo para asegurar el aprendizaje y el desarrollo de habilidades específicas y finaliza con la mayor capacidad creativa y productiva en el trabajo.

Trabajo presentado en las VIII Jornadas Nacionales de Cátedras de Neurociencias. II Jornadas Regionales de Investigación en Neuropsicología. Mesa Redonda: Procesos de lectura y escritura frente a la vulnerabilidad cultural. Universidad Nacional de Luján. 26 al 28 de agosto de 2004

Referencias bibliográficas

- ACHILLI, E.L. (1995). **Práctica docente y diversidad cultural**. Homo Sapiens Ediciones. Centro de Estudios antropológicos en Contextos Urbanos. Facultad de Humanidades y Artes. UNR.
- CEPAL: División de desarrollo social (1992). Dos temas claves en América Latina: Reforma de los Sistemas de Seguridad Social y Salud. En: **Kliksberg B. (comp.) ¿Cómo enfrentar la pobreza?** Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo. Centro Latinoamericano de administración para el desarrollo. Grupo Editor Latinoamérica. Pp: 109 - 130.
- COROLEU, T.S. de, MONDSCHHEIN, R.D. de et ZARAZAGA, E.C.de (1996). Asesores: Geromini, N.G y Werenitzky D. ¿Discapacidad intelectual o social? **Fonoaudiológica**. Tomo 42 N° 3 Pp: 25-38.
- CHADWICK, C.B. (1983) ¿Por qué las innovaciones educativas no hacen más democrática la educación? **Revista Argentina de Educación**. Año II. N° 3 Pp: 31- 58.
- KLIKSBERG, B. (1992). Gerencia Social: dilemas gerenciales y experiencias innovadoras. En: **Kliksberg B. (comp.) ¿Cómo enfrentar la pobreza?** Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo. Centro Latinoamericano de administración para el desarrollo. Grupo Editor Latinoamérica. Pp: 91 - 108.
- PAÍN, S. (1983). **Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje**. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.
- SABINI, C. (1995). Restablecimiento de las alteraciones del aprendizaje pedagógico: Comunicación de la Escuela N° 664 "Rosario Vera Peñaloza" (San Lorenzo. Santa Fe). En: **La escuela común y el niño con dificultades de aprendizaje**. Editor: A.D.I.N.A. Asociación de Docencia e Investigaciones en Neuropsicología y Afasiología de Rosario. Roldán (Sta.Fe): Talleres Gráficos de MR Imprenta. Pág. 139.
- SAGASTIZABAL, M.A. (2000). Diversidad cultural y educación. En: Sagastizabal, M.A. et al. **Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica**. Ediciones IRICE. Artes Gráficas Villarruel. Pp: 21-36.

Trabajo presentado en las VIII Jornadas Nacionales de Cátedras de Neurociencias. II Jornadas Regionales de Investigación en Neuropsicología. Mesa Redonda: Procesos de lectura y escritura frente a la vulnerabilidad cultural. Universidad Nacional de Luján. 26 al 28 de agosto de 2004

SAVIANI, D. (1983). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. **Revista Argentina de Educación**. Año II. N° 3 Pp: 7 - 29.

VULICH, N.L. de (1995). Restablecimiento de las alteraciones del aprendizaje pedagógico: Comunicación de la Escuela N° 1263 "Joaquín V. González " (Rosario. Santa Fe). En: **La escuela común y el niño con dificultades de aprendizaje**. Editor: A.D.I.N.A. Asociación de Docencia e Investigaciones en Neuropsicología y Afasiología de Rosario. Roldán (Sta.Fe): Talleres Gráficos de MR Imprenta. Pp: 136 -138

Trabajo presentado en las VIII Jornadas Nacionales de Cátedras de Neurociencias. II Jornadas Regionales de Investigación en Neuropsicología. Mesa Redonda: Procesos de lectura y escritura frente a la vulnerabilidad cultural. Universidad Nacional de Luján. 26 al 28 de agosto de 2004