

SECCION REALIDAD CHILENA-LATINOAMERICANA

RETARDO MENTAL SOCIOCULTURAL

Autor: Dr. Hernán Montenegro Arriagada¹

RESUMEN

Se analiza el concepto de privación psicológica desde una perspectiva histórica hasta llegar al de privación socio-cultural y al de retardo mental socio-cultural. Se analiza críticamente el término retardo, enfatizando que, en esencia, se trata de diferencias socio-culturales que afectan a los niños de nivel socioeconómico bajo, que se transforman en desventajas, al tratar de incorporarse al sistema escolar diseñado según estándares de la cultura dominante.

ABSTRACT

The concept of psychological deprivation is analyzed from a historical perspective, leading to the concept of socio-cultural deprivation and to the one of mental retardation of socio-cultural origin. A critical analysis of this terminology is made, emphasizing the fact that, in essence, we are dealing with sociocultural differences affecting children of low socio-economic level. This differences become disadvantages when the child enters the school system, designed in accordance with the dominant culture.

1 Profesor de Psiquiatría Infantil en la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Hoy día existe consenso para considerar el desarrollo humano como el producto de la interacción permanente entre el organismo en crecimiento y su medio ambiente.

Sin embargo, hasta la década del cuarenta prevaleció como dogma de fe para educadores, médicos y profesionales de las ciencias de la conducta la convicción de que el desarrollo estaba predeterminado genéticamente. De esta forma de pensar se derivaba la noción de que la organización conductual significaba un mero desplegarse más o menos automático de capacidades absolutamente predeterminadas por el desarrollo morfológico. Este último también procedía a un ritmo fijo, dependiendo sólo de que fueran satisfechos los requerimientos metabólicos. Esta posición implicaba admitir que gran parte de la conducta humana no es aprendida y que la inteligencia se fija. Muy influyentes en este pensamiento fueron las teorías de Charles Darwin (1859) sobre la selección natural, expresada en su libro «El origen de las especies».

Una de las primeras voces críticas de este enfoque fatalista fue la de Alfred Binet quien a comienzos de este siglo (1909), señala con vehemencia, después de estudiar por casi veinte años la inteligencia y desarrollar los primeros tests psicométricos, que la inteligencia de un niño se puede aumentar.

Largo ha sido el proceso hasta la fecha para que la comunidad científica termine aceptando sin reservas ahora que lo que se hereda no son características de la personalidad o de la inteligencia ya desarrolladas, sino sólo disposiciones y potencialidades. Lo que los genes especifican es un rango de posibles resultantes. El producto fenotípico se forma de la interacción entre los determinantes genéticos y el medio ambiente encontrado por el organismo.

Mencionaremos a continuación los principales hitos en el progreso del conocimiento científico sobre la importancia de los factores ambientales tempranos que influyen en el desarrollo intelectual.

Desde fines del siglo pasado y comienzos del presente, especialmente los pediatras venían constatando el hecho de que los niños expósitos criados en instituciones asistenciales, no obstante proveérseles los cuidados físicos y nutritivos indispensables presentaban una mayor morbi-mortalidad que aquellos criados por sus padres biológicos.

Después de la Primera Guerra Mundial comienza a emerger en Europa el concepto de privación psicológica. No obstante incorporarse a las instituciones asilares mejores condiciones higiénicas y aplicarse los avances del conocimiento médico, continuó llamando la atención la menor vitalidad de estos niños, su mayor vulnerabilidad a las enfermedades y otra constante: un retraso en su desarrollo psicomotor.

Entre la década del treinta y del cuarenta, los estudios de la llamada Escuela de Viena, de Charlotte Bühler impresionan por demostrar por primera vez con una adecuada metodología, que son factores psicológicos los responsables de esta desventaja y que ellos están determinados por las condiciones ambientales en que cursa su desarrollo temprano (Langmeier, J.; Matajcek, Z., 1975).

Después de la 2a. Guerra Mundial se hizo patente el drama de los miles de niños abandonados o huérfanos. Las consecuencias en el desarrollo emocional de estos niños fueron estudiados por Anna Freud y D. Burlingham.

En 1938 aparecen las primeras publicaciones de Harold Skeels y sus asociados del Iowa Child Welfare Research Station en U.S.A. En ellas se demostraba como niños retardados mentales mejoraban su nivel intelectual al ser removidos tempranamente de los orfanatos y transferidos a ambientes enriquecidos en estímulos afectivos y cognoscitivos (Skeels, 1939).

Junto con Skodak, Dye, Wellman, Williams y Updegar, produjeron un conjunto de trabajos considerados hoy día clásicos en la literatura sobre estimulación temprana y conocidos bajo el nombre de «Los estudios de Iowa».

Los estudios de seguimiento de la mayoría de estos niños estimulados tempranamente, demuestran que podían integrarse exitosamente a la sociedad al llegar a la edad adulta si se les comparaba con grupos control (Skeels, 1966).

En 1937, Newman y colaboradores reportaron las diferencias de coeficiente intelectual obtenidos al estudiar a gemelos idénticos que fueron criados en ambientes distintos. Tratándose de gemelos univitelinos, por tanto de igual dotación genética, las diferencias observadas debían ser atribuidas a las diversas experiencias que su medio ambiente donde se criaron les proporcionó. Las diferencias encontradas estuvieron en directa relación con la estimulación ambiental.

Luego vinieron los trabajos de Spitz (1945) quien comprobó el rol inicial de la madre en el primer año de vida. Relacionado con el tema están los estudios de Goldfarb (1943) que lo llevaron a concluir que la institucionalización temprana produce en el niño un efecto deletéreo perdurable en el desarrollo de la personalidad y de la inteligencia. Aparecen en esa época los términos «hospitalismo», «síndrome de privación materna», «depresión analítica», para referirse en esencia al mismo fenómeno.

En 1951 aparece un texto clásico en la literatura especializada «Maternal Care and Mental Health» de John Bowlby. Se destaca la necesidad de que el niño en sus primeros años de vida necesita un medio ambiente emocionalmente cálido, debe desarrollar una ligazón estable con su madre (o una figura materna substituta), basado en un íntimo lazo afectivo. Al producirse una interrupción o deficiencia de esta unión, se produce una serie de trastornos mentales severos, en algunos casos irreversibles, dependiendo del grado y permanencia de la privación materna.

En la década del 60 aparecen cuatro libros que tuvieron una enorme influencia en el proceso más acelerado del conocimiento sobre las experiencias tempranas y su influencia en el desarrollo humano. En 1961 J. Mc V. Hunt publica su importante texto «Intelligence and Experience» en que revisa exhaustivamente a la luz de la evidencia empírica acumulada, la creencia aún imperante de que la inteligencia se fija y que el desarrollo estaba pre-determinado. En 1962 la OMS publica «Deprivation of Maternal Care» donde se analizan los resultados de los estudios sobre privación. En 1964 Benjamín Broom revisa una serie de estudios longitudinales en su libro «Stability and Change in Human Characteristics».

Durante estos años comienzan a aparecer en U.S.A. principalmente, las primeras evidencias de que la privación psicológica no sólo afecta a los niños internados en orfanatos o asilos, sino también a los que se crían en la pobreza. Muchos estudios indican una correlación entre bajo nivel socioeconómico y problemas de aprendizaje escolar, detectándose factores similares que influyen en el rendimiento de los niños en la escuela.

En esa época Riessman publica su importante libro «The Culturally Deprived Child». En el denuncia un hecho hasta la fecha poco conocido: que el sistema escolar ejerce lo que él llama una «discriminación sin prejuicios» contra los niños de bajo nivel socioeconómico.

Dice que el sistema escolar está diseñado según estándares de clase media, dando por supuesto que todos los niños llegan igualmente entrenados en sus funciones intelectuales, por el solo hecho de haber alcanzado una edad cronológica determinada y deja al margen a los niños que provienen de ambientes privados.

En 1965 el Gobierno Federal de EE.UU., recogiendo estos antecedentes, implementa el primer programa orientado a contrarrestar los efectos de la privación múltiple que sufren los niños de bajo nivel socioeconómico. Se pone en práctica el programa Head Start.

A partir de ese momento son muchos los programas de intervención-investigación que se han desarrollado, orientados a estudiar las ventajas de distintos enfoques que tienden a contrarrestar la privación psicológica. Gran esfuerzo ha significado en los últimos años juntar todos los segmentos de evidencias que se han ido acumulando, bajo un enfoque sociológico y empírico a veces, o bajo un modelo médico en otros y organizarlos bajo un marco teórico que oriente el progreso futuro en este campo (Bralic, et. al., 1978).

2. ALGUNOS INDICADORES SOBRE LA SITUACIÓN DE CHILE Y AMÉRICA LATINA:

En el seminario sobre «Pobreza Crítica en la Niñez» en América Latina y El Caribe, organizado por CEPAL y UNICEF en Santiago con motivo del Año Internacional del Niño, se dieron a conocer algunos datos que nos parece interesante señalar al iniciar esta exposición. Dice el economista Fernando Galofré: «Se estima que la mitad de la población de América Latina alrededor de 1960, vivía en situación de pobreza y que un 26% de la población era indigente». Esto significaba la existencia de 110 millones de pobres y 56 millones de indigentes. 10 años más tarde se estimaba que la cantidad de pobres de la región había aumentado ligeramente, pero que su incidencia en la población general había disminuido; no obstante los incrementos de los ingresos medios por habitante habían sido mucho menores entre los más pobres de los pobres, que en el resto de las categorías de pobreza».

«Alrededor de 1970 existían unos 113 millones de pobres. De este total de pobres de la región, aproximadamente la mitad de ellos (al igual que en 1960) seguía viviendo en condiciones de indigencia».

En Chile los estudios realizados por ODEPLAN en 1974, revelaron que un 20% de la población vivía en condiciones de «extrema pobreza» y que en este sector de la población el 50,11% eran menores de 16 años. Esto significa en términos numéricos que en Chile hay poco más de 1.000.000 de niños que en definitiva luchan por sobrevivir en condiciones misérrimas.

De todas las características que acompañan a los individuos que viven en la pobreza hay dos que nos interesa recalcar hoy día y que son producto tanto de la observación común como de la investigación científica: ellos tienen un promedio de rendimiento inferior en los test psicométricos de inteligencia y alcanzan niveles educacionales inferiores en relación a los individuos que no son pobres.

En nuestro país, estudios realizados por Lira y Rodríguez (1979) en una muestra de 1.400 lactantes beneficiarios del Servicio Nacional de Salud de las Areas Sur y Sur Oriente de Santiago encontraron que a los 21 meses de vida existía un 12% de niños con un Coeficiente de Desarrollo Inferior a 70 y un 17% de niños con CD entre 70 y 90. Estos datos son concordantes con otro estudio similar de Bralic y Rodríguez en Temuco, con niños mapuches, rurales y urbanos.

Gazmuri y Milicic en 1975 reportaron un 26% de retardo mental en niños que asistían a escuelas públicas en Santiago versus un 2 a 4% en los colegios privados de la capital.

Diversos estudios realizados en América Latina sobre los efectos de la pobreza en el desarrollo cognitivo de niños en edad escolar, también comprueban diferencias demasiado significativas según el nivel socioeconómico en poblaciones de un mismo país y de una misma ciudad.

En una exhaustiva investigación realizada por M.Llanos (1974) en Lima, se encontró en una muestra de aproximadamente 300 niños entre 6 y 7 años, la mitad de nivel socioeconómico medio-alto (grupo A) y la otra mitad de nivel socioeconómico bajo (grupo B), la siguiente distribución de CI, medido a través del test Wechsler Infantil:

CI	CLASIFICACION	DISTRIBUCION PORCENTUAL	
		Grupo A	Grupo B
60-69	Retardo Mental	0	9,7
70-79	Limítrofe	0	31,9
80-89	Normal Lento	4,8	34,6
90-109	Promedio	59,8	23,8
110-119	Normal Superior	25,8	0
120	Superior	8,0	0

A resultados semejantes llegan otros investigadores del tema (Mc Kay et. al., 1978; Monckberg, 1972).

En un estudio reciente (1989) realizado por Seguel, Bralic y Edwards sobre una muestra de 1.025 de 0-6 años (851 familias) de bajo nivel socioeconómico pertenecientes a diversas comunas de Santiago, se encontró un 16% de déficit en el desarrollo psicomotor en el grupo etario menos de 2 años y un 40% en el grupo etario de 2 a 5 años. Estas tasas se desglosan en 14% de riesgo y 2% de retraso en el grupo de lactantes (más de 1 DS y más de DS bajo el promedio respectivamente) y en un 31% de riesgo y 9% de retraso para el resto del grupo preescolar.

Al examinar los resultados obtenidos por niños de 2 a 5 años según área del desarrollo, se observa que el 50% de ellos tiene déficit en el lenguaje, un 30% en el área de la coordinación y un 17% en la motricidad.

Pensamos que este hallazgo está muy relacionado con el que encontrara Rodríguez y col. al estandarizar la Escala de Evaluación del Desarrollo Psicomotor. En dicho trabajo se pudo constatar que no existían diferencias significativas en los CD de lactantes de clase obrera y lactantes de clase media alta hasta alrededor de los 18 meses de vida. No obstante, a partir de esta edad comenzaron a notarse las diferencias en favor de los niños de nivel socioeconómico medio-alto.

Entre las hipótesis más plausibles que explican este interesante fenómeno está, por una parte, el efecto acumulativo de experiencias deprivadoras o bien a la función del lenguaje que aparece después del 2º semestre del segundo año de vida. Conocido es el hecho de las características peculiares que tiene el lenguaje en la cultura popular, tales como vocabulario restringido, presencia de la comunicación funcional más que analítica o reflexiva, gramática alterada, etc.

Datos de la Superintendencia de Educación de 1972, revelaban que el promedio de escolaridad

alcanzado por los niños que entran al Sector Público (75%) eran de 4,7 años. Datos correspondientes a fines de la década del 80 permiten estimar este promedio es alrededor de 7,5 años (conviene tener presente al respecto la promoción automática vigente para el primer ciclo básico hasta 1989). Cabe hacer notar que en los Colegios Privados prácticamente no existe deserción en la educación básica. Es interesante hacer notar que en ningún país sudamericano, la retención en la Educación Básica logra superar el 50% de los niños que ingresan a ella. Esto es así incluyendo a países como Chile, Argentina y Uruguay que son los que tienen más altas tasas de escolaridad (Shiefelbein, 1981; UNICEF, 1982).

Este fenómeno de la deserción escolar no guarda relación, con un permanente aumento de las matrículas en toda la región.

Existe consenso por otra parte, en todos los organismos internacionales donde se ha estudiado el problema del desarrollo de los países, que la variable más estrechamente ligada al mismo es el nivel educacional que alcanza la población.

ORIGEN DEL TÉRMINO:

Como ya vimos, en la década del 60 se conocen las primeras investigaciones llevadas a cabo en U.S.A. que correlacionan la pobreza con un menor rendimiento escolar y nivel educacional.

Se acuña por esta época el término de «Deprivación cultural» y muy luego el de Retardo Mental Socio-cultural para describir este fenómeno.

En 1959 la Asociación Americana del Retardo Mental acuña por primera vez la categoría diagnóstica de Retardo Mental Cultural-familiar (Retardo del Desarrollo o Retardo Mental Leve).

Si bien es cierto que las tasas de R.M. en los países desarrollados, como U.S.A. por ej., se sabía que fluctuaban entre un 3 y un 5% de la población, al comenzar a efectuarse estudios epidemiológicos más finos se vio que en ese país por ej., la distribución por clase social era significativamente mayor en los estratos socioeconómicos más pobres (15 veces más).

En la medida que se han realizado estudios para establecer la etiología del R.M. se ha podido llegar a establecer según G. Tarjan un origen biológico en no más del 25% de los casos (alteraciones traumáticas, metabólicas, anóxicas, infecciosas, etc.). Queda así un 75% de casos de R.M. en los cuales no es posible identificar un agente causal específico de

tipo biológico. Llama la atención que en este último grupo caen la mayoría de los retardos mentales leves (CI entre 50 y 70 aproximadamente). En tanto que los R.M. severos y profundos se correlacionan mucho más con una causa biológica identificable.

También ha llamado la atención que los R.M. de este grupo viven generalmente en hogares con condiciones ambientales muy adversas que tienen un rol etiológico en este tipo de retardo.

En el DSM III de la American Psychiatric Association (1980) el capítulo dedicado al Retardo Mental dice en referencia a la etiología: «Los factores etiológicos pueden ser primariamente biológicos, psicológicos, o una interacción de ambos. En un 25% de los casos los factores etiológicos son anormalidades biológicas reconocidas, siendo las más comunes los trastornos cromosómicos y metabólicos tales como el Síndrome de Down y la fenilquetonuria. En tales casos el diagnóstico es generalmente establecido al nacer o en edades tempranas y la severidad del R.M. es generalmente moderada o profunda.

El R.M. de origen biológico es probable que ocurra tanto entre niños de clases sociales altas como de clases sociales bajas.

En el 75% restante de los casos, no es posible encontrar factores biológicos específicos del R.M. En ellos el grado de retardo es generalmente leve (CI 50-70) y el diagnóstico se hace comúnmente no antes de entrar a la escuela. Las clases sociales más bajas están sobrerrepresentadas en estos casos de R.M., el significado de lo cual no está claro. A menudo hay un pattern familiar de grado de severidad similar en padres e hijos.

«El R.M. sin etiología biológica reconocida, puede ser asociado con deprivación psicológica de varios tipos, tales como deprivación social, lingüística y de estimulación intelectual».

¿Cómo se genera?

Básicamente por una falta de ciertos estímulos sensoriales que son indispensables para que se desarrollen una serie de funciones intelectuales. Esto comienza a ser importante desde el primer día de vida en adelante. Estos estímulos deben ser mediatizados a través de una amplia gama de experiencias con personas y con objetos.

A continuación se presenta un cuadro comparativo en que se resumen las diferencias más significativas entre el Retardo Mental Socio-cultural y el Retardo Mental de origen Biológico:

R.M. Sociocultural	R.M. origen biológico
Etiología: Medio ambiente empobrecido en estímulos los primeros años de vida.	Noxas que afectaron el SNC.
Morbimortalidad: Igual que población general.	Mayor que población general.
Estigmas físicos: No existen.	Son frecuentes.
Grado de retardo: Generalmente leve o rango limítrofe.	Generalmente moderado, severo o profundo.
Reconocimiento: Tardío (generalmente edad escolar).	Temprano. (lactante).
Distribución por clase social: 15 veces mayor NSEB en países desarrollados.	Igual en distintos estratos socioeconómicos.

Lo dramático de este problema es que no existe conciencia suficiente que existen períodos de la infancia temprana que son cruciales en este sentido. Vale decir, que no da lo mismo comenzar a proporcionar esta estimulación a cualquier edad. Es más, existe la noción de que si el niño va a ingresar a un sistema de instrucción sistemática escolar tradicional, no importa preocuparse de su educación antes, nada más erróneo. Lo que pudiera ser válido para un niño de clase media, definitivamente no lo es para la gran mayoría de los niños de bajo nivel socioeconómico.

Estos últimos se incorporan al sistema educacional a una edad en que ya hay demasiados impedimentos acumulados y en que se ha perdido el tiempo más precioso de su desarrollo. Según Bloom el 70% del desarrollo intelectual se produce antes de los 8 años. Es en este período que se debieran entrenar una serie de funciones que son, quiérase o no, requisitos previos para poder rendir adecuadamente en la escuela con posterioridad.

¿Cuál es la realidad de los niños que se crían en la pobreza?

Con frecuencia son el producto de embarazos no deseados ni planeados, concebidos en forma accidental y a menudo por madres solteras. Se crían en hogares donde generalmente no existe la imagen paterna o si está va a encontrarse disminuída por largos períodos de cesantía y desesperanza. La madre, agobiada por problemas de sobrevivencia, no puede brindarse afectivamente ya sea porque

físicamente debe entregarlos a otras personas para su cuidado o porque existe un rechazo conciente o inconciente.

Los estímulos que existen en su medio ambiente le son entregados en forma desorganizada y con un sistema de reforzamiento con frecuencia anárquico.

A menudo pasan la mayor parte del día confinados en un cajón. La falta de espacio físico donde puedan ejercitar su motricidad desde la época de gateo y más aún desde que comienzan a caminar, limita notoriamente su conducta exploratoria. Las madres sobrecargadas de trabajo, habitando generalmente en una sola pieza que hace las veces de living, comedor, cocina y dormitorio, se ven obligados a restringir la movilidad de sus múltiples hijos. Así entonces es común encontrar niños en edad preescolar de dos o tres en la cama durante el día, o confinados al espacio de un cajón. En estas condiciones el niño tendrá menos exposición a estímulos táctiles, visuales, auditivos, kinestésicos, olfatorios, etc. Entre muchas consecuencias negativas de este fenómeno de su pasividad está la falta de creatividad que esta situación conlleva al verse limitado el número y la calidad de sus experiencias.

Estos niños además rara vez han conocido algo más que la cuadra o manzana de la población donde viven. Desconocen lo que es un museo, el zoológico, el mar, la montaña, un aeródromo, los espectáculos de títeres o del cine, etc.

Pero donde diversos estudios han coincidido en demostrar una influencia aún más negativa que un medio ambiente deprivado tiene sobre estos niños, es en el área del lenguaje. Como se sabe el adecuado desarrollo de esta función guarda una estrecha relación con el desarrollo del pensamiento abstracto.

Desafortunadamente en las familias pobres existe un hecho que es culturalmente determinado y es que se habla en general menos que en niveles sociales medios o altos. Los pensamientos se expresan con un número menor de palabras.

Existe un sistema de comunicación no verbal que reemplaza en alguna medida al verbal. Por otra parte la escasa comunicación verbal que existe está distorsionada gramáticamente. Las palabras son mal pronunciadas y las frases mal construidas.

Este es el vocabulario que aprenden los niños que se crían en la pobreza. Cuando llegan a la escuela deben en muchos casos y en la práctica, aprender otro idioma.

Finalmente, y sin pretender agotar los múltiples factores que generan estas diferencias culturales que se transforman en desventajas, está el menor nivel de expectativas que tienen los padres de nivel socioeconómico bajo en relación con sus hijos. Es ésta una variable ampliamente reconocida como contribuyente al fenómeno que nos ocupa.

3. SUPERAR PREJUICIOS:

Con todo ¿Es lícito hablar de una deprivación «cultural»? ¿Es lícito hablar de un retardo mental sociocultural? ¿Existen realmente carencias o déficits o son sólo diferencias?

Depende del punto de vista con que se analice este fenómeno: desde un punto de vista relativista cultural que nos parece el más lógico, no cabe duda que estamos sólo frente a diferencias y no a carencias o déficits.

Desde luego porque la gente que vive en la pobreza tiene su propia cultura con valores, creencias y actitudes propias que por cierto que son distintos a los de los niveles medios o altos.

En los sectores pobres marginales existen fuertes influencias culturales indígenas y de la vida rural. Así, no sería lícito hablar de deprivación cultural. Si en algo están deprivados es en lo educacional, pero en una educación que ha sido diseñada

por los grupos dominantes de la sociedad, con sus valores y en donde los pobres no han tenido ninguna participación.

En los sectores pobres marginales existen fuertes influencias culturales indígenas y de la vida rural. Así, no sería lícito hablar de deprivación cultural. Si en algo están deprivados es en lo educacional, pero en una educación que ha sido diseñada por los grupos dominantes de la sociedad, con sus valores y en donde los pobres no han tenido ninguna participación.

Es ese mismo grupo el que ha diseñado los tests de inteligencia, en íntima relación con los contenidos de los currículos educacionales.

El concepto de «deprivación socio-cultural» implica carencia de experiencias que fomentan el desarrollo de aquellas destrezas que evalúan los tests psicométricos y que guardan estrecha relación con aquellos que es necesario poseer para adaptarse al sistema escolar.

Curiosamente estos tests sólo evalúan el coeficiente intelectual, pero prácticamente no existen tests que evalúen competencias en el área socio-emocional. Es decir, que una de las características más importantes del ser humano como es su relación inter-personal no ha sido aún objeto de estudio científico en edades tempranas. El ser humano es esencialmente social. Este hecho llama la atención ya que varios estudios han comprobado diferencias culturales importantes al respecto, siendo más rica esta capacidad de relación social en culturas más «primitivas».

En las culturas donde se han desarrollado los tests de inteligencia se evalúan diferentes destrezas en relación casi exclusiva con el mundo de los objetos. Cuando se llega a incluir la relación personal en los tests infantiles es para evaluar su influencia en el desarrollo cognoscitivo.

Dada la creciente dependencia cultural (que fomentan sobre todo los medios de comunicación) de nuestros países latinoamericanos, valores cuyo origen se encuentra en culturas especialmente anglosajonas, comienzan a ser rápidamente adaptadas por las culturas dominantes de la región.

Uno de los ejemplos más importantes en el contexto que nos ocupa es aquel que reconocer el éxito individual sólo en comparación con otros. Este principio informa la manera de considerar el desarrollo infantil.

Nuestra mayor preocupación es por el logro individual sin considerar las consecuencias para el grupo. Incluso para algunos el desarrollo es mejor si es más rápido.

Nuestros investigadores que pertenecen a la cultura dominante local, tienden a reproducir el enfoque etnocentrista y paternalista, al percibir todo lo que no es igual a los patrones de su grupo, como desventaja.

Muchos de estos principios están a la base de la mayoría de los estudios comparativos del desarrollo infantil y tienen su origen en el etnocentrismo cultural de los países occidentales. Sus investigadores, conscientes o inconscientes tienden a juzgar como «normal» los patrones de crianza y desarrollo que se dan en los países europeos o en U.S.A. y como patológicos los que se encuentran en otros países.

Implícito en estos estudios psicológicos está el juicio de valor de los individuos pertenecientes a la cultura dominante, que presupone que ésta es superior a otras.

En esta situación alguien determina quienes son normales y quienes no lo son.

Los que efectúan esta diferenciación son los mismos que fijan las reglas del juego, en términos de las habilidades y destrezas que realmente cuentan y que por lo tanto van a ser valoradas. Siguiendo estos criterios, gente perteneciente a este mismo grupo, construye las varas de medida con que se hará la diferenciación y serán quienes además someterán a prueba administrando estos instrumentos, a individuos que no pertenecen a este grupo. Podría llegar a decirse que en este proceso son jueces y parte a la vez.

El hecho mismo que se mida sólo la inteligencia y no el desarrollo social y emocional trasluce una ideología que presupone valorar un aspecto del ser humano más que otros.

Generalmente para este enfoque etnocéntrico el concepto de inteligencia ha pasado a significar la posesión de aquellas destrezas que aseguran un buen rendimiento en el sistema escolar.

Se juzga la inteligencia de otros por estos estándares y no por las destrezas que son adaptativas y valorizadas en su propia cultura.

Contrapuesto al enfoque etnocéntrico está el de relativismo (o pluralismo) cultural que reconoce que en una sociedad pueden haber diferentes culturas sin pronunciarse sobre cuál es mejor.

Este enfoque supone una actitud de respeto y de reconocimiento por los valores que subyacen a las diferentes culturas y tiende a reconocer que aquellos valores que son adaptativos en un contexto, no necesariamente lo son en otro.

Es esta una orientación relativamente nueva en las ciencias de la conducta.

Se sabe todavía poco respecto a la relación entre el desarrollo psicológico y la cultura de un grupo social determinado. Por ejemplo: no sabemos aún cuáles son los propios o característicos de cada cultura. Por ejemplo: aún desconocemos si es universal o no la estructura del pensamiento humano. En otras palabras si los procesos cognoscitivos son distintos en los individuos que pertenecen a diferentes culturas.

Al respecto es interesante la conclusión a que llegan un grupo de investigadores que siguen las teorías de Piaget sobre el desarrollo de la inteligencia. Cuando estudiaron el proceso cognoscitivo en niños africanos que viven en pequeñas aldeas en la Costa de Marfil, estos procesos, durante el período sensorio-motriz, no difieren sustancialmente del que poseen los niños estudiados en París y Ginebra (Dasen, P. y col., 1978).

Como conclusión podemos decir, a la luz de las consideraciones precedentes que los niños que se crían en la pobreza tienen a lo más un tipo de inteligencia distinta de los niños de sectores no pobres y que es adaptativo necesariamente para las exigencias del sistema escolar, que ya vimos está diseñado según valores de la cultura dominante. Por ejemplo: los niños de extrema pobreza realizan más tareas domésticas en forma autónoma que los niños de niveles medios y altos y dicha capacidad no se valora en la escuela.

Con todo y dentro de esta compleja red de factores bio-psico-sociales que determinan estas desventajas, es importante reconocer un hecho: que el niño que se cría en la pobreza no tiene en su medio ambiente condiciones que le permitan desarrollar las habilidades cognoscitivas necesarias para adaptarse a la sociedad industrial moderna (Politt, 1978, 1982). Es posible no obstante, que sus habilidades cognoscitivas, culturalmente determinadas, fueran bastante más adaptativas para vivir en la sociedad agrícola (Leiderman, et al., 1977).

Si estamos constatando la desadaptación de las grandes mayorías para integrarse a la sociedad industrial, fácil resulta imaginarse como se multiplicarán las desventajas de estos sectores para enfrentar el desafío de la evolución científico-tecnológica que ya comenzamos a vivir vertiginosamente.

Paternalismo aparte, se trata entonces de brindar a los sectores desventajados un mínimo de

igualdad de oportunidades para desarrollar su potencial intelectual.

Se trataría entonces de ver como conciliar estas desventajas con las exigencias del sistema escolar.

Para ello creemos que es posible diseñar un conjunto de acciones tendientes a favorecer una igualdad de oportunidades y de opciones para el niño y el adulto.

Estas acciones profesionales deben inspirarse en un profundo respeto por la persona humana y fomentando en todo lo posible la participación de los grupos pobres en el diseño y ejecución de los programas.

En esta línea de pensamiento se insertan los Programas de Estimulación Temprana que pretenden fomentar al máximo el potencial psicológico de los niños.

Estas acciones al igual que los programas de vacunación, los programas nutricionales, de saneamiento ambiental y de salud en general no son incompatibles con los cambios de estructuras sociales que resuelven en definitiva el problema de la pobreza, pero tampoco deben estar condicionados a ellos. Sin duda que son múltiples las cosas que tendrían que hacerse para promover una igualdad de oportunidades a los niños pobres. El desarrollo de los Jardines Infantiles (que no sean sólo guarderías) también se inserta en este marco de referencias. Un lugar central en este sentido deberá tener el Sistema Escolar, corrigiendo las gruesas fallas que lo hacen discriminar en contra de los pobres.

Ya vimos como este sistema al ser diseñado según valores de la cultura dominante ejerce una discriminación en contra de los niños que se han criado en medio de la pobreza.

Sin duda que en nuestro país al menos, los modelos de «normalidad» en que se basan los curriculums parecen ser adaptativos sólo para un 43,8% de los niños que ingresan a la enseñanza básica y sólo para un 21,1% de los niños que logran pasar a la enseñanza media.

No cabe duda entonces que el Sistema Escolar es altamente selectivo y contribuye poderosamente a mantener a vastos sectores de la población segregados culturalmente.

Ya vimos algunos de los factores que producen este fenómeno. A manera de resumen podemos decir que uno de sus errores más fundamentales está en su rigidez al dar por supuesto que todos los niños por el hecho sólo de cumplir una edad cronológica

determinada, están igualmente maduros para comenzar a aprender determinados contenidos.

Esta rigidez también se manifiesta al ignorar el origen cultural de donde provienen los niños lo mismo que su origen étnico y geográfico.

Se advierte además la valoración del desarrollo del lenguaje como algo fundamental para sobrevivir en el sistema.

Se fomenta el individualismo y la competencia al comparar el logro individual no con uno mismo sino siempre con los demás.

Otros elementos que se aprecian en el sistema escolar actual es una clara «sobreevaluación del proceso de la enseñanza sobre el proceso del aprendizaje» (Shieffelbein, 1981).

«El profesor tiende a 'transmitir' ciertos contenidos que los alumnos deben aprender, lográndose el óptimo cuando son capaces de repetir en forma más o menos textual lo que el profesor ha dicho. Los niños tienen más iniciativa en colegios para estratos altos. En la medida que los profesores tienden a identificarse con el estrato social medio, el contenido de sus mensajes tiende a alejarse de los intereses de los niños de niveles bajos».

«Por otra parte se evidencian contradicciones entre las 'declaraciones de principios' pedagógicas y las actuaciones concretas. Por ejemplo: mientras se aspira a estimular el desarrollo personal y creativo del niño se utiliza la memorización y la disciplina estricta» (Shieffelbein, 1981, pp. 336).

Si a esto se suman los problemas materiales, económicos y administrativos de las escuelas públicas, que hacen por ejemplo que sea común la sobrepoblación de niños por clases, en salas de vidrios quebrados, con frío en el invierno, mal iluminadas, etc., el cuadro es aún más sombrío. Incluso en sectores rurales especialmente es común encontrar dos o tres cursos en una misma sala de clases con un sólo profesor. Todo esto sin mencionar la cantidad enorme de profesores que ejercen sin título profesional. Los que tienen título van a las escuelas rurales o de sectores marginales cuando tienen menos experiencia, vale decir al iniciar su carrera.

Mención aparte merece el grave problema de la educación diferencial o especial en el sector educacional público. Las posibilidades de rehabilitación psicopedagógica de un niño disléxico por ejemplo (12% de la población escolar) en este sistema son muy bajas. Existe una gran desproporción entre la magnitud de los problemas que requieren edu-

cación especial y los recursos existentes. Sin duda que es éste otro gran factor de fracaso escolar.

Respecto a la deserción escolar vale la pena puntualizar lo que señalan los estudios realizados en Chile por E. Shieffelbein y M.C. Grossi. Ellos señalan que los alumnos «han pasado seis o siete años dentro del sistema aunque en muchos casos sólo han aprobado uno o dos grados. En otras palabras no hay deserción inmediata sino que luego de repetir varias veces los primeros grados del sistema formal» (Ibid).

Así entonces, contrariamente a una opinión bastante generalizada «una parte importante de la deserción en los primeros grados estaría 'dentro' del sistema escolar».

Tratando de sintetizar algunas recomendaciones generales tendientes a modificar este estado de cosas se trataría entonces de lograr una flexibilización del sistema de tal manera que los planes y programas tomen en cuenta las reales características de los niños a quienes están dirigidos.

Por otra parte, se trataría de multiplicar los programas de intervención educacional de estimulación temprana, de salud y nutricional en toda la edad preescolar para los niños que viven en la pobreza. Idealmente estos deben empezar desde la época de lactante, involucrar a la familia y muy en especial a la madre y ser continuados a lo largo de todo el período escolar.

BIBLIOGRAFÍA

Bralic, S.; Haeussler, I.M.; Lira, M.I.; Montenegro, H. y Rodríguez, S. Estimulación Temprana. Santiago de Chile. CEDEP-UNICEF. 1978.

Bravo, L. y Montenegro, H.: Educación, Niñez y Pobreza. Ediciones Nueva Universidad. 1977.

CEPAL-UNICEF: Pobreza Crítica en la Niñez. América Latina y el Caribe. Santiago de Chile. 1981.

Dasen, P.; Inhelder, B.; Lavallée, M.; Retschitzki, J. Naissance de l'intelligence chez l'enfant baulé de cote d'ivoire. Hans Huberf, Berne, Stuttgart, Vienne. 1978.

Gazmuri, V.; Milicic, N.; Sarquis, C. y Schmidt, S. Incidencia del retardo mental y trastornos del aprendizaje. Trabajo presentado al Simposio «El Niño Limitado en Chile». Universidad Católica de Chile. Santiago. 1975.

Langmier, J. y Matejcek, Z.: Psychomotor Deprivation in Childhood. Halsted Press Book. New York. 1975.

Lira, M.I. y Rodríguez, S.: Psychomotor performance of Chilean infants from low socio-economic level during their second year of life. Infant Mental Health Journal, Vol. 2, N° 1. 1981.

Mc Kay, H.; Sinesterra, L.; Gómez, H.; Lloreda, P.: Improving cognitive Ability in Chronically Deprived Children. 1978

Monckeberg, F.; Tislers, S.; Toro, S.; Gattas, V. y Vegas, L.: Malnutrition and Mental Development. The Amer. Journal of Clinical Nutrition 25:766. 1977.

Montenegro, H.: El Retardo Mental Socio-Cultural. En: Jean Piaget y otros. Los Años Posteriores. Paidós-UNICEF. 1975.

Politt, E.: Early Childhood Intervention in Latin America: a selective review. Fundación Ford. 1979.

Politt, E.: Desnutrición, Inteligencia y Política Social. Ediciones Studium. Lima, Perú. 1982.

Schieffelbein, E.: Efectos de la educación pre-escolar en el ingreso al sistema formal. En: Pobreza Crítica en la Niñez-América Latina y el Caribe. CEPAL-UNICEF. 1981.

Skeels, H.M. and Dye, H.B.: A study of the effect of differential stimulation on mentally retarded children. Proceedings of the American Association of Mental Defectives, 44, 114. 1939.

Skeels, H.M.: Adult Status of Children. Contrasting early life experiences. Monographs of the Society for Research in Child Development 31 (3N° 105). 1966.

UNICEF: Educación y sociedad en América Latina y el Caribe. 1982.

UNICEF: Situación de la Infancia en América Latina y el Caribe. 1979.

UNICEF-CEPAL; Seguel, X.; Bralic, S. y Edwards, M.: Más allá de la Sobrevivencia. 1989.