




18548



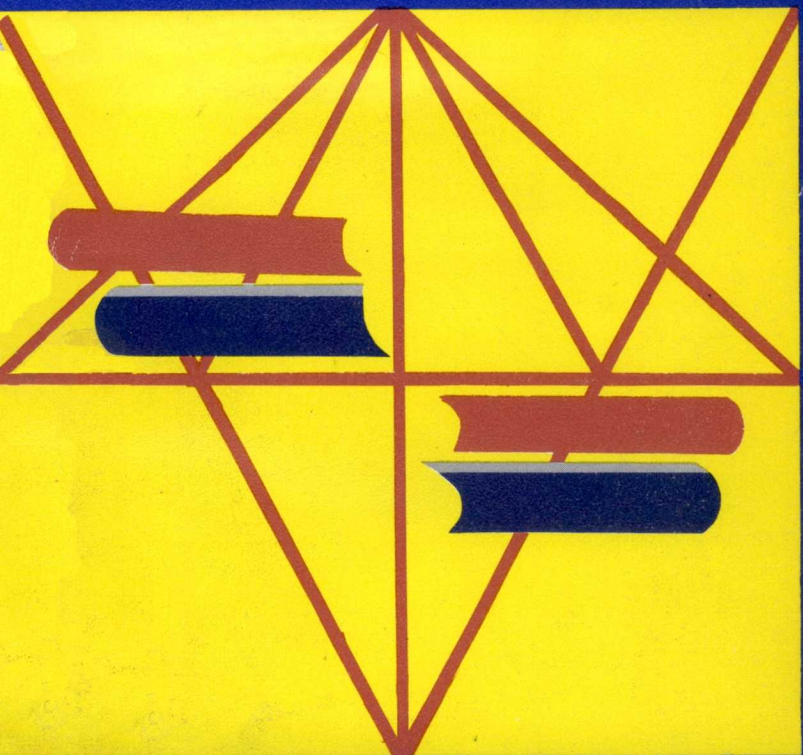






CONSEJO DE EUROPA

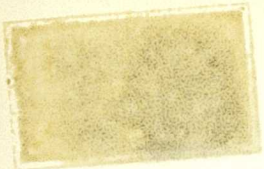
# educación compensatoria




MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

Libros de bolsillo de la  
Revista de Educación





La versión en castellano de esta obra y la nota a la misma han sido preparadas por el Equipo de Estudios del Gabinete de Asuntos Generales de la Secretaría General Técnica, integrado por

- D. Gonzalo Junoy, Director.
  - D. Diego Quintana.
  - D. Germán G. Orfanel.
  - D. Enrique Guerrero.
  - D.ª Amalia Gómez.
  - D. Pedro de Blas.
- 

18548 C/1077





# **Educación compensatoria**

Selección de estudios elaborados por el  
Consejo de Cooperación Cultural del Con-  
sejo de Europa



# Educación compensatoria

Selección de estudios elaborados por el  
Consejo de Cooperación Cultural del Con-  
sejo de Europa



R.45.420



LIBROS DE BOLSILLO  
DE LA REVISTA DE EDUCACION

---

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA  
SECRETARIA GENERAL TECNICA

© Conseil de l'Europe 1976. Versión en lengua francesa:  
Education compensatoire

Edita: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia

ISBN: 84-369-0224-6

Depósito legal: M 27818/1977

Imprenta Nacional del Boletín Oficial del Estado

# INDICE

Páginas

La educación compensatoria y la igualdad de oportunidades ... ..	9
Breve introducción a los textos seleccionados ... ..	23

## PRIMERA PARTE

<i>W. De Coster</i> : Introducción ... ..	27
<i>K. G. Stukat</i> : Situación actual de los conocimientos en materia de inferioridad social y posibilidades de compensación ... ..	47
<i>M. Stambak</i> : Examen crítico de la noción de desventaja sociocultural ... ..	71
<i>A. H. Halsey</i> : Yuxtaposición de los enfoques social e individual en los programas de educación compensatoria ... ..	87
<i>T. Smith y T. James</i> : Apéndice ... ..	95
<i>A. M. Thirion y J. P. Pourtois</i> : De la educación compensatoria a una pedagogía de dominio insertada en su contexto social ... ..	109
<i>M. A. De Meyer</i> : Transferencia y persistencia de los programas de simulación: Algunas observaciones críticas ... ..	129
<i>R. Z. Swaab</i> : Continuidad de los medios educacionales: Ideas para un análisis ... ..	149
<i>J. R. Edwards</i> : Aspectos de la educación de los niños menos favorecidos ... ..	167
<i>W. De Coster</i> : Epílogo ... ..	181

SEGUNDA PARTE

<i>W. De Coster:</i> Estudio sobre el papel compensatorio de la educación preescolar para los niños de familias cuyo nivel sociocultural y económico es bajo.	195
<i>M. Dell'Acqua:</i> El papel compensatorio de la educación preescolar para los niños de familias con dificultades en el plano humano ... ..	225
<i>Hans Wolfgart:</i> El papel compensatorio de la educación preescolar para los niños afectados de una deficiencia congénita o adquirida, de orden perceptivo o motor (deficiencias físicas múltiples) ... ..	299
<i>B. Watson:</i> El papel compensatorio de la educación preescolar para los niños afectados de retraso mental ... ..	335

## NOTA A LA EDICION CASTELLANA

### La educación compensatoria y la igualdad de oportunidades

*El combate por la igualdad llena prácticamente toda la historia de la humanidad. Torqueville observó con acierto que el hombre lucha con todas sus fuerzas por ella más que por otra idea. Con libertad o sin ella, el hombre, sobre todas las cosas, quiere sentirse igual a los demás; si es esclavo, igual entre los esclavos; si es libre, igual entre los ciudadanos libres. En este sentido puede decirse que la libertad seduce, la igualdad obsiona.*

*En la dialéctica de la civilización occidental, libertad e igualdad han caminado de la mano, y las revoluciones burguesas, que comienzan en Inglaterra en 1688, fueron en principio, a pesar de llamarse liberales, revoluciones por la igualdad o revoluciones contra los privilegios estamentales.*

*Hoy, como siempre, el tema de la igualdad es actual y ha saltado también a la palestra de la educación. Con el principio de igualdad de oportunidades se afirma la idea liberal de una abierta y justa concurrencia de todos.*

*Este principio de igualdad de oportunidades aplicado a la educación, como señala Torsten Husen, puede significar tres cosas (1).*

*En primer lugar puede significar un punto de partida en el sentido de que existe la posibilidad abierta a todos de comenzar su carrera escolar, de escolarizarse. Desde el punto de vista genético, los niños provienen de ambientes familiares distintos y desde el principio el tratamiento resulta muy variado.*

*En segundo lugar el principio de la igualdad puede aplicarse al tratamiento; tratamiento de igualdad formal ante la ley, tratamiento económico igual... y un tratamiento escolar idéntico a*

---

(1) T. HUSEN: *Origen social y Educación*. ENAP, 1973, pp. 21 a 23. Véase también el libro de T. HUSEN *Influence du milieu social sur la rénsite scolaire*. CERI, OCDE, 1975.

*todos los niños en un sistema de educación unitario. Concepción que tampoco disminuye la desigualdad por ser desiguales los que reciben el mismo tratamiento.*

*Por último puede concebirse la igualdad de oportunidades como un objetivo para conseguir una mayor igualación en la participación en los estudios y, sobre todo, en el éxito escolar a través de una serie de medidas correctoras en todos los niveles.*

*Es indudablemente en este último sentido en el que la igualdad de oportunidades ante la enseñanza debe entenderse. Se trata, como señaló Coleman en su informe, no sólo de crear escuelas en las que los alumnos no se sientan discriminados, sino de crear centros de eficacia equivalente que hagan disminuir las diferencias entre los puntos de partida de los alumnos cuyos orígenes sociales son diversos.*

*El hecho de que la igualdad de oportunidades ante la educación se plantee así nos lleva ante sistemas sociales injustos y concretamente ante el intento de reformar sistemas educativos que reproducen la discriminación social.*

*Dice P. W. Musgrave que, «desde una perspectiva política, el sistema educativo es un método de selección que separa a unos individuos determinados y les concede un comienzo para su vida adulta más ventajoso que el de otros» (2).*

*Pero esta selección no sólo se opera a través de la carrera escolar; antes de iniciarse ésta, y aun iniciada, existen una serie de instancias de socialización que condicionan las posibilidades y las expectativas de los alumnos. En definitiva, señala Henri Janne, «todos los mecanismos funcionales de interiorización de valores y de asimilación de comportamientos, todas las modalidades por las cuales las estructuras tienden a integrar los individuos, y todas las organizaciones por las cuales los sistemas de poder trabajan, explícitamente o no, en condicionar a los individuos respecto a la jerarquía, implican fenómenos de formación y de educación» (3).*

*De ahí la parcialidad de cualquier política educativa que intente la igualdad de oportunidades. Aun reformando a fondo*

---

(2) P. W. MUSGRAVE: *Sociología de la educación*. Barcelona, 1972, p. 202.

(3) *Sociologie de l'éducation, textes fondamentaux*, recogidos por ALAIN GRAS, prefacio de HENRI JANNE. París, 1974, p. 9.



la carrera escolar, otras instancias de socialización educativa escapan a la reforma. Pensemos, por ejemplo, en la familia y los condicionamientos económicos, psicológicos y sociales de sus miembros, y nos daremos cuenta que por sí sólo el sistema escolar es impotente para hacer realidad esta igualdad.

¿Qué política se ha seguido o qué filosofía ha definido el concepto de igualdad en la educación? T. Husen distingue tres fases principales, que si bien fueron apareciendo sucesivamente en el tiempo, han coexistido entre sí (4). Dichas fases son las siguientes:

a) Fase conservadora: Según T. Husen, dicha fase dominó hasta la primera guerra mundial en los países industrializados y se caracterizaba, desde el punto de vista ideológico, por una filosofía que afirmaba que Dios había dado a cada hombre diferentes virtudes para que hiciese el mejor uso de ellas, y que en su variante más reaccionaria sostenía que cada cual poseía las aptitudes de acuerdo con la clase social a la que pertenecía, y que debía, por tanto, contentarse con su situación.

Dentro de esta filosofía existía también una variante menos conservadora que se apoyaba en la noción de *selectio ingeniorum* (selección de los ingenios), que sostenía que hay que buscar a los grandes genios también entre las masas.

Sólo la necesidad de una mano de obra cualificada rompió el esquema escuela elemental-gymnasium clásico e implantó una enseñanza secundaria corta que no preparaba para la Universidad.

b) Fase liberal: Brevemente puede decirse que en esta fase la concepción que domina sostiene que todo hombre, desde su nacimiento, posee unas aptitudes más o menos constantes y que el sistema de enseñanza debe abolir todo obstáculo exterior que impida el normal desarrollo de éstas.

Entre las reformas de la estructura educativa que se hicieron de acuerdo con esta concepción, pueden citarse la implantación de la escolaridad obligatoria menos dife-

---

(4) *Op. cit.*, pp. 33 y 55.

renciada y más unitaria. Se pensaba que a través de una educación polivalente y de una enseñanza secundaria accesible a los niños de todas las clases sociales, se podrían eliminar todos los obstáculos que suponía el hecho de ser pobre o vivir lejos de la escuela. Sin embargo, no se tenían en cuenta una serie de factores condicionantes que habían marcado ya al niño antes de los años preescolares. Simplemente el lenguaje del niño al ingresar en la carrera escolar, factor que depende directamente del medio familiar y de la clase social, va a influir decisivamente en su éxito escolar.

De ahí que se llegase a la conclusión de que la escuela de por sí no puede servir de igualadora de la diferencia de los resultados escolares y se tendiera a buscar la causa en el medio económico y social de los alumnos.

c) Una nueva noción de la igualdad de oportunidades ante la educación: De hecho, en buena parte de los países avanzados, se hicieron una serie de reformas de los sistemas educativos que a los más optimistas dieron pie a pensar que a la larga con ellas se llegaría a una auténtica igualdad de oportunidades ante la educación. Pensemos, por ejemplo, en los sistemas de educación polivalente de una vía que sustituyeron a las tradicionales de dos vías. Efectivamente, el sistema polivalente retardaba la elección definitiva del alumno y en principio disminuía las desigualdades al dar opción a las menos favorecidas a concluir la enseñanza secundaria. Pero a la larga la desigualdad persiste. Lo que ocurre es simplemente que se desplaza hacia el nivel preuniversitario o universitario.

Era necesario, por tanto, revisar los presupuestos de la concepción liberal, que pensaba que suprimiendo los obstáculos exteriores, las aptitudes innatas del niño se desarrollarían sin problemas, y de hecho se ha pasado en los países avanzados a una concepción más amplia y menos competitiva.

La nueva concepción parte del supuesto ineludible de que la escuela revise sus nociones pedagógicas de base y adopte la personalización del sistema pedagógico en

toda su extensión. Igualdad de oportunidades, por tanto, que suponga proporcionar a todos un tratamiento desigual, porque igualdad no significa identidad de oportunidades, sino ayuda específica para quien la necesite más, dedicación especial al que por razones psicológicas y/o sociales y/o económicas se encuentra en inferioridad respecto a los demás.

Por último, dice T. Husen, «según la idea moderna y más radical de la igualdad ante la educación, es preciso, para alcanzar el objetivo a largo plazo de una mayor igualdad de carrera y de calidad de la vida, actuar sobre el contexto más amplio que encierra la escuela, es decir, en la sociedad entera. La reforma de la enseñanza no puede sustituir a la reforma de la sociedad» (5).

No es necesario señalar que esta nueva concepción apunta tan largo que, hoy por hoy, a pesar de haber ganado muchos adeptos, su puesta en práctica supone una política general no sólo educativa, que está lejos de alcanzarse. Es más, strictu sensu, supone un cambio radical, revolucionario podría añadirse, en todos los planos.

Hasta ahora, y en escasos países, son sólo estrategias concretas lo que podemos observar, y estas estrategias, como veremos más adelante, han descorazonado a bastantes estudiosos.

Por lo pronto se ha tratado de identificar los factores que contribuyen a la desigualdad y corregirlos. En este sentido, cualquier estudio dedicado al tema puede proporcionarnos una clasificación útil que sirva de hipótesis de trabajo.

La clasificación más simple es aquella bipartita que divide estos factores en extraescolares y escolares.

Los factores extraescolares se refieren a los condicionamientos del alumno que tienen que ver con su entorno fuera del centro docente a pesar de que éste los arrastre a él. Estos factores se refieren al lugar de residencia del alumno, a la clase social a la que pertenece, al medio familiar considerado en todos sus aspectos...

(5) Op. cit., p. 43.



Por lo que se refiere a los factores escolares, que serán los que consideraremos en esta introducción, puede afirmarse que es justamente sobre ellos sobre los que han incidido las reformas. Cualquier política educativa, strictu sensu, influye muy poco sobre los factores extraescolares. Se puede crear una buena red de transporte escolar, dotar con buen sistema de ayudas y becas a los alumnos menos favorecidos, pero poco o nada puede realizar esta política para igualar la renta de las clases bajas o influir psicológicamente en el medio familiar de manera que las expectativas educativas de éste aumenten.

Sin duda los estudios realizados sobre estos factores prueban suficientemente que la influencia de alguno de ellos, concretamente la influencia del medio familiar, es decisiva. En primer lugar, porque la condición socioeconómica del medio familiar en principio es determinante respecto a las posibilidades, amén de otros condicionamientos que se heredan del medio. Kahl o Hyman sostuvieron que en gran parte el éxito escolar dependía estrechamente de la actitud respecto al éxito del medio. Girard y Clerc constataron que el éxito dependía de la herencia cultural y que esta incidencia tenía lugar desde la más tierna edad. Por otro lado, Bernstein mostró la relación lenguaje-medio y demostró que en un medio pobre el lenguaje poco desarrollado disminuye la capacidad de abstracción y sus efectos son condicionantes desde la niñez.

Se trata evidentemente a través de la reforma escolar de paliar estos efectos, pero se llega por lo normal a la conclusión que la escuela es impotente por sí sola de hacer realidad la igualdad de oportunidades. Christopher Jencks y Mary J. Bane llegaban a esta conclusión eximiendo de responsabilidad a la escuela. La escuela, sacaban como conclusión, ni es responsable de las desigualdades sociales ni puede cambiarlas (6).

Cuando en 1966 el profesor James Coleman, de la Universidad John Hopkins, hizo una gran encuesta sobre la aplicación de una cláusula de la ley sobre derechos cívicos de 1964, llegó a unas conclusiones que sorprendieron a los que habían propiciado la encuesta buscando otros resultados. El gobierno trató de demostrar una desigualdad flagrante entre los recursos de

---

(6) CHRISTOPHER JENCKS y MARY J. BANE: «Schools and Inequality», *Saturday Review y Washington Post*, 17 de abril de 1972.

las escuelas blancas y negras del país, y para eso encargó a Coleman la encuesta. Pero las conclusiones del informe eran: que se habían encontrado pocas diferencias en lo que se refería a los recursos y que los resultados escolares dependían no de la diferencia entre las escuelas, sino del exterior de la escuela. Y en este sentido las variables había que buscarlas en el ambiente familiar y en la clase social.

Como señaló Ch. Jencks, el problema no consistía en una integración racial dentro de la escuela, cosa que se pensaba era la solución, ya que todos los niños tendrían las mismas oportunidades, sino que la reforma tenía que mirar hacia las diferencias entre los primeros y los últimos de una escuela, fueran blancos o negros, y preguntarse por qué existían esas diferencias existiendo una igualdad de medios para todos.

En resumen, una política de igualdad de oportunidades ante la educación remite siempre en última instancia a los factores extraescolares, y éstos están estrechamente ligados a la ideología de la clase en el poder que abogará o frenará una reforma social amplia que vaya al unísono de una reforma educativa. Es decir, el problema de la igualdad de oportunidades en la educación excede el propio planteamiento educativo al cuestionar los fundamentos del orden social.

Sin embargo, como decíamos más arriba, existe una estrategia educativa (aunque tenga incidencia en los factores extraescolares) para la igualdad de oportunidades ante la educación.

Esta estrategia abarca por igual el nivel escolar con la reforma de profesorado, de los niveles, la eliminación de las elecciones precoces, etc., hasta el nivel postescolar y la estrategia específica que supone, como la educación recurrente, la educación continua, etc.

El tema que ocupa el presente libro es el del rol de la educación compensatoria en el nivel preescolar, aunque el concepto de educación compensatoria es mucho más amplio. En principio la educación compensatoria significa una acción de igualar desigualdades, de equilibrar desequilibrios entre los alumnos que por razones socioeconómicas, culturales o simplemente físicas o psicológicas se encuentran en condiciones desiguales para afrontar los estudios.

La educación compensatoria es educación propiamente dicha, aplicada desde una óptica distinta, la óptica de encontrar los problemas particulares de cada alumno y ayudar a superarlos. Esto supone una educación personalizada, individualizada, que rechaza la enseñanza clásica que se dirige a un alumno tipo.

Señala W. de Coster que, a medida que «se trataba de ayudar a los niños desfavorecidos, ya fuese con explicaciones y ejercicios suplementarios, o completando su experiencia, sus conocimientos y su cognición en general, se comprendió que había otros problemas en juego: la motivación, la falta de apoyo eficaz por parte de la familia ante los problemas sociales y cognoscitivos planteados por la escuela, el ejemplo de otros accesos a otras formas de la vida adulta, la dificultad para adaptarse al ambiente general de la escuela, basada en las actitudes de las clases medias, y el conjunto de las barreras psicológicas y psicosociales» (7).

Evidentemente, la estrategia de la educación compensatoria ha de ser múltiple y abarcar desde el retraso perceptivo, al del lenguaje, la actitud psicológica hasta cualquier handicap que el alumno presenta y, sobre todo, ha de centrarse en los primeros años de la vida del niño, concretamente en el paso de la escuela maternal a la primaria, ya que la acción a nivel escolar no podrá compensar de una forma efectiva problemas que pudieron haberse solucionado antes.

Como líneas generales que definan el rol de la educación compensatoria en la educación preescolar podrían servir las que se propusieron en una reunión de expertos del Comité de enseñanza general y técnica del Consejo de Europa. Son las siguientes (8):

1. Definir el handicap lo antes posible, así como su origen y su influencia en la vida del niño.
2. Definir el grado de educabilidad del niño poniendo el acento sobre sus potencialidades más que en sus déficits.

---

(7) W. DE COSTER: «Estudio sobre el papel compensatorio de la educación preescolar para los niños de familia cuyo nivel sociocultural y económico es bajo», incluido en el presente libro.

(8) Reunion d'experts sur le rôle compensatoire de l'éducation préscolaire. Conseil de l'Europe. Comité de l'enseignement général et technique. Strasbourg, 30-1-74.

3. *Determinar el tipo de establecimiento preescolar (ordinario especializado, etc.) que debe frecuentar y a qué edad.*
4. *Establecer programas suplementarios adaptados individualmente (entrenamiento de la motricidad, sensibilidad, etcétera).*
5. *Dar una formación especializada a los educadores.*

*Por supuesto que a estas líneas generales podríamos añadir otras que la completen. Así, entre otras, había que fomentar la relación escuela-familia estimulando la preparación de esta última para la educación de sus hijos (9).*

*Pero la escuela y la vida andan separadas, el niño recibe un saber abstracto y se le asegura que sacará de él un beneficio en el futuro. Se le puede compensar su handicap, pero lo que no se le puede compensar es la ausencia de poder que él experimenta en su clase social, porque en última instancia el término mismo de compensación implica la existencia de una falta, y esta falta no puede ser definida más que por la cultura dominante. La problemática de la compensación en último análisis es la cuestión de la legitimidad del orden cultural y del mantenimiento simbólico de la dominación que implica.*

*Pasando al nivel siguiente, el de la enseñanza primaria, la estrategia para conseguir la igualdad de oportunidades vuelve a incidir en los puntos anteriores, dedicando una especial atención a la educación personalizada, reduciendo el número de alumnos por maestro.*

*Estas mismas consideraciones pueden hacerse respecto a la enseñanza secundaria, en la cual se plantea de una forma que puede ser decisiva para el alumno el problema de la selección. Dicha selección, si opera en una edad precoz, sirve como barrera difícilmente franqueable para aquellos alumnos retrasados, a causa de su origen social o por handicaps de otro tipo. Es necesario en este punto insistir en la importancia que tiene para esta estrategia el retraso de la elección definitiva. La solución más generalizada en este punto ha sido la sustitución de los sistemas educativos duales por sistemas polivalentes,*

---

(9) Véanse las conclusiones de DE COSTER en el artículo citado.

como el creado en Estados Unidos. Polivalencia en lo que respecta a la escolaridad, obligatoria para todos hasta una edad avanzada, y a los programas, que ofrecen tanto una formación profesional como una enseñanza que prepara para la Universidad.

Dentro de esta estrategia, que consideramos como escolar, habría que añadir un punto más, que a todas las luces es previo a las reformas de los niveles educativos. Nos referimos a una reforma en la concepción pedagógica de la enseñanza y, concretamente, a la reforma de la formación de profesores. Señala T. Husen que hay que revisar el papel tradicional del profesor, su visión burguesa del éxito que fomenta hacia los mismos objetivos la competitividad de los alumnos, cuando las posibilidades y vocaciones de cada uno de ellos no se parecen entre sí. El profesor no debe ya limitarse a facilitar ciertas sumas de conocimientos que se supone que el alumno deberá retener. Hoy día el profesor debe asumir múltiples tareas educativas, psicológicas tanto como intelectuales, pues su auténtica misión consiste en dirigir cada alumno hacia un conjunto de objetivos diferenciados, sin abandonar a los que son incapaces de conformarse con la norma (10).

Esto por lo que se refiere a la estrategia escolar de la carrera educativa normal. Pero se ha planteado desde hace algunos años una estrategia que excede el período normal de enseñanza. No vamos a hablar de algunos tipos de enseñanza como la educación de adultos, ya que estos tipos de enseñanza son considerados como extraescolares. Nos referimos a la educación recurrente (11).

A través de este concepto de educación recurrente se trata de que la enseñanza se dispense no de un solo golpe durante la juventud del individuo, sino a lo largo de toda su vida, en alternancia con otras actividades, especialmente el trabajo

El principio del que parte justamente la educación recurrente es que el individuo puede aprovechar sus oportunidades en los estudios en el momento que más le convenga.

---

(10) *Op. cit.*, pp. 162 y ss.

(11) Para información más detallada se puede ver, entre otros informes, el de la OCDE/CERI, 1975: «L'éducation récurrente: tendances et problèmes» y «L'éducation récurrente; une stratégie pour une formation continue», OCDE/CERI, 1973.



No es necesario señalar que para llevar a cabo esta idea es necesario una política social intensa sostenida, más en concreto, por disposiciones relativas al mercado de trabajo.

Entre las críticas que se han producido contra la educación recurrente podría destacarse aquella que aduce que es excesivamente cara, debido a que si los que la toman trabajan, dejan de ser productivos. A esto puede objetarse que éstos pueden ser sustituidos por otros anulando la pérdida de la producción y dando entrada a una parte de la oferta de trabajo, que en sociedades como la nuestra está, a pesar de todo, lejos de conseguir el pleno empleo.

La educación recurrente por sí misma no es tampoco una panacea para resolver el problema de la desigualdad, y de hecho recoge las desigualdades de los periodos de la escolaridad obligatoria y los acentúa entre favorecidos y desfavorecidos y entre las generaciones y los sexos. En este sentido se han buscado soluciones específicas a estos problemas, creando, por ejemplo, establecimientos de enseñanza postsecundaria a ciclo corto (12).

No se trata solamente, a través de la educación recurrente, de que pueda estudiarse más tarde. Es necesario prever programas coherentes que puedan ser retomados en distintas épocas de la vida, evitando los riesgos de fragmentación.

Hasta aquí brevemente hemos expuesto una estrategia global para conseguir la igualdad de oportunidades ante la educación, estrategia que dejábamos claro al principio, se refería a la carrera educativa, escolar o postescolar. Sin embargo, también apuntábamos al comienzo de estas páginas que existen factores extraescolares que condicionan al alumno de tal manera, que la escuela por sí misma nada o muy poco, en el mejor de los casos, puede hacer para evitar la desigualdad.

Raymond Boudon, en su libro *L'inégalité des chances*, termina un serio estudio sobre el problema de la desigualdad con cuarenta y cuatro conclusiones concatenadas realmente desoladoras (13).

(12) Véanse «Vers de nouvelles structures de l'enseignement post-secondaire», OCDE, 1971, y «L'enseignement supérieur court», OCDE, 1973.

(13) R. BOUDON: *L'inégalité des chances*. París, 1973, pp. 211 y ss. Exponemos a partir de esta cita algunas conclusiones de R. BOUDON.

Como primera conclusión, R. Boudon afirma que la desigualdad de oportunidades ante la enseñanza resulta principalmente de la estratificación social misma. De ahí que las reformas pedagógicas tendentes a compensar las disparidades culturales debidas al medio familiar no puedan atenuar las desigualdades más que de una forma moderada.

De una manera general, R. Boudon concibe el aumento de la demanda de educación en las sociedades industriales liberales como la consecuencia de factores principalmente endógenos a pesar de que factores exógenos intervengan igualmente en la explicación de los cambios en la demanda de la educación. En consecuencia, los cambios de la estructura educacional no son congruentes con los cambios de la estructura profesional.

De un período a otro, como consecuencia, las expectativas de llegar a un nivel más alto crecen más rápidamente en la medida que uno desciende la escala social.

Los beneficios conseguidos por los individuos de las clases medias e inferiores de la democratización de la enseñanza son, en una cierta medida, ilusorios, debido al aumento general de la demanda de educación. Ni un aumento importante en la tasa de escolarización ni la democratización de la enseñanza implica que la movilidad debe aumentar, ni que su estructura se modifique en el tiempo.

De una forma precisa, señala R. Boudon, de un período a otro, el beneficio en términos de esperanzas sociales, ligado a un nivel escolar dado, es lentamente decreciente para los niveles escolares inferiores, rápidamente decreciente para los niveles escolares medios, constante para los niveles escolares superiores en el estado presente del desarrollo de la educación en las sociedades industriales liberales.

Coombs llama a este fenómeno la «crisis mundial de la educación», ya que el aumento general de la demanda de enseñanza tiene por efecto que el individuo debe, de un período a otro, pagar un precio, medido en tiempo de escolaridad, más elevado, por un bien (esperanzas sociales) de valor constante.

Así, paradójicamente, las probabilidades de descender son en el conjunto más importantes que las de subir, resultando éste del carácter groseramente piramidal de la estructura social.

*Incluso el aumento de la demanda de enseñanza, junto con una atenuación de la desigualdad de oportunidades escolares, puede incluso desembocar en un aumento de las desigualdades económicas en el tiempo. Y se constata que en la mayoría de las sociedades desarrolladas se disminuyen las desigualdades ante la enseñanza y aumentan las desigualdades económicas.*

*La igualdad de oportunidades, en suma, no es sinónimo de igualdad social. Como señala A. Gras (14), si existiere igualdad social ni siquiera se entiende lo que quiere decir igualdad de oportunidades.*

D. Q.

---

(14) A. GRAS: *Sociologie de l'éducation...*, op. cit., p. 35.



## BREVE INTRODUCCION A LOS TEXTOS SELECCIONADOS

Todos los artículos que hemos recogido en la primera parte del presente libro son conferencias dadas durante un simposio que tuvo lugar en la Universidad de Gante en septiembre de 1973. W. de Coster presidió este simposio, que se celebró bajo los auspicios del Comité investigador en materia de educación del Consejo de Europa.

Entre la introducción y el epílogo de W. de Coster incluimos las conferencias de este simposio, integrado por: G. Stukat, «Situación actual de los conocimientos en materia de inferioridad social y posibilidades de compensación»; M. Stambak, «Examen crítico de la noción de desventaja cultural»; A. H. Halsey, «Yuxtaposición de los enfoques social e individual en los programas de educación compensatoria»; T. Smith y T. James, «Apéndice»; A. M. Thiriou y J. P. Pourtois, «De la educación compensatoria a una pedagogía de dominio insertada en su contexto social»; M. A. de Meyer, «Transferencia y persistencia de los programas de estimulación: algunas observaciones críticas»; R. Z. Swwab, «Continuidad de los medios educacionales», y J. R. Edwards, «Aspectos de la educación de los niños menos favorecidos».

En la segunda parte del libro hemos añadido otros cuatro documentos, editados también por el Consejo de Cooperación Cultural, Comité de la Enseñanza General y Técnica, del Consejo de Europa. Dichos informes completan de alguna manera las conferencias del Simposio de Gante al incidir de una manera directa en el rol específico de la educación compensatoria en casos diferentes. Así, W. de Coster, en su artículo, analiza el papel de la educación compensatoria para los niños de familias con nivel sociocultural y económico bajo; M. Dell'Acqua investiga este rol para los niños de familias con dificultades en el plano humano; Hans Wolfgart, el rol de la educación compensatoria para los niños afectados de deficiencias en el orden

perceptivo o motor, y, por último, B. Watson, el papel de esta modalidad educativa en los niños afectados de retraso mental.

Estos cuatro últimos artículos, que constituyen la segunda parte del libro, se refieren estrictamente a la educación pre-escolar. No es necesario que insistamos en la importancia que ha de ponerse en este nivel educativo si se quiere que los resultados de la estrategia de la compensación den sus frutos.

Esperamos que la documentación recogida en el presente ejemplar pueda servir como un buen *dossier* sobre educación compensatoria. Este es nuestro propósito en este libro.

# **PRIMERA PARTE**





## INTRODUCCION

W. DE COSTER

*Profesor de la Universidad de Gante*

### I

Sólo hace unos quince años que la atención de los pedagogos, psicólogos y sociólogos, así como la de los medios políticos, ha empezado a concentrarse en el problema de las desventajas sociales: inicialmente, en los Estados Unidos; después, en Europa.

Esta toma de conciencia se explica por diversos factores, que frecuentemente se corroboran mutuamente, y entre los que podemos destacar:

- La necesidad de desarrollar al máximo todas las capacidades en función de las necesidades de la economía moderna y de la rivalidad entre las naciones y los bloques de naciones.
- Un conjunto de factores que agrupamos, a pesar de sus contenidos a veces divergentes, bajo el concepto de razones humanitarias y de equidad social: un ideal de movilidad social o de sociedad más o menos igualitaria.
- Por una reacción contra las extravagancias de un innatismo poco matizado, el interés se vuelve nuevamente hacia la educación. El aprovechamiento de las posibilidades de todos se encuentra, sin embargo, muchas veces obstaculizado por un optimismo ingenuo y un rechazo a priori de toda idea de nivel cultural —y, en consecuencia, un rechazo de toda estimulación cultural, psicológica y social—, lo que equivale a la propia negación de la educación. La falta de datos sobre las características del medio y del niño socialmente disminuido es sintomática a este respecto, y encuentra su equivalente en los análisis totalmente insuficientes tanto de los obje-

tivos a cumplir como de las estrategias a poner en práctica. Lo que sobre todo se echa en falta son los estudios equilibrados, críticos, a la vez fundamentales y prácticos.

- La propagación de la tesis que concede una importancia capital a la experiencia acumulada y la modelación recibida durante la primera juventud. Si la familia reviste de esta forma una importancia capital, de ello se deriva el que se destaque el papel de la acción social y de la educación popular; en este contexto se conduce también a acentuar el papel de las instancias especializadas (como la escuela), cuyo campo de acción resulta ampliado (ampliado a una mayor parte de la población; ampliado, sobre todo, en el sentido de que las instituciones especializadas se ven conférer responsabilidades en el campo del desarrollo de la personalidad, que hasta ahora eran de la competencia exclusiva de la familia).
- Más que nunca nos estamos dando cuenta de que la puesta en valor de todos no es solamente un problema de transmisión de conocimientos, sino que se trata de un problema que afecta realmente a la personalidad en su conjunto. El problema se experimenta de una forma aún más aguda por cuanto que, en este campo, la influencia real no está siempre en progresión. Algunos se concentran, por otra parte, en realidad, en la transmisión de conocimientos en primer lugar. Incluso en una óptica así reducida, es necesario tener en cuenta la interacción entre el campo cognitivo y el conjunto de la personalidad, su motivación, sus características de orden social, emocional, etc.

Una solución del delicado problema de las desventajas sociales y de su compensación exige una colaboración estrecha entre la investigación científica por un lado, y las responsabilidades de la política, de la organización y de la práctica de la educación por otro. Desgraciadamente, éste diálogo todavía no se ha convertido en costumbre, y a veces resulta incluso difícil sustraerse a la impresión de que se tiende a evitar una tal colaboración.

En todo caso, la interacción y el propio diálogo resultan bastante difíciles. En los casos (demasiado raros) de ensayos en este sentido se asiste frecuentemente a un diálogo de sordos. Actualmente la investigación es sin duda incapaz de resolver todos los problemas de la educación, y no llegará a conseguirlo en breve plazo, pero creemos que ella permite ya desde ahora una serie de conclusiones en las que se inspiran muy poco la política y la práctica. Demasiado raras son las investigaciones fundamentales y bien coordinadas con vistas a los problemas prácticos de la educación. Indudablemente estas cuestiones son muy complicadas. Se constata que a nivel de la política y de la práctica pedagógica, estas cuestiones se tratan de forma demasiado superficial, y que las «investigaciones» se limitan con frecuencia a algunos problemas de detalle. Estos estudios concretos pueden, sin embargo, revestir una gran importancia a condición de no perder de vista el marco global del problema. El hecho de que incluso en los límites de las posibilidades existentes, la escuela no haya podido hasta ahora responder al objetivo de estimulación de los alumnos socialmente disminuidos, se debe en gran parte al hecho de que la política y la práctica pedagógicas son con demasiada frecuencia dirigidas en función de tradiciones, intuiciones o improvisaciones e ideas preconcebidas. Constatamos además una sorprendente ausencia de evaluación real y equilibrada.

La falta de estimulación por parte de los responsables políticos de la educación, y la desconfianza por parte de determinados medios prácticos no son, sin embargo, los únicos culpables. Aunque se enfrenten con medios insuficientes y a dificultades de orden técnico, los medios investigadores tienen también graves responsabilidades en la persistencia de este estado de cosas:

- También en estos medios se constata una tendencia a investigaciones de detalle. Por esta causa, los medios investigadores caen en el mismo defecto que los medios prácticos. Tales investigaciones no podrían revestir importancia más que a condición de estar estructuradas y coordinadas en función de una visión de conjunto bien equilibrada del problema. Por el momento, constituyen con fre-

cuencia unas contribuciones poco eficaces para responder a la complejidad del problema y a las múltiples cuestiones previas que plantea. En materia de investigación, es necesario acentuar la cooperación entre los diferentes centros. Es evidente la necesidad de coordinación, de planificación y de síntesis. Una vez cumplida esta condición, es evidente que determinadas investigaciones de detalle pueden tener un valor en sí mismas, que permitan controlar un aspecto crítico del problema, delimitado en función de un análisis minucioso del conjunto.

- Se manifiesta una cierta tensión entre las exigencias metodológicas, las exigencias de objetividad inherentes a toda investigación y a toda acción de carácter científico (en otro caso, todo apriorismo y todas las ilusiones resultan posibles), por un lado, y la complejidad difícilmente analizable de la realidad pedagógica, por otro, que comporta una necesidad de acción directa y engloba opciones fundamentales que sobrepasan los datos científicos fácilmente disponibles. Estimamos que queda por hacer un importante esfuerzo metodológico: sin una sana metodología científica, sin unas garantías de objetividad, la investigación pedagógica no pasará jamás del estadio de la intuición y de los apriorismos. Ello no implica en absoluto que se continúen desdeñando los aspectos de la personalidad en la educación y en la acción educativa, pues incluso estos aspectos esencialmente subjetivos pueden ser objeto de estudios científicos.
- Por otro lado, en el campo pedagógico, la acción no puede estar pendiente de la investigación, y el estudio científico no puede entorpecer ni ignorar la acción. La objetividad científica no puede continuar siendo la excusa que permita limitar ciertas investigaciones al registro de «hechos» sin perspectiva teórica o práctica. En pedagogía, la investigación con frecuencia no es posible separada de la acción, ya porque constituya su objetivo real, ya porque resulte omnipresente e inevitable. Así, desembocamos en una acción-investigación en situaciones forzosamente complejas y movedizas; se confunden las cau-

sas y los efectos, los datos de base y los resultados de la acción. En la medida en que unas variables son conocidas e influenciadas, su manipulación no es siempre aceptable desde un punto de vista deontológico. Ahí se encuentran los problemas inherentes a esta forma de investigación-acción, que es tan indispensable e inevitable como difícil. Es necesario darse cuenta de que la metodología científica ha sido formulada en función de las ciencias naturales, que no plantean los mismos problemas de complejidad, de interacción, de dificultades de observación, de falta de datos sobre los factores en presencia, y que no conocen ni la contaminación de todos los factores en la acción y en las tomas de postura normativas, ni la imposibilidad de constituir grupos equivalentes y estables o de reiniciar determinadas experiencias. Sería importante crear poco a poco una metodología que respete en la medida de lo posible las exigencias de objetividad, de crítica y de metodología científica, pero que tuviera en cuenta también el estado de los conocimientos en el campo de las ciencias humanas, las posibilidades y necesidades del campo implicado, en el que los hechos se sitúan en una acción moviediza. Dado que la investigación se alía con la acción, surgen problemas nuevos, sin que se haya formulado todavía una metodología adecuada para la acción-investigación. Ahí hay una labor que exigirá una maduración y una evolución gradual, que requerirá un esfuerzo constante en este sentido si se quiere conseguir algún progreso.

- Falta de orientación hacia la investigación fundamental aplicada: las investigaciones son con frecuencia insuficientemente fundamentales, demasiado superficiales, pero también insuficientemente centradas en los problemas prácticos. Esta falta de orientación aplicada no atiende incluso a los resultados en el campo fundamental. Por otra parte, las investigaciones llamadas prácticas pierden con frecuencia su interés (e incluso su interés práctico) por haber menospreciado tanto el marco más amplio como los aspectos fundamentales del problema, sin respetar

tampoco las exigencias de una sana metodología científica. La pretendida antítesis entre la teoría y la práctica constituye una de las excusas más perjudiciales que hayan podido inventarse. Optamos, por tanto, de forma resuelta por un enfoque que implica la colaboración integrativa de los investigadores con los medios de la práctica y la política pedagógicas. El objetivo del Simposio de Gante, de septiembre de 1973 (1), era el de estimular una tal colaboración. Vistas las dificultades de diálogo y el hecho de que una parte de las dificultades señaladas se debe a las debilidades de la investigación, se ha considerado provechoso organizar este taller consagrado específicamente a la investigación en el campo que nos interesa.

De cara a los responsables de la política en materia de educación, este taller debería permitir una mejor formulación del problema y conducir a sugerencias prácticas. Por otro lado, una visión sintética tendente a la creación de una teoría de conjunto (ecléctica, pero coherente) podría desembocar en un análisis más fundamental y más matizado del problema, permitiendo a su vez aplicaciones prácticas a la vez directas y más matizadas—siempre actuando en el sentido de una metodología sana y eficaz.

En resumen, mediante una reflexión sobre nuestros trabajos, mediante un intercambio de informaciones y de puntos de vista, este taller tiende a una mejor planificación de la investigación, a una colaboración más estrecha y a una mejor integración de las distintas investigaciones, tanto a nivel de objetivos, de conocimientos de base del problema y de estrategias, como a nivel de metodología científica. Para empezar, sería especialmente importante contribuir a este análisis y a esta síntesis ecléctica, pero coherente y matizada del problema, estimulando investigaciones complementarias, así como la colaboración y los intercambios entre los distintos centros—siempre continuando centrado en permanencia sobre los problemas prácticos reales, lo que no excluye en absoluto, sino que más bien exigen

---

(1) Consejo de Europa, *Boletín de Información* núm. 1, 1974.

una opción fundamental en la investigación—. En tanto que diferentes centros expusieron brevemente en Gante el conjunto de su proyecto, este taller se propone un enfoque ligeramente distinto. Estamos constatando, en efecto, que a medida que los especialistas en educación compensatoria toman conciencia de aspectos y dificultades suplementarias, el problema no sólo se matiza cada vez más: el hecho de que nos demos cuenta del carácter relativamente simplista de los enfoques que se han utilizado en general está a punto de provocar un estado real de crisis, del que debería surgir un enfoque nuevo. A fin de extraer unas líneas de fuerza tanto para la investigación como para la práctica, este taller quiere actuar en el sentido de un *status questionis*: un análisis y un inventario sintético del conjunto de los datos disponibles y de los problemas en presencia. Yo les propongo organizar nuestros debates y nuestros grupos de trabajo en consecuencia—sin que por ello alimentemos la ilusión de concluir todo de una sola vez—. Al salir de aquí, ¿no podríamos continuar en contacto? Haciendo circular las contribuciones, podríamos añadirles en cada ocasión nuestras sugerencias, nuestras observaciones, nuestros complementos, nuestras soluciones alternativas. Poco a poco podremos llegar quizá a una colaboración real y encargarnos, por ejemplo, cada uno de forma especial de determinados problemas, construyendo así poco a poco un plan de conjunto, sin dejar de preparar una síntesis equilibrada del problema.

## II

¿Cuáles son los problemas de los que debemos ocuparnos (aparte de aquellos, tan importantes, de la metodología de la investigación psico-socio-pedagógica)?

### 1. A NIVEL CONCEPTUAL

La noción del problema a tratar debe ser clara: qué es lo que nosotros entendemos por «desventajas sociales». Ningún medio consigue realizar al máximo las posibilidades de los jó-

venes. Unos medios desahogados y unas familias de intelectuales pueden presentar también desventajas graves para sus hijos. Sin duda alguna, también se trata aquí de desventajas socioculturales. Sin perder de vista esta dimensión del problema, nuestro taller concentrará su atención más especialmente sobre las capas inferiores de la escala socioeconómica. En efecto, los niños educados en estos medios presentan como media importantes dificultades y sufren retrasos escolares impresionantes, lo que impide en absoluto que determinadas familias de obreros constituyan medios muy estimulantes para el desarrollo y los estudios del niño. Incluso las posibilidades reales ofrecidas por la existencia de un determinado grado de movilidad social en nuestros países resultan todavía difíciles de explotar, e incluso en caso de éxito el nuevo medio plantea problemas (de integración, de rebeldía o, al contrario, de conformismo, de sentimientos de inferioridad y de compensaciones de prestigio, toda clase de tensiones, pérdida de creatividad, etcétera).

Para que se lleven a cabo los esfuerzos necesarios al servicio de los niños «pobres» es necesario indudablemente interesarse específicamente por su problema. Una delimitación de esta clase implica, sin embargo, repercusiones importantes sobre la investigación, repercusiones que perdemos de vista con demasiada frecuencia.

## 2. A NIVEL DE LA ORGANIZACION

Se plantea el problema de saber si es necesaria una estimulación compensatoria específica, así como un ambiente humano especial para determinados grupos de niños, o si, por el contrario, la buena orientación consiste en un mejor método de estimulación para todos. Esta última tesis puede traducirse en una aplicación análoga para todos. Pero se puede estimar que una estimulación óptima exige por definición una importante individualización: una individualización que englobe, por otra parte, dé forma plena la formación social a la vez que la formación de la personalidad entera. El hecho de que los niños de nivel socioeconómico inferior se enfrentan frecuentemente



a problemas escolares y la eventualidad de problemas específicos en estos niños han hecho creer a algunos que una estimulación adecuada debería ser, también, necesariamente específica; la compensación sólo podría ejercerse, por tanto, en grupos homogéneos. Esta segregación no nos parece ni útil ni necesaria. Por otro lado, hay que tener en cuenta el hecho de que los niños ya aventajados pueden ser los primeros en aprovecharse de toda estimulación, incluso de la calculada sobre los problemas de los medios desfavorecidos. Esto no dejará de plantear problemas difíciles, pero no debería conducir a una nueva solución de segregación, ni conducir a tratar de excluir bajo otras formas a los niños no desfavorecidos de las ventajas de mejores medios de educación. La opción más defendible parece ser la de una educación basada en la estimulación y el enriquecimiento del conjunto de la personalidad y centrada en la individualización.

### 3. A NIVEL DE LAS CARACTERÍSTICAS A COMPENSAR Y DE LOS FACTORES ACTIVOS

3.1 Con frecuencia las dificultades de los niños procedentes de medios socioeconómicos inferiores se atribuyen *a priori* a la herencia o al medio.

Si no queremos hundirnos entre las ilusiones y las desilusiones, si queremos estimular los medios de que el individuo dispone y garantizar una cierta eficacia a la acción pedagógica, hay que tener en cuenta el factor genético, biológico. Sobre todo en las sociedades en las que la movilidad social ya se ha realizado en parte, no puede excluirse una determinada selección sobre la base de las capacidades genéticas. Por otro lado, es evidente que el potencial genético comporta unas posibilidades (un potencial de un determinado nivel y que presenta además ciertas características tipológicas), unas tendencias que se realizan según el medio. En la estimulación más o menos eficaz, el medio sociocultural garantiza así, en gran medida, la orientación y el contenido de las características psicológicas; el medio aumenta aún más su influencia por el sesgo de las motivaciones, de la escala de valores, de la imagen del yo y

del tipo de relaciones interpersonales que se desarrollan. En todo caso, la influencia del factor «medio» continúa siendo importante en el interior de los límites impuestos por el potencial genético. Sin poder evaluar su importancia recíproca—la acción de uno está ligada además a la del otro—, toda intervención eficaz exige que se tengan en cuenta los dos. Es evidente que el medio socioeconómico inferior presenta particularidades en cuanto al nivel, a la dirección y al contenido de la estimulación que ejerce, sin olvidar las particularidades tipológicas en los campos citados. Esta influencia no se limita a la experiencia, a los conocimientos, a la formación de la inteligencia, al ejercicio y a la estimulación de las aptitudes en el sentido restringido del término, sino que engloba el conjunto de la personalidad con todas sus complejas interacciones.

En resumen: a pesar de la importancia del potencial genético, la estimulación continúa siendo capital para el desarrollo del niño, debiendo realizarse un esfuerzo fundamental en favor de los disminuidos sociales. En la interacción «potencial genético-medio» nosotros sólo podemos intervenir, además, en la parcela «medio». Y en este sentido, la acción a nivel de la familia y de la sociedad es sin duda particularmente importante y fundamental. No perdamos de vista, por tanto, las posibilidades particulares y prácticas que ofrece la escuela, pese a sus persistentes problemas, tanto a nivel de objetivos como de estrategias.

3.2 Se ha puesto de relieve la importancia de la primera infancia. Pero se plantea la cuestión de saber si la estimulación ya no es posible en los estadios ulteriores y si la manejabilidad es todavía real al final de la escuela maternal, por ejemplo.

3.3 Los datos sobre el medio «poco estimulante», sobre sus posibilidades, sus lagunas y sus características psicológicas, son tan poco claros que no existe acuerdo sobre la naturaleza de las características psicológicas que presentan los niños procedentes de estas familias ni sobre la importancia de la desviación que les separa de la norma.

Los métodos de evaluación empleados están sujetos a discusión y pueden ser artificiales, o imponer las características

de las clases medias, o en todo caso erigir en normas unos fenómenos ligados a situaciones concretas.

¿En qué campos se manifiesta la desventaja de desarrollo? ¿A nivel de la cognición? ¿Cuáles son los aspectos de la cognición eventualmente atacados y cuáles son las características específicas así desarrolladas? ¿Es, sobre todo, el desarrollo verbal el influido y el que actúa sobre el desarrollo cognitivo en general? ¿O hay que pensar más bien en una influencia sobre la personalidad, sobre la motivación, sobre la imagen de sí mismo, sobre las relaciones interpersonales con gentes pertenecientes a otros medios, etc.? Es evidente que, con vistas a una compensación, sería importante resolver estas cuestiones, aunque sólo sea en parte mediante investigaciones matizadas y combinando diversos aspectos del problema.

Y, desde luego, no hemos agotado todas las cuestiones .

¿Se trata de un simple retraso o de una desventaja con riesgo de estabilizarse? ¿Se trata de una inferioridad real o más bien de una diferencia de orden cualitativo, tipológico? La experiencia y la estimulación podrían ser diferentes de un medio a otro sin ser necesariamente superiores o inferiores. Resultaría así que el niño pobre no sería realmente subdesarrollado, sino más bien disfuncional en relación a un medio determinado, erigido en norma. Al principio, una parte del fracaso escolar y social puede ser debido al hecho de que estos niños presentan unas reacciones, unas expectativas y unos comportamientos distintos de la imagen manipulada por el educador. El resultado sería así, desde el principio, una falta de contacto, a causa de las expectativas mutuas no concordantes; un sentimiento de inseguridad, de culpabilidad, de inferioridad, etc. Ello significa en todo caso que no se trata únicamente de estimular e influir al niño, sino que la escuela y la sociedad constituyan igualmente unas variables a manipular. Esta última tesis ha sido olvidada con demasiada frecuencia y, sin embargo, no excluye en absoluto la necesidad de una educación, y de una educación compensatoria: la experiencia y la estimulación serán siempre esenciales. Si nosotros exigimos que la escuela, como la sociedad, sean manipuladas como unas variables, nosotros insistimos igualmente en que no se pierda de vista que toda sociedad comporta necesariamente un sistema de regulación,

que constituye en gran medida un denominador común y que permite un máximo de satisfacción en la seguridad. La plena eclosión de la personalidad, por tanto, será siempre y necesariamente contrarrestada por una cierta adaptación, una socialización. Y aunque una buena investigación y una buena política no puedan excluir a priori ninguna hipótesis, se plantea el problema de saber si determinadas líneas de desarrollo no son disfuncionales por sí mismas, y que no seguirán siéndolo en todo tipo de sociedad. Nosotros creemos que con frecuencia se han traducido unas diferencias estructurales y tipológicas en diferencias de nivel. Las clases pobres han sido víctimas sin duda de esta práctica: pero adelantar, por principio, que no existen diferencias de nivel, que todas las situaciones culturales son equivalentes, conduce a una negativa a solucionar las desventajas sociales. No es necesario «corregirlo» todo, hay que respetar y/o utilizar como punto de partida las actuaciones dadas, pero sin duda son indispensables determinadas adaptaciones, determinadas estimulaciones y determinados enriquecimientos, incluso en una óptica de pluralismo cultural. Ello no implica en modo alguno que nosotros consideremos la cultura de las clases medias como el ejemplo a seguir.

En todo caso, replantear la educación, la transmisión de experiencias, la adquisición de determinadas formas de comportamiento, de actitudes, de motivaciones y de técnicas de solución en función del potencial humano, siempre sin realizar en nuestra sociedad, nos parece que responde a una necesidad de primer orden. En la medida de lo posible, es necesario ayudar al niño a ir más allá de ciertos niveles y de ciertas características de desarrollo, lo cual plantea unos problemas e implica unas discusiones fundamentales. La necesidad de distinguir entre aquello que limita el desarrollo y aquello que es simplemente diferente, entre lo que es integral y lo que no lo es, continúa siendo en efecto una dificultad mayor, tanto más cuanto que es necesario adaptarse al niño e incluso garantizar la continuidad de todo aquello que, en su cultura, implica unas promesas.

El conjunto de la tesis expuesta implica una verdadera adaptación al medio y a la situación dada, pero no renuncia en absoluto a las demás posibilidades de reequilibrar la situación.

Más especialmente, la adaptación de la escuela y de la sociedad a las necesidades humanas constituye la segunda parcela importante de la acción de compensación.

Será en todo caso esencial concebir los dos polos de la relación niño-escuela en una visión dialéctica y no en una visión estática que quiere que uno de los dos polos sea inmutable y que el otro, en consecuencia, se ajuste a las posibilidades fijas del primero. Ocurre lo mismo en la relación escuela-sociedad o, más plenamente, en la relación niño-escuela-sociedad. Ninguno de los términos de esta relación ternaria puede ser considerado como absoluto e inmutable sin que los otros dos términos no reciban una influencia nefasta.

3.4 Aun en el caso de que dejáramos fuera de discusión el problema de los límites impuestos por el potencial genético, no tendríamos una respuesta clara a la pregunta sobre los factores responsables de los retrasos, de las desventajas y/o de las particularidades eventuales a nivel psicológico. Evidentemente, se constata una correlación pronunciada entre diferentes características del medio y las características psicológicas de los niños. Se comete, no obstante, un error de razonamiento cuando se concluyen sobre esta base unas relaciones de causa a efecto. Nosotros no conocemos los factores que tienen un efecto directo sobre el desarrollo. Por otra parte, no conocemos tampoco las características reales de los diferentes medios, y quizá sería necesario prever una tipología bastante diferenciada del medio socioeconómicamente desfavorecido. Ahí tenemos materia para investigaciones coordinadas. En un campo de tal complejidad, unas investigaciones simples e insuficientemente matizadas aportan poco. Evidentemente, hay que admitir que, a consecuencia de la complejidad del conjunto de factores —por otra parte, muy poco claros— en presencia, el medio socialmente desfavorecido no constituye en absoluto un bloque homogéneo, lo cual no facilita en modo alguno las investigaciones, ni la definición de los objetivos concretos, ni la puesta a punto de las estrategias.

3.5 Será, por tanto, importante organizar una investigación de envergadura, coordinada y equilibrada, para esclarecer los problemas de base y evitar los equívocos. El análisis del problema, el inventario de las cuestiones a resolver son ya bas-

tante importantes por sí mismos como para que cada investigación pueda dedicarse a ello y adquirir así una significación real. La práctica pedagógica podrá de éste modo liberarse de los a priori y de las tomas de posición implícitas.

3.6 El propio objetivo que persigue la «compensación» es objeto de discusiones.

¿Se trata de estimular al niño en un sentido que asegure su adaptación a la sociedad al mismo tiempo que su movilidad social?

¿O, al contrario, se rechaza toda adaptación a una sociedad que se piensa demasiado inhumana por ser provechosa exclusivamente para una minoría? Pero, en este caso, se prevé más allá de la sociedad actual una nueva sociedad igualitaria, que exigirá a su vez, en función de sus opciones, un arsenal pedagógico tendente a desarrollar al máximo determinadas potencialidades a nivel cognitivo, afectivo y social del individuo. Para evitar que la acción se base en tomas de postura inconscientes es necesario saber en qué lugar se sitúa entre estas dos tesis, pero, en todo caso, los problemas de educación, de estimulación y de compensación continúan existiendo.

3.7 Los programas de compensación otorgan en general una importancia insuficiente a la explicación del conjunto de los problemas en presencia. Nos limitamos con demasiada frecuencia a unas tesis implícitas, lo cual es particularmente ineficaz—incluso si tales tesis son por azar exactas—. Esta toma de postura no nos impide en modo alguno admitir que los resultados alcanzados con ayuda de programas unilaterales o teñidos de apriorismos, pero realizados de una forma consecuente, pueden contener unos datos interesantes para cualquiera que se interese por la compensación.

## 4. A NIVEL DEL PROGRAMA

### 4.1 **Objetivos**

Hemos señalado ya la necesidad de ser conscientes de las opciones (políticas y de otro tipo) que constituyen la base de toda acción de compensación.

Proponemos como objetivo general de la educación y de la compensación el asegurar la felicidad de todos mediante la realización plena y activa de la personalidad, de todas sus disposiciones, necesidades y tendencias, con un mínimo de tensiones estáticas y no integrables (tanto a nivel intrapersonal como interpérsnal y social) y con un espíritu de preocupación permanente por esos mismos derechos para los demás.

Con vistas a su realización y a su conversión en estrategias, este objetivo debe ser puesto en funcionamiento y concretado en los distintos campos. Los objetivos intermedios y directos deben ser fijados antes de que puedan determinarse las estrategias y los métodos concretos aplicables. Las estrategias sólo pueden fijarse en función de objetivos puestos en práctica. Toda esta concreción debe estructurarse en razón de los objetivos fundamentales, pero también en función de las características y dificultades constatadas en los niños.

Toda educación compensatoria, toda acción de estimulación tiende por definición a la transferencia y a la persistencia de los resultados: una transferencia en amplitud y profundidad, combinada con una transferencia en el tiempo. Ahora bien, esta noción de transferencia es una de las menos explicitadas y las menos puestas en práctica. La persistencia de los resultados plantea problemas adicionales. Aun cuando una acción llevé a un resultado fundamental, es probable que haya que continuar la estimulación para que los resultados persistan y para que la insuficiencia de la estimulación que emana del medio de vida no se imponga nuevamente.

#### **4.2 Las estrategias y los métodos**

Con frecuencia la acción de compensación se ha llevado a cabo sin una toma de conciencia de los diferentes aspectos del problema ni de las diferentes opciones posibles. Algunos proyectos se han concentrado en un aprendizaje directo de las competencias y de los conocimientos necesarios para pasar de la escuela primaria. Sin que se excluya a priori toda posibilidad de eficacia de forma inmediata, la transmisión y la persistencia de los resultados de las tales acciones han de ponerse en duda. Otros proyectos parten de una concepción según la cual las

aptitudes pueden ser sometidas al ejercicio, de la misma forma que se puede ejercitar un músculo. Unas teorías unilaterales bastante diferentes han servido igualmente de base a ciertas acciones, pero muy pocos proyectos se han basado en un análisis lo más completo posible del problema, lo que pesa tanto sobre la acción como sobre la investigación, y seguramente también sobre la evaluación de los resultados.

La educación, la estimulación, la compensación y la propia investigación no podrán organizarse separadamente de una óptica etológica, con independencia de una óptica de antropología cultural.

La escuela constituye una variable importante, que debe tener en cuenta el contexto sociocultural:

- en la interpretación de los comportamientos de los niños e incluso en la elección de las categorías y de los puntos de vista manipulados por los investigadores y por los educadores en la observación de los hechos;
- en la elección de los objetivos y de las estrategias;
- en la evaluación.

Es necesaria una interacción y una colaboración juiciosa entre la escuela y el medio, lo que implica que la estimulación debe ejercerse en una medida importante al nivel de la familia y de la sociedad.

Como ya hemos señalado, es indispensable el conocimiento del medio y el respeto por el mismo no solamente porque allí es donde se encuentra un punto de partida, sino también porque hay que garantizar la continuidad de todo lo que sea integrable.

Se ha discutido mucho sobre la necesidad de preservar ante todo la espontaneidad de la experiencia del niño y la espontaneidad no directiva por parte del educador, o, por el contrario, sobre la conveniencia de una planificación minuciosa y permanente en función de los objetivos sucesivos a realizar. Los dos puntos de vista no son excluyentes: la planificación minuciosa puede incorporar la espontaneidad. La transmisión de los bienes culturales puede hacerse sin un autoritarismo agresivo, en la espontaneidad de las experiencias ofrecidas y permitiendo una



gran flexibilidad. Ello no impide en absoluto transmitir la experiencia y los valores culturales que una no dirigibilidad completa sería incapaz de garantizar. Sin educación—flexible pero real—nadie pasaría del nivel del hombre primitivo. La planificación minuciosa que se impone sólo es posible a la vista de objetivos precisos y a veces limitados que permitan una evaluación estricta. Pero ello sólo será posible en función de los objetivos fundamentales. Por otra parte, al lado de los objetivos a realizar está siempre el método de puesta en práctica, así como otras actividades: la atmósfera de la clase, la actitud de la institutriz, etc., que pueden preservar la espontaneidad de la experiencia del niño. Nosotros optamos, por tanto, por una educación estimulante por la riqueza de las experiencias que aporta. Siempre salvaguardando en la forma y en el fondo la espontaneidad de este enriquecimiento, es necesario incorporar a ella de un modo a la vez más vivo y natural, pero también sistemático, todas las formas de experiencia que tienden a estimular el desarrollo del niño. Ello implica que seamos permanentemente conscientes de los objetivos que se han de alcanzar y que las estrategias estén en todo momento sometidas a evaluaciones tanto objetivas como intuitivas.

## 5. A NIVEL DE LA EVALUACION

La evaluación de los resultados no es un punto fuerte de la educación y, sin embargo, es necesaria para la puesta a punto de las estrategias la realización de los objetivos. Los programas de compensación han sido insuficientemente evaluados, y los esfuerzos llevados a cabo en este sentido, unas veces han presentado un carácter superficial en los análisis y padecido errores metodológicos, otras veces han dado lugar a conclusiones decepcionantes o bien han conjugado estos dos aspectos negativos a la vez. Además, la falta de evaluación en el marco de un análisis fundamental del problema nos impide aprovecharnos a fondo de las experiencias pasadas.

La evaluación, siempre difícil, se hace particularmente complicada cuando se trata de la transmisión y de la persistencia de esa transmisión.

La evaluación—igual que la puesta a punto de un programa de acción eficaz—no resulta posible sin explicitar los múltiples problemas que acabamos de evocar. Incluso si no podemos responder a todas las cuestiones, al menos es esencial que seamos conscientes de ellas.

Toda evaluación se efectúa con relación a un objetivo fijado, a una norma escogida. Las normas pueden correspondér a un grupo determinado, pueden limitarse a un aspecto de problemas o ser demasiado superficiales (referirse a un conocimiento, una habilidad o una actitud sin valor a nivel del pronóstico del conjunto), o, por el contrario, pueden apuntar demasiado lejos y conducir a resultados puramente formales o afectar a aspectos independientes de la educación, etc. En todo caso, las normas escogidas influyen sobre las estrategias puestas en práctica y sobre los resultados obtenidos, así como sobre la evaluación de tales resultados. La fijación de las normas y la interpretación de los resultados exigen, por tanto, una gran prudencia.

## 6. A NIVEL DE LA FORMACION DE LOS EDUCADORES

La exigencia de una educación compensatoria y estimulante plantea con nueva agudeza el problema de la formación de los educadores. No se trata solamente de adquirir nuevos métodos y técnicas de enseñanza, sino que además es necesario un conocimiento acrecentado de los problemas, unido a la capacidad de intervenir en consecuencia; es necesario garantizar la aptitud para una educación individualizada, para un contacto humano más directo y más matizado, la aptitud para estimular las relaciones interpersonales y sociales; es necesario estimular la creatividad, etc. De todas maneras, la motivación continúa siendo esencial.

### III

En conclusión: nos parece esencial un examen de conciencia, un ensayo de síntesis y una toma de conciencia de los problemas y de las lagunas con vistas a una mejor planificación de las investigaciones, para asegurar que cada investigación

aporte algo al conjunto de los trabajos, para asegurar la colaboración—al menos mediante intercambios y mediante la estimulación entre los equipos—y, finalmente, para que puedan formularse sugerencias nítidas y claras en materia de investigación y de acción.

Este último punto no forma parte directa de los objetivos de éste taller, pero preocupándonos por los demás objetivos prepararemos una mejor acción, y éste es el objetivo fundamental y permanente de nuestros análisis.



# SITUACION ACTUAL DE LOS CONOCIMIENTOS EN MATERIA DE INFERIORIDAD SOCIAL Y POSIBILIDADES DE COMPENSACION

K. G. STUKAT

*Profesor de la Gothenburg School of Education*

## 1. TENDENCIAS GENERALES

El objetivo que subyace en la educación compensatoria es el de crear iguales oportunidades educativas para todos los niños. Esto entraña el que algunos de ellos, colocados en situación desventajosa y desamparada a causa de un ambiente familiar poco estimulante, se vean privados de las oportunidades de alcanzar el desarrollo óptimo de que disfrutaban los más favorecidos. La educación preescolar y escolar está considerada como un posible agente de compensación de tales carencias sociales y culturales.

El primer paso en el camino de la compensación educacional consiste en brindar a todos los niños idénticas posibilidades de escolarización, tanto en cantidad como en calidad. Este mínimo no constituye, sin embargo, una compensación en el sentido estricto del término; simplemente, reduce la diferencia entre los niños que disfrutaban tanto de un entorno familiar estimulante como de una escolarización formal adecuada y los que carecen de ambas ventajas. La verdadera compensación existe cuando los niños menos privilegiados reciben algún estímulo extra-educacional. Hasta el presente, tales medidas han adoptado, por lo general, la modalidad de «programas compensatorios», desarrollados principalmente en el nivel preescolar. Las investigaciones realizadas acerca de esta clase de actividades han estimulado el análisis de una serie de cuestiones relacionadas con la educación compensatoria. En los párrafos que siguen comentaremos algunas de las tendencias observadas en la investigación llevada a cabo en Europa acerca de la educación compensatoria en la etapa preescolar.

Si el número de estudios realizados y publicados sobre el tema se toma como índice de la actividad investigadora, no puede decirse que la investigación realizada en Europa acerca de la educación compensatoria en el nivel preescolar sea demasiado prolija. Si añadimos los estudios y proyectos actualmente en vías de ejecución, la situación adquiere un tinte mucho más optimista, aunque en modo alguno en la medida de las necesidades. La situación varía considerablemente de un país a otro: en algunos apenas si existe investigación alguna en materia de educación compensatoria. Por supuesto que el área de la investigación es bastante heterogénea, por lo que resulta difícil y aleatorio establecer líneas generales. Sin embargo, es posible detectar ciertas tendencias bastante generalizadas que pueden tomarse como representativas de las orientaciones actuales.

Un rasgo característico de la investigación europea es la tendencia que se registra en numerosos medios a adoptar un enfoque crítico de la educación compensatoria. La insatisfacción respecto de tal enfoque, considerado en su configuración primitiva, tiene varias facetas y se manifiesta de diversas maneras. Se afirma que dicho enfoque desvía la atención de las causas socioeconómicas de la desigualdad; que el mismo se pliega a los patrones propios de la clase media, con una cierta tendencia a considerar toda desviación respecto de dichos patrones como manifestaciones patológicas; que atribuye las deficiencias del niño a su entorno hogareño más bien que al sistema escolar; que está dirigido a grupos segregados cuya característica diferencial es su ubicación dentro de determinado estrato social, y que, con frecuencia, el enfoque en cuestión descansa en programas de carácter exclusivamente educacional para hacer frente a problemas que tienen raíces sociales mucho más profundas y extensas. Sin embargo, a pesar de tales críticas contra la educación compensatoria, existe un consenso general respecto del hecho de que hay muchos niños en edad preescolar que, por distintas razones—no sólo por motivo de preterición social—, necesitan una ayuda especial y deben disfrutar de una especie de «discriminación positiva». Pero cada día se acentúa más la convicción de que tal ayuda debe prestarse con carácter individual y no a determinados grupos sociales en forma indiscriminada. Otra condición que suele adscri-

birse a la educación compensatoria para que resulte efectiva es que la misma no debe limitarse a la escuela, sino hacerse extensiva al hogar y a la comunidad. Los programas que analizaremos más adelante reflejan estos objetivos, así como las considerables dificultades prácticas que entraña el paso de la formulación de los principios a la acción.

Parece existir asimismo una cierta tendencia común en cuanto al programa didáctico aplicable a los niños de edad preescolar que tienen deficiencias de aprendizaje. Después de una etapa durante la cual la investigación se orientó hacia los programas educacionales exploratorios basados en el aprendizaje de habilidades en base a sistemas de estructura abierta, en el desarrollo de la personalidad y la colaboración profesor-alumno, la tendencia que predomina actualmente se orienta hacia los programas experimentales caracterizados por una especie de «programa didáctico secreto» que, al tiempo que sirve de orientación al profesor, no limita al educando. Este sistema subraya las funciones básicas de percepción y cognición en detrimento del mero aprendizaje de habilidades, y establece una corriente de comunicación entre el profesor y el niño. Esta tendencia se ve complementada por la creciente convicción de que a diferentes objetivos deben corresponder distintos enfoques.

La metodología y las técnicas de evaluación se caracterizan por una creciente complejidad. Actualmente está muy extendida la convicción de que los efectos de un programa de educación compensatoria deben estar en función de los objetivos de éste y no limitarse a una serie de pruebas genéricas de capacidad cognitiva y de rendimiento. También es algo aceptado el hecho de que el objetivo de la evaluación no se limita a la valoración de los efectos globales del programa, sino asimismo a adquirir una visión más profunda del proceso educativo, de modo que el programa pueda ser continuamente revisado y potenciado. A este último fin se desarrollan actualmente nuevos elementos de evaluación, como, por ejemplo, la observación. El progreso metodológico se hace asimismo evidente respecto de la formulación de las pruebas evaluativas. Problemas tales como la equivalencia inicial de los grupos comparados, la definición de las variantes independientes (los programas), la dimensión correcta de la muestra y el control de las circunstancias que

eventualmente puedan conducir a equívoco, se tienen en cuenta actualmente con mayor frecuencia en la planificación de los experimentos. Asimismo, generalmente se acepta la conveniencia de que la planificación se haga no sólo a corto plazo, sino asimismo a largo plazo. Es de destacar que los signos de madurez metodológica se han percibido hasta el momento más en los análisis metodológicos sobre evaluación preescolar que en la investigación real, cuya planificación data de diez años. No cabe duda, sin embargo, que se realizan progresos hacia un nivel más alto de investigación evaluativa.

La evaluación de la «investigación orientada a la acción» plantea problemas especiales. Parece existir una cierta tendencia a interpretar la orientación activa de determinado programa como una excusa para la adopción de un procedimiento evaluativo más laxo. Esta es una apreciación gratuita. En efecto, la investigación que se orienta esencialmente hacia la acción requiere procedimientos evaluativos distintos, los cuales deben estar en función de un análisis de los objetivos de la acción. Si, por ejemplo, los objetivos son los de estimular el interés, detectar problemas prácticos y acopiar información general acerca de la factibilidad del programa de acción, se debe dar preferencia a una formulación descriptiva sobre cualquier formulación experimental poco eficaz. Por lo que respecta a los métodos de acopio de datos, es probable que se consiga recoger más información por otros métodos distintos de los *tests*, como, por ejemplo, la observación o los balances.

Se registran algunos casos de coordinación investigativa entre algunos de los actuales proyectos de educación compensatoria preescolar, de los cuales el ejemplo del proyecto convergente belga es el más ilustrativo. Sin embargo, tales esfuerzos coordinados dentro de un campo de interés común constituyen excepciones que no pueden tomarse como constitutivas de una tendencia establecida. La principal conclusión que sacamos si analizamos la investigación que se realiza en Europa en el campo de la educación compensatoria preescolar es que dicha investigación se halla innecesariamente desperdigada. Predominan aquí los estudios evaluativos en pequeña escala que difícilmente pueden cumplir los criterios evaluativos óptimos. En un mismo país es posible detectar una gran cantidad de investigaciones para-



lelas. Resulta difícil convencernos de que se podrían obtener grandes progresos si se lograra una mejor coordinación y concentración de los recursos. Para citar sólo un ejemplo, a pesar de la profusión de estudios realizados con el fin de conocer los efectos de las distintas clases de programas preescolares, es aún escasa la información de que disponemos que nos sirva para fundamentar nuestras decisiones respecto de la elección de los programas didácticos, teniendo en cuenta tanto los objetivos perseguidos como las características de los niños. En los Estados Unidos, una de las consecuencias de la baja rentabilidad del primer período de investigación poco sistemática en materia de investigación compensatoria ha sido la puesta en práctica de distintos proyectos de los llamados de «variación planificada». Al menos, por lo que respecta al aspecto de la investigación sobre educación compensatoria orientado hacia la toma de decisiones, ésta parece ser una política recomendable para los países europeos. El valor de esta coordinación sistemática resulta menos evidente e incluso dudosa por lo que respecta al estudio de los problemas de investigación básica relacionados con la educación compensatoria. En cuanto a la investigación orientada a la extracción de conclusiones que constituye el fundamento natural y la fuente de la investigación orientada a la acción, la existencia de amplias oportunidades de investigación libre constituye una condición necesaria.

A continuación de esta visión de las tendencias generales actuales, expondremos algunos casos concretos de investigaciones desarrolladas en el campo de la educación compensatoria. Los ejemplos seleccionados se han extraído no sólo de la investigación europea, sino también de la realizada en América, que ha sido muy amplia y ha llevado a conclusiones de interés general.

## 2. LA INVESTIGACION ACERCA DE LOS PROGRAMAS COMPENSATORIOS EN LOS ESTADOS UNIDOS

En 1969 Karnes informó acerca de un estudio comparativo entre cinco programas diferentes:

— La escuela maternal tradicional (centrada en el niño).

- La escuela comunal integrada (variante de la escuela maternal tradicional, donde se reúnen niños de diversos ambientes sociales).
- Programa Montessori.
- Educación preescolar de mejoramiento (programa de orientación cognoscitiva y de estructuración moderada).
- Bereiter-Engelmann (programa de gran estructuración y orientado hacia la adquisición de habilidades).

El grupo que siguió el programa Bereiter-Engelmann estuvo dos años en la escuela experimental; los otros grupos pasaron a las escuelas de párvulos normales después del curso experimental. Luego de un año los grupos de los programas estructurados (Karnes: de mejoramiento y Bereiter-Engelmann) mostraban un mayor incremento en el coeficiente de inteligencia (13 unidades), que los demás grupos (de 5 a 8 unidades). Se registró asimismo una diferencia en cuanto a los conceptos numéricos y lingüísticos en favor de los programas estructurados. Al final del segundo año, el grupo Bereiter-Engelmann había proseguido su desarrollo, mientras que el grupo Karnes arrojaba un decrecimiento y los demás grupos permanecían estacionarios en sus niveles precedentes. Los años siguientes se caracterizaron por una convérgencia entre los distintos grupos, tal y como se ilustra en el gráfico que aparece en la página siguiente, en el cual los grupos no estructurados se han agrupado bajo la denominación de «tradicionales».

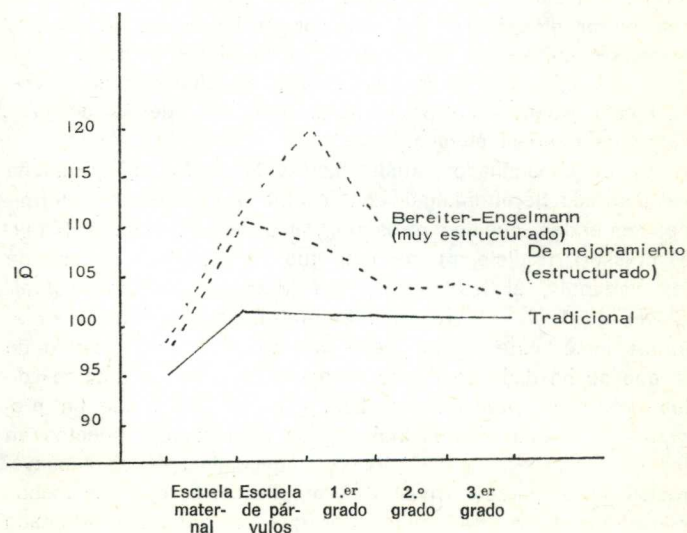
En el mismo año 1969, Di Lorenzo llevó a cabo otra evaluación comparativa. Los grupos objeto de comparación eran similares a los estudiados en el informe Karnes: tradicional, de orientación cognoscitiva con estructuración moderada y de aprendizaje de habilidades con gran estructuración. La investigación, que se extendió a tres años, incluyó tanto a niños con ciertas desventajas sociales como a otros que no sufrían de tales limitaciones. Al final del período preescolar, los programas estructurados y de orientación cognoscitiva mostraban resultados superiores, tanto en lo relativo al coeficiente de inteligencia como en lectura y en la prueba de escolaridad. La mayor parte de tales diferencias habían desaparecido después del primer grado. Los efectos observados no implicaban ca-

rácter diferencial alguno en función de los respectivos niveles sociales de los niños; dicho en otras palabras: los niños socialmente desfavorecidos no convergían hacia los otros chicos.

En 1972, Weikart llevó a cabo una comparación entre tres programas distintos:

- Currículo basado en unidades (programa tradicional con énfasis en el desarrollo del lenguaje).
- Programa de estimulación cognoscitiva.
- Programa Bereiter-Engelmann de formación lingüística.

Además de los grupos experimentales, había un «grupo de control» sin formación preescolar alguna. La investigación se orientó a dos niveles de edad: tres y cuatro años. A diferencia de lo ocurrido en las experiencias anteriormente reseñadas, aquí no se detectó diferencia esencial alguna entre los distintos tipos de programa: en todos ellos se registraron incrementos



sustanciales en el coeficiente de inteligencia (que ascendieron a 27, 28 y 30 unidades, respectivamente) y en el *Test Peabody de Vocabulario Ilustrado* (*Peabody Picture Vocabulary Test*). Sorprendentemente estos progresos fueron más notables entre los individuos más jóvenes. El grupo de control permaneció al mismo nivel de adelanto. La conclusión fundamental de Weikart fue que «las condiciones operativas de un proyecto experimental tienen mucha más fuerza que el programa didáctico utilizado». Refiriéndose a Kohlberg, Weikart postula audazmente la equivalencia de los programas didácticos que permiten a los niños desarrollar una experiencia activa de carácter más amplio o general, capaces de estimular adecuadamente su desarrollo cognoscitivo. El papel primordial del plan didáctico es «1) centrar el trabajo del profesor en un esfuerzo sistemático para ayudar en el aprendizaje de cada niño; 2) facilitar una base racional e integrada que permita decidir cuáles actividades se deben incluir en el programa y cuáles hay que omitir, y 3) establecer criterios que permitan formular un juicio acerca de la efectividad de los programas con el fin de poder supervisar adecuadamente la labor del profesor. El programa didáctico mejor es aquel que permite estructurar el esfuerzo del profesor de modo que le permita orientarse en la labor de adaptarse en la aplicación de la teoría que está aplicando el comportamiento efectivo de los niños». La función esencial del programa didáctico es, pues, la de guiar al profesor, no al alumno.

En el denominado estudio Louisville (1970), el programa estructurado Bereiter-Engelmann resultó más efectivo, en términos generales, que los otros programas experimentales (Gray, Montessori, tradicional), pero no fue siempre así. En una de las variantes, el *test* de Aptitud Metropolitan (*Metropolitan Readiness Test*), el programa Bereiter-Engelmann quedó en el último lugar. Este hecho puede que constituya un ejemplo de lo que se ha dado en llamar «especificidad de los efectos» de los programas preescolares. Esta «ley» significa que un programa logra sus efectos más nítidos en aquellos aspectos en los que el programa didáctico hace más hincapié. Esta aseveración puede parecer trivial y perogrullesca, pero no es menos cierto que la misma explica por qué un programa orientado

hacia la adquisición de habilidades, como es el caso del Bereiter-Engelmann, ha resultado frecuentemente ser el de mayor éxito cuando se le evalúa por medio de variantes de criterio, como son la capacidad para leer y escribir y los tests respecto de los cuales tales capacidades constituyen presupuestos importantes (por ejemplo, los tests de inteligencia).

A pesar de que las evaluaciones comparativas efectuadas en América no son, ni con mucho, concluyentes, un resumen de algunas de las tendencias más importantes constituye un adecuado marco para el análisis de la investigación europea:

- En la mayor parte de los estudios realizados, los efectos a corto plazo de los programas de educación compensatoria preescolar que se han realizado con carácter experimental, han resultado ser positivos al compararlos con los resultados obtenidos con los niños controlados que no han tenido educación preescolar. Aun si dejamos un cierto margen a los llamados «efectos Hawthorne», parece lógica la conclusión de que los programas preescolares son capaces de estimular el desarrollo mental de los niños menos favorecidos.
- Al comparar los programas tradicionales centrados en el niño y con objetivos amplios con los programas más estructurados y de orientación más cognoscitiva, los últimos han demostrado poseer, por lo general, efectos más marcados. Al evaluar estos resultados, es necesario tener en cuenta, no obstante, que las variantes evaluativas han sido de carácter predominantemente cognoscitivo. En raras ocasiones se ha cumplido el requisito de que en las experiencias evaluativas las variantes de criterio se correspondan adecuadamente con los objetivos del programa.

Entre los diferentes tipos de programas cognoscitivos se han obtenido resultados más sorprendentes con los de carácter didáctico orientados hacia la adquisición de habilidades que con los de carácter abierto. La «especificidad de los efectos» ha sido considerada como un posible factor explicativo de esta tendencia. Faltan aún

los resultados de la «variación planificada» con una amplia y adecuada gama de variantes evaluativas.

El hallazgo de Weikart de que los distintos tipos de programa producían resultados equivalentes en un experimento en el que la formación y motivación del personal se potenciaban al máximo constituye un importante recordatorio de la importancia del papel del educador en todo programa.

- Los efectos a largo plazo frecuentemente han faltado del todo o han sido bastante modestos. A consecuencia de esto, la «segunda generación» de programas compensatorios en los Estados Unidos incluye a menudo actividades permanentes para los niños de nivel elemental.
- Los programas cuyos resultados comparativos han sido publicados hasta el momento han tenido un marcado carácter institucional con poca o ninguna participación de la familia. Se necesita una más amplia información evaluativa acerca de este tipo de actividad compensatoria de base más amplia.

Aparte de la variación planificada de los programas compensatorios y del carácter permanente de la participación preescolar, las tendencias más acusadas dentro de la evolución de la educación compensatoria en los Estados Unidos en estos últimos años se han orientado hacia los experimentos consistentes en iniciar la participación a una edad inferior y en potenciar el interés familiar en la actividad compensatoria. Un ejemplo de esta tendencia que ha sido objeto de gran atención es el denominado programa Milwaukee (Herber y col., 1972). Según este proyecto, los vástagos de madres de escaso nivel intelectual (con cocientes de inteligencia de 75 o más bajos) son sometidos a un intenso programa de estimulación y enriquecimiento desde la edad de tres meses. Desde las primeras horas de la mañana hasta el final de la tarde el niño asiste a un «Centro de Estimulación Infantil», en el que se le somete a un programa de estructuración cognoscitiva orientado hacia el desarrollo perceptivo, motor, conceptual y lingüístico. El programa lo llevan a cabo mujeres de nivel semiprofesional,

del mismo vecindario de donde procede el niño, inicialmente mediante contactos individuales, y más adelante, a partir de los quince meses, en pequeños grupos. Paralelamente al programa de estimulación del chico, se desarrolla un programa que afecta a las madres: formación laboral, economía doméstica y cuidado de los niños. Desde el inicio mismo del experimento, se han dado a conocer los formidables resultados del programa de Milwaukee. A la edad de tres años los promedios obtenidos por el grupo experimental estaban muy por encima de los promedios considerados como normales en los tests ordinarios, y a la edad de cinco años y medio el cociente de inteligencia medio del grupo es de 124, sobrepasando al del llamado grupo de control en más de 30 unidades. De modo que, al menos en este aspecto, los logros iniciales se han mantenido. El desarrollo ulterior de los niños de Milwaukee resultará de gran interés. Con demasiada frecuencia los efectos a largo plazo han resultado descorazonadores, por lo que constituyen una advertencia para que no nos precipitemos en aceptar como bueno determinado programa educacional. Sin embargo, existe al menos una evidencia de que una participación temprana puede garantizar el logro de los objetivos a largo plazo. Hace más de treinta años, en 1938, Skeels expuso un método experimental mediante el cual los hijos—de dos años de edad—de madres con bajo coeficiente mental (cociente de inteligencia inferior a 70) fueron colocados bajo la atención de las mujeres internadas en una institución para retrasados mentales. Además, los chicos fueron sometidos a un programa educacional en una escuela maternal. Al comparar los resultados obtenidos después de un año y medio con los arrojados por un grupo de niños de la misma institución, en la que habían permanecido inicialmente los chicos sometidos al experimento, se pudo apreciar una neta superioridad en favor de los niños del grupo experimental. Once niños de este grupo fueron luego adoptados. Después de un año y medio, el cociente de inteligencia medio de estos niños se había elevado a 101. En un estudio realizado treinta años más tarde (Skeels, 1966), como desarrollo del anterior, se pudo verificar que los trece individuos sujetos a experimentación se ganaban la vida y que, excepto dos, los demás habían concluido la enseñanza

secundaria (*high school*). Dos habían incluso terminado uno o más cursos de la enseñanza superior (*college*). Los chicos que habían estado sometidos a un mero control seguían recluidos en instituciones o habían fallecido.

En un análisis efectuado por Brofenbrenner en 1973 acerca de los efectos de la participación a edad temprana, se detectó una cierta evidencia de que la actividad compensatoria realizada en el ambiente hogareño puede resultar más efectiva que los programas preescolares realizados en instituciones. Los datos obtenidos se refieren únicamente a los niveles del CI, único aspecto conmensurable de que se disponía. Los tres programas institucionales corresponden a otros tantos tipos y grados estructurales distintos. La de Herzog es una escuela maternal «de clase media, bien dirigida y que carece de elementos especiales de enriquecimiento». En el caso de Weikart, se trata del programa antes mencionado, de carácter abierto y orientación cognoscitiva. Por último, el de Hodge es un programa de orientación cognoscitiva, basado en el diagnóstico y estructurado con fines de formación intensiva.

En el programa de Schaefer, unas institutrices especialmente formadas acudían a las casas a trabajar con los niños durante una hora diaria, cinco días a la semana, desde los quince meses a los tres años de edad. El énfasis se ponía en el desarrollo de las capacidades orales y conceptuales. Aunque se alentaba la participación materna, ésta no era imprescindible. El programa Levenstein incluía visitas de las institutrices, a los hogares de los niños, de media hora de duración; estas visitas tenían una frecuencia de dos veces por semana y se prolongaban durante siete meses al año, soliendo durar el plan uno o dos años. Esta especie de «instructoras de juegos» estimulaba la acción recíproca entre madre e hijo con ayuda de una colección de juguetes y libros.

De los resultados de los programas institucionales se extraen conclusiones similares a las que aparecen al principio del presente capítulo: «En primer lugar, la participación preescolar resulta en incremento sustanciales del CI mientras dura el programa, pero el grupo sometido al experimento no continúa sus progresos más allá del primer año, y, lo que es más significativo, los efectos de la participación tienden a des-



vanecerse así que ésta termina. Cuanto más se prolonga la actividad, más evidente se hace la tendencia posterior.» Otra de las conclusiones es la de que los programas en los que participan niños procedentes de hogares comparativamente menos desvalidos suelen rendir mejores frutos. Esta tendencia desmiente la creencia de algunas personas de que los niños más necesitados son los que más se benefician de los programas de participación.

Respecto a los programas realizados en el seno del hogar, la conclusión de Bronfenbrenner fue de que los mismos no sólo producían frutos inmediatos sustanciales, sino que también los resultados permanecían presentes a los tres o cuatro años de finalizada la participación.

A pesar de que los resultados de la comparación que acabamos de exponer son parcos y débiles en determinados aspectos, han de abrir nuevos e interesantes horizontes en el campo de la educación compensatoria no sólo de la que se realiza en el seno del hogar, sino asimismo de la de otro tipo. Como hemos visto, los programas desarrollados en el hogar comenzaban a una edad más temprana y se desarrollaban en base a una relación individual entre el niño y el adulto. Estos últimos factores puede que hayan contribuido de modo sustancial al logro de los efectos más positivos y perdurables. Es asimismo de notar que los programas didácticos de los experimentos realizados en el hogar no iban dirigidos de modo exclusivo al niño, sino asimismo a la madre. También en la educación compensatoria que se lleva a cabo en Europa se aprecia una tendencia a centrar el esfuerzo en la familia y no exclusivamente en el chico. Bronfenbrenner desarrolla esta tendencia hasta llegar al concepto de la «participación ecológica» como modelo de la educación compensatoria. La participación ecológica implica una transformación sustancial del medio en que se desenvuelven tanto el niño como las personas que tienen la responsabilidad de su cuidado y educación. Pero esta transformación no es posible si no se realizan cambios institucionales profundos. Entre los cambios que podrían intentarse mencionaremos:

— Horarios laborales flexibles y empleo a media jornada.

- Programas de formación para los padres, realizados en la escuela, lo cual entraña la puesta de los niños más pequeños al cuidado vigilado de los mayores.
- Participación de los padres en la labor escolar y preescolar.
- Creación de grupos vecinales y centros familiares.
- Educación prenatal en materia de nutrición, economía doméstica y atención de los niños.

Todo programa de participación ecológica debe ser escalonado y constar de:

- Educación para la paternidad.
- Antes del nacimiento de los hijos, estabilidad económica y alojamiento adecuado.
- Durante los tres primeros años de la vida, establecimiento de una relación padres-hijo basada en la acción recíproca y enfocada hacia la realización de actividades estimulantes. En el capítulo de la ayuda familiar: las visitas al hogar y las reuniones de grupo; con el fin de dejar sentado el papel de los padres como agentes principales de la participación.
- De los cuatro a los seis años de edad: participación en un programa preescolar de orientación cognoscitiva; manteniéndose la participación ininterrumpida de los padres.

Lo anterior parece reflejar perfectamente las principales tendencias que se observan en las actividades compensatorias en los Estados Unidos. En base a los resultados negativos arrojados por una buena parte de las primeras tentativas de participación preescolar limitada, realizadas a través de las escuelas maternas tradicionales, actualmente predomina la idea de que es necesaria una acción mucho más amplia, profunda e intensiva.

### 3. ALGUNOS PROGRAMAS EUROPEOS DE EDUCACION COMPENSATORIA

A pesar de que existe en los países europeos un deseo generalizado de atender a las necesidades educacionales de los niños menos favorecidos, la investigación en el campo de la educación compensatoria para los individuos socioculturalmente preteridos ha sido comparativamente modesta en comparación con el trabajo realizado en los Estados Unidos. Esta situación se debe probablemente a la incidencia de varios factores, como son: la existencia de menos tensiones sociales, la falta de recursos económicos y la resistencia por cuestión de principios, a toda acción de carácter discriminatorio. Sin embargo, en los últimos años se han llevado a cabo algunas investigaciones en el campo de la actividad preescolar en algunos países europeos. Estas investigaciones no han constituido una mera réplica del modelo americano, sino que, por el contrario, han revestido ciertas características únicas y sin precedentes que hemos de analizar en la exposición que sigue:

#### **Bélgica**

En 1969 cuatro instituciones belgas radicadas en Bruselas, Gante, Lieja y Mons constituyeron un equipo coordinado de investigación para la diagnosis y compensación de las deficiencias socioculturales en la enseñanza preescolar y primeros años de la elemental. Los distintos grupos de investigación han trabajado de modo independiente, aunque con intereses convergentes en lo relativo a la compensación y con frecuente intercambio de puntos de vista y metodología. Recientemente han aparecido algunos informes emitidos por este equipo bajo el título *Recherche en Education* (1973). En el *Boletín* número 1, de 1974 del Consejo de Europa, aparece un resumen de éste programa.

El programa de Bruselas, dirigido por P. Osterrieth, se centra en el análisis del desarrollo del niño en su más temprana edad. El objetivo de este programa, para el que se han tomado 90 niños de diez a veintiún meses de edad, es el de detectar

los patrones de las relaciones padres-hijo, que son de gran importancia y pueden resultar nocivas al futuro desarrollo del infante. El objetivo ha sido el de identificar aspectos vitales de carácter menos vago que, por ejemplo, «cariño», «expresión oral» o «estimulación sensorial». Actualmente se hallan en estudio las relaciones existentes entre las variantes de actitud y una serie de indicadores del nivel de desarrollo del niño, con el fin de determinar cuáles variantes constituyen experiencias críticas para el niño.

También el programa de Gante, a cuyo frente se halla W. de Coster, comprende tanto el estudio analítico como la investigación orientada a la acción. Se estudian tanto el medio familiar del niño pobre como sus características psicológicas, así como los métodos utilizados en las escuelas para tratar a esta clase de niño.

Se ha hecho acopio de información sociográfica acerca del ambiente familiar por medio de cuestionarios sometidos a padres de dos niveles sociales distintos. Entre los resultados más significativos del estudio figura el de que el grado de variación y de superposición entre los distintos niveles o estratos es mucho mayor del que se creía. Otro de los resultados es el de que los conceptos de «estrato» o «clase» social poseen un valor limitado como categorías y sólo sirven como punto de partida para los criterios de clasificación.

La investigación orientada a la acción dentro del proyecto de Gante se ha enfocado en el desarrollo y evaluación de un programa compensatorio y, posteriormente, en la formulación de un programa de «activación».

En 1973 se inició un experimento práctico con el programa de activación. El conjunto de variantes de evaluación es amplio, de conformidad con la amplitud de los objetivos del programa, e incluye algunos elementos nuevos de gran interés para los estudios preescolares, como, por ejemplo, la jerarquización de los valores, la percepción emotiva y la autopercepción. Además, entre las variantes de criterio figuran los tests de comprensión oral, de inteligencia, de percepción, de lectura y de conocimientos aritméticos. El esquema evaluativo comprende tanto la evaluación formativa (interna), como la acumulativa (externa). La evaluación interna se lleva a cabo de modo con-

tinuo y con carácter semanal, incorporándose al programa la información obtenida.

El proyecto de Lieja, dirigido por G. de Landesheere, se caracteriza por un enfoque polifacético del problema de la creación de condiciones óptimas para el desarrollo cognoscitivo en los primeros años, especialmente en relación con los niños menos favorecidos. Las investigaciones cubren un espectro de edad bastante extenso: desde los dos años hasta el primer año de primaria, utilizándose asimismo un abanico metodológico sumamente rico y avanzado. Uno de los rasgos fundamentales del programa es el de la continua alternancia entre acción y evaluación. Se pone especial énfasis en la «etología psicológica», es decir, en la interacción entre el niño y el medio escolar.

Aparte de la investigación analítica, el grupo de Lieja se dedica a la elaboración y evaluación de programas de educación compensatoria.

Otra de las actividades del programa de Lieja ha consistido en la experimentación de un modelo de plan didáctico de lectura y matemáticas a nivel de primer grado, cuyo modelo contempla un alto grado de individualización. Algunos de los rasgos más importantes de este modelo de «adquisición de destrezas» son: el empleo de criterios pedagógicos operacionalmente definidos, la evaluación continua del progreso individual en función de tales criterios y la adaptación de la enseñanza al nivel general de la clase y al individual de cada niño. Un principio fundamental del sistema es el de la ejecución del programa a través del profesor, en lugar de considerar a aquél como un mero complemento de éste. Una interesante innovación puesta en práctica en el programa de lectura la constituyó el empleo del *Predic*, método basado en el empleo del ordenador y que sirve para predecir, con un año de antelación, el nivel que probablemente ha de alcanzar el alumno en lectura, como punto de referencia para la evaluación continua.

La esencia del programa de Mons, dirigido por J. Burion, ha consistido en el desarrollo, evaluación y revisión sucesivos de distintos programas de acción orientados hacia la familia y el medio escolar de los niños menos favorecidos con edades

entré los tres y los seis años, especialmente los descendientes de inmigrantes extranjeros.

Una característica específica de este programa es la relativa a la enseñanza impartida por coetáneos. En efecto, un grupo de alumnos de primaria, de edades comprendidas entre los nueve y los doce años, cuyo origen social es asimismo humilde, actúa como monitor de los chicos de tres y cuatro años de edad. Otra innovación importante es la del empleo de la televisión en circuito cerrado con fines de información y estímulo.

## Holanda

El más amplio programa experimental llevado a cabo hasta el presente en Holanda ha sido el Programa Compensatorio de Utrecht (De Vries, 1974). El programa, destinado a los niños de los barrios bajos y de las barcasas que sirven de habitáculos en los canales, así como para los hijos de las familias que habitan en *roulottes* y otros vehículos, se orientó hacia el niño, la familia y la escuela. Dentro del plan se desarrollaron tres programas distintos: el de lenguaje y razonamiento, el familiar y el de capacitación escolar.

La experiencia obtenida con este proyecto y especialmente el problema de la «especificidad de los efectos» ha servido de pauta para el ulterior desarrollo del programa compensatorio en Utrecht, a través del programa consecutivo que actualmente se desarrolla con destino a los niños de edades comprendidas entre los cuatro y los siete años dentro del llamado Plan Geon (1973), se hace más hincapié en las medidas encaminadas a resolver problemas que en la enseñanza de habilidades específicas. La estructura del programa se centra en el profesor, a través de una especie de «programa didáctico secreto» que, si bien sirve de orientación al maestro, no limita al educando. Como resultado de la importancia que este programa atribuye al maestro, se ha podido desarrollar un ambicioso programa para la ulterior formación del profesorado. En el programa se incluyen las técnicas de modificación del comportamiento en la clase, un curso de enseñanza individualizada para el trabajo y el aprendizaje independientes y una metodo-

logía denominada de «predicción y reacción». Esta metodología es una combinación de técnicas de comprobación del comportamiento infantil en la solución de problemas, análisis de errores y selección de la respuesta correcta. Estos ejemplos de cursos de formación profesoral reflejan el amplio espectro del programa experimental y, al mismo tiempo, su enfoque individual: el programa se denomina de «educación diferenciada».

## Reino Unido

Hasta hace muy poco tiempo, el nivel de la investigación preescolar en el Reino Unido era, como en los demás países de Europa, de muy modesto alcance. Sin embargo, en el curso de los últimos años la actividad investigadora en este campo se ha desarrollado extraordinariamente. De gran importancia en este aspecto ha sido el informe Plowden (1967) y, más recientemente, el libro blanco titulado *Education: A framework for Expansion* (1972).

Una buena parte de la investigación compensatoria en el Reino Unido ha estado orientada a la acción. Tal ha sido el caso de un programa de tres años de duración denominado *EPA Action Research Project* (Programa de Investigación Orientada a la Acción), hecho público por A. H. Halsey (1972-1974). El experimento se llevó a cabo en varias escuelas que reunían los requisitos fijados por el EPA (*Educational Priority Areas*. Areas de Prioridad Educacional); composición social, dimensión del núcleo familiar, hacinamiento, problemas de vivienda, ayuda familiar, absentismo, inmigración, existencia de alumnos retardados o con problemas, inestabilidad del personal docente y de la población escolar. Las escuelas estaban situadas en cuatro poblaciones inglesas y fueron objeto de un informe independiente elaborado por Dundee. La finalidad principal del proyecto consistía en ejecutar y evaluar un programa de acción con cuatro objetivos:

- Potenciar los rendimientos educacionales de los niños.
- Levantar la moral de los maestros.
- Potenciar la participación de los padres en la educación de sus hijos.

- Potenciar el «sentimiento de responsabilidad» por las cuestiones comunitarias en las personas que forman parte de la misma.

Como primer paso se realizaron encuestas para copiar datos básicos acerca del medio familiar, el profesorado y los alumnos. Como programa de estimulación del lenguaje se eligió el denominado *Peabody Language Development Kit*, un programa estructurado norteamericano con objetivos didácticos específicos y lecciones graduadas. La finalidad del programa es la de potenciar el dominio de la gramática, el vocabulario, la expresión oral, la comprensión y la capacidad de discernimiento visual y auditivo. El método Peabody de desarrollo lingüístico sufrió determinadas modificaciones para adaptarlo a los niños ingleses. Los resultados fueron moderadamente positivos, pero el elevado índice, inestabilidad y la posible presencia del efecto Hawthorne proyectaron cierta incertidumbre sobre los resultados. Entre los programas especiales incluidos en el plan EPA, un programa de conversación numérica experimentado en Birmingham, obtuvo resultados sumamente alentadores.

Además de los programas estrictamente educacionales, el programa EPA patrocinó una serie de actividades de más amplio alcance y de orientación social. En Liverpool los experimentos se orientaron a estrechar los lazos entre la escuela, los padres y la sociedad en general, de distintas maneras: invitando a las madres a asistir a la escuela, montando exposiciones en las tiendas y establecimientos, editando boletines y fundando la organización denominada «Priority» (Prioridad), cuyo objetivo es el de desarrollar y difundir entre las escuelas los esquemas modelo para la labor de EPA. En Birmingham se utilizaron «profesores de enlace entre la escuela y el hogar», que funcionaban en parte como profesores y en parte como trabajadores sociales. La experiencia obtenida con este sistema educativo-social de base más amplia constituye un paso de avance hacia la «escuela comunal», capaz de «acercar la escuela a sus usuarios: los padres, profesores, empleados, funcionarios, trabajadores sociales y trabajadores en general, sin excluir a los niños».

El método Peabody de desarrollo lingüístico se aplicó también en un programa de educación compensatoria llevado a cabo



en Slough (Williams, 1973). La *National Foundation for Educational Research* (Fundación Nacional para la Investigación Educativa) patrocinó este programa, que también se orienta hacia la acción y que tiene como finalidad la reducción del índice de fracasos escolares entre los niños con problemas educacionales. Se emplea una amplia gama de tests con fines de evaluación a corto y largo plazo: *Pre-school Inventory* (Balance Preescolar) del *National Testing Service* (Servicio Nacional de Tests); *Picture Vocabulary Test* (Test de Vocabulario Ilustrado); *Developmental Test of Visual-Motor Integration* (Test de Desarrollo de la Integración Moto-visual) de Beery; *Test of Basic Concepts* (Test de Conceptos Básicos) de Boehm; versión revisada del *Picture Test* (Test Ilustrado) de Gates & McGinitie; un test de matemática elemental y diversas escalas de ajuste escolar y emocional. Unos 300 niños han participado en el plan, de los cuales unos 80 han tomado parte en la totalidad del programa compensatorio. Los resultados preliminares son favorables, pero aún no se conoce la evaluación definitiva.

El denominado *Pre-school Language Project* (Programa Lingüístico Preescolar), patrocinado por el *Schools Council* (Consejo de Escuelas) y dirigido por J. Tough (1972) se centra también en la habilidad para la comunicación. Este programa está menos estructurado que el llamado método Peabody y hace hincapié en la comunicación adulto-niño. El objetivo del programa ha sido el de verificar la posibilidad de utilizar este material como elemento básico para la elaboración de pautas para los profesores. Entre los materiales se incluyen pautas para la evaluación del desarrollo del lenguaje, cuyo propósito es el de ayudar a los profesores a escuchar atentamente lo que los niños dicen con el fin de poder detectar cuáles habilidades han adquirido los chicos y cuáles no. Aparte de estos medios de diagnóstico, el programa contiene algunas exposiciones sobre los posibles métodos que puede seguir el profesor con vistas a estimular el desarrollo del lenguaje en el alumno y alentar una gama de utilizaciones del lenguaje. Los resultados de un análisis de la comunicación oral profesor-alumno en distintas situaciones sugieren la posibilidad de establecer cuáles métodos son efectivos y cuáles ejercen escasa influencia sobre el uso que el niño hace del lenguaje. Como secuela de

este programa ha surgido otro titulado *Communication Skills in Early Childhood* (Habilidad para la comunicación en la primera infancia) (Tough, 1973).

Otro de los proyectos del *Schools Council* es el denominado *Compensatory Education Research Project* (Programa de Investigación sobre la Educación Compensatoria), realizado en Swansea y dirigido por M. Chazan y P. Williams (1972). Uno de los aspectos más interesantes del programa es el relativo a la elaboración de un método de selección que permita detectar a los niños que ingresan en las escuelas maternas que estén necesitados de educación compensatoria. En los programas dedicados a los niños menos favorecidos este aspecto había recibido anteriormente muy poca atención. Consiguientemente a la labor de desarrollo realizada durante un período de cinco años se han formulado los denominados *Swansea Evaluation Profiles* (Pautas de Evaluación de Swansea). El objetivo esencial de estas pautas es el de:

- Obtener un conocimiento integral del nuevo alumno.
- Establecer cuatro categorías de nuevos alumnos con posibilidades de experimentar dificultades de aprendizaje, a menos que reciban ayuda especial.
- Establecer los «índices de riesgo» de los niños que no encajan exactamente dentro de ninguna de las categorías establecidas.
- Diagnosticar si los antecedentes de adaptación escolar o de desarrollo de un niño son particularmente débiles.
- Predecir los logros futuros del alumno en las asignaturas básicas.

El programa de Swansea abarca asimismo los aspectos socioemocionales y un estudio de los efectos de la preterización cultural sobre el desarrollo lingüístico y la adaptación a la escuela de los alumnos que hablan galés.

Hemos expuesto unos cuantos ejemplos que ilustran las tendencias generales aludidas en la introducción a este trabajo. En el curso de nuestra colaboración en esta investigación hemos llegado a la conclusión de que hay mucho que ganar con un

incremento en el nivel de comunicación, coordinación y cooperación en el campo de la investigación sobre la educación compensatoria.

### BIBLIOGRAFIA

- CHAZAN, M., y WILLIAMS, P.: *Compensatory educational research and development project*. Schools Council Project Information Centre, Londres, 1972.
- CHAZAN, M.: *The evaluation of pre-school education: Research in Britain*. Department of Education, University College of Swansea, 1974.
- DE VRIES, K. K.: *The Utrecht Language and Thought Programme. Dissertation*. University of Utrecht, 1974.
- DI LORENZO, L. T.: *Pre-kindergarten programs for educationally disadvantaged children: Final report*. U. S. Office of Education, Washington, D. C., 1969.
- GEON PROJECT: *Gedifferentieerd ondervijs voor Kinderen van 4 tot 8 jaar. Programma*. Stichting Onderzoek Leermoeligheden.
- HALSEY, A. H. (ed.): *Educational priority*. Volume I: *EPA problems and policies*. H. M. S. O., Londres, 1972.
- HALSEY, A. H.: *Action-research on educational priority areas (EPA) in the United Kingdom*. Council of Europe Information Bulletin 1/1974.
- HERBER, R.; GARBER, H.; HARRINGTON, S., y HOFFMAN, C.: *Rehabilitation of families at risk for mental retardation*. Rehabilitation Research and Training Center in Mental Retardation, University of Wisconsin, Madison, 1972.
- KARNES, M. B.: *Research and development program on pre-school disadvantaged children: Final Report*. U. S. Office of Education, Washington, D. C., 1969.
- Recherches convergentes sur le diagnostic et la compensation des handicaps socio-culturels affectant des enfants 0 a 7 ans*. Ministère de l'Education Nationale et de la Culture Française, Bruselas, 1973.
- SKEELS, H. M.; UPDEGRAFF, R.; NELLMAN, B. L., y WILLIAMS, H. M.: *A study of environmental stimulation: An orphanage*

- preschool Project*. University of Iowa Studies in Child Welfare 15, 1938.
- SKEELS, H. M.: *Adult status of children from contrasting early life experiences*. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 31, 1966.
- TOUGH, J.: *Pre-school language project. Schools Council Project*. Information Centre, Londres, 1972 (a).
- TOUGH, J.: *The development of communication skills in early childhood education*. The University of Leeds Institute of Education, Leeds, 1972 (b).
- WEIKART, D. P.: *Relationship of curriculum, teaching and learning* (en *Preschool programs for the disadvantaged*, edit. por J. C. Stanley, John Hopkins University Press, Londres, 1972).
- WILLIAMS, H. L.: *Compensatory education in the nursery school* (en *Compensatory Education*, edit. por M. CHAZAN, Butterworths, Londres, 1973).

# EXAMEN CRITICO DE LA NOCION DE DESVENTAJA SOCIOCULTURAL

M. STAMBAK

*Profesor de CRESAS, París*

Fue en los Estados Unidos, en la década de los años sesenta, cuando la opinión pública y los responsables de la educación empezaron a inquietarse por los fracasos escolares masivos de los niños procedentes de las clases populares. Se lanzó una llamada de atención para intentar poner remedio a esta situación. ¿Cómo respondieron los investigadores y facultativos a esta llamada? De entrada se dedicaron a lo que después se ha llamado la «pedagogía de la compensación». La puesta en marcha de esta práctica se apoyaba en el siguiente cuadro conceptual: si los niños de las clases populares fracasan en clase, ello se debe a que presentan unas «desventajas socioculturales», unas carencias de origen social. Según los autores, se hace hincapié bien en las desventajas intelectuales o lingüísticas, bien en las perturbaciones de orden afectivo. Pero para todos ellos estos niños presentan unas *insuficiencias* que es necesario «compensar» con métodos pedagógicos adecuados, si se quiere disminuir la diferencia entre estos niños «desfavorecidos» y los demás, en el campo de los resultados escolares.

¿Qué se entiende exactamente por «desventaja sociocultural»? La definición de esta expresión nunca se ha expuesto de forma clara, pero parece que engloba dos ideas, surgidas de los trabajos de la psicología diferencial, de un lado, y de la sociología de la educación, de otro:

- Existe una estrecha relación entre origen socioeconómico y desarrollo.
- Las causas de estas variaciones en el desarrollo hay que buscarlas en las «desigualdades culturales» de las familias según su pertenencia social.

Este cuadro conceptual parece apartarse, a primera vista, de las explicaciones tradicionales de los fracasos escolares, centradas en la noción de «inadaptación» del niño (problemas y deficiencias diversos). De hecho, si bien las perspectivas parecen más amplias por el hecho de la tentativa de tener en cuenta el papel de la pertenencia social, veremos que este cuadro conceptual conserva enteramente las orientaciones teóricas y los presupuestos metodológicos de la teoría de las «inadaptaciones» escolares.

¿Tenían razón los partidarios de la educación de compensación al fiarse totalmente de estos trabajos para poner en marcha sus acciones? Los niños procedentes de las clases populares, ¿son unos disminuidos lingüísticos o intelectuales?, ¿presentan insuficiencias en su desarrollo?

En mi informe voy a intentar mostrar que tales conclusiones son, como mínimo, precipitadas.

## 1. EXAMEN DE LOS TRABAJOS DE PSICOLOGIA DIFERENCIAL

Durante decenios toda una masa de trabajos, tanto franceses como anglosajones, se han dedicado a elaborar una psicología diferencial de las clases sociales, en particular en lo referente a la inteligencia y al lenguaje: se ha afirmado que la frecuencia de los CI bajos aumenta a medida que se desciende en la jerarquía social, o bien que el lenguaje de los hijos de obreros es más pobre y peor estructurado que el de los niños de las capas más favorecidas.

Examinemos estos trabajos desde el punto de vista de sus presupuestos metodológicos y de sus orientaciones teóricas.

### 1.1 Los presupuestos metodológicos

Las situaciones de los exámenes, así como las técnicas psicológicas utilizadas (*test*, pruebas operatorias, cuestionarios, etcétera), suscitan numerosas críticas.

Generalmente se está de acuerdo en decir que la evaluación mediante estos instrumentos es normativa: se sitúa a un individuo en una distribución estadística. Se sabe igualmente que el rango de cada sujeto en la distribución de los resultados de un test se obtiene en función de las respuestas «buenas» y «malas».

El problema fundamental, para nosotros, reside en la significación de las respuestas «malas». Nunca se ha discutido a fondo su contenido. Desde el principio se les ha concedido un contenido de «falta», de «deficiencia», desdeñando el análisis de la situación que las ha engendrado.

Cuando un niño, en un examen psicológico, no responde a las preguntas formuladas, se concluye fácilmente que no lo hace porque no es capaz. Podemos preguntarnos si tales silencios no responden más frecuentemente a una reacción en relación con la situación y no a una incapacidad lingüística o intelectual. De forma más general, cuando un niño se comporta de modo no conforme a la expectativa del psicólogo, se supone que no ha alcanzado el nivel de desarrollo que implica la «respuesta buena», sin plantearse la posibilidad de otras explicaciones.

Y pese a ello, ya desde hace mucho tiempo, se pone en tela de juicio el propio tipo de relaciones niño-adulto que implica el examen psicológico. El ritual que los rodea, su carácter inhabitual, intimida a muchos niños, sobre todo cuando se trata de niños pequeños. Todos los que se dedican a esto conocen los comportamientos «lúdicos» o, por el contrario, las «inhibiciones» de algunos niños, que hacen pesada la realización de las pruebas; pero incluso si se obtiene un acuerdo tácito del niño y la realización de las pruebas se desarrolla en un clima favorable, no puede descartar en absoluto la existencia de problemas.

La estandarización de las pruebas se basa en el postulado de la identidad de la situación para todos los niños que realizan la misma prueba. Ahora bien, no es en absoluto seguro que las consignas, el contenido mismo de las tareas propuestas, sean recibidas de la misma manera por unos niños diferentes. Un equipo de investigadores del CRESAS ha mostrado

cómo la conducción de un examen psicológico puede ser diferente ante niños de obreros y ante niños de la burguesía (1).

Las pruebas se habían sacado de las obras de J. Piaget y se habían analizado según su teoría del desarrollo. Escogimos niños de la edad anterior a la escolaridad obligatoria (cinco-seis años) para tratar de determinar si las diferencias ya existían o no antes de los aprendizajes escolares selectivos. No pudimos observar claramente diferencias de *nivel* entre las dos poblaciones contrastadas, según su medio de origen, pero sí constatamos, por el contrario, unas diferencias nítidas en lo referente a la adaptación a la situación experimentada; en otras palabras, en las interacciones niño-prueba-examinador.

Cuando nosotros, los examinadores, teníamos enfrente a un niño de medio «favorecido», teníamos con él un diálogo fácil, el niño comprendía la pregunta incluso antes de que la termináramos. En ocasiones el niño responde de una forma más bien alusiva, pero el examinador se conforma porque ello responde a la forma del niño de ver los problemas. Con un niño «desfavorecido», esto se plantea de forma diferente. Cuando el examinador inicia el interrogatorio, el niño responde frecuentemente con el silencio; prueba otra vez, y sigue el silencio. Finalmente obtiene una respuesta, pero en ocasiones no la entiende bien, porque no se relaciona con nada evidente para él. Vuelve a hacer otra pregunta, confundiendo al niño, que ya no sabe qué responder. Al final del interrogatorio, el examinador se da cuenta de que el niño estaba en el buen camino; pero como el niño se ha encontrado en cierto modo coaccionado, ha respondido cualquier cosa para satisfacer al examinador. Lo que allí se produce es una falta de comunicación que, creo, explica que en un examen rápido se pueda concluir una inferioridad de nivel de estructuración entre los niños «desfavorecidos», cuando de hecho tales diferencias de nivel no existen.

Lo que no se ha hecho, y que es indispensable si se quiere comprender la significación de los comportamientos observados

---

(1) BREAUDE, M.; DESJARDINS, C.; GRAVEN, M. F.; MARION, A., y STAMBAK, M.: «Ensayo de estudio comparativo de la adquisición de la noción de equivalencia numérica según el medio sociocultural de origen», *Cuaderno del CRESAS*, 1972, núm. 6, pp. 87-125.



en las situaciones de exámenes psicológicos, es analizar estas situaciones y, en particular, el papel que representa en ellas la pertenencia social de los interlocutores.

Unos investigadores de Chicago llegaron a la conclusión ya en 1948 de que los *tests* de inteligencia están culturalmente tergiversados. Recomendaban la puesta a punto de *tests* culturalmente equilibrados, en el sentido de que no favorecieran ninguna de las subculturas que caracterizan a cada uno de los grupos socioculturales. Numerosos autores han emprendido investigaciones con esta perspectiva y han podido demostrar muy claramente que las diferencias entre grupos socioeconómicos son de una amplitud desigual según el tipo de tarea propuesta. Pero también es verdad que estos investigadores no han encontrado pruebas en las que los niños de clases populares obtengan resultados superiores a los de las *middle class*.

¿Se puede concluir, a partir de estos datos, que las técnicas psicológicas están teñidas de todas las tergiversaciones culturales? ¿Y afirmar, como lo hacen numerosos autores todavía hoy, la inferioridad de los niños de las clases populares? Tal conclusión no se impone en absoluto, según nuestra opinión.

Cualquiera que sea la tarea propuesta, fundamentalmente lo que se pone en tela de juicio es la relación psicólogo-niño (o psicólogo-adulto). Quizá sea en las características de esta relación donde deba buscarse la explicación de muchas de las pretendidas faltas observadas entre los niños de las clases populares. El propio psicólogo está socialmente situado. La situación en que se coloca al niño o al adulto que aquél examina tiene para éste una significación social que nosotros no hemos examinado, contentándonos con hacer como si fuera idéntica a la que nosotros le conferimos.

## 1.2 Las orientaciones teóricas

En estos trabajos, los comportamientos estudiados son interpretados en función de unos apriorismos que no se sostienen por sí mismos. En especial se puede poner en tela de juicio aquello que se considera como norma en la interpretación de

los comportamientos estudiados. Algunos de estos comportamientos se interpretan como traduciendo unas leyes universales; otros, como traduciendo unas faltas o unos retrasos en relación al desarrollo normal, sin que se haya precedido, de hecho, a los análisis que permitirían descubrir en un comportamiento dado qué es lo que remite a una ley universal y lo que remite a una pertenencia social. Y también aquello que se considera como ley general, ¿es verdaderamente una ley general?

En todos estos trabajos se confrontan unos hechos constatados (por ejemplo, la desviación de un individuo en sus resultados ante unas pruebas dadas) a unos resultados, a un estado considerado como «normal», y es en relación a este estado como se define la desviación, la falta o la ineptitud.

Fue el filósofo francés Canguilhem (2) quien definió de forma más satisfactoria el carácter epistemológico de la noción de «normal» y, correlativamente, el de la noción de «anormal». Para este autor, la norma no es una noción que se «pueda reducir a un concepto objetivamente determinable por unos métodos científicos».

Cuando nosotros decimos de un individuo que es «anormal», como si nosotros no estuviéramos haciendo otra cosa que describir la realidad, de hecho somos víctimas de una ilusión que nos hace creer universal el sistema de referencias en relación al cual definimos lo normal y lo anormal. Con el mismo cuerpo, con los mismos órganos, «el mismo hombre se encuentra, en momentos diferentes, normal o anormal». El tipo de juicio que define lo «normal» y lo «patológico» es un *juicio de valor* que relaciona lo real con un sistema de referencia que lo divide en dos valores opuestos: lo «normal» y lo «anormal» (patológico, desviado, inadaptado, etc.). Este juicio puede apoyarse en un conocimiento lo más objetivo posible de los hechos, pero en sí mismo no añade nada a aquél, le hace entrar en un sistema de referencia cuyo sentido hay que buscar no a nivel del conocimiento, sino a nivel de la práctica social.

Volviendo a los trabajos de psicología diferencial que insisten en la inferioridad del desarrollo intelectual o lingüístico de

---

(2) CANGUILHEM, G.: *Le normal et le pathologique*. París, PUF, 1966.

los niños procedentes de las clases populares, podemos decir que para estos autores existe un modelo único de desarrollo; no tienen en cuenta diferencias específicas en el desarrollo de los niños que están ligadas a su origen social. Antes de hablar de desventaja o de inferioridad, habría que tener en cuenta los diferentes caminos hacia la edad adulta en función de la pertenencia a una clase.

Cuando se aborda el análisis de las orientaciones teóricas es costumbre examinar igualmente las explicaciones causales. Me gustaría, previamente, insistir en la necesidad de distinguir dos clases de datos:

- El fracaso escolar masivo de los niños de las clases populares es un hecho innegable, como también es innegable que estos niños, en situación escolar, no hablan con mucha frecuencia y sólo manifiestan muy raramente sus capacidades y sus conocimientos.
- Por el contrario, la inferioridad lingüística o intelectual de los niños de las clases populares no ha quedado demostrada. Parece, por tanto, al menos prematuro el investigar las causas.

Por consiguiente, sólo el primer punto ha de ser discutido aquí. Para abordarlo, pasaremos a la segunda parte de nuestra exposición y examinaremos ahora el concepto de «desigualdad cultural», evocado actualmente por una corriente de trabajos en el campo de la sociología de la educación, para explicar los fracasos escolares de las clases populares.

## 2. EXAMEN DE LOS TRABAJOS DE LA SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION

En la década de los años cincuenta se desarrolla en Francia una corriente de trabajos que orienta sus esfuerzos sobre el estudio de los determinismos sociológicos de los fracasos escolares. La atención de los autores se dirige a los factores *familiares* del éxito escolar. Los representantes principales de esta

corriente, Bourdieu y Passeron (*Les héritiers*, 1964; *La reproduction*, 1971), explican las desigualdades en los éxitos escolares por la existencia de «desigualdades culturales» socialmente determinadas. Según estos autores, los niños son desiguales ante la escuela y la cultura porque las oportunidades de éxito escolar y de acceso a la cultura están en función del «capital cultural» suministrado por las familias de los alumnos.

Apoyándose en investigaciones que tienen por objeto las relaciones entre estudiantes y profesores, ponen en evidencia unas diferencias notables en lo que ellos llaman las «relaciones con la cultura» en función del medio de origen: los estudiantes de las capas «favorecidas» abordan la cultura con seguridad, desenvoltura, elegancia, virtuosismo, facilidad y distinción, mientras que los estudiantes de las clases populares están marcados por su «relación laboriosa, ardua, dramática y tensa» frente a la cultura.

Esta tesis insiste sobre todo en el papel del «capital lingüístico» en el éxito escolar, y ello desde los primeros años de la escolaridad. La adquisición del manejo de la lengua escolar, «la maestría sabia de la lengua sabia» está, según estos autores, profundamente influida por la capacidad de expresión adquirida en la familia.

Las obras de Bourdieu y Passeron han suscitado, con razón, un enorme interés, porque han permitido incontestablemente una ampliación considerable del campo de reflexión sobre las causas de los fracasos escolares.

No obstante, la teoría de las «desigualdades culturales», por las ambigüedades que comporta, ha ocasionado unas interpretaciones que los propios autores indudablemente no hubieran deseado.

Al principio de su segunda obra (*La reproduction*) afirman que la cultura de una clase «debe su existencia a las condiciones sociales en que se ha producido», pero los análisis que siguen llevan a suponer que existe la cultura y una «desigualdad en el reparto del capital lingüístico y cultural entre las clases sociales». Las capas favorecidas detentan la «buena» cultura y el «buen» lenguaje; para estos autores es, en efecto, el lenguaje caracterizado por su vocabulario rico y sus estruc-

turas gramaticales complejas el que se toma como única referencia y el que se supone poseído exclusivamente por la clase burguesa: el único que permitiría «el dominio lógico y simbólico de las operaciones abstractas».

Así comprendido, el concepto de «desigualdad cultural» ha ocasionado un retorno a aquellas explicaciones de los fracasos escolares centradas—como las que se apoyaban en las desigualdades naturales—en las *características individuales* de los niños, explicaciones que, sin embargo, habían criticado vivamente Bourdieu y Passeron.

En efecto, se comprueba a partir de la aparición de sus trabajos una proliferación de textos y declaraciones afirmando que existe una «desventaja» lingüística en los niños procedentes de los medios populares. En estos textos se encuentra hoy día la afirmación de que los niños de las clases populares «no tienen el mismo nivel de lenguaje que los otros», «tienen una inhibición a hablar», «tienen unos déficit de lenguaje sociológicamente determinados», etc.

Todas estas afirmaciones se unen a las explicaciones surgidas de los trabajos de la psicología diferencial que insistían, como ya hemos visto, en las «carencias» y en las «ineptitudes» de los niños procedentes de los medios populares.

A ello se añaden otras afirmaciones referentes esta vez a las familias: las causas de las «desventajas» de los niños se hallan situadas inicialmente en sus familias. Ellas mismas estarían socialmente disminuidas: aparecerían en ellas «una pobreza de informaciones y de conversaciones, una limitación de los centros de interés, una falta de diversidad de los medios en contacto» (3), etc., que producirían una debilidad de la aportación cultural. ¿En qué se apoyan para sostener tales tesis? ¿Qué conocimientos reales se tienen de las conversaciones, las informaciones, los centros de interés de los adultos del medio popular? En el estado actual de las investigaciones en este campo, no se dispone, de hecho, de ningún elemento serio que permita fundamentar las afirmaciones citadas. Estas afirmaciones dan testimonio más de unos juicios de valor a priori que de unos conocimientos comprobados.

---

(3) *L'école et la Nation*, marzo de 1973, p. 28.

En estas condiciones, ¿qué podemos pensar de esta teoría de la «desventaja lingüística»? (4).

Me parece que es resumiendo (muy brevemente) la gestión científica del lingüista americano Labov como mejor puedo ilustrar la vía por la que se encaminan actualmente las reflexiones del CRESAS.

Este investigador recibió el encargo de estudiar el lenguaje de los niños negros de un barrio subproletario de Harlem. Utilizando las técnicas habituales, esto es, los *tests* de lenguaje, comprobó en estos niños unos niveles de lenguaje muy inferiores a los de los niños de la *middle class* de la misma edad. No quedando convencido de estos resultados, trató de acercarse a estos niños en otras situaciones, y especialmente cuando jugaban en el *ghetto*. Quedó sorprendido al comprobar que estos niños, casi mudos en situación escolar o en situación de examen psicológico, hablaban mucho, se interrumpían unos a otros para tomar la palabra. El estudio de las grabaciones en esta última situación ha hecho aparecer un lenguaje diferente del lenguaje *standard* de las *middle class*, pero rico y bien estructurado. Estos resultados han suscitado un gran escepticismo entre sus colegas psicólogos o lingüistas, que estaban bien dispuestos a admitir que estos niños hablaban, pero que emitían dudas sobre las posibilidades de razonamiento con este lenguaje *no-standard*. Y ha llevado sus investigaciones más lejos, comparando las posibilidades de argumentación de los adolescentes de medios sociales diferentes, hablando unos el inglés *standard* y otros el inglés *no-standard*. Esta comparación no ha puesto en evidencia unas diferencias notables entre los dos grupos.

Estos trabajos han conducido a Labov y a su escuela de sociolingüística a precisar sus orientaciones teóricas centrándolas en la noción de *variabilidad* lingüística, tanto en el interior de una comunidad como en el lenguaje de un individuo aislado. Según estos autores, todo locutor, cualquiera que sea su origen social, posee varios registros, varias formas de uti-

---

(4) Un equipo del CRESAS ha intentado analizar este concepto. DANNEQUIN, C.: HARDY, M., y PLATONE, F.: «Examen crítico de la noción de desventaja lingüística de los niños de los medios populares». De próxima aparición en los trabajos del CRESAS.

lizar el lenguaje. Una de las tareas de la lingüística consiste, por tanto, en determinar las reglas que conducen a la aparición de tal o cual variedad de lenguaje, y en describir el funcionamiento de las lenguas que se desvían de la lengua *standard*. En esta perspectiva, el objeto propio de la lingüística ya no es el de analizar la lengua de un locutor ideal, sino de dar cuenta de la variabilidad lingüística.

Las investigaciones orientadas en esta perspectiva—llevadas a cabo también por diversos equipos de investigadores en Francia—permiten constatar que si las producciones de los niños de medio popular presentan en efecto algunas diferencias con las de los niños procedentes de otros medios sociales, lo que no son en absoluto es «inferiores». Aportan una comprensión interna de los medios populares y permiten abandonar el sistema de conocimiento actual, que consiste en deducirlo sobre la base de unos apriorismos no controlados.

Sobre todo, esta nueva orientación teórica permite insistir sobre un hecho que me parece capital: las vías individuales hacia la edad adulta son diversas, y varían en función del origen social de los niños. Nos permite no confundir las diferencias reales entre las clases sociales con una jerarquía de los individuos en función de su origen social.

Espero haber aportado elementos convincentes para sostener mi tesis enunciada al principio de este informe: en el estado actual de nuestros conocimientos, parece al menos prematuro afirmar que los niños procedentes de clases populares son unos «disminuidos» socioculturales.

En cambio, he dado cuenta de unas investigaciones que abren, en mi opinión, nuevas perspectivas de investigación y de acción en el problema que nos ocupa, a saber, el porqué de los fracasos y de las dificultades escolares.

### 3. LA «DESVENTAJA SOCIOCULTURAL» Y LA ESCUELA: PERSPECTIVAS DE INVESTIGACION Y DE ACCION

Al término de este examen crítico, resulta posible plantearse de forma diferente el problema de los fracasos y las dificultades escolares. Las explicaciones ya no hay que buscarlas

de forma unívoca del lado de las características individuales de los niños: es necesario analizar las *relaciones entre la institución escolar y las diferentes clases sociales*. Un enfoque de este tipo implica en especial el análisis de las normas culturales a las que se enfrentan los niños en la escuela, y el de las relaciones de las diferentes clases sociales con estas normas y esta cultura.

Se trataría, en primer momento, de actualizar las mediaciones por las que se opera la diferenciación de los destinos escolares en función del origen social.

Resumiré brevemente una de las investigaciones del CRE-SAS (5), que se orienta en esta dirección. Se trata de un trabajo que intenta analizar las condiciones reales en las que se realiza el aprendizaje de la lectura en el curso preparatorio. El estudio se ha centrado sobre las interacciones maestro-alumno. Las preguntas formuladas son las siguientes:

- Las interacciones individuales entre maestro y alumno, ¿se reparten igualmente entre todos los alumnos?
- ¿Existe una relación entre el número de interacciones y el rendimiento en lectura al final del año?
- ¿Existe una relación entre el número de interacciones y la pertenencia socioprofesional de la familia?

Los resultados de las observaciones directas en diez clases muestran que:

- El rendimiento en lectura está ligado al número de interacciones de que disfrutaban los niños: aquellos a los que más se solicita en clase son los que obtienen los mejores rendimientos al final del año.
- El número de interacciones de que disfrutaban los niños está en función de su origen social: los niños de los medios populares contabilizan muchas menos que los niños de la burguesía.

---

(5) PARDO, A. M.; DUCHEIN, C., y BRETON, J.: «Rendimientos en lectura en el curso preparatorio. Participación en clase y medio de origen de los alumnos», *Recherches Pédagogiques* núm. 68, 1974.



Se comprueba así que la participación del niño, en la clase evaluada en esta investigación por el número de interacciones maestro-alumno, constituye uno de los eslabones intermedios por los que pasa el proceso de diferenciación del éxito en lectura.

Esta investigación plantea evidentemente más cuestiones que las que resuelve. Los resultados obtenidos aportan una constatación de hechos. Pero ¿cuál es la significación de esta constatación? ¿Por qué los maestros se ocupan con más frecuencia de los niños ya favorecidos por su medio? ¿Por qué abandonan, aunque ése no sea en absoluto el objetivo que conscientemente se proponen, a los niños de las clases populares? Por lo que conozco, no existe ninguna investigación que responda, aun parcialmente, a estas cuestiones.

A partir de las observaciones que distintos educadores e investigadores han podido hacer en las clases, L. Lurcat ha analizado en diversos artículos los procesos mediante los cuales se opera la diferenciación de los destinos escolares en función de la pertenencia social de los niños, a nivel de la escuela maternal.

Me parece que la idea principal a retener es la siguiente: el sistema de funcionamiento de la escuela maternal está muy próxima a los hábitos de vida de los niños de los medios llamados «favorecidos».

— Las actividades propuestas son más familiares a los niños de nuestros medios:

- los juegos de cubos, de *puzzles*, etc.;
- las preocupaciones «estéticas» en actividades como el dibujo y el modelado;
- empleo de temas literarios (cuentos, relatos sobre países lejanos).

— La pedagogía en la escuela maternal trata sobre todo de hacer asimilar a los niños nociones abstractas. Parte de nociones y no de prácticas sociales. Por este hecho, la mayoría de las situaciones propuestas tienen lado aparentemente gratuito.

- Las observaciones sobre las «lecciones de lenguaje» son las más instructivas a este respecto. Dos investigadores del CRESAS (6) caracterizan estas lecciones de la siguiente forma: en las situaciones observadas, «el lenguaje encuentra en sí mismo su propia finalidad, no implica una necesidad, no es portador de información, no es soporte de la acción». No se intenta perfeccionar el instrumento partiendo del lenguaje espontáneo, los niños tienen que hablar «para aprender a hablar».

La naturaleza misma de este planteamiento tiene como consecuencia inevitable la valorización individual de una determinada categoría de niños, de aquellos mismos que están ya acostumbrados a ser exhibidos en su familia. Los otros, por el contrario, enfrentados a tareas poco familiares y a un lenguaje que no siempre comprenden, se instalan poco a poco en actitudes de autodesvalorización y de fracaso.

Según L. Lurcat, la escuela, al transmitir el conocimiento, transmite también todo un sistema de valores, toda una concepción de las relaciones humanas, toda una cultura que no puede ser neutra, esto es, separada de las realidades sociales. La escuela «refleja las contradicciones de nuestra sociedad, dividida en clases sociales antagónicas y en la que el trabajo manual y el intelectual están separados. Allí se desarrolla en consecuencia el individualismo y el espíritu de competición por el sesgo de la acción pedagógica». Se intenta seleccionar a los mejores y lo que se consigue es hipertrofiar el interés personal del niño por aprender: el niño se representa su propio devenir independientemente del de los otros.

Muy raramente se hace un esfuerzo por una pedagogía de cooperación, en la que el niño aprendería a situarse en la colectividad y a vivir el aprendizaje en común.

Parece, por tanto, que la actualización de todas las mediaciones que se interfieren en la génesis de las dificultades escolares no puede consistir exclusivamente en dar cuenta de ellas. El análisis de estas mediaciones constituye sólo un eslabón

---

(6) BAUDELLOT, O., y HARDY, M.: «Estudio de algunos problemas planteados por el lenguaje de los niños en la escuela maternal», *Cuadernos del CRESAS* núm. 11, 1974.

explicativo que permite comprender cómo se opera esta génesis, pero no por qué existen fracasos y dificultades masivos y electivos, ni cuál es la significación del fenómeno del fracaso escolar para la sociedad en la que se produce bajo estas formas.

Para que la comprensión del porqué del fracaso escolar no sea parcial es necesario analizar la función que cumple —oficialmente y en la realidad— la institución escolar en la sociedad.

La escuela no puede ser neutra, apolítica. La educación siempre es una elección: elección de los contenidos y de los valores propuestos a los niños.

La naturaleza de la sociedad es la que determina el tipo de pedagogía que se desarrolla en ella, y no a la inversa. También, toda investigación del porqué del fracaso escolar debe, en nuestra opinión, estar integrado en una perspectiva sociopolítica e histórica que le da su sentido.



# YUXTAPOSICION DE LOS ENFOQUES SOCIAL E INDIVIDUAL EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACION COMPENSATORIA

A. H. HALSEY

*Universidad de Oxford*

La tesis que sostengo en estos breves apuntes es, en principio, simple, y la conclusión a la que llego, obvia. En los programas de educación compensatoria (1) ha habido una cierta oposición y competencia entre los enfoques social e individual. Lo importante, empero, es combinar ambos métodos.

## I

La contradicción entre lo social y lo individual ha constituido una cuestión vital en la historia de la política estatal y de las ciencias sociales. No es éste el lugar para hacer un análisis histórico exhaustivo de estas dos disciplinas tan íntimamente relacionadas, pero quiero citar dos ejemplos útiles. Uno de ellos es la historia de la teoría económica y de la política oficial respecto del desempleo. Las explicaciones del fenómeno de desempleo han revestido, en términos generales, un carácter social o individual. Así, por ejemplo, la explicación individual informó la Ley británica sobre la Pobreza, dictada en 1834. Esto no quiere decir que no pueda argumentarse acerca de la importancia de los factores individuales, como, por ejemplo, la vagancia, la ebriedad, la falta de inteligencia, la inferioridad genética, etc. El debate continúa y la investigación empírica actual constituye un intento de explorar los factores

---

(1) No me gusta esta denominación, ya que, en términos generales, estoy de acuerdo con BASIL BERNSTEIN en que «la educación no puede compensar a la sociedad». Como afirmábamos en *Educational Priority*, vol. I, sería mejor emplear el concepto de educación complementaria en vez del de educación compensatoria para referirse a los objetivos de los proyectos del tipo de la EPA en el Reino Unido.

psicológicos implicados en el asunto. En contraste con lo anterior, la teoría general formulada por John Keynes durante la década de 1930 contenía una teoría del desempleo que daba por sentada la distribución de los atributos psicológicos individuales y atribuía los factores causales a la estructura del sistema económico y a la sociedad. La explicación del desempleo se formulaba, por consiguiente, en términos de niveles acumulados de la demanda y la inversión, de la propensión al consumo, etc. Así que lo que esencialmente ha ocurrido en la historia de la teoría del desempleo es que distintas clases de teorías macroscópicas (las de Keynes, Marx, etc.) han formulado explicaciones de los niveles de desempleo en las que se da por sentada la presencia de los atributos individuales, mientras que, por otra parte, otras teorías y políticas administrativas han presupuesto la existencia de las condiciones sociales y han formulado explicaciones acerca de por qué es el señor Smith y no el señor Jones el desempleado. La diferencia entre ambas clases de teorías se puede resumir en términos de que el interés se centre en los niveles o en el efecto del fenómeno explicado. Cuando ambos enfoques se combinan adecuadamente, tanto en la teoría como en la política práctica, surge una nítida gama de distinciones respecto del objeto del estudio, lo que a su vez entraña ciertas distinciones dentro del propio concepto, como, por ejemplo, en el caso que acabamos de aludir, la distinción entre el desempleo voluntario y el involuntario.

Otro ejemplo clásico, análogo al anterior y de vital importancia en la comprensión de la sociología moderna, es la explicación del suicidio dada por Dürkheim. El sociólogo eligió este tema precisamente para demostrar de un modo dramático la existencia de un nivel de explicación válido que podía considerarse como sociológico. Eligió el suicidio por ser un fenómeno amplia y vulgarmente considerado como la quintaesencia de lo individual y privado. Procedió entonces a demostrar cómo podía formularse una explicación del suicidio que no contuviese referencia alguna a los estados mentales individuales, sino que, por el contrario, descansase enteramente en los hechos y fuerzas sociales: «corrientes suicidas», como él las denominó. Pero también aquí es necesario tener en cuenta que Dürkheim fun-

damentó su teoría en los índices de suicidio existentes en distintos grupos sociales, no en el efecto comparativo del suicidio en uno y otro individuo. Asimismo, también en este caso hay que decir que un estudio integral del fenómeno del suicidio implica la integración de la teoría psicológica con la sociológica.

## II

La historia de los métodos educacionales para la erradicación de la pobreza, la «privación», la «desventaja» o cualesquiera otros de los eufemismos con los que actualmente se suele designar a la desigual distribución de las oportunidades en la vida, puede escribirse en idénticos términos generales. Esto es así tanto en lo que se refiere a la evolución de las formulaciones teóricas como en lo relativo a los programas y planes que se han llevado a cabo. Cada uno constituye un reflejo o cohonestación del otro. Así, por ejemplo, en el aspecto teórico, James Coleman, en su famoso informe al Congreso de los Estados Unidos, subrayaba un factor social a la hora de explicar los bajos niveles de rendimiento escolar entre los niños de color. Este factor era la presencia o ausencia de otros niños negros en la misma escuela o clase. En otras palabras: el factor social constituido por la existencia de un grupo coetáneo y racialmente homogéneo resultaba vital en la determinación de la media individual de aprovechamiento. Traducido a términos de política educacional, esta formulación teórica constituyó la base de los programas de transporte escolar (*bussing*) en los Estados Unidos, cuyo objetivo es el de escindir los grupos de coetáneos de color y someter a los alumnos individuales a normas colectivas de aspiración y rendimiento educacionalmente más ventajosas. Tenemos aquí, pues, un claro ejemplo del enfoque social en el cual el fenómeno que se pretende explicar equivale a un índice o tasa, es decir, los niveles medios de rendimiento dentro de un grupo social determinado. En contraste con lo anterior, tenemos los numerosos programas de educación compensatoria que se centran en la identificación y predicción de los fracasos individuales por medio de un detenido estudio de las características psicológicas de cada niño.

Cuando este enfoque teórico se traduce en acción, adopta la modalidad de un tratamiento educacional de carácter reparador que se ajusta a las necesidades individuales de cada niño.

Para comprender lo que significa la expresión «combinación adecuada» resulta conveniente echar una mirada a los riesgos específicos que comporta el enfoque social, en contraposición al individual. En términos muy generales puede decirse que el enfoque social es vulnerable a la falacia ecológica, mientras que el enfoque individual resulta vulnerable a la falacia de la composición. En la práctica, cada una de estas vulnerabilidades puede revestir una forma clara o sutil. Las trampas que acechan al enfoque social pueden ilustrarse mediante una interpretación simplista de la teoría contenida en el informe Plowden, en el Reino Unido, en relación con las áreas de prioridad educacional. En efecto, lo que en realidad se formuló fue una teoría geográfica de la pobreza: lady Plowden y sus colaboradores expusieron, con profusión de datos, la coincidencia, dentro de determinados distritos, de las desventajas existentes en el entorno socioeconómico con las propias de las condiciones escolares. Tales condiciones desfavorables, tanto internas como externas, no se hallan aleatoriamente relacionadas, sino correlacionadas, por lo que resulta posible, con ayuda de un índice combinado de las desventajas sociales y educacionales, trazar un mapa de la pobreza. El índice de las desventajas externas comprende la medición de la composición ocupacional de la población local, sus niveles de ingresos y sus condiciones de alojamiento. Los componentes educacionales de dicho índice comprenden: los niveles de inestabilidad del personal docente y de la población escolar, la antigüedad de las instalaciones, etc. El mapa resultante muestra un número de «puntos negros», representativos de áreas o distritos de población escolar, significativamente concentrados en las zonas centrales de las conurbaciones, aunque no limitados a éstas. La media de privación educacional y social en estos «puntos negros» resulta indudablemente alta en comparación con la media nacional. Por ejemplo, en algunos de los distritos incluidos en la EPA (*Educational Priority Areas*: áreas de prioridad educacional) los niveles de cualificación en lectura de los alumnos son inferiores en una desviación cuadrática media a los niveles



nacionales. Por lo tanto, tales delimitaciones geográficas de la pobreza tienen una entidad real. Sin embargo, resulta falaz traducir las condiciones medias imperantes en predicciones acerca de las circunstancias individuales y del rendimiento personal. Para expresarlos en términos más crudos: cualquiera que sea el trazado del mapa, lo más probable es que haya más niños privados o en situación desventajosa fuera de las áreas de la EPA que dentro de las mismas. Esta aparente contradicción es, naturalmente, una consecuencia de no haber distinguido entre las medias colectivas y los casos individuales. En esto consiste la falacia ecológica, que se encuentra ejemplificada en el contexto de la investigación orientada a la acción de la propia EPA británica, realizada por el señor Jack Barnes y que aparece en el tercer volumen de esta serie.

Como ejemplo de los peligros que ofrece la falacia de la composición, tomemos una interpretación, también simplista, de la teoría de Jencks acerca de la desigualdad. Jencks nos muestra cómo, en un análisis de recorrido, los coeficientes de recorrido correspondientes a la educación, en los que los ingresos o el *status* ocupacional se consideran como la variable dependiente, son bajos. En el modelo utilizado por Blau, Duncan y otros, y que Jencks ha seguido, permanece una importante desviación no explicada. La conclusión de Jencks es que «gran parte de la variación se debe probablemente a la suerte» y que «los ingresos dependen asimismo de la suerte: amistades ocasionales que lo dirigen a uno hacia un campo laboral en vez de otro; los puestos de trabajo disponibles en determinada comunidad..., el mal tiempo que éstropea la cosecha de fresas... y un centenar de eventualidades imprevisibles». Pasa el investigador a renglón seguido a refutar el punto de vista últimamente generalizado de que la reforma educacional constituye el mecanismo más idóneo para romper la cadena intergeneracional de la pobreza. En cambio, Jencks hace hincapié en lo que puede denominarse, *grosso modo*, la teoría aleatoria. Se trata de una sutil modalidad de la interpretación antisociológica o individualista. Desde este punto de vista, la crítica realizada por James Coleman en 1973 en el *Harvard Educational Review* («Perspectives on Inequality») da claramente en el clavo. Coleman critica a Jencks esencialmente por no distinguir claramente

entre los dos sentidos de desigualdad: desigualdad de oportunidades y de resultados. En efecto, aquí nos hallamos nuevamente ante la distinción entre tasas o índices y efectos. Coleman aduce que el propósito de Jencks es el de estudiar la desigualdad de resultados, pero que, de hecho, emplea su tiempo en estudiar la desigualdad de oportunidades. Lo que Jencks demuestra es, por supuesto, que aunque se establezca la igualdad de oportunidades a través de la escolarización, no se alterará por ello la desigualdad de ingresos personales. La escolarización no origina más que el 12 por 100 de la diferencia de ingresos. Coleman adelanta la crítica de que la explicación de la diferencia de ingresos en función de los puestos de trabajo no aclara la circunstancia de quién ocupa esos puestos de trabajo. Este es precisamente el problema sociológico y es el que Jencks no aborda directamente. La importante desviación que Jencks no explica, atribuyéndola a la suerte y a la competencia—que él considera caprichosamente distribuida—, plantea un problema de la mayor importancia. Pero por supuesto que no existe motivo alguno para suponer que, por el hecho de no poder identificar las causas de un fenómeno, debemos inferir que tales causas son aleatorias y no un componente de un aspecto más sistemático de la sociedad. Dicho en otras palabras: la composición del éxito o el fracaso individual puede inducir a un error teórico en el sentido de que, si se la contempla con algo de imaginación sociológica, la composición puede atribuirse a los elementos estructurales de la sociedad.

Este punto quizá revista particular importancia en el análisis de las desventajas que aquejan a los grupos étnicos de una sociedad. La existencia del niño negro de bajo rendimiento escolar es una realidad. Pero la situación desventajosa de la comunidad negra no es la mera suma aritmética de los casos de bajo rendimiento individual. Existe un mundo independiente de oportunidad y discriminación dentro del cual las variaciones individuales existentes se distribuyen en torno a rendimientos medios socialmente determinados.

### III

Ya dije antes que la conclusión obvia a la que arribo es que se necesita combinar ambos enfoques. En la práctica, sin embargo, esta combinación no es tan fácil: para ello se necesita tanto de la precisión teórica como de la eficacia administrativa. En el aspecto teórico es necesario distinguir diferentes elementos y facetas del fenómeno de la desventaja. Por ejemplo, al aplicar políticas de discriminación positiva debemos distinguir entre los distintos países, regiones, distritos, escuelas, clases, grupos étnicos y familias. Buena parte de la confusión existente en las distintas teorías que explican el ciclo de la pobreza se origina en una inadecuada distinción de los elementos que están presentes. Así, por ejemplo, ¿se refiere el ciclo a las familias o a las clases? Lo que a nivel macroscópico constituye una discriminación positiva adecuada puede no serlo a nivel microscópico.

No obstante, hay que decir que no tiene que haber necesariamente oposición entre los trabajos desarrollados a diferentes niveles. Por ejemplo, se puede decir que las experiencias que se llevan a cabo en el Reino Unido en el campo de las visitas educacionales constituyen un instrumento de discriminación positiva. Estas visitas tienen su origen en el esquema de visitas educacionales llevado a la práctica en West Riding y que apareció explicado en nuestro volumen 4, editado por George Smith.

Si formulamos un paralelismo histórico entre las visitas sanitarias y las educacionales, podemos apreciar la combinación entre los distintos niveles. El enfoque social de la descripción y tratamiento de las enfermedades infecciosas se halla reflejado en las medidas sanitarias adoptadas en el siglo XIX y en la introducción del sistema de vacunación obligatoria a nivel nacional. El visitante sanitario, sin embargo, llevaba las prácticas sanitarias resultantes de las teorías sobre el contagio bacilar al nivel familiar e individual, en base a una discriminación positiva que permitía llevar un nuevo elemento cultural a los distintos grupos e individuos, de acuerdo con sus necesidades. El servicio de visitas educacionales se corresponde, al nivel macroscópico más amplio, con las medidas de escolarización.

zación y preescolarización universales. Dentro del marco de la universalidad, considerado en este sentido, se aplican medidas de discriminación positiva a las unidades más pequeñas. Al igual que sucede entre los distritos y las escuelas, se pueden registrar grandes diferencias en cuanto a la asignación de los recursos. Pero, a nivel individual, este principio puede desarrollarse hasta el punto de llegar a la enseñanza perfectamente individualizada, según las necesidades.

Considerando bajo este ángulo un primer programa que se orienta hacia la organización de la enseñanza preescolar a nivel nacional, un segundo programa que se centre en la puesta en práctica del principio de la escuela comunitaria y un tercer programa que se concentre en los *tests* psicológicos dirigidos a prever los posibles fracasos individuales, pueden combinarse coherentemente dentro de los esfuerzos educacionales dirigidos a la reducción de las desigualdades.

## APENDICE

R. SMITH y T. JAMES

*Departamento de Estudios Sociales y Administrativos  
Universidad de Oxford*

### I

El presente trabajo, continuación del que aparece bajo la firma del doctor Halsey, desarrolla el análisis de la cuestión de la discriminación positiva en la educación mediante el estudio de las técnicas de aplicación de dicha política a los casos prácticos.

El trabajo del doctor Halsey distingue entre el enfoque que se centra en los factores sociales a nivel macroscópico y el enfoque microscópico, que atañe a las características individuales. Aduce el doctor Halsey que el empleo exclusivo de cualquiera de los dos enfoques entraña un cierto riesgo y que mucho se puede ganar con la combinación de ambos factores en estrategias globales. Al considerar la puesta en práctica de cada uno de estos enfoques surgen otra vez las distinciones entre distintos niveles estratégicos. Al aplicar una política de discriminación positiva en favor de grupos o individuos es necesario considerar separadamente el análisis y la aportación: analizar la necesidad de acción discriminatoria, por una parte, y aportar lo necesario en orden a la satisfacción de dicha necesidad, por la otra.

Por análisis entendemos el proceso de identificación de las áreas, grupos o individuos cuyo proceso tiene lugar en parte a nivel de la formulación de la política nacional y en parte a nivel de actuación local. La aportación es, en sí misma, la respuesta a nivel local a la asignación de recursos adicionales mediante la elaboración de programas de características definidas. La distinción nos proporciona un marco de gran utilidad, pero lo que nos interesa son *las correlaciones entre análisis y aportación y entre estrategia y acción, a diferentes niveles*. Y es precisamente a la luz de tales correlaciones que quere-

mos referirnos a la reciente experiencia británica en materia de discriminación en la educación: la política de áreas de prioridad educacional (*Educational Priority Areas*, EPA).

La política de EPA a nivel nacional constituye esencialmente un medio de distribución de recursos económicos y materiales adicionales entre las escuelas situadas en áreas socialmente deprimidas. Las escuelas que cualifican para ser incluidas en EPA son aquellas en las que un alto porcentaje del alumnado o de la población de la que éste se nutre presenta determinadas características de privación. Aunque los criterios y niveles de privación los fijan las autoridades educacionales locales, los tipos de criterios que deben aplicarse los determina el gobierno central y en los mismos se incluyen aspectos tales como el *status* ocupacional, la dimensión del núcleo familiar, la percepción de ayudas estatales, las condiciones de alojamiento, la falta de asistencia a la escuela, la proporción de niños disminuidos, la existencia de familias disgregadas y el número de niños que no habla inglés.

De modo que, para asignar los recursos a nivel nacional, EPA emplea baremos que se refieren más a las áreas de población escolar que a los casos individuales de los niños que viven en dichas áreas. La función de tales baremos es la de determinar las «áreas objetivo», no la de concretar la acción que debe llevarse a cabo entre la población de tales áreas.

Veamos un ejemplo de la política de EPA que nos permitirá abordar el dilema entre los baremos sociales y los individuales.

El doctor Halsey afirma que las falacias inherentes a cada enfoque aplicado individualmente pueden ser evitadas si dichos enfoques se combinan. Según la tesis del doctor Halsey, si los baremos de grupo, sean éstos económicos, educacionales o sociales, se emplean para identificar áreas, grupos o escuelas necesitados, se incluirá a muchos niños que individualmente no adolecen de desventaja alguna. Del mismo modo, es probable que queden tantos niños necesitados fuera de los grupos definidos como dentro de ellos (1). Por otra parte, si para

---

(1) Véanse H. ACKLAND: «Plowden in Retrospect», *New Society*, 9 y 16 de septiembre de 1971; J. BARNES y H. LUCAS: «Positive Discrimination in Education: individuals, groups and institutions», en T.; LEGGATT (edit.): *Sociological Theory and Survey Research: Institutional Change and Social Policy in Great Britain*, Sage, Londres, 1974.

detectar los casos de alumnos necesitados se recurre a un proceso selectivo en base a los baremos individuales, estaremos pasando por alto el contexto social y educacional local del rendimiento individual.

Es conveniente señalar que ambos tipos de baremos se aplican a diferentes niveles de análisis. La detección de las situaciones de desventaja, tanto al nivel nacional como local, del análisis del problema se hace en función de *baremos de grupo*; dentro de los grupos previamente definidos es posible que el análisis se emplee con mayor precisión para identificar a los distintos subgrupos e individuos con distintos grados de necesidad y de posibilidades. Si bien el proceso de identificación que EPA lleva a cabo a nivel nacional o local constituye un medio de asignación diferencial de los recursos, los programas de investigación orientada a la acción llevados a cabo por EPA en cinco áreas distintas representaron un intento de lograr ese diagnóstico más preciso y de desarrollar los programas necesarios en orden a instrumentar soluciones localmente correctas. Los cinco programas siguieron orientaciones de trabajo muy diferentes, de conformidad con los respectivos enfoques de los problemas y con la actividad encomendada a cada equipo. Los diversos programas que surgieron a esta investigación fueron aplicados (2) a modo de demostración de la posibilidad de adoptar estrategias locales que, lejos de constituir soluciones estrictamente delimitadas, fuesen aplicables a otras áreas cuyas características y problemas específicos las hiciesen idóneas para tal aplicación. De este modo, los programas proporcionaron a su vez a la organización nacional de EPA una serie de recomendaciones y elementos que pueden incidir sobre la política del organismo central. En realidad, muy poco de tal aportación ha revertido en la formulación de nuevos programas: los ulteriores cambios registrados en la política de EPA a nivel nacional han consistido en una mera asignación de nuevos recursos económicos y materiales idénticos a los que ya se venían proporcionando.

Es necesario que distingamos entre baremos individuales y de grupo, sociales y educacionales. ¿Por qué—preguntarán al-

---

(2) *Educational Priority*, tomos I-V, Londres, HMSO.

gunos—si lo que nos interesa es el rendimiento educacional no aplicamos baremos educacionales para diagnosticar el problema e indicar el tratamiento correspondiente? Podría aducirse que el mejor indicador de cualquier problema educacional debería ser el rendimiento de los niños, bien a nivel individual, bien a nivel de media de una clase o escuela. De hecho, el criterio que rige la inclusión de los individuos en los programas de nivelación es el de la pobreza de rendimientos; concretamente, los niños que leen mal son objeto de atención especial o se les agrupa en una clase aparte para impartirles lecciones de lectura o para someterlos a programas especiales de diagnóstico. La realización de una campaña nacional para la evaluación o la selección educacional sobre una base individual, como prolegómeno de la puesta en práctica de programas de nivelación de este tipo, es probable que resulte factible, aunque onerosa, pero no nos diría necesariamente lo que deseamos saber. Y el hecho de que las notas de un niño estén por encima o por debajo de determinado nivel nos dice exactamente eso, ni más ni menos. Este hecho no nos aclara nada acerca de las posibles causas de tal rendimiento ni nos revela el contexto del mismo, como tampoco nos indica el modo de asignar una cierta cantidad de recursos con mayor eficacia. Los índices educacionales de grupo son algo más reveladores en el sentido de que nos proporcionan una estimación media de las clases, escuelas y áreas, indicándonos de este modo dónde se encuentran las mayores concentraciones de bajos rendimientos. Por tal motivo, la selección individual no puede constituir una pauta para la elaboración de una política educacional de discriminación positiva, mientras que los baremos de grupo nos ofrecen, al menos, un cuadro parcial de la realidad.

Por otra parte, los baremos sociales pueden ser mucho más reveladores, a condición de que evitemos caer en la falacia ecológica de dar por sentado que la situación de desventaja social se traduce en un empobrecimiento educacional.

En primer lugar, se puede decir que los baremos sociales reemplazan a las variables educacionales, ya que son los factores que, de acuerdo con las investigaciones realizadas, aparecen asociados al bajo rendimiento educacional. La relación existente es más bien de asociación que de estricta casualidad:



basta con que los baremos sociales puedan utilizarse para indicar áreas o grupos educacionalmente «en peligro». La utilización de los baremos sociales en la determinación de las áreas no es garantía de una explicación causal de la mecánica que rige en aquellas áreas que se encuentran educacionalmente «en peligro», como tampoco nos permite identificar, sin posteriores investigaciones, a aquellos individuos que se encuentran asimismo educacionalmente «en peligro» ni decidir el tipo de acción a realizar.

En segundo lugar, si queremos distinguir entre rendimiento bajo y rendimiento por debajo de las posibilidades, es preciso *combinar los baremos sociales y los educacionales*. Expresado en términos generales, es preciso distinguir cuándo un niño obtiene rendimientos inferiores a los que podría alcanzar y cuándo los rendimientos obtenidos corresponden a su nivel efectivo, ya que el primer caso se puede remediar, pero el segundo no. Por ejemplo, un niño con CI inferior a 85 puntos y con graves limitaciones físicas o mentales puede encontrarse en una situación muy distinta a la de otro niño que tenga el mismo CI, pero cuyas circunstancias sociales o individuales sean muy diferentes; en un caso, los factores inhibitorios pueden obedecer en gran medida a malformaciones genéticas o a lesiones accidentales cuya superación está fuera de nuestro alcance, mientras que, en el otro caso, tales factores pueden ser de origen social o ambiental y, por ende, de posible modificación. Por supuesto que la cuestión es más compleja de lo que parece aquí: las experiencias recientemente obtenidas con sujetos que padecían de serias insuficiencias cerebrales sugieren la posibilidad de mejorar los niveles de rendimiento y aprendizaje, incluso de los sujetos de nivel más bajo. Sin embargo, el techo de las posibilidades es, probablemente, mucho más bajo en estos casos. De modo que en cada caso concreto pueden existir factores indirectos, sociales o ambientales, que incidan sobre su capacidad individual y que sean la causa de su pobre rendimiento. Tanto los niños de capacidad elevada como los de potencial más bajo están expuestos a sufrir las consecuencias de estos factores inhibitorios que reducen su nivel de rendimiento. Por tanto, es el rendimiento por debajo de las

capacidades más que el rendimiento bajo el verdadero objetivo de toda política de discriminación positiva.

De todo esto se deduce que lo que nos interesa no es tanto el nivel de rendimiento individual como el nivel colectivo o de grupo existente en determinada área. Existen elementos de juicio que indican la posibilidad de que en las áreas educacionalmente deprimidas, en las que los niveles colectivos son bajos, este fenómeno no se manifiesta únicamente en la nivelación o estancamiento de los coeficientes individuales, sino que va acompañado de una ausencia, tanto de coeficientes muy altos como de los muy bajos. En otras palabras: la situación predominante en determinadas áreas es una en la que el conjunto de los niños manifiesta tendencia a experimentar rendimientos siempre situados por debajo del nivel normal. Esta situación no puede alterarse seleccionando grupos reducidos de niños de determinadas escuelas para someterlos a tratamiento especial; tanto el diagnóstico como el tratamiento deben realizarse sobre una base más amplia. Y el cuadro no puede componerse sólo con los coeficientes individuales: son los baremos de grupo, conjuntamente con los baremos sociales, los que componen el todo.

Son las circunstancias ambientales las que, junto con las individuales, impiden que el rendimiento educacional alcance sus niveles potenciales; ignorar esto equivale a desperdiciar una importante oportunidad de permitir que los niños alcancen la cota máxima de sus posibilidades reales. Esta afirmación se deduce de la advertencia del doctor Halsey acerca de la falacia de la composición: sólo una parte de la variación en los resultados es atribuible a las características individuales, y el imputar el resto a la suerte o a la distribución aleatoria de las oportunidades vitales equivale a mostrarse poco realista acerca del papel desempeñado por las condiciones sociales y por el medio cultural en que se desenvuelve el niño.

De modo que los *factores ambientales desempeñan dos papeles* distintos en la estrategia educacional: uno es el de servir como pauta para la asignación de recursos entre las áreas que los necesiten, el otro es el de determinar qué tácticas deben emplearse. Esta última función es de fácil apreciación, ya que el conocimiento de la familia del niño y del grupo de coetá-

neos en que se desenvuelve será de evidente utilidad para el educador a la hora de instrumentar métodos adecuados a las habilidades y necesidades del chico. Las estructuras de integración familiar, los hábitos de juegos y las relaciones con los coetáneos jugarán un papel en este aspecto; algunos de estos factores constituirán elementos generales en cualquier estrategia de grupo, como, por ejemplo, al decidir si determinado grupo preescolar debe concentrarse en la adquisición de habilidades lingüísticas o motoras; otros serán de aplicación a las necesidades individuales dentro de la estrategia de grupo.

Lo que acabamos de afirmar resulta igualmente evidente si consideramos la política de discriminación positiva no como un medio de redistribución directa de las ventajas culturales o de ayudar a los niños a superar su entorno social compensándolos por dicho entorno cuando éste no es propenso al aprendizaje formal, sino como un *método de identificar a los niños que están en peligro educacional*. El empleo exclusivo de las medidas de rendimiento con esta finalidad lo hemos criticado más arriba por no discriminar entre el rendimiento bajo y el rendimiento por debajo de las potencialidades. Este último implica la reducción de los resultados de los *tests*, a todos los niveles de capacidad, por causa de factores ambientales inhibitorios. Podríamos añadir que si en las escuelas se aplican criterios educacionales con fines de discriminación, los niños que se encuentran en peligro, pero que actualmente asisten a la escuela con buenos niveles de rendimiento, no se beneficiarán. Esto sugiere la posibilidad de que las medidas educacionales, aplicadas antes de la edad escolar, resulten ser indicadores tan efectivos como los indicadores sociales; pero tales medidas resultarían de difícil aplicación y no expresarían por sí mismas el riesgo de resultados inferiores a las potencialidades sin la adición de las correlativas medidas sociales de rendimiento, como son los criterios de EPA.

### III

Volvamos ahora a la relación entre análisis y estrategia y entre diagnóstico y tratamiento: la relación entre la identificación

y planteamiento del problema y las implicaciones de tal planteamiento respecto de la acción.

Si definimos la acción únicamente en términos de programas específicos, con procedimientos y objetivos cuidadosamente estructurados, resultará legítimo afirmar que la acción a nivel nacional no forma parte de la política de EPA en este país (con una sola excepción) ni de los programas de investigación orientada hacia la acción de la misma EPA, constituyendo la única excepción el programa nacional preescolar. Tal es la conclusión lógica de nuestro alegato en favor del diagnóstico local: para que un «programa» sea teóricamente sólido y prácticamente eficaz, es preciso que se derive del análisis local. Por consiguiente, la acción considerada como sinónimo de «programa» es una cuestión de nivel esencialmente local y ausente del nivel nacional.

Si, en cambio, estamos en disposición de formular una definición más amplia de la acción, en función de las implicaciones que para la toma de decisiones se derivan de un determinado análisis con preferencia a otro, podremos constatar entonces que existen acciones de distinta naturaleza que se desarrollan a distintos niveles. Quisiéramos sugerir un marco para un planteamiento del problema y una asignación de recursos y de métodos cada vez más exactos. El primer nivel es el *nacional*: aquí se nos presenta la aceptación, por parte del gobierno, de un cierto marco investigativo de enfoques del problema y de sus causas, lo cual conduce a la toma de decisiones acerca de la distribución general de los recursos asignados en determinadas condiciones a los organismos locales, eventualmente en conjunción con ciertas pautas generales acerca de las clases de programas o acciones locales que se deben poner en práctica. Este nivel es bastante amplio y general. El siguiente nivel es el de la *autoridad educacional local*, que puede a su vez tomar decisiones acerca de la asignación diferencial de recursos en favor de determinadas áreas dentro del esquema LEA y/o de determinadas clases de programas a nivel local, añadiendo eventualmente los recursos propios de LEA a los que han sido canalizados a través de las instancias superiores. Al nivel inferior, constituido por las *escuelas o planes*

*individuales*, el diagnóstico de carácter local puede traducirse, por fin, en programas efectivos dirigidos a grupos o individuos específicos. Aquí tenemos, pues, un marco que posibilita el análisis y la acción a los tres niveles, que serán más precisos a medida que nos acercamos a la base.

Resulta interesante el planteamiento de si la única acción posible a nivel nacional en un sistema educativo descentralizado como el que tenemos en el Reino Unido—organizativa-mente muy centralizado, pero con autonomía local en lo concerniente a contenido y métodos—, sería la asignación diferencial de recursos, como en el caso de la política de EPA. En el programa de investigación orientada a la acción de EPA se intentó establecer un programa preescolar de alcance nacional que operase en las cinco áreas definidas, pero, por una serie de razones, entre las que se contaba la existencia de una fuerte corriente de opinión en favor de los programas locales adaptados a los grupos y áreas pequeños, el plan no tuvo demasiado éxito. Teniendo en cuenta el tradicional principio británico de autonomía local, resultaría lógico suponer la factibilidad de una política de discriminación positiva fundada en el diagnóstico y la acción locales. El planteamiento del programa de investigación orientado a la acción de EPA preveía en realidad la evolución de dicho programa desde una posición exterior o paralela al sistema, con fondos independientes, a una posición dentro del sistema, dependiente de los fondos de los organismos locales y de la disposición innovadora de éstos. Quizá esta voluntad de innovar dentro del sistema sólo sea posible a nivel local en un sistema de educación descentralizado; en un sistema centralizado, tal autonomía local tendría seguramente el efecto de minar la autoridad del sistema en su conjunto. En un sistema centralizado, lo más normal sería que el sistema de discriminación positiva conservase su carácter experimental, exterior o paralelo a la estructura estatal, o revistiese la forma de un conjunto de programas nacionalmente concebidos y dirigidos: precisamente aquello que la realidad británica probablemente rechazaría.

#### IV

En nuestro intento por determinar si el programa británico de investigación orientado a la acción de EPA se corresponde con nuestro marco, debemos examinar el nivel local con algo más de detenimiento, volviendo al tema de los diferentes tipos de análisis que pueden efectuarse, tanto desde el punto de vista social como desde el individual.

La correlación entre el análisis local y la acción local es de naturaleza compleja. Si esta correlación fuese de naturaleza simple, podríamos deducir la acción del análisis o llegar a éste a partir de aquélla; así, por ejemplo, la existencia de un programa de nivelación educacional nos llevaría a inferir la existencia previa de un análisis enfocado hacia las deficiencias individuales en el funcionamiento educacional. En realidad, la relación es mucho más compleja. Frecuentemente se ha atribuido mucha más importancia a la relación aludida que la que en realidad tiene: a veces se buscan explicaciones trascendentales en apoyo de una acción relativamente modesta y de objetivos muy precisos. Así, por ejemplo, a veces se aducen justificaciones grandiosas, aunque difusas, en apoyo de determinado programa lingüístico, aludiéndose a las «desventajas sociales» o a cualquier otro conjunto de factores sociales, culturales o económicos, en apoyo de programas educacionales que tienen unos fines muy precisos y específicos. En tales casos resulta obvia la injustificable magnificación del «déficit» que origina el plan. Pero se dan asimismo casos en los que un profundo análisis de los problemas que aquejan a un área, familia o persona, conduce a la elaboración de un conjunto de programas coordinados y cuidadosamente elaborados para operar a distintos niveles estratégicos: el nivel social y el individual.

Algunos ejemplos servirán para ilustrar la situación de complejidad. La selección de las cinco áreas incluidas en los programas de EPA al ponerse en marcha este plan británico en 1969 se basó en una combinación de factores sociales y educacionales (sin olvidar las decisiones de carácter político). Esto resultó en la designación de áreas con muy distinto nivel de homogeneidad. El esquema estereotipado de EPA de un área

con niveles uniformes de desempleo, problemas de alojamiento y tensiones sociales y familiares de toda índole, elevado índice de inestabilidad en el personal docente y en el alumnado y bajo nivel de rendimiento, se viene abajo al analizar las áreas finalmente seleccionadas. El perfil social y educacional del área EPA de West Riding, Denaby Main, es muy distinto, en numerosos aspectos, de las otras áreas de EPA. A grandes rasgos, podemos describirla como una comunidad pequeña, relativamente estable y aislada, foco de un intenso proceso de industrialización en un asentamiento no urbano; cuadro típico, en suma, de una zona industrial de solera y actualmenté en decadencia: en el caso que nos ocupa, la minería del carbón. Los factores sociales, económicos y educacionales se complementan entre sí. El aislamiento geográfico viene a reforzar la escasa movilidad y el bajo rendimiento educacional, en comparación con la media nacional. Por otra parte, los bajos salarios van acompañados de un esquema local de beneficios sociales bastante amplio, que comprende desde el alojamiento a bajo costo hasta la distribución gratuita de elementos, tales como el carbón.

El diagnóstico educacional aplicado al caso Denaby resultó ser bastante complejo. La comunidad tenía un acceso limitado a determinadas facilidades educacionales—concretamente, la enseñanza preescolar—y limitados recursos. Los chicos tenían asimismo un acceso limitado a ciertas experiencias y beneficios, como, por ejemplo, las actividades físicas, la atención individual de los adultos; y los padres, por su parte, tenían una visión restringida del papel que les correspondía en el desarrollo de los niños. Del análisis surgieron dos estrategias distintas. En primer lugar, un cierto número de grupos preescolares basados en las áreas de procedencia de la población escolar, en los cuales se tendía a un alto grado de participación de los adultos, una elevada proporción adultos/niños y una serie de actividades dirigidas al desarrollo lingüístico y conceptual. Este programa descansaba sobre la existencia de un mercado local que todavía era capaz de suministrar juguetes y materiales educativos e información, además de un programa de visitas al hogar a cargo del personal del grupo preescolar. En segundo lugar, un programa de visitas al hogar

orientado hacia las familias con hijos en edades comprendidas entre los dieciocho meses y los dos años, y llevado a cabo por trabajadoras que actuaban sobre padres e hijos de modo simultáneo.

Lo que queremos destacar es que ambos programas eran potencialmente capaces de combinar el análisis y la estrategia de un grupo con los de nivel individual, así como de pasar de uno a otro nivel. El grupo preescolar, que funcionaba en una línea bastante tradicional, estaba basado en un enfoque social de la cuestión y, por tanto, en un análisis a nivel de grupo; sin embargo, su esquema poseía la flexibilidad potencial necesaria para seleccionar o excluir casos individuales con fines de tratamiento individualizado. El programa de visitas al hogar, basado asimismo en un análisis de grupo y centrado en un determinado grupo de edad dentro de un área de población escolar, operaba con familias individuales más bien que con grupos de familias y podía asimismo adaptar el tratamiento a las necesidades y posibilidades individuales.

Enfoquemos el asunto desde un ángulo ligeramente distinto. Independientemente de que exista una correlación estricta entre análisis y acción, lo cierto es que la gama de estrategias y enfoques que se tengan por válidos constituye un indicador de la mayor o menor amplitud del planteamiento que se dé al problema. Es decir, que si consideramos las posibilidades del niño principalmente en términos de rendimiento escolar, lo más probable es que nos orientemos hacia los *programas basados en la escuela y del tipo de nivelación*, orientados hacia el niño individualmente considerado. Pero si, por el contrario, consideramos tales posibilidades como algo que depende en alto grado de las actitudes y deseos de la familia, la comunidad y los profesores, entonces lo más probable es que el trabajo lo orientemos a través de *una serie de programas desarrollados en el seno de la comunidad, el hogar y la propia escuela*. Un ejemplo de esto lo tenemos en los programas de visitas al hogar, enfocado hacia el desarrollo de la comprensión por parte de los padres de su participación en el desarrollo del niño. Otro ejemplo es el de las fuentes comerciales de suministro de recursos educacionales para la comunidad.



El paso del análisis a la acción se ve siempre complicado por el problema de buscar el punto de apoyo principal. ¿Es más fácil la acción en el medio escolar o en el familiar? Es probable que la respuesta a ésta pregunta tenga tanta fuerza en el proceso de la determinación de la acción a seguir como el análisis mismo de la situación. Puede ocurrir que dos estrategias tan aparentemente dispares como son los programas de visitas al hogar, derivados de la concepción primitiva de EPA, y el programa de adquisición temprana de las habilidades de comunicación del Consejo de Escuelas, que se centra en gran medida en las capacidades y deseos de los profesores, pretendan derivarse parcialmente de un análisis similar de la disparidad entre los deseos y competencias respectivo de los padres y las escuelas. He aquí, pues, un nítido ejemplo de la íntima correlación entre análisis del problema y estrategia, en la cual el factor decisivo parece ser el de la *consideración acerca de en qué punto resulta más factible el cambio*. La decisión aquí no se refiere a si son los padres o los maestros los más eficaces para modificar la situación educacional del niño en su conjunto, sino a cuál de los grupos resulta más fácil de influenciar.

El estudio de la correlación existente entre análisis y acción a nivel local nos ayuda a comprender que la correlación no es necesariamente sencilla y directa. En efecto, dicha correlación se ve complicada a causa del supuesto éxito o factibilidad de determinado tipo de acción, programa o estrategia con preferencia a otro. Y esto puede tener importancia en los niveles nacional y local, así como a nivel de escuela o de programa individual.

## V

En el presente trabajo hemos intentado analizar el proceso de puesta en práctica de una política de discriminación positiva.

El análisis y la acción constituyen aspectos distintos de este proceso y hemos estudiado la correlación existente entre ambos aspectos en tres niveles diferentes de funcionamiento, desde el nacional hasta el local. Para ilustrar este cuadro hemos

citado los ejemplos del plan británico de EPA y de los planes experimentales conexos con aquél.

La adopción de estrategias de carácter exclusivamente individual o de grupo presenta ciertos riesgos; la ventaja consiste precisamente en la combinación de ambos tipos de estrategia en los distintos niveles. También resulta esencial la combinación de los distintos baremos en la asignación de recursos adicionales y en la determinación de la modalidad de prestación y de la clase de programa. Análisis y acción aparecen ligados en cada nivel de estrategia. Es posible que el análisis que se aplique a escala nacional para la asignación de los recursos no sea determinante de la acción adoptada en los niveles locales, y que para la elaboración de los programas se precise un análisis específico de las características locales, tanto educacionales como sociales. La gama de factores de alcance nacional y local que se utilicen en el análisis de lo que puede parecer un problema exclusivamente educacional incidirá sobre el alcance de las soluciones propuestas; en particular, un análisis que no incluya los factores ambientales puede resultar en un programa puramente educacional con escaso impacto en la situación global. Las técnicas de análisis local puede que no resulten de tan directa aplicación en los sistemas educacionales fuertemente centralizados, en los que las condiciones locales no tienen influencia alguna sobre los programas didácticos o los métodos. El espectro de soluciones posibles puede quedar asimismo reducido si se considera que los cambios en determinadas áreas, se trate de las escuelas o de la comunidad, son poco prácticos.

El marco que hemos expuesto constituye un instrumento para la forja de estrategia de acción. El cuadro de la realidad británica encaja perfectamente en dicho marco; nuestro alegato teórico en favor del análisis y la acción a nivel local se ajusta a las posibilidades administrativas y prácticas de este país, coincidencia ésta que quizá no resulte muy frecuente. Sería interesante ver este mismo marco aplicado a otros sistemas educacionales con niveles de centralización más o menos acusados que el nuestro.

# DE LA EDUCACION COMPENSATORIA A UNA PEDAGOGIA DE DOMINIO INSERTADA EN SU CONTEXTO SOCIAL

A. M. THIRION y J. L. POURTOIS

*Universidad de Lieja, Bélgica*

## 1. EL PAPEL DE LA ESCUELA

La problemática del fracaso escolar impone la necesidad de un nuevo marco conceptual y metodológico para la investigación, orientada hacia la explicación y la acción. Según M. Stambak, las dos cuestiones fundamentales e indisolubles que hay que tener en cuenta son éstas:

- *¿Por qué* los fracasos son masivos y electivos?
- *¿Cómo* se opera la génesis de las dificultades escolares?,  
*¿por qué* mediación?

Los trabajos sociológicos de los últimos años, principalmente los de P. Bourdieu y J. C. Passeron (1970), tienen importancia porque han puesto de relieve no ya las características individuales, sino la función de la escuela en la perpetuación de las desigualdades sociales. Correlativamente, se está haciendo clásica la denuncia de la ambigüedad del concepto de educación compensatoria, ligado al liberalismo contemporáneo (Morton y Watson, 1971), que «desplaza la atención de la organización interna y del contexto educativo de la escuela para centrarla en las familias y en los niños» (Bernstein, 1973).

No obstante, para dar cuenta de la desigualdad social ante la escuela, la mayor parte de los estudios sociológicos recurren a factores de un solo orden: la mayor o menor «afinidad» cultural entre la familia y la escuela. Los niños de las clases populares fracasarían en la escuela porque estarían a la vez *alejados* por su propia cultura y su propio lenguaje de la cultura y la lengua escolares, y *privados* del código necesario para la recepción de estas últimas.

Las nociones de distancia y de código son esencialmente descriptivas. El poder explicativo de los estudios sociológicos es con frecuencia débil no solamente porque no responden al «cómo», se les escapa el detalle de los procesos mediadores, sino porque tampoco se interrogan suficientemente sobre el «porqué», de donde el riesgo, enunciado por M. Stambak, de confundir los efectos con las causas.

Por ahora «es necesario insistir sobre el hecho de las diferencias escolares» (Nizet, 1973). Los mecanismos pedagógicos e institucionales que aseguran esta conversión han sido desdénados en las explicaciones que recurren a una mayor o menor afinidad o proximidad cultural entre la familia y la escuela.

Toda intervención a corto o medio plazo, al dirigirse sólo hacia estos procesos secundarios, «nos priva de los medios para actuar sobre el sistema escolar. No sorprenderá entonces que los análisis "culturalistas" manifiesten un cierto fatalismo. Al conocer insuficientemente por qué mecanismos efectúa la escuela la conversión de las diferencias culturales, difícilmente puede hacerse que disminuyan sus efectos» (p. 178).

## 2. EVALUACION NORMATIVA Y SELECCION

Estos mecanismos aparecen de manera explícita en la escuela primaria, al mismo tiempo que las materias a enseñar. Uno de los más poderosos está ligado a la utilización de la *evaluación normativa*. Este tipo de evaluación representa un papel selectivo, en el plano psicológico, mediante el diagnóstico precoz, que puede desembocar en una hilera paralela (enseñanza especial y clases de adaptación), y en el plan pedagógico, por la sanción del fracaso que es la repetición de curso. Además hemos podido observar, como C. Chiland, que la decisión de concurrir a una clase de adaptación o de repetir «está ligada con frecuencia no a consideraciones psicopedagógicas, sino administrativas y circunstanciales».

Al estudiar la evolución de una población de niños antes y después de su ingreso en la escuela primaria, el equipo del CRESAS ha mostrado cómo el diagnóstico arbitrario y la

repetición de curso pesaban sobre el devenir escolar de los niños de obreros (Vial, 1974). Esta constatación ha desembocado, entre otros efectos, en una puesta en tela de juicio radical de los instrumentos de evaluación, especialmente los *tests*.

En ausencia de instrumentos más adecuados, puede ser útil colocarse en un plano estrictamente metodológico y poner de relieve la confusión entre las finalidades de pronóstico, de diagnóstico o de control de la evaluación. Todas ellas son legítimas. Lo que resulta inaceptable es confundir, en el marco del diagnóstico precoz, la gestión *predictiva*, que es correlacional y desemboca en una probabilidad de éxito o de fracaso, con la gestión *diagnóstica*, que es clínica y más causal.

Otra distorsión es la de considerar la distribución gaussiana de las aptitudes como pronóstico de los resultados escolares a fin de año. El nivel de enseñanza está fijado de tal manera, que se ratifica este pronóstico: será «medianamente» difícil, pero permitirá a los mejores progresar y dejará una pequeña posibilidad a los «mediocres» (De Landsheere, 1974). Estas prácticas docimológicas no sólo consagran las desigualdades ante la escuela, sino también las contradicciones en la escuela, la más flagrante de las cuales es la que existe entre la intención de democratización—llevar a los alumnos al máximo de su potencialidad (lo que de todas formas es un *slogan* abusivo)—y los resultados efectivos de la enseñanza—selección y dicotomía.

### 3. OPCIONES PARA UNA DEMOCRATIZACION REAL

Igual que la explicación, la intervención puede situarse a dos niveles: sociopolítico (que corresponde al *porqué*) y psicopedagógico (que corresponde al *cómo*).

La igualdad de éxito en la escuela, y no solamente la igualdad de oportunidades, supone una política educativa global y una política a secas. La democratización de los estudios ya no es entonces un proyecto autónomo, sino que se integra en un proyecto político más vasto cuyo objetivo no es en principio

el de favorecer la movilidad de los individuos, sino el de modificar las relaciones de dominación y de poder entre los grupos sociales.

Según Perrenoud (1974), un proyecto real de democratización debería dar lugar a tres transformaciones esenciales en los efectos de la escolarización:

- La elevación del nivel medio de adquisición o de competencia a edad igual.
- La reducción de la dispersión de los niveles individuales alrededor de un nivel medio (homogeneización).
- El debilitamiento de la relación estadística entre nivel individual y origen social.

Una solución adecuada a largo plazo y a gran escala sería la de «individualizar o, al menos, de diferenciar por pequeños grupos los recursos pedagógicos, el tiempo de aprendizaje, los métodos de enseñanza, de tal forma que cada alumno se acerque lo más posible a un modelo de hábito tomado como norma o punto de referencia» (p. 80).

#### 4. APLICACION DE UNA PEDAGOGIA DE DOMINIO A LOS APRENDIZAJES FUNDAMENTALES

Esta opción es la elegida por el equipo de Lieja para los aprendizajes fundamentales en el primer año de primaria, que constituyen otros tantos obstáculos para los hijos de trabajadores, especialmente la lectura. El éxito de estos aprendizajes no puede estar enteramente determinado por la acción llevada a cabo a nivel preescolar, pero exige unas estrategias ajustadas a los saberes concretos que aparecen en la escuela primaria. Nuestra acción a este nivel ha sido más precisa, pero más restringida que a nivel de escuela maternal. Proviene, sin embargo, del mismo espíritu, ya que rechaza plantearse las dificultades escolares sobre el modelo patológico que implica unas intervenciones reeducadoras específicas. Además, «instruir» no es seleccionar. Por el contrario, es esforzarse para que todos tengan éxito. Se trata, por tanto, de luchar contra

la curva de Gauss tomada como modelo de selección» (De Landsheere, 1974).

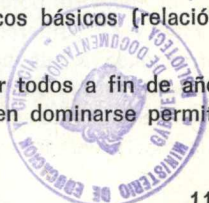
El objetivo es más bien el de hacer realidad las condiciones de una pedagogía de dominio, esto es, el de conducir a *todos* los alumnos a realizar objetivos operacionalmente definidos. En esta perspectiva la enseñanza se organiza de forma que cada niño progrese según unas modalidades y unos ritmos diferentes. Ya no se trata de una curva de Gauss, sino de una curva en J que traduce la distribución de los resultados de la clase después del aprendizaje.

Esta metodología del *mastery learning* nos ha parecido la única que puede realizar, en el sistema escolar actual, una verdadera individualización en una enseñanza colectiva.

¿Cuál es el principio fundamental que ha guiado la acción? Las condiciones de una enseñanza óptima para todos se han organizado por mediación de un educador autónomo: el investigador no tiene que dictar al educador su práctica cotidiana. Se trata de decidir, en pleno acuerdo con él, una metodología de la definición de objetivos y de la construcción de elementos de evaluación lo más coherente posible con el contenido y los métodos de la enseñanza concreta.

Esta metodología se ha aplicado a los dos aprendizajes fundamentales del primer año: la lectura y las matemáticas. Para la lectura nos hemos centrado en el sistema de evaluación. En cambio, para el aprendizaje de las matemáticas, que supone la organización progresiva de un sistema de operaciones mentales, hemos intervenido a la vez en la definición de los objetivos y la construcción del plan de estudios y del sistema de evaluación. Las etapas que se persiguen pueden esquematizarse del siguiente modo:

- Una primera fase concierne a la definición de los *objetivos generales* (grandes intenciones); construcción progresiva de los conceptos matemáticos básicos (relación, conjunto, número).
- *Objetivos finales* que deben alcanzar todos a fin de año: el análisis de las nociones que deben dominarse permite establecer grandes unidades.



- La definición de los objetos específicos descansa sobre dos gestiones:
  - el análisis de contenido que determina las dimensiones pertinentes de cada unidad; y
  - el análisis de los *comportamientos* esperados de los alumnos para cada unidad.

Esta gestión conduce a la elaboración de un modelo teórico:

- de las dimensiones pertinentes a evaluar para cada unidad de enseñanza,
- de los valores posibles de estas dimensiones,
- de las reglas de generación de *items*.

Ello permite definir de forma operativa el campo cubierto y garantiza que los *items* escogidos para representar este contenido son lo más equivalentes posible. Gracias a este modelo, el educador puede construir pequeñas pruebas periódicas que se ajustan lo más posible a su enseñanza. En términos técnicos, se trata de una evaluación centrada en el campo de los objetivos (*criterion referenced evaluation*), a partir de *tests* referidos a un universo (*universe defined test*).

El educador y el investigador

— analizan:

- los progresos de la clase en los distintos *items*,
- los progresos de cada niño en los distintos *items* de un mismo control,
- la evolución de los progresos de un control a otro;

— discuten las consecuencias que de ello se derivan (a nivel de la clase y a nivel individual).

En la perspectiva de un *mastery learning*, es indispensable que el maestro obtenga todas las consecuencias de su evaluación y se esfuerce por dar a cada niño el tratamiento que corresponda a sus necesidades.

La tarea no es fácil. Exige una organización de la clase fundamentalmente distinta de una enseñanza frontal dirigida a la media del grupo. Constituye todo un nuevo repertorio de



comportamientos que es necesario crear para hacer realidad las condiciones de una verdadera individualización de la enseñanza.

Las modalidades de la acción pueden parecer a primera vista coactivas e incompatibles con una pedagogía viva y funcional. El objetivo es realizar las funciones de diagnóstico y control que exige toda pedagogía. Los instrumentos de evaluación no son los que dictan la enseñanza. Al contrario, discutidos y contruidos con los educadores, se ajustan lo mejor posible a su iniciativa y a la de los niños. El papel del investigador es el de organizar la información, el *feedback*, que facilite una regulación del aprendizaje y una autoevaluación por parte del educador.

## Resultados

Nuestra investigación se inició en 1971 con la lectura, y en 1972 con las matemáticas, en las dos clases de primer año de una escuela primaria de un barrio popular de la ciudad de Lieja. Estas clases experimentales se han comparado con unas clases testigos del mismo nivel socioeconómico.

1. *Evaluación interna* (evolución de los grupos experimentales):

- La evaluación formativa permite, por su carácter criteriológico y analítico, seguir el desarrollo del proceso hasta el dominio de las nociones claves por la mayoría de los alumnos.
- Los resultados *observados* en los *tests* normativos de lectura y de matemáticas son siempre superiores a los resultados *predichos* un año antes con ayuda de sistemas de pronóstico (1) (Détheux, 1974).
- El análisis del diario de clase, los contactos con la clase y las reacciones en el curso de seminarios preparatorios, dan testimonio de las *modificaciones en el comportamiento y la actitud de los educadores* de las clases ex-

---

(1) La evaluación pronóstica no prejuzga ni unos objetivos ni unos métodos de intervención pedagógica. Permite evaluar la eficacia de la acción educativa por medio del error positivo entre notas predichas y notas observadas.

perimentales. Su preocupación por variar el enfoque de las nociones, de evaluar de un modo más analítico y criteriológico, de adaptar la enseñanza a los ritmos observados en los niños, muestra que han interiorizado las estrategias más importantes del método de trabajo. Pero, y sobre todo, estas nuevas estrategias suponen un profundo replanteamiento de las actitudes. Cada niño existe a los ojos del educador y se beneficia, por su parte, de una expectativa positiva.

Hay que señalar, no obstante, que si bien los educadores dominan perfectamente el sistema de evaluación, no obtienen, en cambio, de él todas las consecuencias. La más importante sería la de hacer irrumpir la unidad-clase. Los educadores están convencidos, pero dudan en organizar grupos de niveles que trabajen de manera autónoma, en favorecer asociaciones *complementarias*, flexibles y provisionales, en las que los niños se enseñen mutuamente.

2. *Evaluación externa* (comparación con unos grupos de control): La evaluación externa confirma los resultados puestos en evidencia por la evaluación interna:

- En los exámenes *estandarizados* organizados en la ciudad de Lieja, los rendimientos de las clases experimentales son superiores a los de las clases testigos, para todas las estructuras propuestas. No se observan más que muy raras excepciones a esta regla. La diferencia se amplía sobre todo para las estructuras inhabituales de ejercicios, que implican en el niño una flexibilidad y una reversibilidad mayor del pensamiento.

El *follow-up* en segundo año de primaria parece confirmar el adelanto de los grupos experimentales. Estos resultados son importantes ya que muestran que pueden ser dominados, no sólo los conocimientos fácticos, sino también determinados objetivos de transmisión y de expresión (2).

---

(2) Es lamentable que, en la literatura actual, objetivo de dominio sea únicamente sinónimo de conocimiento fáctico.

- Por otro lado, las notas observadas y las notas predichas han sido comparadas en los grupos experimentales y en los grupos de control. Las clases experimentales que tenían una media predicha igual a la de los grupos de control son las que han obtenido una ganancia mayor. Los resultados han sido netamente mejores que las predicciones.

Los resultados no son solamente *superiores*, sino que presentan una mucho mayor *homogeneidad*, en oposición a las clases de control, en las que las diferencias entre niños tienen tendencia a acentuarse y en las que constituyen unos grupos fuerte y débil, cuya distancia aumenta a lo largo del curso.

Los *resultados* se han analizado según la *pertenencia socioeconómica*. Se han establecido tres grupos combinando el nivel profesional y académico de los padres: desfavorecido, medio, favorecido. En las clases de control, los rendimientos de los tres grupos se mantienen diferenciados, sin que los «desfavorecidos» alcancen los criterios de dominio. En las clases experimentales, las diferencias entre los tres grupos no son significativas.

Una evaluación continua, analítica y criteriológica permite al educador tomar conciencia de las dificultades encontradas por los alumnos, reajustar su enseñanza al nivel colectivo e individual y conducir a cada niño al dominio del criterio previsto.

De una forma general, los resultados de las evaluaciones interna y externa traducen unas transformaciones que se juzgan esenciales en una perspectiva de democratización de la enseñanza elemental:

- Elevación de la media.
- Reducción de la dispersión de los niveles individuales (homogeneización).
- Debilitamiento de la relación estadística entre nivel individual y origen social.

## 5. INTEGRACION DE UNA PEDAGOGIA DE DOMINIO EN UNA COOPERATIVA DE ACTIVIDADES EDUCATIVAS

El equipo de Mons utiliza unas estrategias de aprendizaje diferenciado y optimizado mediante la asociación de la participación y el compromiso de los padres. Este reparto de la función educativa se concreta en una cooperativa de actividades. Noventa familias, con niños de cinco a siete años, bien en la escuela maternal, bien en el primer año de primaria, participan actualmente en esta experiencia.

Los padres y los educadores profesionales se reúnen y confrontan sus puntos de vista. Se obtiene así una finalidad común, que se enmarca en la investigación de contextos de aprendizaje mejorados con vistas a facilitar el desarrollo óptimo de las aptitudes del niño. A partir de ese momento, se discuten y negocian los objetivos a alcanzar sobre la base de las posibilidades materiales, afectivas y cognitivas que están presentes en el medio natural. Tanto los padres como los educadores profesionales buscan actividades que apunten hacia aprendizajes específicos. Los investigadores elaboran el análisis de las actividades didácticas desde la perspectiva del aprendizaje de maestría, y los resultados de sus trabajos forman parte integrante de la producción de la cooperativa.

La realización de una empresa de este tipo pone los cimientos de la escuela de la comunidad local, y dinamiza las relaciones y los intercambios que se operan entre sus miembros.

### **Las finalidades educativas**

Las actividades escogidas reflejan las intenciones didácticas y los móviles culturales de las personas implicadas. Constituye también un medio que permite la exposición de los proyectos educativos de los educadores y de los padres. El contenido de las actividades se discute y analiza, lo que produce el efecto de reducir la disparidad de las finalidades educativas. Además, los padres descubren las características psicológicas de su hijo en situación de aprendizaje, estableciendo con él una nueva relación.

Al principio, los padres se alinean casi exclusivamente con los objetivos que perciben al nivel de los aprendizajes de tipo escolar. Aprender a leer, a escribir, a calcular, es el centro de las preocupaciones escolares de los adultos. Estas observaciones muestran cómo la familia actual se halla escolarizada en su deseo de enseñar al niño.

Sobre este tema es necesario poner de relieve que las *finalidades educativas* evolucionan con el transcurso de la experiencia. En la actualidad, pueden reagruparse y explicitarse bajo la perspectiva de la búsqueda de toda situación que favorezca el desarrollo óptimo del niño.

La pedagogía de dominio, lejos de minimizar este objetivo general, se utiliza con vistas a aclarar los determinantes que componen cada situación y cada proceso de aprendizaje. La *finalidad didáctica* consiste, desde ese momento, en conducir a todos los niños al dominio de objetivos definidos operativamente.

### **La pedagogía del dominio**

Los investigadores conducen el análisis con vistas a especificar los objetivos generales, finales y específicos de los contenidos de aprendizaje. En el curso de esta fase se utiliza el modelo de análisis elaborado por L. D'Hainaut (1970), con vistas a presentar y describir los objetivos.

Cada actividad o unidad didáctica se describe y formula en cinco componentes: el contexto didáctico, la consigna, el objeto didáctico, la actividad mental subyacente y el criterio de éxito.

Las actividades así analizadas se remiten a los padres y a los educadores, quienes, en grupo o individualmente, formularían un análisis crítico después de haber experimentado y evaluado el programa.

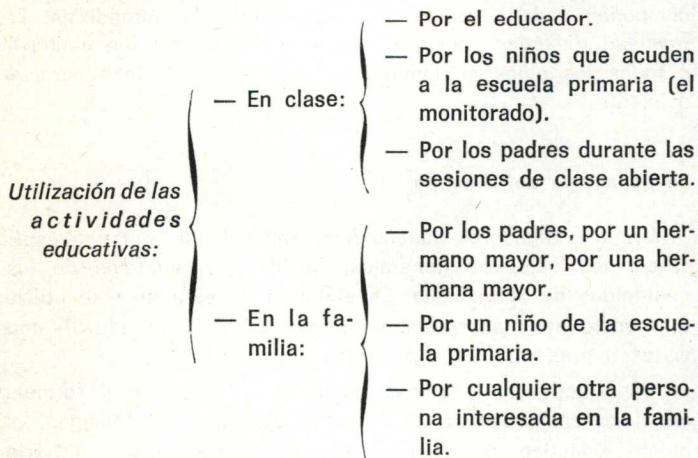
Los objetivos del aprendizaje se expresan claramente. El niño debe tener éxito y sus gestiones operativas se observan con vistas a buscar el nivel óptimo de estimulación para cada niño. El fracaso ya no implica un juicio en relación a una nor-

ma arbitraria, sino que constituye una observación positiva que conlleva un análisis, una reforma o una modificación de los procedimientos didácticos utilizados.

### La animación de la cooperativa

La cooperativa de actividades reagrupa a las trescientas actividades que se experimentan en la actualidad. Este instrumento didáctico, que responde a las necesidades y a las motivaciones de los niños y de los adultos, puede ser utilizado en diversos contextos y por diferentes personas.

El siguiente esquema ilustra estos diferentes aspectos:



La animación de la cooperativa se dirige a:

- *suscitar* unas relaciones de cooperación entre la escuela y la familia;
- *sensibilizar* a los adultos con las necesidades de experimentación y de expresión de los niños;
- *anudar* con los niños y entre adultos unas relaciones interpersonales revaloradoras y de ayuda mutua;

- *iniciar* a los adultos en la observación del niño en actividad y en el análisis del entorno educativo de la comunidad.

### *En clase: Programas a medida y monitorado*

El educador, en posesión del conjunto de actividades, tiene la posibilidad de elaborar unos programas a medida, según un enfoque individualizado. En efecto, en el momento en que se percibe una dificultad a nivel de los aprendizajes, el educador está en disposición de establecer muy rápidamente un diagnóstico psicopedagógico, de proponer unas actividades dependientes de un sector funcional definido. Además, podrá generar el tipo de actividades que cubran el concepto. En otros términos, el educador creará ejercicios nuevos a partir del objetivo no dominado por el niño.

En clase, se invita a los niños que acuden a la escuela primaria a participar en las actividades de los niños de la escuela maternal (monitorado).

Se establece una nueva forma de relaciones entre pequeños y mayores. Nace un clima de educación comunitaria a través de la atención creciente que se manifiesta a nivel de los aprendizajes de los niños.

Es notoria la participación más activa de cada uno. El trabajo revaloriza a todos los niños. Si los mayores encuentran en él, entre otras, unas razones de orgullo, de técnicas de trabajo, de confianza en sí mismos, una preparación para el papel de padres y de las relaciones socioafectivas, el niño pequeño registra otros beneficios: una enseñanza más individualizada, una ayuda más directa, un lenguaje más próximo al suyo, unas intervenciones más adaptadas.

### *Con la familia:*

No es suficiente con provocar una cooperativa de actividades educativas. Es necesario además mantener y ampliar este movimiento, al mismo tiempo que queda bien clara su dirección. Aquí es donde se encuentra el papel del investigador. Cada

semana visita a las familias implicadas en la experiencia. Sus atribuciones son múltiples:

- Tomar conocimiento de los problemas encontrados con motivo de la realización de las actividades durante la semana precedente a su visita.
- Proponer y aclarar nuevas actividades.
- Tomar conciencia, durante las entrevistas, y con ayuda de técnicas específicas, del clima educativo de la familia y de los factores que constituyan un obstáculo para la realización de determinados objetivos del programa.

En un local, normalmente un aula de la escuela, donde se reúnen los padres del barrio, se proyectan, gracias al magnetoscopio, unas películas que muestran la realización de las actividades didácticas en la familia. En el transcurso del seminario que a continuación se desarrolla, el animador concreta la expresión *los padres enseñan a los padres*, bajo la forma didáctica de la autoenseñanza por el descubrimiento de comportamientos educativos ignorados.

A partir de estas películas se desarrollan debates sobre las actividades propuestas. Los padres exponen su situación, confrontan sus procedimientos. Surgen problemas de educación. El educador participa activamente en los debates, comunica sus observaciones a los padres. Así se le inicia en su nuevo papel de animador. A partir de ese momento, ya no trabaja solamente con el niño, sino también con sus padres, poniendo en práctica así una sinergia educativa.

### **Límites y perspectivas de una pedagogía de dominio**

Nuestras tentativas sólo cumplen de forma muy imperfecta las exigencias de una pedagogía de maestría que debe permitir a cada niño progresar según ritmos y modalidades diferentes (3). No obstante, han *introducido una ruptura en el proceso del fracaso escolar*. Los índices de eficiencia del proceso edu-

---

(3) Teóricamente, no se podría establecer la imposibilidad de un aprendizaje hasta que no se hubieran probado todos los medios y todos los métodos.



cativo coinciden con las transformaciones que caracterizan a un proyecto real de democratización. En una perspectiva de despatologización, se trata de garantizar una escuela más eficaz que permitiría un reparto real entre las dificultades triviales y las dificultades de resistencia ante una pedagogía óptima, lo que exige una investigación en profundidad y unos cuidados especializados (Chiland, 1971).

Las estrategias de dominio son importantes porque llevan a interrogarse sobre la *finalidad* y la *validez* de la acción educativa. Esta sólo es válida si produce el tipo de cambio deseado y escogido. ¿Cómo se ha podido aceptar durante tanto tiempo que los conocimientos al final del año escolar se distribuyen según una curva de Gauss, característica de los fenómenos aleatorios? «A medida que sabemos mejor cómo se maximizan o minimizan las diferencias en los aprendizajes escolares, nuestra *responsabilidad* aumenta» (Bloom, 1972).

En su concepción restringida, la pedagogía de dominio apunta ante todo a una gestión racional y eficaz del aprendizaje. Es sorprendente, dice Bloom, que haya sido aplicada sobre todo en las universidades. ¿Es realmente tan sorprendente? El objetivo del *mastery learning* concuerda perfectamente con los valores de la sociedad actual, en la que las relaciones de clase están dominadas por el conocimiento científico y sus aplicaciones tecnológicas.

Lo que realmente estaría en juego a nivel preobligatorio u obligatorio sería el reconocer el derecho a la adquisición de los conocimientos fundamentales para todos los niños. Se trataría, de algún modo, de «hacer operativo» el principio de igualdad. En esta perspectiva amplia, la pedagogía de maestría no puede reducirse a una tecnología: tiene unas implicaciones teóricas y metodológicas importantes.

Las prácticas de evaluación que se separan (diagnóstico precoz) o se yuxtaponen (controles normativos) al aprendizaje, y que ignoran los resultados del proceso educativo anterior o concomitante sólo tienen sentido... con una finalidad de discriminación social (Campos, 1974). Estas prácticas remiten todas a la noción de aptitud concebida de manera independiente del proceso educativo: lo que se justifica más en el marco de una selección social que en el de una gestión explicativa (Bis-

seret, 1971). En una intervención pedagógica óptima, evaluación y aprendizaje, resultados del desarrollo y resultados del proceso educativo, aparecen en forma indisoluble. Así comprendida, una pedagogía de maestría exige una evaluación formativa y la integración de los procesos educativos que caracteriza a un medio dado. Hace así surgir más problemas de los que resuelve y supone unas condiciones metodológicas e institucionales nuevas.

En la actualidad no disponemos de los instrumentos metodológicos necesarios para una pedagogía de dominio. El modelo lógico, algorítmico, de análisis de los contenidos y de los comportamientos que con frecuencia precede a una experiencia de este tipo, no puede ser confundido con un *modelo de aprendizaje*. Este, construido a partir de la realidad, exige unas convalidaciones experimentales para reconstituir las etapas y los caminos del niño, y unas convalidaciones estadísticas, especialmente para comprobar la pertinencia o reducir las dimensiones previstas. Ya es tiempo de que la docimología y la teoría de los *tests*, hasta ahora dominadas por una preocupación de selección, se sitúen más conscientemente en relación a las teorías pedagógicas nuevas y desarrollen unos procedimientos adaptados a estas finalidades nuevas (Cardinet, 1973). En particular, los *tests* de referencia criteriológica, utilizados en la evaluación formativa, ponen enteramente en tela de juicio las teorías clásicas de la fidelidad y de la validez (Tourneur, 1974).

Aparte de estos problemas particulares de la metodología de la investigación, el investigador deberá clarificar unas dimensiones nuevas del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Una pedagogía de dominio insertada en un contexto comunitario supone una relación diferente con el conocimiento y, en consecuencia, una relación diferente entre las personas.

En especial, las expectativas positivas de los educadores frente a las posibilidades del niño y del grupo y, correlativamente, la valoración individual y colectiva, desempeñan un importante papel en el proceso de aprendizaje.

Cuando la función educativa intenta integrar los valores de un grupo social, y no solamente las normas escolares, y cuando la misma se reparte entre distintas personas, cada uno debería

estar en disposición de comprender los objetivos y los criterios de evaluación.

En particular, en nuestro trabajo, los objetivos y los instrumentos de evaluación han sido definidos, construidos y realizados junto con los educadores, que así disponían de medios de autoevaluación que favorecieron su autonomía. Estos instrumentos pueden ser reconstruidos y utilizados con independencia de la presencia del investigador. Lo cual es muy útil desde una perspectiva de generalización. Si se distingue, como B. Berstein (1973), unas metodologías de la investigación que engendran pedagogías visibles o invisibles, la metodología que nosotros hemos utilizado garantizaba la «transparencia» de aquellos instrumentos que se han convertido en dominables y criticables. Esta característica ha desempeñado un papel importante en la cooperación entre investigadores y educadores.

Actualmente asistimos a controversias relativas a la definición de los objetivos, operacionales o no, y a los métodos de evaluación, formal o informal, esto es, entre dos concepciones de la investigación en la educación, la una tecnológica, la otra antropológica.

En el marco de una investigación-acción, estas dos perspectivas no parecen inconciliables. El investigador puede trabajar con los educadores a fin de optimizar el proceso educativo. Conjuntamente, pueden desarrollar unos métodos que permitan asegurar el dominio de objetivos claramente definidos. La evaluación, en especial la evaluación formativa, tiene una función de regulación en el proceso de maestría. Pero además será necesario disponer de medios de evaluación que garanticen una función de clarificación de los valores, de las actitudes, de las estructuras de comunicación, de las implicaciones afectivas, ideológicas y políticas de la intervención. En efecto, la realización de una pedagogía de maestría se enfrenta con obstáculos objetivos y subjetivos que es fundamental aclarar.

Así, la clase tradicional es como un collar de hierro que reduce las posibilidades de ajuste temporal. «El sistema de clases rígidas no debería ser reemplazado sólo por otros, sino por varios que actúen en interacción y que reserven, en especial, un lugar importante para el aprendizaje individualizado» (De Landsheere, 1974). En un contexto así la reflexión y la acción en

grupos flexibles, provisionales, centrados en un reparto del saber o la búsqueda de otros objetivos, adquieren directamente todo su valor. Las fórmulas que permitirían por ahora una mayor flexibilidad son mejor conocidas que efectivamente puestas en práctica. Por ello es esencial deslindar con precisión los límites institucionales de una intervención, aquellos que afectan a la estructura y a la organización de la escuela y de la clase, a la formación de los educadores, a los apremios de tiempo y de recursos.

La inserción de una pedagogía de dominio en la comunidad exige que la cultura y las experiencias sociales del niño sean reconocidas como válidas y significativas. «Such "context-creation" if it is to be effective, cannot be of the "piecemeal" kind but must be continuous, consistent and systematic process» (4) (Morton, 1973). Una tal opción pone en tela de juicio el contenido, los métodos y la estructura del sistema escolar.

Resulta importante analizar las dificultades que invariablemente plantea: las contradicciones entre lenguaje, ideologías, posiciones sociales de los distintos participantes. El verdadero desafío de una pedagogía de maestría insertada en una comunidad consiste en la creación de nuevos comportamientos sociales que permitirían a cada uno comprender mejor cómo las decisiones de orden pedagógico se articulan con las decisiones de orden sociopolítico.

---

(4) Esa «creación-contextual», para que sea efectiva, no puede ser de carácter «gradual», sino consistir en un proceso continuo, coherente y sistemático.

## BIBLIOGRAFIA

- BERNSTEIN, B. (1971): «A critique of the Concept of Compensatory Education», en *Class, Codes and Control*, Londres, Routledge and Kegan, p. 193.
- BERNSTEIN, B. (1973): «Class and Pedagogics: Visible or Invisible». OCDE, junio.
- BISSERET, N. (1971): «Notions d'aptitude et société de classes». *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. LI, París.

- BLOCK, J. H. (ed.) (1971): *Mastery Learning: Theory and Practice*. Nueva York, Rinehart and Winston, Inc.
- BLOOM, B. S. (1972): «Innocence in Education». *The University of Chicago School Review*, vol. 80, núm. 3, mayo.
- BOURDIEU, P., y PASSERON, J. C. (1970): *La reproduction*. París, Editions de Minuit.
- CAMPOS, B. (1974): «L'observation des aptitudes en vue de l'orientation». *Une pédagogie pour demain*, París, PUF.
- CARDINET, J. (1973): «L'adaptation des tests aux finalités de l'évaluation». *Sciences de l'éducation*, 149-182, 2-3.
- CHILAND, C. (1971): *L'enfant de six ans et son avenir*. París, PUF, p. 269.
- DE LANDSHEERE, G. (1974): *Evaluation et examen*, Précis de docimologie. París, Nathan, Bruselas, Labor, 3.ª edición, p. 229.
- DE LANDSHEERE, G. (1974): «La pratique des groupes en éducation». *Boletín del INOP*, 2, p. 108.
- DETHEUX, M.; LECLERQ, E.; PAQUAY, J., y THIRION, A. M. (1974): «From compensatory Education to mastery learning». Londres, *Educational Review*, vol. 3, núm. 3.
- D'HAINAUT, L. (1970): «Un modèle pour la détermination et la sélection des objectifs pédagogiques du domaine cognitif». *Enseignement programmé*, 11-21-38.
- MORTON, D. C., y WATSON, D. R. (1971): «Compensatory Education and Contemporary Liberalism in the United States, A Sociological View». *International Review of Education*, XVII, 3.
- NIZET, J., y DEPREZ, G. (1973): «Doublé à l'école primaire: une condamnation sans appel». *La Revue Nouvelle*, 29, 9, páginas 177-186.
- PERRENOUD, P. (1974): «Compensatory Education and Perpetuation of Social Classes, Outline of a Political Sociology for the Democratisation of Education». *Information Bulletin*, Consejo de Europa, abril, p. 75.
- POURTOIS, J. P. (1974): «Family Cooperation in compensatory programmes». Londres, *Educational Review*, vol. 3, núm. 3.
- POURTOIS, J. P. (1974): «Naissance de un coopérative d'activités éducatives et apprentissage de maîtrise», inédito, Mons, Facultad de Ciências Psicopedagógicas, 1-4.

TOURNEUR, Y. (1974): *Application d'indices et de test statistiques à l'évaluation de maîtrise*, Lovaina, Coloquio de la Asociación Internacional de Pedagogía Experimental de Lengua Francesa.

VIAL, M., y STAMBAK, M. (1974): «Caractéristiques psychologiques individuelles, origine sociale et échecs scolaires», en *Pourquoi les échecs scolaires dans les premières années de la scolarité? Recherches Pédagogiques*, 68, París, Instituto Nacional de Investigación y Documentación Pedagógicas.

# TRANSFERENCIA Y PERSISTENCIA DE LOS PROGRAMAS DE ESTIMULACION: ALGUNAS OBSERVACIONES CRITICAS

M. A. DE MEYER

*Universidad de Gante*

## 1. INTRODUCCION

El concepto de «transferencia» es esencial para toda enseñanza y toda educación que tenga por objetivo un comportamiento más adecuado en una situación diferente de la situación o del contenido de tal enseñanza.

Como la mayor parte de los procesos de aprendizaje tienen por objetivo unos efectos transferibles, resulta legítimo comparar los métodos de aprendizaje desde la perspectiva de la transferibilidad de los resultados. Lo mismo ocurre con los programas de compensación.

Pero ¿cómo tratar la transferencia de los efectos de los programas de compensación? si sabemos que:

- la mayoría de esos programas no han podido ser evaluados de forma satisfactoria desde el punto de vista metodológico;
- los resultados de los programas que han sido evaluados frecuentemente han sido mediocres. A ello añadamos que los propios criterios eran como frecuencia de tal manera exigentes que un efecto positivo implicaría una transmisión enorme;
- los criterios de evaluación se han elegido con frecuencia por su valor predictivo de los resultados escolares. Pero nosotros no sabemos si un aumento en un *test* predictivo implica un aumento de la variable-criterio. Sabemos que las ganancias en los *tests* de inteligencia han sido normalmente poco persistentes. Ello implica que la correlación de dos *tests* consecutivos es más pequeña que

la que se habría creído a partir de la estimación de la fidelidad *test-nuevo test*. Es posible, por tanto, que una acción sistemática reduzca el valor predictivo de un *test*.

Lo mismo sucede con la persistencia de los efectos. ¿Qué es lo que entendemos por tal?

Nosotros decimos que los efectos de un programa de compensación son persistentes si el grupo experimental conserva su adelanto sobre el grupo de control. Ello exige un estudio longitudinal, que no es nada fácil de realizar.

Incluso para los pocos resultados estimulantes, que frecuentemente nos llegan de los Estados Unidos, hay que preguntarse si son transferibles a la situación europea. No olvidemos que en los Estados Unidos sólo una minoría va a la escuela antes de los cinco años. En Gante, por el contrario, la casi totalidad de los niños acude a la escuela a partir de los tres años.

Ello implica que, para la situación europea, un programa experimental sólo es eficaz en la medida en que lo sea más que los programas tradicionales.

Podemos además generalizar fácilmente la observación: no debemos esperar resultados espectaculares, como podría ser el caso en los países en vías de desarrollo.

Señalemos, por último, que cuando se esperan efectos persistentes es frecuente que los niños de los medios desfavorecidos se vean bloqueados en su desarrollo y que unas medidas específicas de compensación desbloqueen definitivamente este desarrollo general del niño. Creemos que la experiencia de los diez últimos años ha demostrado que este punto de vista era falso.

En resumen, yo no creo que sea ya posible pronunciarse sobre el valor de la mayoría de los programas.

Los efectos son, en general, poco satisfactorios. No se sabe si esta constatación se debe a la naturaleza de los objetivos, a las insuficiencias de los programas o a la forma que tales programas han sido evaluados. Dé todas formas, tenemos muy poco que ofrecer a los facultativos.

Una de las razones de este taller era la de que el diálogo entre investigador y facultativo es difícil, con frecuencia inexistente. Las causas son sin duda múltiples.



Yo les propongo un análisis de algunas causas debidas a la propia investigación.

Este análisis lo haré a partir de un modelo abstracto: ¿Qué condiciones debe satisfacer la investigación para que sus conclusiones puedan contribuir a una política de educación racional? Por política racional entendemos una política dirigida a la realización de objetivos precisos por una selección de estrategias y en la que esta selección se realice sobre la base del valor de los programas. En cuanto a la investigación que contribuye a esta política racional, podemos hacer la distinción entre la investigación no evaluativa, necesaria para la elaboración de las estrategias, y la investigación evaluativa, que nos indica el valor de estas estrategias.

Veamos ahora más de cerca estas dos formas de investigación, empezando por la investigación evaluativa.

## 2. INVESTIGACION EVALUATIVA

En lo que sigue a continuación, el concepto de «investigación evaluativa» se refiere a la medición del efecto de una estrategia de un programa. Las investigaciones evaluativas son tanto más importantes en cuanto que una innovación, una modificación, no pueden fundarse sobre una base teórica suficiente. La complejidad de la situación en la que se desarrollan los programas hace imposible la aplicación simple de una teoría, incluso si se trata de una teoría elaborada.

Pensemos, por ejemplo, en los resultados de las experiencias de laboratorio sobre la *transfer of training*. Un punto de vista teórico normalmente no es más que un preámbulo intuitivo para la elaboración del programa. Además es muy dudoso que se pueda partir únicamente de una posición teórica: se impone el eclecticismo. También, la elaboración de estrategias es muchas veces el resultado de un procedimiento de *trial and error*, y una comprensión de lo que ha ocurrido sólo es posible mediante la evaluación. Así, lo característico de la gestión científica, el control de las hipótesis por medio de los hechos, se reserva a la investigación evaluativa.

Antes de analizar de forma más detallada los componentes de la investigación evaluativa vamos a plantear la cuestión de la evaluación interna y la evaluación externa. Esta distinción coincide probablemente en gran parte con la distinción de Scriven entre *formative and summative evaluation*. La evaluación interna, de hecho, puede perfectamente atribuirse tanto a la investigación no evaluativa (la elaboración de un programa) como a la investigación evaluativa.

La evolución interna es la que dirigirá, en cierto modo, el programa. Esta función toma dos formas:

- Durante la fase de elaboración del programa, la evaluación interna tendrá como función principal el perfeccionamiento del programa. Evidentemente, esta modificación permanente del programa plantea problemas en lo que se refiere al diseño experimental.

La evaluación interna formará parte del programa acabado: aquí el resultado de la evaluación interna tendrá un carácter diagnóstico. La evaluación interna figurará en la descripción del programa lo mismo que la enumeración de las estrategias que se corresponden con los resultados de esta evaluación. Se impone la comparación con la instrucción programada ramificada.

- Una segunda función de la evaluación interna es la elaboración de una estructura de los objetivos a alcanzar. Es decir, que a partir de una descripción de los objetivos necesitamos determinar unos objetivos intermedios, necesarios para la realización de los objetivos finales.

Pero nosotros queremos medir el efecto de un programa global a partir de una evaluación externa. En lo que sigue a continuación, nos limitaremos la mayor parte del tiempo a este tipo de evaluación.

Primero abordaremos las cuestiones relativas al diseño de la investigación evaluativa.

## 2.1 El diseño de la investigación evaluativa

Toda investigación científica se plantea la cuestión de saber en qué medida pueden generalizarse los resultados de una experiencia. Para todo diseño podemos hacer la distinción entre la validez interna y la validez externa.

La validez interna se refiere a la validez de la conclusión según la cual el efecto observado es atribuible a las variables independientes o manipuladas.

La experiencia se desarrolla en una situación específica y con unos sujetos específicos. La cuestión de saber en qué medida se pueden generalizar las conclusiones a otra situación es un aspecto de la validez externa.

En principio, los diseños de evaluación de los programas de compensación siguen el diseño experimental. El diseño de la investigación evaluativa debe permitir al investigador pronunciarse de forma tan válida y objetiva como sea posible:

- sobre el efecto del programa,
- sobre los factores activos del programa.

El diseño es, por tanto, la estructura de la investigación que permite controlar las variables perturbadoras, es decir, las variables que pueden tener un efecto, pero que no forman parte del programa. Pero además, al ser la investigación evaluativa parte de la investigación-acción, las conclusiones deben tener una significación para la práctica educativa.

¿Cuáles son las consecuencias?

Todo programa se aplica en una situación compleja. Las experiencias de laboratorio tienen una garantía en lo que concierne a su validez interna. Pero nosotros sabemos que la distancia entre esta situación de laboratorio y la situación escolar es demasiado grande para que los resultados puedan transferirse. La validez externa, por tanto, es mucho menos buena. Por otro lado, si bien es verdad que la validez interna no implica a su vez la validez externa, la falta de validez interna implica una falta de validez externa.

Una de las dificultades que se imponen es la de que los programas se desarrollan con frecuencia en clases globales

que se han constituido antes de que la experiencia empiece. Muchas veces es difícil, por tanto, distribuir al azar los sujetos en los diferentes grupos (*randomisation*), lo que implica que la equivalencia entre grupos experimentales y grupos de control resulta dudosa, que se tengan que aplicar técnicas de control estadístico, lo que introduce unas condiciones suplementarias a las que deben adaptarse las situaciones dadas. Habrá que recurrir al método de *matching*, que es tanto menos seguro por cuanto que no sabemos gran cosa de los factores activos.

El problema resulta más sencillo si el programa está muy individualizado y si lo siguen niños de varias clases.

Otra consecuencia de la complejidad de una situación pedagógica es la de que, muchas veces, resulta difícil saber en qué consiste el programa o al menos el componente activo del programa.

Veamos algunos ejemplos:

- En Gante estábamos cotejando los efectos del programa, que la primera vez habían sido enormes y la segunda vez no significativos. Pero ¿se trataba del mismo programa? La institutriz no era la misma. ¿Quizá el efecto del programa se debía a la interacción del *teaching style*, por una parte, y del programa, por otra?
- Incluso con los programas Bereiter-Engelman, no siempre se sabe a qué puede atribuirse el resultado positivo. Los grupos de niños eran restringidos, los instructores estaban muy seleccionados, los padres habían sido informados, etc. Recordemos además que las evaluaciones de Karnes, Rusk y otros demostraban que los programas muy estructurados tenían todos un efecto comparable. Bereiter indicaba, por otra parte, que el enfoque tradicional está caracterizado primordialmente por un menor esfuerzo pedagógico.
- Palmer comparó dos programas para niños de dos años: el primero era un *concept-training programm* muy estructurado, en el que toda la iniciativa estaba en manos del maestro; el otro programa estimulaba la exploración, concediendo mucha importancia a la iniciativa del niño. Los resultados en el Stanford-Binet indicaban un alza

de los coeficientes de inteligencia para los dos grupos en comparación con un grupo de control. No existía diferencia entre los dos grupos experimentales. Palmer llegó a la conclusión de que lo importante no era el contenido de los programas, sino la frecuencia del contacto con los adultos.

- También Karnes y Miller han comparado diversos programas. No encontraron diferencias entre los grupos experimentales, salvo en lo relativo a criterios muy específicos. Las diferencias en el Stanford-Binet y en el Peabody Vocabulary Test no eran significativas.

## 2.2 Conclusiones

En principio, la descripción del programa debería de hacer referencia a todos los factores activos del propio programa y de las condiciones necesarias para su éxito.

Es evidente que un análisis de este tipo no es factible a partir de una sola acción. Los diferentes atributos de un programa no pueden ser evaluados simultáneamente. Es necesario un ensayo del programa o un análisis factorial, pero ello exige grandes inversiones.

Podemos comprobar que la mayor parte de los programas mencionados en la literatura, por lo menos a nivel preescolar, presentaban un cierto parecido en lo que concierne al número limitado de niños, al hecho de que hicieran excursiones, al hecho de que el maestro fuera acogedor, etc., lo que hace difícil la evaluación de estos factores. Por otro lado, las diferencias entre los programas hacían prácticamente imposible el descubrimiento de los factores activos. Volveremos más adelante sobre este problema.

Ya hemos visto que una de las dificultades que se opone a la generalización del efecto de un programa es que la complejidad de la situación pedagógica hace difícil la interpretación de los componentes activos del programa.

Por lo que se refiere a la validez externa, se presenta una segunda dificultad. En demasiadas ocasiones no tenemos una imagen clara de la población examinada. Con frecuencia se

define la población a partir de índices sociológicos, como la posición en una escala de estratificación profesional, la clase social, etc. El método es legítimo, por supuesto, pero la población corre el riesgo de ser demasiado heterogénea.

*Ejemplos:* En nuestras propias investigaciones, nuestra población estaba constituida por niños pertenecientes a las clases I y II de la estratificación profesional de Baeckemans. No existía ninguna interacción entre los niveles I y II. Ello no implica en absoluto que la población fuera homogénea: existía una interacción con los CI de los niños. En un determinado momento comprobamos que la variación de los grupos experimentales era más pequeña que la de los grupos de control. En cambio, las diferencias entre las medias de estos grupos no eran significativas. Parece que el programa tuvo un efecto para los niños menos dotados.

Por otro lado, la experiencia con otro programa producía un efecto completamente distinto: la variación del grupo experimental era mayor que la del grupo de control. En este caso, el programa parecía haber sido más provechoso para los niños más dotados. Señalémos que este programa había hecho hincapié en la exploración, la iniciativa personal.

Veamos, por tanto, que una gestión experimental no es sencilla, que nos enfrentamos a numerosas dificultades. Pero nos parece que no existen otras alternativas.

Nos encontramos en la literatura con ejemplos de investigaciones evaluativas que inferían un efecto positivo del programa, porque los *pre-tests* y los *post-tests* diferían de forma estadísticamente significativa. Evidentemente, la única cosa que este diseño nos enseña es que los niños cambian: tanto la motivación como innumerables influencias pueden haber tenido su importancia.

Finalizaremos estas observaciones sobre el diseño de la investigación evaluativa con algunas observaciones sobre el análisis estadístico.

Resulta lamentable que haya tantos informes que no dan más detalles sobre sus análisis.

- Así, la mayoría de las veces ignoramos cómo se ha efectuado el muestreo. ¿Cómo podemos darnos cuenta entonces de si el análisis estaba justificado? He comprobado que muchos análisis utilizaban el análisis de varianza. Pero ¿cómo justificar esta técnica si se comparan los resultados de las clases precedentes?
- El análisis de covarianza es una técnica válida para ajustar pequeñas diferencias al *pretesting*, pero el empleo de esta técnica con grupos que no son el resultado del procedimiento de selección al azar (*randomization*) es engañoso.
- Las investigaciones han efectuado con frecuencia decenas de comparaciones sobre una docena de criterios, por ejemplo. Es evidente así que muchos de los resultados «significativos» se han debido al azar.
- Las investigaciones se aplicaban a una población extrema, llamada desfavorecida. Si los grupos experimentales se constituían a partir de insuficiencias detectadas mediante *tests*, el empleo de una norma como medio de control ya no está permitido, dado que el supuesto efecto puede ser el resultado de una regresión hacia la media (*regression to the mean*).
- Finalmente, y para terminar esta breve ojeada, el decir que un resultado es significativo no responde más que a un tipo preciso de generalización. Ello significa simplemente que exista una gran probabilidad de que una repetición de la experiencia en condiciones idénticas indique una diferencia entre el grupo experimental y el grupo de control. No es posible ninguna predicción en una situación distinta. Pero, sobre todo, ello no nos da ninguna información sobre la cuestión de la importancia de los efectos.

Por otra parte, el diseño experimental nos permite determinar el número de sujetos que es necesario introducir para que un resultado sólo sea significativo para unos efectos que tengan una cierta importancia. También es posible determinar este número a partir del *power* deseado.

### 3 LOS CRITERIOS DE EVALUACION

Pasamos ahora del análisis del diseño al de los criterios de evaluación.

Es inherente a toda evaluación de una estrategia el comparar el efecto con un criterio deducido de los objetivos. Ello significa que los criterios de evaluación, los instrumentos con los que se mide el efecto de un programa, deben constituir una operacionalización válida de los objetivos del programa. Para poder evaluar de una forma adecuada, se deberá responder en lo posible a las siguientes exigencias:

#### 3.1 Es necesario aclarar los objetivos

Los objetivos de la mayoría de los programas de compensación continúan siendo muy vagos, formulándose, por ejemplo, en el sentido de: la eliminación de la desventaja sociocultural, la mejora de los resultados escolares de los niños procedentes de las capas sociales inferiores, el desarrollo completo del niño.

Pero en esos casos no hay posibilidad de encontrar la relación entre los criterios de evaluación y los objetivos del programa, a menos que se intente deducirlos en dirección inversa; pero parece que si se deducen los objetivos a partir de los criterios de evaluación empleados y relacionados, se hallarán unos objetivos más restringidos que aquellos en los que implícitamente habían pensado los constructores del programa.

#### 3.2 Es necesario operacionalizar los objetivos

La operacionalización de los objetivos significa la construcción de un instrumento que se remite a:

- Una serie de comportamientos que constituyen una muestra suficiente y necesaria de todos los comportamientos posibles referidos al efecto perseguido entre las personas sometidas a la estrategia de cambio;
- Una serie de reglas que permitan constatar de una forma estrictamente objetiva cuáles son los comportamientos de la muestra que se producen en la persona observada.



### 3.3 La operacionalización debe ser válida

La operacionalización se efectúa de una manera válida cuando el conjunto de los *items* del instrumento (las preguntas, los comportamientos) constituyen una representación necesaria y suficiente del objetivo perseguido. Si tales objetivos se fijan a largo plazo (por ejemplo, elevación de los resultados escolares), necesitaremos un instrumento de una elevada validez predictiva, lo que en cierto modo puede explicar el uso indiscriminado de los *tests* de inteligencia en el marco de la evaluación externa. Pero estos *tests* de inteligencia, y los instrumentos psicométricos en general, nos colocan ante innumerables problemas sobre los que volveremos más adelante.

Por otra parte, estos instrumentos son inadecuados para la evaluación interna, que exige unos instrumentos que tengan una validez de contenido frente a unos objetivos parciales bien definidos. El prototipo de estos instrumentos es el *test* de «progreso escolar». Volveremos también sobre ello.

Hasta ahora hemos descrito las condiciones generales que deben reunir los criterios. Si éstos no las cumplen, nunca podrá deducirse si un efecto comprobado (o una ausencia de efecto) es debido a la propia estrategia o a los criterios inválidos.

Pasemos ahora a los problemas específicos.

Algunos autores critican la utilización frecuente de los *tests* psicológicos en la evaluación de los programas de compensación (Ronald Carver, 1970).

Su primera objeción se basa en que estos instrumentos han sido contruidos a fin de discriminar a los individuos y en que, consecuentemente, estos instrumentos no están hechos para indicar unas diferencias entre grupos. Y justamente lo que es importante es la comparación entre grupos experimentales y grupos de control.

Pero si los resultados de un *test* están influidos (entre otras cosas) por los antecedentes en el entorno de las personas sujetas a él, unos resultados diferentes deben indicar unos antecedentes diferentes, lo que, por otra parte, constituye uno de los postulados de la idea de compensación. La manipulación de uno de estos factores antecedentes conducirá, por

tanto, a una modificación en los resultados. El efecto de un programa, incluso si es igual para todos los individuos, se reflejará en los resultados del *test*: los grupos sujetos al *test* en el momento de la evaluación son más restringidos que la población que sirvió de base a la construcción del *test*.

Además, el hecho de que los *tests* diferencien a los individuos puede dar lugar a informaciones importantes, ya que el efecto de un programa será con frecuencia diferencial: por ejemplo, una gran parte de lo que el niño aprende no se adquiere en la escuela. Podemos, pues, esperar una interacción entre el efecto de un programa y los efectos del aprendizaje extraescolar, los efectos de otros antecedentes. Existen investigaciones que indican que el efecto de la atmósfera general en la escuela varía según las actitudes de los padres hacia la misma.

La investigación de estos efectos de interacción es una de las funciones frecuentemente olvidada en la evaluación.

Creemos, por tanto, que resulta posible evaluar una estrategia de cambio con ayuda de instrumentos selectivos entre individuos si, al menos, estos instrumentos permiten una operacionalización válida de los objetivos, lo que resulta más difícil cuando se trata de una variable que evoluciona con el tiempo. Muchas características psicológicas (como la inteligencia) cambian según la edad de los individuos. Ello puede conducir a unos resultados de los *tests* que se refieren a otra realidad según esta edad.

Por ejemplo, en Gante habíamos empleado como criterio de evaluación, entre otros, un *subtest* de la AKIT, esto es, de «exclusión». La tarea consiste en señalar cuál, de entre seis imágenes, es incompatible con las otras. Un análisis factorial demostraba que los resultados se referían en gran medida a un factor perceptivo-motor para la edad de cuatro años y a un factor verbal, por el contrario, para la edad de cinco años. Ello significa que al principio este instrumento era un criterio válido para nuestro programa perceptivo-motor, pero que ya no lo era para los siguientes. Por otra parte, también es posible que los niños de alto coeficiente en la primera prueba se encontraran ya en el segundo estadio (verbal), lo que podía enmascarar los efectos reales del programa.

Se podría considerar que esta falta de validez de contenido del instrumento no constituye una objeción grave contra su utilización, si el *test* en cuestión tiene una elevada validez predictiva y si la variable predictiva es una operacionalización de uno de los objetivos del programa. Pero tal conclusión nos parece prematura, porque es muy posible que los resultados de *tests* elevados de una manera experimental por un programa pierden su valor predictivo para con las prestaciones escolares ulteriores.

Lo que en suma nos falta en este terreno son unos *tests* fundados en una teoría del desarrollo de la variable psicológica. Un ensayo en esta dirección es el realizado por Honig y Brill (1970), que han evaluado un programa de compensación por medio de las *Piaget Infancy Scales*. El valor de criterios parecidos dependerá evidentemente del valor de la propia teoría y de la forma en que las pruebas hayan operacionalizado la teoría.

Un tercer problema es el de la falta de *tests* válidos y fieles para unas variables no cognitivas, sobre todo para los niños pequeños (en Gante, por ejemplo, hemos constatado una correlación nula entre dos pruebas de un *test* de imagen propia para niños de cinco años). Incluso para los programas que pretenden un enfoque total del niño, no se han conseguido formular unos objetivos operacionalizables en el terreno social, afectivo, expresivo, etc.

No ha sido posible hasta ahora seleccionar, *a fortiori*, unos criterios de evaluación válidos. Y estas variables son, sin embargo, muy importantes, incluso para los programas estrictamente cognitivos que pueden conducir a resultados no intencionales, pero reales, en el campo social o afectivo. Estos efectos, a su vez, pueden influir entonces sobre el proceso de aprendizaje cognitivo. Será por tanto necesario el desarrollo de la investigación en estos terrenos. Al estar limitado el empleo de instrumentos psicométricos a la evaluación externa, los objetivos finales de un programa pueden ser concebidos como un ensayo de modificación de las características psicológicas. Para la evaluación externa pueden emplearse unos *tests* que midan estas características, teniendo en cuenta las restricciones enunciadas más arriba.

Para la evaluación interna necesitamos unos criterios que sean una operacionalización válida de los objetivos de la estrategia en cuestión. El prototipo de estos instrumentos es el *test* de progreso escolar, que lo describiremos diferenciándolo del *test* de inteligencia, prototipo de los instrumentos psicométricos. Podemos comprobar que los dos tipos de *tests* sólo pueden basarse sobre las prestaciones y los comportamientos actuales, aunque la inteligencia sea con frecuencia definida como «la *posibilidad* de adquirir conocimientos y aptitudes».

Pero existen diferencias importantes entre ellos.

El campo de los *items* de los *tests* de progreso es limitado. Estos *tests* miden unas aptitudes escolares muy específicas (leer, escribir, calcular...). Así es como ha resultado posible detectar las insuficiencias de los alumnos en estos campos específicos. A partir de este diagnóstico se es capaz de instaurar una compensación de las insuficiencias comprobadas. Estas insuficiencias se remiten en gran medida a las debilidades del programa, pues los *tests* de progreso, si la operacionalización de los objetivos escolares es válida, miden las aptitudes que exigen un aprendizaje sistemático. En cambio, mucho de lo que se detecta en un *test* de inteligencia es el resultado de un aprendizaje incidental. Los *items* proceden de campos totalmente distintos: vocabulario, diseño de cubos, series de cifras, analogías, copia de figuras, etc., en los que no es concebible que la inteligencia pueda ser enseñada. La inteligencia, como posibilidad de integración y de aplicación creativa de lo que se ha aprendido incidentalmente, estará más determinada por el genotipo que por las prestaciones escolares. Por ello, el *test* de inteligencia es un criterio menos apto para evaluar una estrategia sistemática, tanto respecto de la evaluación interna como la externa. Sólo puede ser una medida válida del efecto en el caso de que nos planteemos la transmisión como objetivo del programa. Pero entonces podemos preguntarnos si no exigimos demasiado de los programas de estimulación, que tienen un campo de influencia con influencia restringida. ¿Podemos esperar, aun existiendo transmisión, unos resultados de *tests* de inteligencia aumentados, estando fundados estos resultados en comportamientos derivados del más amplio campo cognitivo?

#### 4. LA INVESTIGACION NO EVALUATIVA

Hemos desplazado el rigor en la gestión científica de la elaboración del programa a la evaluación. Ello no quiere decir, evidentemente, que la investigación no evaluativa no sea importante, antes al contrario: es muy normal el desear, ya desde la elaboración, mayores garantías que las ofrecidas por el *trial and error*. Existen diferentes formas de investigación que pueden ayudar a la elaboración de un programa:

- Los estudios diferenciales. Por lo que se refiere a la desventaja social, no existe escasez de estos estudios. Lo que no significa que comprendamos estas diferencias. Al contrario, es probable que unas interpretaciones apresuradas hayan con frecuencia frenado la elaboración de programas adecuados.
- Conocimiento de los programas existentes. Desgraciadamente, las descripciones no siempre son muy claras.
- Investigaciones sobre la influencia del medio en el comportamiento. Este tipo de investigación no ha sido demasiado satisfactorio, al menos hasta ahora. Esta investigación es del tipo *ex post facto*: la variable dependiente es observada y a partir de estos datos se buscan las causas.

Estas investigaciones utilizan las técnicas de correlación: sabemos que correlación no implica en absoluto una casualidad. Pensamos que al menos las técnicas como el *path-analysis*, el análisis de dependencia, son prometedoras.

Yo tengo la impresión de que una parte del fracaso de los programas de compensación es debido a la generalización apresurada de determinados tipos de explicación.

Insistamos en que la distancia entre las experiencias de laboratorio y la situación pedagógica es demasiado grande para que las conclusiones de las primeras puedan ser aplicadas a la segunda. Además, las investigaciones *ex post facto* han dado lugar con demasiada frecuencia a interpretaciones demasiado especulativas.

Es probable que una de las causas de la insuficiencia de los programas existentes se deba a lo que podríamos llamar «la hipótesis patológica»: no estoy seguro de que existan factores del medio familiar que ocasionen un desarrollo defectuoso para una proporción importante de niños. Por supuesto que existen familias en que se olvida a los niños. Pero se trata de una minoría. Creo, por el contrario, que se debe dar una mayor importancia a la individualización: hay niños que tienen mayor necesidad de un enfoque estructurado que otros, la eficacia de un método educativo puede estar en función de la práctica educativa familiar, etc. Uno de los factores olvidados es el de la herencia de los comportamientos, más especialmente de la herencia de la inteligencia.

Resulta deseable otorgar una mayor importancia a este fenómeno. Sabemos que autores como Burt, Jensen y otros pretenden que el 80 por 100 de la variación en los CI es atribuible a factores genéticos (relacionados con los genes). No podemos aquí discutir los problemas planteados por estos trabajos ni las hipótesis en las que se basan sus métodos.

Nos limitaremos a algunas observaciones:

- Una estimación de la herenciabilidad,  $h^2$ , de un rasgo fenotípico siempre está en función de la característica concreta de la población estudiada y del método de estimación.
- Decir que un determinado porcentaje de la variación fenotípica es atribuible a factores genéticos, no implica necesariamente un lazo causal directo. Así, es posible que unos genotipos diferentes influyan selectivamente el entorno en el que se desenvuelve el individuo, y que la variabilidad del entorno causa la variabilidad fenotípica que se puede constatar.

Nosotros creemos que la existencia de una influencia importante del genotipo no puede ser puesta en duda; ciertos genotipos hacen más probable que otros el desarrollo de determinados comportamientos, como, por ejemplo, la obtención de un resultado más alto en un *test* de inteligencia. Así, pensamos que en el futuro será necesario tener en cuenta el

modelo genético, pero es evidente que ello no implica en absoluto que toda acción sea superflua. Sería, por ejemplo, provechoso el conceder más importancia a las interacciones entre el tipo de instrucción, el génotipo y el medio.

Además, aún queda una parte importante de la variación fenotípica atribuible al propio entorno. La posible herencia de los resultados escolares es, por otra parte, menos importante que la de los *tests* de inteligencia.

## 5. PROPUESTA DE UNA ALTERNATIVA: UNA NUEVA FORMA DE INVESTIGACION-ACCION

Hemos llegado a la conclusión de que la evaluación es necesaria para mejorar la situación pedagógica. Únicamente mediante la evaluación podemos darnos cuenta de nuestros propios prejuicios, podemos admitir que un determinado punto de partida no es el correcto, podemos contribuir a una práctica renovada.

Como nuestras posibilidades de evaluación disminuyen a medida que los objetivos se hacen más complejos, este punto de vista parece implicar que debemos limitarnos a programas específicos en función de objetivos específicos. Y, en efecto, nos parece que esta conclusión se impone en parte. Elaboremos un poco este punto de vista.

### 5.1 **Toda acción pedagógica es extremadamente compleja. Para utilizar la terminología de Hawkrigde: la acción pedagógica tiene todas las características de un sistema abierto**

La educación se asienta en una situación donde numerosas variables pueden influir sobre el «producto». El diseño experimental en las ciencias sociales tiende a controlar las variables perturbadoras mediante la equivalencia de los grupos experimentales y los grupos de control. Ello implica que nosotros no podemos descubrir una interacción entre determinados tipos de condiciones y el programa. Un buen número de experiencias en los Estados Unidos se han realizado en una situación específica: la de las escuelas experimentales. Pero es evidente que

ello implica que la validez externa se halla en peligro. Ya hemos señalado nuestra propia experiencia a este respecto: el efecto de un programa era totalmente diferente después de una repetición. El programa, tal como había sido concebido, seguía siendo idéntico, pero la institutriz y la ejecución, por ejemplo, eran diferentes.

Por otro lado, el Plowden Report, en Inglaterra, y el Coleman Report, en Estados Unidos, nos indicaban que el porcentaje de variación de los resultados escolares explicado por la variable «escuela» no era tan importante.

Teniendo en cuenta la complejidad de la situación pedagógica, creo que las ciencias sociales no pueden, en la actualidad, dictar a los facultativos la forma en que debería estructurarse la situación pedagógica.

## **5.2 Se ha demostrado que los programas que tenían un efecto positivo estaban caracterizados por una planificación minuciosa, por una operacionalización clara de los objetivos**

Así llegamos a un dilema: por una parte, la elaboración de programas específicos es deseable desde el punto de vista científico; pero, por otra, el hecho de que los objetivos más complejos sean difíciles de operacionalizar no significa que la práctica educativa pueda dejar caer estos objetivos.

Pero si la situación pedagógica no es más o menos equivalente a aquella en la que se ha evaluado el programa específico, la validez externa sólo puede ser insuficiente.

Creemos que esta dificultad puede ser superada. En Gante nuestras investigaciones nos han demostrado que existe un consenso relativo entre los maestros en lo relativo a las características de una situación pedagógica óptima. Demos algunas características de esta situación:

- Una educación sólo es posible con la colaboración de los padres. Los padres deben estar involucrados en la clase.
- Se debe otorgar mayor importancia a la individualización. Para que ésta sea posible, se debe enseñar a los niños a trabajar en grupo.



- Deben ser estimuladas las conductas exploratorias y la iniciativa de los alumnos. La interacción maestro-alumno debe ser más democrática.
- Es necesario que cada maestro tenga conciencia de los objetivos que quiere alcanzar.
- Es necesario que los maestros tengan la posibilidad de intercambiar sus puntos de vista.

Me parece que esta constatación es estimulante: nos parece posible, por tanto, que un equipo de investigadores pueda llegar con los facultativos a una situación pedagógica que se corresponda con la intuición de los pedagogos. Una vez realizada esta situación, la evaluación de programas más específicos vuelve a tomar toda su importancia.



# CONTINUIDAD DE LOS MEDIOS EDUCACIONALES: IDEAS PARA UN ANALISIS

R. Z. SWAAB

*Bernard van Leer Foundation, La Haya*

## 1. ANTECEDENTES Y ENFOQUE BASICO

Como se sabe, la Bernard van Leer Foundation no lleva a cabo labores de investigación, por lo que su experiencia se deriva de los distintos programas que la misma ha patrocinado. Por tal motivo prefiero no entrar en el presente trabajo en tecnicismos investigativos, ya que en este seminario participan otras personas más calificadas para ello. En cambio, en una visión retrospectiva de los conceptos básicos subyacentes en los numerosos proyectos que han sido sometidos a nuestra institución a lo largo de los últimos diez años, trataré de identificar parte de la filosofía que informa dichos proyectos y, ocasionalmente, de aprovecharme de su experiencia.

Nuestra institución patrocina y apoya toda innovación en la educación que esté dirigida a capacitar a los niños y párvulos de edad escolar afectados por las condiciones inadecuadas del medio sociocultural en que viven para que desarrollen, a pesar de tales desventajas, el máximo de sus potencialidades innatas. Conviene subrayar desde el principio que este método se centra en el desarrollo humano. Me temo que la filosofía que se apoya en la convicción de que el desarrollo humano debe ser el objetivo fundamental de la innovación en materia de educación, no ha disfrutado de una aceptación generalizada. Así, en los recientes intentos de evitar el «fracaso escolar» (incluyendo aquellos que se basan en el concepto de «educación compensatoria», a los que me referiré más adelante), el término no se utiliza ciertamente en su sentido literal, es decir, de «fracaso de la escuela». Por el contrario, dicho término se ha venido interpretando en el sentido de que el niño no ha sido capaz de adaptarse a la escuela. Da la impresión,

por tanto, de que en tales empeños innovadores el objetivo central ha sido el de lograr los fines del sistema educacional existente más que el de fomentar el desarrollo humano. En otras palabras: según esta filosofía, es el sistema educacional actual (y los valores que el mismo representa) y no el ser humano el que disfruta de prioridad. Está claro que la innovación educacional necesita fundamentarse en una filosofía que rebase este marco unidireccional; tal es el punto de vista de nuestra institución.

El sistema escolar es una institución dirigida a promover y potenciar la socialización del niño. No existe razón alguna que justifique el que, cuando la escuela empieza a ser parte del medio ambiente del niño, adquiera más peso que las experiencias «educacionales» anteriores del niño en el seno del hogar. Está claro que la escuela no debe convertirse en un medio opuesto a la experiencia anterior del niño. Ciertamente, si la escuela ha de constituir una institución para el aprendizaje, es necesario que el niño pueda continuar valiéndose de su experiencia previa y confiar en que sus maestros conocen dicha experiencia. La continuidad debe ser la norma seguida en todos los casos. Esta no es una idea nueva ni mucho menos, puesto que, ya a principios del presente siglo, John Dewey afirmaba que «el aprendizaje en la escuela debe ser la continuación del que tiene lugar fuera de ella». Sin embargo, para muchos niños la escuela constituye un medio extraño y hostil, y cuando no consiguen adaptarse al mismo, la escuela nos dice: «estos fracasos son ciertamente imputables al medio familiar».

El sistema de valores de nuestra organización escolar tradicional se ha hecho sumamente autocrático, dando implícitamente por sentado que todos los niños son capaces de desarrollar sus potencialidades innatas de la misma manera y con los mismos métodos.

Antes de la aparición de las ciencias sociales, al niño que no era capaz de alcanzar los niveles y objetivos del sistema escolar se le consideraba «estúpido»; actualmente, en cambio, a este niño se le considera «en desventaja», por razón de sus antecedentes sociales o culturales, en relación con sus compañeros que sí pueden alcanzar tales niveles. A menudo esta desventaja consiste en la imposibilidad de valerse de sus expe-

riencias anteriores, salvo que las mismas estén intrínsecamente limitadas a causa de la desnutrición o de condiciones desfavorables de alojamiento. En los demás casos, sin embargo, el concepto de «desventaja» suele implicar una forzada solución de continuidad del medio ambiente educacional.

Este concepto más bien aforístico de la «desventaja» es válido para muchas clases de comunidades deprimidas con las que nos encontramos en muchos de los programas que la Fundación patrocina para los grupos étnicos o culturales que carecen de un sistema educacional adecuado; para aquellos sectores cuyas costumbres o tradiciones les llevan a rechazar, ignorar o utilizar indebidamente las oportunidades que se les brindan y para aquellos grupos que se encuentran al margen de la evolución de la sociedad y que se dan principalmente en las áreas deprimidas del campo y la ciudad, en los pueblos empobrecidos y entre los inmigrantes de las zonas rurales a los grandes centros industriales.

Al decidirme por una formulación cultural del concepto de la desventaja, hice abstracción de la situación socioeconómica aneja a la misma. En efecto, la situación de inferioridad cultural se origina principalmente en las privaciones económicas. Los programas educacionales no bastan para modificar la base económica de la sociedad, pero ayudan a cortar el círculo vicioso pobreza-deficiencia educacional, principalmente porque tales programas implican un reconocimiento de los grupos menos favorecidos como conjuntos de seres humanos esencialmente capacitados. Cuando se acepta un programa educacional relativo a algún núcleo poco favorecido, ello indica que, por lo menos, se ha materializado este reconocimiento, incluso si en el plan no se incluyen medidas de carácter económico.

Para que un programa de investigación educacional orientado hacia la acción sea respaldado por la Fundación, debe reunir determinados requisitos, siendo los más importantes los siguientes: *a)* carácter experimental, y *b)* multiplicabilidad del proyecto. Se considera que el programa tiene carácter «experimental» cuando el objetivo de la acción educacional constituye una innovación respecto de su entorno local. Resulta evidente la improbabilidad de que los organismos educacionales existentes emprendan una acción de este tipo. Por «multiplicabilidad»

se entiende la posibilidad de aplicar la misma acción a otras situaciones análogas. Es frecuente que tales proyectos constituyan la fase inicial de un proceso innovador que las autoridades educacionales pueden y quieren desarrollar más. No obstante, la decisión acerca de la «novedad» de determinada acción y de la «similaridad» de las situaciones a las que la acción va a hacerse extensiva requiere la formulación de nuevos juicios. Un programa relativo a un caso muy específico no resulta aceptable, por muy valioso que sea en sí mismo.

De este modo, la Fundación patrocina aquellos programas encaminados a producir una innovación educacional en dos niveles distintos: el individual y el estructural. En primer lugar, el programa se orienta a ayudar al niño colocado en situación desventajosa (cualquiera que sea la razón de tal desventaja) a desarrollar sus propias potencialidades con el fin de liberarlo, en la medida de lo posible, del bando de su «desventaja». Pero para alcanzar este objetivo es preciso, por lo menos, un cierto grado de individualización de las condiciones de enseñanza. De modo que, en virtud de este proceso mismo, el programa ataca a los valores autocráticos del sistema educacional tradicional e induce a las autoridades escolares a estudiar nuevos enfoques educacionales.

Debido a su política de promover y patrocinar únicamente aquellos programas orientados a los niños que sufren de desventajas, la Fundación se viene enfrentando constantemente con el problema de la continuidad del medio educacional. De hecho esta cuestión está íntimamente ligada a la de la instrucción formal, puesto que la interrupción de la continuidad ocurre tanto al principio como al final del período de instrucción formal.

De acuerdo con la línea seguida en este seminario, limitaré mis observaciones a la cuestión de la discontinuidad al comienzo de la instrucción formal, cuando el niño necesitado comienza a asistir a la escuela y empieza lo que se ha dado en llamar su «trauma cultural». Es precisamente en este campo que la Fundación ha adquirido su mayor experiencia en estos últimos años. Luego de haber aceptado, hace diez años, el concepto de educación compensatoria, la Fundación comprendió —al igual que muchos otros— que dicho concepto es insatis-

factorio por lo que respecta a la acción educacional. En numerosos programas, dicho concepto ha sido sustituido por una formulación conceptual que hace hincapié en el problema de la continuidad del medio educacional, y es a este concepto al que yo quiero referirme aquí como objeto de mi análisis. Esto no quiere decir que el problema de la continuidad constituya el fundamento de la labor de la Fundación. Así, por ejemplo, la formación del profesorado, a distintos niveles y en diferentes condiciones, constituye otro factor importante en muchos de nuestros programas.

Quisiéramos recordar aquí que el campo de operaciones de la Fundación lo constituyen más de veinte países del mundo, cuyas realidades sociales varían en grado de complejidad. Las realidades más complejas son las correspondientes a los países industrializados, que disponen de un sistema de educación preescolar generalizado, mientras que la menor complejidad corresponde a los países en vías de desarrollo con escaso nivel de educación preescolar. En estos últimos, la relación hogar-escuela a nivel preescolar aún no se ha desarrollado, mientras que en los países industrializados la relación existe y es necesario hacerla evolucionar hasta un punto de mutuo entendimiento. Si bien es preciso tener en cuenta que los sistemas escolares de la mayor parte de los países en vías de desarrollo surgieron y adquirieron su actual configuración durante el período colonial, dichos sistemas se enfrentan a problemas estructurales en el campo de la educación, que ni las mismas ex metrópolis europeas han podido superar y cuyos problemas son aún más agudos en su versión «reansculturada». No obstante, el análisis de los diversos aspectos de la continuidad en las realidades menos complejas nos ayudará a comprender mejor los problemas de la educación urbana.

En base a la experiencia adquirida en los distintos programas, intentaré desarrollar una línea de pensamiento en relación con la cuestión de la continuidad del medio educacional.

## 2. CONTINUIDAD DEL MEDIO EDUCACIONAL

Al afirmar la necesidad de que exista una continuidad entre las experiencias del niño en la escuela y en el hogar, estoy utilizando categorías amplias y complejas. «El medio hogareño» es algo más que los padres y la casa; en él se incluyen los hermanos, los parientes y, frecuentemente, el vecindario, tanto en su aspecto físico como en el humano; todo lo cual suele reflejar un mismo sistema de valores. Del mismo modo, el «medio escolar» es una realidad compleja en la que suele prevalecer un determinado sistema de normas. Dentro de él se incluyen los profesores, el director, posiblemente el consejo de escuela, los encargados de la formación del profesorado y los edificios, libros de texto y demás medios de enseñanza.

A causa de esta complejidad, resulta altamente improbable que la continuidad del medio educacional puede alcanzarse por medio de cambios parciales en la disposición de los profesores, los libros de texto o las condiciones de alojamiento. La continuidad debe ser objeto de un esfuerzo global.

Sólo recientemente se ha llegado a un pleno reconocimiento, desde el punto de vista de la sociedad normal (de importancia fundamental en la filosofía de la educación compensatoria), de que un ambiente familiar desfavorable constituye un sistema funcional de valores y no una especie de «no valor». Este reconocimiento, al aceptar una subcultura plenamente funcional para los que están insertos en ella, permite que el hogar situado en condiciones desventajosas manifiesta su identidad sin riesgo de que la misma le sea denegada. El proceso de aprendizaje en la escuela, al tiempo que asegura la continuidad de la experiencia anterior, amplía el campo de la misma, permitiendo de este modo que el niño viva en ambos sistemas de valores a la vez, en vez de vivir en uno de ellos y experimentar el otro. El problema del idioma es sumamente ilustrativo a este respecto: la escuela debe utilizar el idioma vernáculo del niño como vehículo de la instrucción, la cual a su vez permitirá al alumno adquirir la capacidad necesaria para expresarse en el idioma común.

Analicemos con más detenimiento los esfuerzos prácticos dirigidos a garantizar la continuidad en la formación del niño.



La enseñanza preescolar está dirigida a motivar a los niños a entrar en relación con las cosas y las personas. Analizando cuidadosamente los objetos, materiales, personas y situaciones afines al niño, es como el profesor llegará rápidamente a poder presentar otras personas y situaciones que se encuentran aún en la periferia del medio ambiente del pequeño. Con el fin de aprovechar la experiencia cotidiana del niño, muchos programas didácticos se valen de una secuencia de puntos concebidos en función de una serie de temas que le son familiares. Existe continuidad entre los temas elegidos y la experiencia cotidiana del niño y, al mismo tiempo, los temas pueden ofrecer, digamos, un marco de experiencias perceptivas y psicomotoras.

Al analizar los planes de estudio contenidos en diversos programas realizados en todo el mundo, descubrimos que hay grandes diferencias, tanto en lo relativo a los elementos principales como en lo referente a la secuencia seguida en el plan. Algunos de estos programas poseen un enfoque más individualizado, como es el caso de las llamadas «unidades de experiencia», elaboradas en Jamaica con destino a los niños de cuatro años:

- La vida en la clase.
- El cuidado de la salud (incluyendo el aspecto de la nutrición).
- Las personas que nos ayudan en la casa: la familia.
- Las personas que nos ayudan a cuidar nuestra salud.
- Las personas que nos protegen.
- Las personas que nos sirven lo que necesitamos.
- Viajes por tierra.
- Las casas de los animales domésticos.
- Mi país.

Otros temas se apartan algo de las actividades sociales, como la serie producida en Amsterdam para un programa destinado a los chicos de cuatro y cinco años pertenecientes a los sectores urbanos de bajos ingresos:

- |                       |            |
|-----------------------|------------|
| — Casa.               | — Tienda.  |
| — Correos.            | — Mercado. |
| — Fiesta.             | — Comer.   |
| — Estaciones del año. | — Tráfico. |

Otros temas, por último, están específicamente dirigidos a desarrollar un concepto favorable de la propia persona, aspecto éste que suele constituir uno de los puntos básicos de todo programa dedicado a los niños menos favorecidos. En uno de los programas destinado a la educación de los aborígenes australianos de Queensland, éste era el claro punto de partida de los temas didácticos, basados en la experiencia de los niños de cinco años.

- Concepto de sí mismo: yo soy.
- Capacidad personal.
- El hogar y la familia.
- Familias de animales.
- Los trabajos que realizan las personas.
- El transporte y los viajes.
- El mundo que nos rodea.

Si bien es cierto que estoy hablando de meros títulos, también lo es que incluso éstos son significativos. La diferencia de enfoque entre los tres ejemplos a que acabo de referirme resalta aún más si tenemos en cuenta que, mientras en el programa de Queensland las excursiones y los paseos no aparecen hasta la última unidad, en la serie de Amsterdam estas actividades están incluidas en la primera.

Está claro que la estructuración de un plan de estudios a partir de distintos temas no es asunto fácil ni sencillo, aun cuando el mismo esté dirigido a niños situados en circunstancias análogas de desventaja. Quisiera hacer notar aquí que la diversidad no obedece únicamente a las diferencias culturales (que sólo se reflejan en los detalles), sino asimismo a los puntos de vista y criterios filosóficos de quienes elaboran los propios planes de estudio. Esto no es nada nuevo: hace casi ochenta años que Georg Kerschensteiner llamó la atención acerca del hecho. No obstante, creo que éste es un aspecto

importante en lo que se refiere a la transferencia de los resultados de la investigación orientada a la acción. El examen de los resultados de otros programas es sumamente interesante como fuente de inspiración, pero es preciso tener siempre en cuenta los diversos factores personales implicados en la cuestión. Estoy convencido de que todo plan de estudios innovador necesita una cierta adaptación por parte de la persona que lo utiliza. Después de todo, la educación es un proceso vivo.

Cualquiera que sea la estructura concreta del plan de estudios, los temas o unidades de experiencia contenidos en el mismo permiten establecer contactos con el vecindario e involucrar a las familias. La elección de los materiales didácticos puede hacerse asimismo con el propósito de garantizar la continuidad del medio. Muchos materiales de desecho o de fácil obtención son susceptibles de ser utilizados no sólo con fines de expresión, sino también con propósitos tales como el desarrollo del lenguaje, los juegos perceptivos, la introducción de los conceptos matemáticos, etc. Así, por ejemplo, los niños pueden traer de sus casas, por muchas que sean las «desventajas» de éstas, materiales tales como hojas, conchas, frutos secos, materiales de embalaje, latas, envases, tapas de botellas, cartón, paja, desechos de plástico, etc. En algunos países estos materiales se utilizan ampliamente en la enseñanza preescolar (y primaria); en otros, no. Cuando los padres y familiares colaboran en el acopio de esta clase de materiales, su aportación no sólo resulta beneficiosa para la escuela, sino que constituye además una contribución al proceso de «continuidad». En los países en desarrollo muchas escuelas se ven en la necesidad de utilizar tales materiales, ya que los fondos de que disponen no alcanzan para adquirir todos los medios de instrucción que necesitan. Yo me atrevería a afirmar que, por lo que respecta a la continuidad, esto no es de lamentar. Si estos materiales de desecho o de fácil obtención se utilizaran más y mejor en los países industrializados en lugar de los materiales más sofisticados, ello redundaría en beneficio de la continuidad, al tiempo que reduciría en parte los costos de la educación preescolar.

Por lo que respecta a los materiales, la continuidad del medio no debe procurarse unilateralmente. La escuela dispondrá

de juguetes y libros ilustrados que la familia desconoce, por lo que la generalización de tales conocimientos redundará en beneficio de la educación paterna y proporcionará al mismo tiempo al niño una continuidad de su medio ambiente. Los programas abordan este problema de diversos modos: mediante exposiciones de juguetes y libros o haciendo llegar estos elementos a los hogares (mediante un sistema de préstamo de juguetes, a través de los servicios de los visitadores, etc.).

En los países en vías de desarrollo se hace preciso procurarse los materiales didácticos del modo más económico posible, por lo que a menudo son los propios profesores los colaboradores locales, o incluso los chicos mayores, quienes elaboran los rompecabezas y demás juguetes educativos. Me pregunto—y no soy el único en plantearme esta cuestión—si los chicos mayores, digamos, entre los doce y los quince años, al dedicarse a elaborar, en la *propia escuela*, juguetes educativos destinados a ser distribuidos entre los hogares necesitados a través del sistema preescolar, no estarían colaborando en una importante actividad múltiple. Esta actividad contribuiría a fomentar:

- las habilidades manuales de los chicos mayores;
- el sentimiento de servicio a la comunidad de estos chicos;
- la cooperación entre los distintos niveles del sistema educacional;
- la producción de material educativo con destino a los menos favorecidos, y
- si los chicos mayores provienen asimismo de hogares necesitados, la continuidad del medio.

¿Por qué no promover este tipo de actividad en los países europeos?

Cuando, por motivos socioeconómicos, los niños se ven forzados a vivir en un medio deprimido, procede intentar una compensación por vía de enriquecimiento del medio escolar. Por supuesto que la escuela, en calidad de entidad intermedia orientada a prolongar el campo de experiencia de los alumnos, les proporcionará una amplia gama de objetivos y situaciones

nuevos, pero, como ya he dicho, ¿por qué hemos de llamar a este fenómeno «compensación» o «enriquecimiento»? El objetivo institucional básico de la escuela debería ser, lógicamente, el de impartir a los alumnos un vasto conocimiento de la sociedad en que viven, particularmente de aquellas facetas de la sociedad que un niño procedente de determinado medio no suele conocer. ¿Existe alguna escuela de clase media que compense a sus alumnos por su falta de experiencia en el mundo de los trabajadores fabriles? ¿No significa esto entonces que estas escuelas están incumpliendo su objetivo básico? Lamentablemente, el término «compensación» se emplea exclusivamente en un solo sentido, por lo que sería mejor suprimirlo.

Me doy perfecta cuenta de que la continuidad del medio no es un concepto aplicable a todas las situaciones. El ambiente familiar puede ser a veces tan caótico, desorganizado y falto de orientación, que muy bien se le podría denominar «antieducativo». Tales situaciones se dan cuando la familia se ve prácticamente marginada de la sociedad en su conjunto, como sucede, por ejemplo, en el caso del desempleo permanente. Lo primero sería rescatar a tales familias del caos; crear un «nuevo universo» en el que dichas familias puedan hallar valores humanos. Nuestra Fundación se ha hallado frente a este tipo de situación en algunas ocasiones (por ejemplo, en el caso de los aborígenes australianos y en el Caribe, donde, en épocas de crisis ocasionada por el desempleo, las familias perdían interés en la educación de los hijos).

### 3. SITUACION DE MUTUA COMPRESION ENTRE LA ESCUELA Y LA FAMILIA

La moderna sociedad urbana se caracteriza por una excesiva división del trabajo y por el nivel de profesionalización que la misma requiere. Esta situación da por resultado la división de la sociedad en pequeños grupos e individuos que se comunican poco entre sí y se aluden recíprocamente en términos de «nosotros» y «ellos». La profesionalización de la educación ha producido idéntico efecto: el hogar y la escuela se han divorciado hasta el punto de excluirse físicamente. Los

padres no son bien recibidos en la escuela y uno se pregunta si los profesores lo son en los hogares. Muchos padres consideran la escuela como un servicio profesional más: la escuela debe entregarnos un buen «producto» o nos quejamos de ella.

En realidad esta actitud resulta explicable únicamente cuando la familia acepta los objetivos de la educación profesionalizada, pero, por regla general, las personas que adolecen de una situación desventajosa no lo hacen. La inseguridad que experimentan en el terreno de lo económico y/o lo social se proyecta sobre el campo educacional. La actitud exclusivista del sistema educacional les afecta—de modo casi físico—, lo cual produce una inhibición de todo coloquio con los educadores profesionales respecto de sus propios hijos. Por otra parte, los educadores profesionales tienen muy poca idea sobre cómo vencer la inseguridad paterna mediante procedimientos que sirvan para ganarse su confianza en lugar de enajenársela aún más. Esta separación entre la escuela y el hogar convierte a los padres en elementos pasivos, más aún si se trata de personas procedentes de los estratos menos favorecidos, que de por sí muestran suspicacia respecto de las instituciones consagradas. Esta suspicacia es, por lo demás, recíproca, ya que la escuela no deposita confianza alguna en el niño ni en el medio familiar. La institucionalización ha destruido las relaciones humanas.

Soy de la opinión de que el fomento de la continuidad del medio educacional, especialmente en los niveles preescolar y primario, contribuiría a restablecer las relaciones escuela-hogar, lográndose de este modo que padres e hijos hiciesen un mejor uso del sistema educacional. Esta sería la contrapartida de la institucionalización unilateral, que sólo puede alcanzarse trabajando desde abajo. El restablecimiento de esta mutua relación en los niveles preescolar y primario conducirá a lo que se ha dado en denominar arquetípicamente «la escuela de la comunidad local», es decir, una realidad en la cual, por una parte, los padres intervienen en la estructuración del sistema educacional, y por la otra, los profesores enfocan en la escuela los problemas y situaciones reales de la comunidad local. ¿Quién ha recordado jamás a los padres (y a los profesores) que la escuela es parte de la comunidad local?

Por supuesto que este enfoque no se limita a los sectores menos favorecidos de la población, pero sí es particularmente importante para ellos, ya que parece ser el único medio capaz de viabilizar su participación. En efecto, la cultura de la escuela será válida para «el hogar» cuando la cultura de éste sea aceptada por aquélla, es decir, cuando la escuela potencie la confianza paterna en la capacidad de los hijos en lugar de quebrantarla. De modo que la creación de la denominada escuela de la comunidad local requiere comprensión y cooperación *mutuas*. La colaboración entre la escuela y el hogar contribuirá a evitar que la educación aliene al niño del medio hogareño y le ayudará a integrarse en la «sociedad» a partir de su propio entorno.

La cooperación efectiva de los padres menos favorecidos se procura a través de los programas de educación de los padres o de los programas de visitas al hogar que complementan a la actividad educacional en el nivel preescolar o en el primario. Tales programas son de importancia primordial para cualquier política de mutua comprensión. En algunos programas es preciso priorizar el objetivo de que la familia asuma el papel que le corresponde en la educación de los niños y comprenda la necesidad de la comunicación oral, mientras que en otros programas se hace hincapié en la explicación e introducción de los distintos aspectos de un nuevo plan de estudios, teniendo en cuenta que incluso aspectos tales como la supresión del aprendizaje del alfabeto en la escuela puede provocar una fuerte resistencia. En una escuela primaria experimental se dio a conocer a los padres un nuevo plan de estudios ajustado a las necesidades de un ambiente familiar de bajos ingresos. Los padres repudiaron el programa, ya que sospechaban que el plan de estudios no era lo bastante «ambicioso». Resultó difícil convencerles de que dicho plan de estudios representaba una etapa necesaria, aunque transitoria, en el proceso de preparación de los niños para un aprendizaje adecuado. La experiencia demuestra que la información verbal no ha rendido resultados demasiado buenos, por lo que debe ser sustituida por demostraciones y actividades generales desarrolladas en el hogar que induzca a la madre a establecer una relación mutua con el niño y a observar el comportamiento de éste.

Si consideramos el proceso de comprensión mutua como un fenómeno de acción humana recíproca, resulta claro que el mismo no puede limitarse a una simple mecánica de la información. Es preciso que tengamos en cuenta los componentes sociales reales. Los efectos sociales permanentes (de cooperación) tendrán lugar únicamente en base a intercambios cognoscitivos y efectivos entre la escuela y el hogar. Al analizar los programas aplicados en diferentes casos tratará de esquematizar la estrategia dirigida a la mutua comprensión. Hasta cierto punto, tal estrategia dependerá de la edad del niño y de su nivel de escolarización. Para la exposición he seleccionado el período preescolar por ser aquel en el que, con toda probabilidad, tendrá lugar el primer encuentro entre la escuela y el hogar. El grado en que tal esquema sea aplicable a otros grupos de edad o nivel análogos dependerá de la índole de las relaciones que se hayan desarrollado en las etapas iniciales.

La estrategia de la consecución de la mutua comprensión se descompone en dos fases, la primera de las cuales se lleva a cabo antes de que el niño ingrese en la enseñanza preescolar y la segunda después de dicho ingreso. La acción a desarrollar afecta tanto al hogar como a la escuela. La primera fase consiste esencialmente en las visitas al hogar como medio de educación de los padres. Los miembros de la familia deben comprender y aceptar su papel en la educación del niño y estar dispuestos a establecer una comunicación con éste antes de que tenga lugar la comunicación escolar. Al mismo tiempo, «la escuela» (profesores, libros, medios de enseñanza, etc.) deberá tener en cuenta y respetar las experiencias reales vividas por los niños y sus familias antes de la entrada en la escuela. Será necesario asimismo garantizar a los padres la posibilidad de reunirse en la escuela. La segunda fase será la de la cooperación real en forma de intercambio de medios de enseñanza, asistencia personal y participación. La estrategia puede formularse de un modo esquemático de acuerdo con la magnitud de la acción recíproca (véanse pp. 164-165). El esquema no alude a un aspecto al que comúnmente se le considera como parte de la «participación de los padres»: la participación en el proceso de toma de decisiones acerca del funcionamiento de la escuela. No creo que la participación en la toma de decisiones



pueda considerarse como requisito de la comprensión mutua. Por supuesto que cuando la acción conjunta en este campo persiga otros objetivos redundará asimismo en beneficio de la comprensión mutua.

Es de notar que el esquema, aunque está basado en los programas de educación de los padres, resulta de aplicación general, ya que no está limitado al supuesto de los hogares menos favorecidos. Se podrían considerar los valores propios de la clase media, tanto desde el lado de la escuela como desde el del hogar. Si bien en el seno de la clase media la exclusión mutua del hogar y la escuela existe también, dado que los sistemas de valores imperantes en ambos medios son «casualmente» similares, la exclusión formal no redundaría en perjuicio del niño. Si efectuamos tal aplicación, el esquema conserva su vigencia sin necesidad de innovación alguna en la mayor parte de los aspectos relativos a las esferas cognoscitiva, afectiva y material del esquema. Sin embargo, los valores sociales de la clase media respetan la segregación causada por la profesionalización, por lo que la mayoría de los aspectos propios de la esfera social (la cooperación) no están presentes en la praxis habitual de la clase media. La innovación de este campo nos conduciría verdaderamente a «la escuela de la comunidad local». Estas observaciones ilustran el hecho de que, visto desde el punto de vista de la continuidad del medio educacional, el niño situado en una posición social desventajosa constituye un caso particular, si bien no especial. La investigación en el campo de la educación de estos niños puede llevarnos a un examen crítico de los supuestos y procesos del sistema educacional que solemos considerar como evidentes.

#### 4. NOTA FINAL

En el esquema aludido se mencionan una serie de objetivos sin hacer alusión al aspecto instrumental, concretamente a las personas que deben llevar a cabo tales objetivos. ¿Quién debe informar, formar y supervisar al «hogar» y quién a la «escuela»? Si analizamos los programas conocidos, estas preguntas suscitan una nueva cuestión que no tengo el propósito de exa-

**ESQUEMA DE UNA ESTRATEGIA DIRIGIDA A LA CONTINUIDAD DEL MEDIO EDUCACIONAL  
(PERIODO DE NIVEL PREESCOLAR)**

		FASE I	FASE II
CAMPO DE ACCION	Antes de que el niño entre en la enseñanza preescolar	Luego de la entrada en la enseñanza preescolar	
<i>Información</i> (Cognoscitiva)	<p align="center">HOGAR</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión del propio papel educador.</li> <li>- Conciencia de los procesos de desarrollo del niño.</li> </ul>	<p align="center">ESCUELA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conciencia y comprensión de las experiencias reales del niño con sus padres.</li> </ul>	<p align="center">HOGAR</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento de los objetivos de la escuela.</li> <li>- Conocimiento de la labor escolar diaria.</li> </ul>
<i>Valoración</i> (Afectiva)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aceptación del propio papel educativo.</li> <li>- Disposición a comunicarse verbalmente con el niño.</li> <li>- Fomento del interés del niño por su medio ambiente.</li> <li>- Reconocimiento de la importancia del aprendizaje escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoración del medio familiar.</li> <li>- Reconocimiento del papel educativo del hogar.</li> <li>- Posibilidad de acceso de los padres a la escuela.</li> <li>- Consideración de los objetivos pedagógicos que los padres estiman importantes.</li> </ul>	<p align="center">ESCUELA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fomento del acceso de los padres a la escuela.</li> </ul>
<i>Medios materiales</i> (Concreción de la in-	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disponibilidad de medios educativos adecuados a la edad (estímulo a la</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Producción de medios de enseñanza aplicando la experiencia adquirida en</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Igual que en la fase I</li> <li>- Igual que en la fase I.</li> </ul>

Cooperación  
(Social)

- Dedicación de una de las salas de la escuela para los padres.

- Presentación de las experiencias adquiridas en la escuela.  
- Colaboración en la preparación de los medios de enseñanza.  
- Colaboración en las actividades escolares (marginales).

- Participación en las actividades cívicas de la comunidad local.  
- Discusión de cuestiones educacionales con las familias.

minar aquí: la cuestión del empleo de personal «semiprofesional» en puestos de auxiliares, profesores y visitantes domésticos.

En el presente trabajo me he limitado a tocar una serie de puntos que merecen un examen más detenido. Lógicamente, las generalizaciones en torno de programas concretos tienden a soslayar aspectos específicos importantes de tales proyectos. No obstante, abrigo la esperanza de que estos breves comentarios estimulen el estudio de estas cuestiones. Me he concentrado deliberadamente en una línea de pensamiento muy concreta. Quizá convenga recordar aquí que el enfoque sobre el aspecto de la continuidad del medio ambiental educacional no es más que una fase en el proceso de vertebración de un enfoque más amplio hacia la escuela de la comunidad (como en el caso, por ejemplo, del enfoque seguido por el programa de áreas de prioridad educacional: *educational priority areas*, EPA) que persigue hacer de la escuela el centro dinámico del desarrollo y regeneración de la comunidad. Cuando ello es posible, la Bernard van Leer Foundation respalda asimismo la tendencia que se orienta hacia la «educación integradora», cuya tendencia refleja un compromiso más directo con los objetivos de cambio social y bienestar humano que han informado a la mayoría de las acciones innovadoras emprendidas en los últimos años.

# ASPECTOS DE LA EDUCACION DE LOS NIÑOS MENOS FAVORECIDOS

J. R. EDWARDS

*Educational Research Centre, St. Patrick's College, Dublin*

## 1. INTRODUCCION

En el presente trabajo me propongo valerme de la información obtenida de tres fuentes distintas para analizar algunos de los aspectos actuales de la investigación relativa a la educación de los niños menos favorecidos.

La primera de estas fuentes está constituida por la serie de conferencias e informes elaborados por los participantes en el seminario celebrado en Estrasburgo. Más que comentar cada uno de estos informes por separado, he preferido considerarlos a la luz del presente trabajo. La segunda fuente la constituye el *Information Bulletin* 1, 1974, en el que se resumen las conclusiones del Simposio celebrado en Gante en 1973 acerca de las personas disminuidas socioculturalmente.

## 2. METODOS DE INVESTIGACION EN MATERIA DE EDUCACION COMPENSATORIA

Una buena parte de la investigación realizada en el campo de la educación compensatoria ha sido criticada por su pobre concepción de los objetivos perseguidos, de los métodos necesarios para alcanzar tales objetivos y de los criterios evaluativos de los programas. Todas estas críticas están fundadas y, en su mayor parte, han sido perfectamente resumidas para nosotros por De Meyer (\*).

A nivel básico hemos tenido algunas diferencias en el curso de un cambio de impresiones general acerca de si la ciencia

---

(\*) Las citas que se hacen en este escrito sin ir acompañadas de fecha u otras referencias aluden a trabajos presentados en el presente seminario.

debía ser definida en función de sus métodos o de las materias comprendidas en la misma. Algunos de los presentes aducían que la naturaleza especial de cierta investigación aplicada (por ejemplo, la evaluación de los programas de educación compensatoria) implicaba el empleo de un método «científico» distinto. Es evidente, no obstante, que si bien se necesitan métodos distintos cuando pasamos de la investigación de laboratorio a la investigación viva, resulta imprescindible aplicar determinadas técnicas básicas de muestreo, verificación y control. Por supuesto que se podría prescindir de uno o más de estos elementos, pero entonces no se trataría de una labor científica. Este aspecto es de gran relevancia en cuanto a la interpretación de los resultados y a la comparabilidad de métodos y resultados de los diferentes programas.

Ciertamente, es muy difícil realizar una investigación estrictamente controlada en este campo y no es lógico suponer lo contrario. Existe una contradicción constante, como bien ha señalado Thirion (1974), entre la flexibilidad de la acción y el rigor investigativo. Sin embargo, más adelante expondremos algunos de los factores más importantes. Si los que trabajan en distintos programas en diversos países prestaran más atención a tales factores, pienso que sería posible transmitir mayor cantidad de información con mayor contenido. El objetivo debería ser el de ir acumulando gradualmente toda aquella información que pueda ser transferida.

Un aspecto muy importante de la cuestión es el de la nítida y exacta definición de las personas a las que afectará el programa (véase informe del Grupo de Trabajo, 1974). La literatura de que disponemos contiene un número de referencias sorprendentemente escaso respecto de las circunstancias y características de quienes participan en la educación compensatoria (véanse, no obstante, Gordon, 1968, y Ferguson y otros, 1970). Por lo general se han aplicado criterios tales como el bajo nivel socioeconómico de la familia, el bajo nivel ocupacional del padre u otras referencias análogas relativas a las condiciones familiares en general. Si bien tenemos la certeza de que dentro de los grupos seleccionados tiene que haber numerosos niños que, al momento de entrar en la escuela, estén situados en condiciones claramente desventajosas, debemos tratar de

aislar cuidadosamente algunos de los rasgos que distinguen tales grupos de los de la comunidad general (Enwistle, 1968). Esto, entre otras cosas, nos ayudará a identificar a aquellos niños que necesitan ayuda, pero cuya situación no puede subsumirse dentro del sencillo esquema pobreza-desventaja (De Coster, 1974). Tal política beneficiaría asimismo a aquellos niños cuya situación es de pobreza más que de desventaja, es decir, aquellos cuyo rendimiento es igual o inferior a la media, pero que pueden alcanzar un rendimiento mayor (Burt, 1937; Wiseman, 1968).

Quizá el rasgo más ampliamente percibido entre los niños menos favorecidos sea el del empleo diferente del lenguaje (véase más adelante); existen otros aspectos, no obstante, que merecen un estudio más detenido. En la literatura disponible se enumeran características tales como: escasa capacidad conceptual, timidez frente al medio ambiente, falta de conciencia, etc., como propias de los niños que adolecen de alguna desventaja. Sería de gran interés conocer cuántas de estas características están presentes en diversos países y cuáles son exclusivas de una o más áreas. Lógicamente, en tales investigaciones todos los conceptos estarían definidos operacionalmente; de lo contrario, no se experimentaría efectivo alguno en la diseminación de la información.

Si aprendemos más cosas de las personas a las que deseamos ayudar, tendremos muchas más posibilidades de elaborar un programa útil y adecuado. Esto nos lleva a otro aspecto importante: la definición de los objetivos de la educación compensatoria. Ya hemos visto los problemas surgidos en los Estados Unidos por causa de una pobre formulación de los programas educacionales, y en Europa estamos expuestos a experimentar las mismas dificultades (véase, por ejemplo, Thirion, 1974. Para más detalles acerca del fracaso de los programas de educación compensatoria en los Estados Unidos, véanse Chazan, 1970; Goldberg, 1968; Little y Smith, 1972). Todos los objetivos deben definirse en la forma más clara posible para que las técnicas evaluativas puedan aplicarse de modo racional.

La propia evaluación de los programas de educación compensatoria ha sido objeto de gran atención y de algunas críticas. Sin embargo, si la población a la que va destinado el

programa se halla claramente definida, los objetivos del mismo nítidamente determinados y los métodos aplicables perfectamente precisados, la evaluación será, lógicamente, más sencilla. Por supuesto que todo esto no afecta en absoluto a la dificultad de obtener resultados positivos de cierta relevancia, dificultad que parece ser congénita en este tipo de programa.

### 3. ENFOQUE DE LA EDUCACION COMPENSATORIA

Uno de los trabajos presentados en el séminario subrayaba la noción de la «continuidad del medio» (Swaab). He aquí una frase feliz que enfatiza la necesidad de trabajar sobre la base de las experiencias que los niños menos favorecidos han tenido antes de llegar a la escuela, sin tomar dichas experiencias como prueba de la existencia de un medio menos rico que el nuestro. Por supuesto que nuestro deseo es el de ofrecer a los niños mejores oportunidades en el seno de una sociedad de clase media; sin embargo, tal y como ha informado uno de los grupos de estudio, es posible trabajar en pos de esta meta valiéndonos de métodos más apropiados para los grupos poblacionales afectados.

No es posible evitar, no obstante, la imposición de valores y nociones éticas a los grupos poblacionales menos favorecidos. Ciertamente, si tratásemos de inhibirnos totalmente de hacerlo así, no habría educación compensatoria. Sin embargo, es posible respetar el acervo de los demás al tiempo que se les prepara para hacer uso de otras opciones, entre otras razones porque la sociedad premia y considera más los valores propios de la clase media. De modo que, como bien señaló Cazden (1968), debemos tener conciencia de que algunos niños, si bien no adolecen de desventaja *cognoscitiva* alguna, se encuentran, sin embargo, en condiciones *socialmente* desventajosas (considerando a la sociedad en su conjunto). El ayudar a las personas a superar esta situación es una labor útil, aunque delicada.

La noción de continuidad ambiental es asimismo de gran utilidad en la medida en que nos permite definir a los niños situados en circunstancias desventajosas como aquellos que



sufren de una solución de continuidad entre la escuela y el hogar. En vista de lo que hemos expuesto más arriba, el problema consiste en reducir esta solución de continuidad en la medida de lo posible. Este es el motivo de que la educación compensatoria deba abarcar tanto a la escuela como al hogar y de que ambos elementos deban estar dispuestos a efectuar los ajustes necesarios a tal fin. Lógicamente, ni el hogar ni la comunidad pueden cambiar radicalmente en un corto lapso de tiempo (por ejemplo, en el curso de la vida escolar del niño), motivo éste por el cual el peso de la labor debe recaer sobre la escuela (quizá en la etapa de la educación preescolar, véase más adelante). Las posibilidades de la escuela en este sentido son, sin embargo, limitadas, a menos que cuente con el apoyo de las fuerzas vivas de la comunidad. La escuela no puede, en efecto, cambiar la situación de pobreza a la que el niño se verá abocado cada tarde al regresar a su casa, y es asimismo posible que tampoco pueda hacer mucho para cambiar la actitud imperante en la casa respecto del valor de la educación. Teniendo en cuenta, sin embargo, que, en nuestra opinión, la educación compensatoria debe continuar desempeñando un papel atenuador al menos, debemos procurar sacar el mayor fruto posible de los recursos disponibles.

El trabajo de Halsey se refería a los métodos de selección de los niños para los programas de educación compensatoria. Esto se refiere a si debemos aplicar un criterio geográfico, abarcando, por ejemplo, a la totalidad de los niños procedentes de un área deprimida, o si, por el contrario, debemos aplicar un enfoque más individualizado, analizando un gran número de chicos procedentes de distintos vecindarios y escuelas. Los criterios de índole económica (como, por ejemplo, el informe Plowden) han mostrado cierta preferencia por el enfoque geográfico. Sin embargo, como en muchos otros casos, el mejor método es aquel que combina ambos enfoques (como señala el informe Halsey; véase, asimismo, Halsey, 1972). Parece ser que en muchos países el énfasis seguirá recayendo en el futuro inmediato en el enfoque geográfico. Sin embargo, si dispusiésemos de elementos de juicio más perfectos para definir las características de los niños que padecen de desventajas (e, incluso, aplicando mayor número de criterios valorativos amplios;

véanse Ferguson y otros, 1968), podríamos convertir en una cuestión de rutina el análisis de grandes masas de niños de las áreas trabajadoras y de la clase media. Esto sería de gran utilidad, ya que existe el criterio generalizado de que hay muchos más niños con problemas educacionales fuera de las áreas deprimidas que dentro de ellas.

#### 4. PRINCIPALES PUNTOS DE LA EDUCACION COMPENSATORIA

Quisiera señalar ante todo que no voy a entrar a analizar planes de estudio concretos; en primer lugar, porque el plan de estudios está en función de los objetivos de un determinado programa, y en segundo lugar, porque parece ser que cierto tipo de estructura (posiblemente cualquier estructura) es más importante que un plan de estudios determinado (véanse Kohlberg, 1968; Jackson, 1968; Stukát; Thirion, 1974). Sin embargo, muchos de los aspectos aludidos en el presente trabajo inciden sobre la formulación del plan de estudios. Así, por ejemplo, si tuviésemos un mejor conocimiento de los grupos de población afectados, estaríamos en condiciones de formular un programa mejor.

Uno de los aspectos básicos de la educación compensatoria es el del énfasis que debemos otorgar a los programas preescolares. En este campo, al igual que en el de los criterios selectivos aplicables, las consideraciones prácticas chocan con el ideal. Y es que, a la luz de la evidencia aportada por autores como Bloom (1964), tenemos actualmente más conciencia de que los años de enseñanza preescolar son de vital trascendencia para el progreso futuro del niño. Sin embargo, hay un gran número de niños que no siempre tienen acceso a este nivel de enseñanza, por lo que nos vemos obligados a poner bastante énfasis—aunque no todo—en el nivel escolar. Además, la enseñanza escolar representa una estructura previamente existente, a través de la cual todos los niños tienen que pasar forzosamente. Resulta natural, por tanto, que prestemos considerable atención a esta estructura. Sin embargo, podemos acudir a la información emergente de aquellos pro-

gramas preescolares que *han* sido concebidos para auxiliarnos en el proceso de realizar cambios en el plan de estudio del primer año del nivel escolar.

Pongamos un ejemplo: un factor de importancia vital en los programas de nivel preescolar es la participación de los padres, especialmente de la madre (factor éste cuya importancia fue subrayada ya en 1937 por Cyril Burt). No hay razón alguna para que esta participación no pueda tener un peso mayor en la escuela normal. Del mismo modo, se ha señalado que muchos programas preescolares no tienen como objetivo la capacitación concreta del niño para dominar las destrezas escolares básicas, sino más bien la práctica de juegos estructurados dirigidos al fomento de una atmósfera generadora de una mayor y más efectiva comunicación (por ejemplo, Smilansky, 1968). Este aspecto podría asimismo abordarse en los primeros años de la enseñanza normal. Aun en los casos en que existan programas específicamente preescolares, nos gustaría que hubiese una cierta continuidad entre la enseñanza preescolar y la escolar. También aquí debe tenerse en cuenta el principio general de la continuidad del medio ambiente.

El punto focal aquí es, pues, que independientemente de que existan o no instalaciones preescolares, debemos tener más en cuenta los primeros años de la enseñanza normal. Si bien tenemos que aceptar el principio de que, cuanto más pronto se incide la participación, tanto mejor, es preciso que comprendamos asimismo que es posible realizar importantes progresos en etapas posteriores de la vida del niño. En resumen, si los recursos son limitados, tendremos que potenciar los efectos al máximo.

Refiriéndonos a otro aspecto, considero que es lícito afirmar que el criterio actualmente más generalizado es el de que, siempre que sea posible, la educación de los niños no debe realizarse en un ambiente de segregación (De Coster, Stukát). Y esto es válido no sólo en lo que respecta a los niños menos favorecidos, sino también en relación con aquellos que padecen de alguna limitación física o mental (por ejemplo, Anderson, 1973). Las posibles ventajas educacionales que eventualmente pueden derivarse de la segregación de determinados grupos de niños del resto de la población escolar quedan más que

compensadas por la pérdida social que implica el fenómeno de la segregación en sí mismo. De cualquier manera, se puede aducir que nuestras capacidades de evaluación no son lo bastante perfectas como para permitir tal selección (Kellaghan, 1969). Las clases están siempre compuestas por grupos heterogéneos de niños, y podemos considerar que los niños que adolecen de alguna desventaja y otros grupos de niños forman parte de este cuadro de heterogeneidad en vez de constituir grupos cualitativamente diferenciados (salvo, quizá, los que se encuentran en los extremos). En el área del lenguaje solamente, Sigel y Perry (1969) nos han aportado pruebas de la considerable heterogeneidad lingüística existente entre los niños necesitados.

Desde el punto de vista filosófico, considero más aceptable la política de situar a *todos* los niños en diversos puntos dentro de una misma línea. Aparentemente al menos, tal política debe surtir un efecto beneficioso en nuestras deliberaciones previas a la adaptación de un determinado programa de educación compensatoria.

## 5. LENGUAJE

Si existe un aspecto presente en todos los informes publicados en relación con la problemática de los niños menos favorecidos, es el de que el lenguaje que emplean no es el mismo del de las clases medias. Quizá el ejemplo más claro de este fenómeno lo constituya el llamado «inglés negro» en los Estados Unidos; no obstante, el trabajo de Bernstein y otros nos ofrece varios ejemplos del lenguaje propio de la clase trabajadora del Reino Unido (Bernstein, 1971; Lawton, 1969).

La primitiva controversia entre los conceptos de diferencia y deficiencia está ya en gran parte superada, y, en mi opinión, el trabajo de Labor y otros han demostrado que la tesis de la «diferencia», que en un principio era definida principalmente por los lingüistas, parece ser la más razonable. La observación detenida y las grabaciones de muestras de lenguaje, que constituyen exponentes de normas de observación general, nos demuestran cada vez más inequívocamente que es incorrecto con-

siderar dichos lenguajes como ilógicos o menos lógicos que los modos de expresión regulares. De todos modos, el concepto de lógica en el lenguaje no es algo accidental. Son bien conocidas las palabras que Sapir escribiera hace bastantes años:

«El don de la palabra y del lenguaje bien estructurado es característico de todos los grupos humanos conocidos. No se ha descubierto tribu alguna que carezca de lenguaje» (1949, p. 1).

La expresión clave aquí, de acuerdo con el resultado de las más recientes investigaciones psico y sociolingüísticas, es la de «bien estructurado». Todo grupo humano desarrolla un lenguaje adecuado a sus necesidades concretas (véanse, asimismo, Gumperz y Hernández-Chávez, 1972). Así, por ejemplo, algunas tribus africanas no tienen en sus lenguas nombre alguno para designar determinados colores que no existen en su medio natural; asimismo, los esquimales utilizan varias palabras para designar distintas modalidades de una sustancia que nosotros designamos con un único nombre: nieve.

Del mismo modo, aunque de forma no tan clara (ya que comparten muchos aspectos de la cultura dominante), los sectores menos favorecidos de la población, los grupos obreros y otros poseen un lenguaje y unas normas de expresión que, en cierta forma, les son privativos. Por tanto, nuestros programas de educación compensatoria saldrán beneficiados si tienen en cuenta que: *a)* el lenguaje que los niños menos favorecidos traen consigo a la escuela puede ser perfectamente idóneo para sus necesidades más inmediatas, y que *b)* este lenguaje no es más ni menos lógico que el que emplea el profesor. Si estimamos que el lenguaje del niño es deficiente, procuraremos, para expresarlo con palabras de Swaab, producir una solución de continuidad entre el hogar y la escuela, en lugar de comprender que lo que el niño trae consigo es simplemente diferente y que no tiene por qué ser totalmente sustituido (lo cual equivaldría a reconocer que su experiencia y medio ambiente anteriores carecen de valor), sino complementados. En este sentido podemos estimar que la denominación «educación compensatoria» no es la más feliz. Sin embargo,

debemos tener en cuenta que si bien es posible que el lenguaje no refleje deficiencia cognoscitiva alguna, sí puede, en cambio, reflejar una cierta deficiencia social, en el caso de que nuestro objetivo sea el de potenciar las posibilidades del niño de triunfar en una sociedad de clase media.

Debemos analizar más a fondo el impacto de la situación de desventaja social que refleja implícitamente el lenguaje irregular. El punto focal (de hecho, el aspecto *sine qua non*) de toda educación es la comunicación en sus diversas modalidades. Por tanto, si los niños no llegan a adquirir el necesario dominio de la clase de comunicación que goza del reconocimiento y la recompensa otorgados por la comunidad, continuarán estando en situación desventajosa. Por supuesto que en la mayoría de los casos el aprendizaje de las habilidades de comunicación necesarias comienza antes de la entrada en la escuela y se ve reforzado de continuo por el medio familiar (Thirion, 1974). La continuidad se conserva en gran medida inalterada. Sin embargo, en los casos en que el lenguaje usado en el hogar difiere del de la sociedad de clase media, la escuela debe tratar de facilitar a los niños el acceso a otros modos de expresión. En tales casos es probable que se produzca una discontinuidad entre el hogar y la escuela. No obstante, si tenemos el propósito de construir sobre los cimientos de lo que el niño posee ya, enriqueciendo su patrimonio, y si podemos contar con el apoyo o, al menos, con la buena disposición de la familia, entonces podremos minimizar el efecto de la discontinuidad. Es necesario ir introduciendo gradualmente en el niño la conciencia de la necesidad de utilizar distintos estilos de lenguaje en situaciones diferentes, sin menoscabar con ello sus experiencias anteriores (todos tenemos conciencia en alguna medida de esta necesidad. Véanse, por ejemplo, Bernstein, 1971; Giles, 1971).

No pienso entrar a analizar aquí la mecánica de la educación lingüística. Debemos señalar, sin embargo, que algunas de las cuestiones a tratar se refieren a la mejor manera de introducir un nuevo modo de expresión sin crear antagonismos hacia el modo original, así como a la cuestión de si los libros y materiales deben o no reflejar las formas del modo de expresión original, etc. [por ejemplo, Bernstein, 1971; Cazden, 1968 (a)].

## 6. PROFESORES

Debería iniciar este apartado con la reafirmación de la gran necesidad que existe de que los profesores intervengan más activamente en la investigación. A menos que nuestra actividad investigativa nos conduzca a determinados resultados y recomendaciones que sean aceptados por los profesores y puedan recibir la acción de éstos, tales resultados quedarán como una mera acumulación inútil de conocimientos. Efectivamente, hoy tenemos plena conciencia de los riesgos que entraña el que la información relativa a la investigación sea leída únicamente por otros investigadores. Y no hay nada que justifique el que la investigación aplicada, sobre todo si versa sobre una problemática real y actual, caiga dentro de esta trampa. Puesto que los profesores no siempre tienen acceso a las publicaciones ni el tiempo suficiente para leer los voluminosos informes llenos de tecnicismos, debemos buscar una íntima cooperación con aquéllos. Ahora bien, ni los investigadores suelen ser profesores ni podemos pretender que los profesores se conviertan en investigadores; sin embargo, cada grupo posee información de gran valor para el otro, por lo que debemos facilitar la corriente de intercambio.

En la formación del profesorado, el primer aspecto importante es el de asegurar que todos conozcan las condiciones del medio y los problemas específicos de los sectores de población que pueden estar representados en el aula. No basta con tratar de extraer el profesorado de las propias áreas afectadas, ya que, en virtud de su misma formación, éste procura desprenderse de su origen (de hecho, son muchos los profesores que repudian totalmente este origen). Debemos tratar que el mejor conocimiento de los diferentes estratos de la sociedad forme parte de la formación del profesorado.

Hay otro aspecto relacionado con el de la comunicación. Los profesores deben beneficiarse de los resultados de las más recientes investigaciones en torno al dilema diferencia-deficiencia, al que me he referido más arriba. Esta información ha de ir acompañada de un conocimiento cada vez más profundo del medio ambiente de los alumnos (ver *ut supra*). Es preciso prestar atención a las diferencias de vocabulario, acentua-

ción y pronunciación, es decir, en todos aquellos aspectos en los que el lenguaje del niño puede ser distinto del que emplea el profesor y en los cuales existe un riesgo de que éste perciba tales diferencias en una forma totalmente negativa (véase, por ejemplo, Harries, 1972).

Por último, en vista de la opinión en favor de la educación no segregada, el profesor deberá tener libertad para aumentar el grado de individualización en la enseñanza que imparte, ya que, si facilitamos al profesor un mayor volumen de conocimientos e información acerca de los alumnos con los que trabaja, es justo que le demos al mismo tiempo la oportunidad de aplicar esos conocimientos. Por supuesto que la individualización no es un concepto nuevo, pero si aceptamos el principio de que los sectores menos favorecidos y otros grupos no son cualitativamente diferentes del conjunto de la población, comprenderemos que, como siempre, el profesor se enfrenta al problema de instruir a niños cuyas habilidades y dificultades varían grandemente. Por este motivo quizá debamos hacer hincapié no tanto en un plan de estudios totalmente nuevo, sino en la flexibilidad para enseñar unas materias más o menos tradicionales con especial atención al alumno individual. Existen ciertamente algunos elementos de juicio que permiten pensar que el éxito de la educación compensatoria, cuando se produce, se debe en buena parte a la individualización de la enseñanza (Goldner, 1973). Por supuesto que esto no equivale a negar el hecho de que hay grupos de niños con problemas comunes ni que exista efectivamente la necesidad de una «discriminación positiva». Se trata simplemente de insistir, a pesar de todo, en que el mejoramiento de la educación de los niños que adolecen de una situación desventajosa queda mejor enfocado en el marco del progreso educacional general.

## BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON, E. M.: *The disabled schoolchild: A study of integration in primary school*. Londres, Methuen, 1973.
- BERNSTEIN, B.: *Class, codes and control*. Volume I: *Theoretical studies towards a sociology of language*. Londres, Routledge y Kegan Paul, 1971.



- BLOOM, B. S.: *Stability and change in human characteristics*. Nueva York, John Wiley, 1964.
- BURT, G.: *The backward child*. Londres, University of London Press, 1937.
- CAZDEN, C. B.: «Some implications of research on language development for pre-school education», en R. D. Hess y R. M. Bear (Eds.): *Early education: Current theory, research and action*. Chicago, Aldine, 1968 (a).
- CAZDEN, G. B.: «Subcultural differences in child language: An interdisciplinary review», en J. Hellmuth (Ed.): *Disadvantaged child: Volume II: Head start and early intervention*. Seattle, Special Child Publications, 1968 (b).
- CHAZAN, M.: «Compensatory programmes and early childhood education in the USA», en T. Cox y C. A. Waite: *Teaching disadvantaged children in the infant school*. Swansea, University College of Swansea, 1970.
- DE COSTER, W.: «Handicapped or different? Concepts, problems and remedies». *Council of Europe Information Bulletin*, 1974, 1, 57-65.
- ENVISTLE, D. R.: «Developmental sociolinguistics: Inner-city children». *American Journal of Sociology*, 1968, 74, 37-49.
- FERGUSON, N.; DAVIES, P.; EVANS, R., y WILLIAMS, P.: «The Plowden Report's recommendations for identifying children in need of extra help.» *Educational Research*, 1970, 13, 210-213.
- GILES, H.: «Our reaction to accent». *New Society*, 14 october 1971, 713-715.
- GOLDBERG, M.: «Problems in the evaluation of compensatory programs», en A. H. Passow (Ed.): *Developing programs for the educationally disadvantaged*. Nueva York, Teachers College Press, 1968.
- GOLDNER, L.: «Don't give up on compensatory education». *Urban Education*, 1973, 8, 311-331.
- GORDON, J. E.: «The disadvantaged pupil». *Irish Journal of Education*, 1968, 2, 69-105.
- GUMPERZ, J. J., y HERNANDEZ-CHAVEZ, E.: «Bilingualism, bidialectalism, and classroom interaction», en C. B. Cazden, V. P. John y D. Hymes (Eds.): *Functions of language in the classroom*. Nueva York, Teachers College Press, 1972.

- HALSEY, A. H. (Ed.): *Educational priority: Volume I: EPA problems and policies*. Londres, HMSO, 1972.
- HARRIES, B.: «Children's language: The need for training students' attention and aural perception». Londres, *Educational Review*, 1972, 1, 2, 65-70.
- JACKSON, P. W.: *Life in classrooms*. Nueva York, Holt, Rinehart y Winston, 1968.
- KELLAGHAN, T.: *The psychological assessment of handicapped children. Paper presented at the Fourth International Seminar on Special Education*. Cork, septiembre 1969.
- KOHLBERG, L.: «Early education: A cognitive-developmental view». *Child Development*, 1968, 39, 1013-1062.
- LAWTON, D.: *Social class, language and education*. Londres, Routledge y Kegan Paul, 1969.
- LITTLE, A., y SMITH, G.: *Strategies of compensation: A review of educational projects for the disadvantaged in the United States*. París, OECD, 1972.
- SAPIR, E.: *Culture, language and personality*. Berkeley, University of California Press, 1949.
- SIGEL, I. E., y PERRY, C.: «Psycholinguistic diversity among culturally deprived children». *American Journal of Orthopsychiatry*, 1968, 38, 122-126.
- SMILANSKY, S.: *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. Nueva York, John Wiley, 1968.
- THIRION, A. M.: «Evaluation of compensatory education programmes». *Council of Europe Information Bulletin*, 1974, 1, 23-31.
- WISEMAN, S.: «Educational deprivation and disadvantage», en H. J. Butcher (Ed.): *Educational research in Britain*. Londres, University of London Press, 1968.
- WORKING GROUP REPORT: «Psychological and sociological characteristics of children who are disadvantaged by their milieu». *Council of Europe Information Bulletin*, 1974, 1, 83-85.

## EPILOGO

W. DE COSTER

*Universidad de Gante*

Las diferentes conferencias, enriquecidas por los debates que han suscitado, completadas con las conclusiones de los grupos de trabajo, tienen importancia con vistas a una síntesis del problema, para estimular nuevas investigaciones y nuevas investigaciones-acciones, a la vez más matizadas y más eficaces que las precedentes. Con cierta razón, se podría adelantar quizá que el taller no ha revelado datos originales de primera importancia ni dimensiones absolutamente nuevas del problema. Pero ha sido importantísimo para hacernos conscientes de los diferentes aspectos de la cuestión y de los méritos de los distintos enfoques, a veces contradictorios, pero cuyo carácter con frecuencia complementario se ha puesto así de relieve.

Estamos, por otra parte, obligados a constatar que los diferentes núcleos que se ocupan de la estimulación de los disminuidos sociales actúan con frecuencia en grupos cerrados, basados en premisas muy específicas. Aun cuando los investigadores conozcan las publicaciones de sus colegas que operan en otro sentido, estos distintos núcleos son con frecuencia impermeables a sus respectivos razonamientos. La confrontación en talleres, como éste en el que acabamos de participar, nos obliga a sacar a la luz estas premisas. Adquirida la apertura de espíritu, ello lleva en general a relativizar y a enriquecer los puntos de vista, permitiendo así diferenciar mejor la estructura interna del problema, situar mejor cada aspecto en el contexto global, y tantos aspectos que nos parecen esenciales para una acción eficaz, pero también indispensables para hacer posible la colaboración e incluso el intercambio de sugerencias o de informaciones entre distintos equipos.

Ello es tanto más verdadero como que la complejidad del problema implica que los hechos fundamentales, las caracté-

rísticas y las causas reales, así como los aspectos a considerar y los factores en presencia, son poco conocidos; cada aspecto se encuentra además en interacción con un gran número de factores y resulta difícil distinguir las relaciones realmente causales, el sentido mismo de esta relación (la diferenciación entre causa y efecto) continúa siendo con frecuencia difícil de precisar.

Estas dificultades y esta complejidad del problema hacen tanto más indispensable la colaboración entre los diferentes centros de investigación—colaboración tanto a nivel del enfoque y de los métodos de investigación como al de datos recogidos—, y ello concierne tanto al análisis de la situación (características del niño y de su medio) como a los objetivos precisos a perseguir, las estructuras y las estrategias a implantar, así como a la evaluación de los resultados (resultados inmediatos o, al contrario, transmisibles y persistentes).

Iniciado en gran medida por la viva impresión dejada por el número de fracasos escolares sufridos por los niños del medio obrero, el movimiento de compensación de las desventajas sociales se ha orientado en primer lugar hacia una terapéutica sintomática, tendente a reducir el número de fracasos. Así, se ha intentado llenar las lagunas en los conocimientos y en las aptitudes directas. Sin negar toda utilidad a tal enfoque, nos mostramos unánimes en resaltar el carácter superficial y poco duradero de los resultados posibles en esta dirección.

En el momento en que se desea ir más allá, nos enfrentamos con toda la complejidad del problema, pero también con la falta de datos disponibles. Resultan indispensables unos trabajos a la vez sistemáticos y creativos, emprendidos en colaboración entre distintos centros. Incluso si algunos centros ponen un mayor énfasis sobre la compensación puramente cognitiva (adquisición de conocimientos y de técnicas), nadie puede dejar de poner en evidencia (pese a las lagunas en nuestro conocimiento del problema) la necesidad de una acción más fundamental, más amplia y más matizada. Existe unanimidad en insistir en la necesidad de adaptarse a las características, necesidades y posibilidades del niño obrero y de su medio y en resaltar que las particularidades de este medio no

constituyen necesariamente unas desventajas, y que está totalmente justificado el respeto a esta subcultura. Todos estimamos que el problema no es únicamente pedagógico, sino que corresponde en gran medida a los terrenos social, sociocultural y político. Esta es una verdad adquirida, como lo es también el hecho de que las dificultades se encuentran acentuadas por la tendencia de ciertas clases sociales a confundir sus normas y su tipo de comportamiento con la cultura a secas—o con un nivel más elevado de aptitudes.

La unanimidad desaparece cuando algunos de estos argumentos o aspectos se ponen de relieve desdeñando los demás factores—lo que conduce paradójicamente a algunos a negar el problema fundamental de las desventajas sociales a nivel psicológico—. Esta tendencia, además, tiene a veces por consecuencia el que a nivel pedagógico se haga muy poco por estimular los niveles sociales inferiores. Señalemos que estos «medios» rechazan como burgueses una serie de medidas de estimulación de orden pedagógico que se han considerado indispensables en los países socialistas.

Si no ignoramos la dimensión social e ideológica del problema, ello no puede hacernos olvidar las necesidades y las posibilidades de una acción pedagógica, sin duda limitada en sus efectos por el conjunto de circunstancias y de obstáculos, pero engendrando a su vez repercusiones sobre éstas. Negando la importancia de los campos pedagógicos frente a los aspectos sociopolíticos, se llega además, y bastante paradójicamente en algunos casos, a limitar la estimulación pedagógica a una simple compensación al nivel de la cognición. Todo esto no implica en absoluto un desprecio por los puntos de vista en cuestión—muy al contrario—, sino una puesta en duda de su impacto al nivel pedagógico cuando son manipulados sin matices. Es evidente que estas observaciones sólo comprometen mi responsabilidad personal. Creo, no obstante, que tienen la virtud de precisar el problema. Pero no nos entretengamos más en estas consideraciones personales en el terreno general, y pasemos a examinar las enseñanzas de taller en los diferentes niveles del problema.

## 1. A NIVEL DE OBJETIVOS

En primer plano de los objetivos prioritarios perseguidos por los proyectos de estimulación y de «enriquecimiento» de los disminuidos sociales figura, sin duda alguna, un reparto más equitativo de los conocimientos y de las aptitudes, del éxito escolar, profesional y socioeconómico.

Como ya habíamos bosquejado brevemente en la introducción, el objetivo fundamental comprende todo lo que permite una vida más rica, más plénamente humana, más sana, más creativa, más feliz, a la vez menos inútilmente tensa, pero más activa y segura, y todo ello tanto a nivel individual como social. Desgraciadamente, no podemos insistir aquí sobre todo lo que ello implica, aunque comprenda una parte importante de la operacionalización tan necesaria de los objetivos al nivel de la personalidad y de la cognición. Esta operacionalización, sobre la que hemos insistido desde el principio de este taller, no es ciertamente fácil y no se podría pretender—al menos en este momento—una construcción sistemática con plena objetividad. En este terreno es necesario tener en cuenta las actitudes de principio (como las que hemos tratado de enunciar en parte en la introducción), así como los datos de hecho, la experiencia adquirida, y más especialmente los datos científicos ya disponibles. Entré estos últimos, el plano de la «higiene mental» (en su sentido más amplio, la higiene mental individual y social), no es con seguridad de los que pueden desdeñarse. A un nivel más concreto, la operacionalización de estos objetivos no podría pasarse sin la utilización de los objetivos formulados corrientemente por la práctica de la higiene mental, de la reeducación y de la escuela tradicional, en la medida de lo posible después de la evaluación del significado de estos objetivos concretos en la construcción de la personalidad y de la inteligencia. En el estado actual de cosas, esta evaluación será a la vez lógica e intuitiva, pero todavía muy pocas veces totalmente sistemática y objetiva.

Resulta evidente que la operacionalización de los objetivos partiendo de una opción fundamental continúa siendo una empresa particularmente difícil. Y sin embargo, fuera de esta orientación, ninguna estrategia puede ser puesta a punto ni apli-

cada de una forma juiciosa. La propia práctica cotidiana, como la formación de los educadores, no puede organizarse fuera de una referencia continuada a un sistema de objetivos, sistema de objetivos que constituye el punto de referencia y el estímulo indispensable, a la vez que constituye la base esencial de toda evaluación. La educación no puede construirse como una sucesión de actividades—por muy aceptables que sean en sí mismas—sin que el educador, como el investigador, sea consciente permanentemente de los objetivos a perseguir, y sin que se esté remitiendo a ellos en todo momento. Incluso si nuestro sistema de objetivos y nuestro conocimiento de las relaciones entre la estrategia empleada y los objetivos perseguidos, así como toda la evaluación, no pueden todavía estar justificados siguiendo todas las reglas de la lógica y de la objetividad, esta referencia permanente nos parece esencial: al nivel de la práctica cotidiana, constituye un elemento motor y regulador (aunque sea de una forma relativamente intuitiva); al nivel de la investigación, es indispensable para que los objetivos sean cada vez mejor justificados, las estrategias cada vez más eficaces.

Una estimulación óptima supone que los objetivos no sean definidos exclusivamente en función de la adquisición de conocimientos y de aptitudes. Más allá de la formación de la inteligencia y del conjunto de la cognición, lo que está en juego es la personalidad entera. Y ella es quien constituye la esencia de todo ideal pedagógico. Incluso el éxito escolar, profesional y socioeconómico está condicionado por los aspectos de la personalidad, lo mismo que la propia imagen, la buena posición social y la preocupación y la comprensión del «otro», las actitudes, la motivación, el horizonte temporal, el equilibrio emocional, la creatividad, etc. Una parte no despreciable de las desventajas sociales se localiza además en estos campos. Insistamos en que es evidente que, pese a todas las dificultades, los objetivos cognitivos, sociales y pedagógicos deben ser operacionalizados lo máximo posible y a todos los niveles; las condiciones previas, los axiomas implícitos, así como las consecuencias deben ser aclaradas para que los objetivos intermedios puedan ser definidos.

## 2. EL DIAGNOSTICO DE LA DESVENTAJA

Las estrategias, e incluso los objetivos—sobre todo los intermedios—, no pueden ser decididos sin un conocimiento suficiente de la situación: las características del niño en general y del niño socialmente disminuido en especial; las características del medio «socialmente disminuido», de la familia y de su influencia, de la escuela con su influencia y sus conexiones con el medio burgués, que eventualmente puede limitar la expansión del niño procedente de otros medios. Resulta incluso indispensable proceder a un análisis de la sociedad, que ofrece en principio las mismas oportunidades a todos, pero con posibilidades bien diferentes de utilizar estas oportunidades. En todos estos terrenos será necesario conocer la situación de partida, las influencias, las posibilidades y los límites en presencia.

Todos los equipos hacen hincapié en la importancia del desarrollo verbal (vocabulario y estructuras). Su significación no podría ser subestimada. Pero no es necesario describirla ni manipularla como un factor motor unilateral. El desarrollo verbal está en interacción directa con el conjunto complejo de los factores de desarrollo. La psicolingüística del último decenio nos ha procurado en este terreno unos puntos de vista de la mayor importancia, pero ha desembocado en unas teorías unilaterales que ya están siendo puestas en tela de juicio.

Todo observador sin prejuicios sigue, sin embargo, impresionado por la falta de datos en cuanto al diagnóstico del problema, consecuencia de una falta de investigaciones, de unas opiniones insuficientemente matizadas del problema, pero también como consecuencia del hecho de que el grupo socialmente disminuido está lejos de ser homogéneo y no presenta una unidad, lo que hace que las investigaciones sean tanto más difíciles. Cuando se trata de distinguir aquellos factores contenidos en los diferentes medios que son los responsables de una influencia sobre el desarrollo del niño, es necesario confesar que nuestros conocimientos son realmente limitados. Los problemas provienen además del hecho de que las características son particularmente difíciles de registrar; las dimensiones a observar son en sí mismas difíciles de definir y de delimitar.



La situación se complica aún más por el hecho de que, si el conocimiento de la situación tiene una influencia directa sobre la definición de los objetivos (intermedios), es necesario rendirse a la evidencia de que el diagnóstico que se establece, las características que se constatan, dependen a su vez de los objetivos y de los criterios que se manipulan, de las dimensiones que se hacen entrar en juego.

Volviendo sobre el problema evocado más arriba, repetimos que, en el terreno del diagnóstico de la situación, el taller ha puesto de relieve la necesidad de acabar con la confusión entre diferencias estructurales y diferencias de nivel. Aun insistiendo en esta tesis, hacemos notar, sin embargo, que es necesario examinar en qué medida ciertas diferencias estructurales pueden traducirse eventualmente en desigualdades de nivel, y si ciertas diferencias estructurales no son disfuncionales en circunstancias dadas, circunstancias y diferencias estructurales que pueden ser más o menos fáciles de modificar. Finalmente, al actuar así nos enfrentamos al mismo tiempo con una de las caras que presenta el problema del pluralismo cultural, con todo lo que ello implica de dificultades y de ventajas.

### 3. LAS ESTRATEGIAS DE ENRIQUECIMIENTO

De forma bastante paradójica, la propia complejidad del problema, unida a las lagunas de nuestros conocimientos, puede obligarnos a una acción basada en opciones limitadas y específicas, pero claras. Tal forma de proceder puede traer consigo la ventaja de permitir una evaluación de la opción en cuestión. Personalmente, nosotros somos, sin embargo, más sensibles a la tesis que trata de combinar los enfoques resultantes de los diferentes puntos de vista, en espera de la posibilidad de una estrategia basada en una síntesis estructurada del problema. Pero no nos sorprendemos si unas opciones divergentes conducen a veces a resultados análogos: el factor activo podría estar subyacente, como, por ejemplo, el tipo de interacción humana. En todo caso, las estrategias a poner en práctica deben ser construidas de forma sistemática en función de los objetivos a realizar y del conocimiento del problema.

Varios de los que han intervenido han puesto de relieve el

hecho de que la escuela debe cesar de estar centrada sobre la selección para dedicarse plenamente a su tarea pedagógica. El enfoque del *mastery learning* se inscribe en esta tendencia, especialmente en el terreno cognitivo. El conjunto de la educación puede ser estimulado por una estrategia de este tipo. Esta supone el análisis de la estructura de los objetivos sucesivos a realizar por todos, pero a un ritmo, con unos medios y eventualmente con unas particularidades diferentes—y ello sin limitar a los alumnos que dispongan de medios superiores—. Esta última observación no implica que el niño deba ser prisionado al máximo en el sentido de la adquisición de conocimientos y técnicas. Sin la menor duda, el niño debe ser estimulado en la adquisición de experiencia y en la estructuración de esta experiencia, pero no deben perderse de vista las adquisiciones en los campos emocional, social y motivacional, que pueden merecer prioridad sobre la adquisición demasiado forzada de técnicas como la lectura, la escritura, etc. En estos últimos campos, la educación preescolar debe permitir sobre todo la adquisición de una madurez, de la aptitud necesaria.

La democratización de la enseñanza debe además conceder prioridad a la formación de la personalidad, a la adquisición de la preocupación por «el otro», a la adquisición de la empatía permanente y espontánea en relación «al otro». Incluso un niño que haya alcanzado ya la madurez escolar no pierde necesariamente su tiempo al no aprender todavía de forma sistemática a leer y a escribir. En todo caso, y hasta los seis años, la escuela debe conservar su carácter de espontaneidad y de juego. La estimulación sistemática, lo mismo que la adquisición de la *task readiness*, la aptitud para concentrarse sobre una tarea, y la posibilidad de poder organizar sus estrategias en función del problema, deben integrarse en este contexto. La primera clase primaria debe todavía en gran medida adaptarse a este ambiente y a esta táctica. Para los niños (socialmente) disminuidos sin duda hay que acentuar todavía más estas exigencias de adaptación a un ambiente infantil.

En todo caso, consideramos que un desarrollo óptimo supone una estimulación sistemática, una estructuración adecuada del medio y, más especialmente, del medio escolar. El niño debe adquirir la *task readiness* por medio de la práctica de activi-

dades que puede dominar. Si es cierto que no hay que sobrepasar en absoluto las posibilidades del niño, señalemos también que el niño sólo coge gusto por aquellas actividades que puede dominar con un cierto esfuerzo. Disfruta con la dificultad superable; las actividades demasiado difíciles o demasiado fáciles no tienen en general valor educativo en el sentido de la estimulación. Lo que importa es no dejar pasar las frases críticas y sensibles con las ocasiones de estimulación que incluyen, so pena de trabajar en pura pérdida. No es conveniente, además, que el niño se instale en la facilidad. La tesis que acabamos de abrazar supone una amplia educación intelectual, humana, emocional y social, sostenida por un método y unos contenidos funcionales y por el respeto a la espontaneidad, dentro de un ambiente natural.

La estrategia propuesta implica una muy amplia individualización, combinada con el trabajo en grupos. Es decir, que supone una modificación bastante fundamental de nuestro hábito pedagógico y que la formación de los educadores debe ser revisada; en caso contrario, las estrategias preconizadas se enfrentarían a dificultades casi insuperables. La experiencia adquirida en los diferentes proyectos ha puesto, sin embargo, de relieve las posibilidades de reconversión para poner a los educadores en posición de adaptarse a las nuevas estrategias. Tanto las aptitudes pedagógicas como la motivación y la alegría en el trabajo pueden salir ganando con ello: el hecho de sentirse perdido ante la tarea es lo que, sobre todo, corroe la motivación. Por otro lado, la adquisición de una aptitud para el contacto humano (y también de las técnicas que permiten ese contacto) debe constituir a su vez un aspecto prioritario en toda formación de educadores.

Entretanto, no hay duda de que un movimiento de estimulación de los disminuidos sociales no debería contentarse sólo con una serie de estrategias educativas aisladas. En el marco de la estrategia de conjunto, la propia escuela debe constituir una variable en su estructura, en los métodos que pone en práctica, en su mentalidad. Se impone una reforma audaz, pero a su vez reflexiva y que asegure toda la continuidad deseada.

Por otro lado, el problema no podría resolverse actuando únicamente a nivel de la escuela. La importancia de la acción

económica es evidente, lo mismo que el impacto de la familia sobre el desarrollo del niño pequeño (con sus repercusiones sobre el desarrollo posterior). A estos niveles, la estimulación de los «disminuidos sociales» se presenta sin embargo tan difícil y delicada como importante. Algunos de los participantes han puesto de relieve incluso problemas de deontología, haciendo referencia al respecto por la vida privada. En cambio, no pueden existir divergencias de opinión cuando se trata de los contactos y de la colaboración entre la escuela y la familia, de la integración de los padres en la vida «escolar». Sin embargo, todavía en esto las dificultades son de peso. La tradición, el egocentrismo familiar de los padres y el sentimiento de inseguridad provocado entre los educadores constituyen algunos de los obstáculos.

Finalmente, expresamos nuestro deseo de ver que aquellos que resaltan el aspecto estructural de la desventaja sociocultural (y sociopolítica) traducen mejor su visión en estrategias concretas, incluso en el campo pedagógico.

#### 4. LA EVALUACION

La educación sufre una falta fundamental de evaluación. Es posible que se evite inconscientemente la evaluación. Es verdad que las dificultades en este campo son múltiples. Ya las hemos señalado al tratar de otros aspectos de la estimulación de los disminuidos sociales:

- Falta de una estructura de objetivos operacionalizados, de donde se deriva una falta de criterios para la evaluación. Por otra parte, ya hemos señalado que la falta de posibilidades de evaluación y de diagnóstico limita igualmente la posibilidad de formular unos objetivos concretos, cuya función en el conjunto de la estructura pueda estar controlada.
- Falta de datos sobre los aspectos esenciales a evaluar en el campo de las diferentes aptitudes y características complejas.
- La evaluación conlleva dificultades aún mayores cuando se pasa de los conocimientos adquiridos a las aptitudes,

y después a la motivación, a las características de la personalidad, etc.

- Dificultades de elegir entre la evaluación de comportamientos concretos y aptitudes muy precisas, con arreglo a contenidos precisos, o, al contrario, más bien la evaluación de estructuras y de estrategias de comportamiento como aptitudes transmisibles; muchas veces hay dificultades incluso para precisar en qué medida se actúa a tal o cual nivel.

En el mismo orden de ideas, debemos preguntarnos si es mejor investigar sobre *tests* del tipo del «test de inteligencia» (que, por principio, no tienden a dejar mucho margen a la influencia pedagógica) o si, por el contrario, hay que preferir las evaluaciones internas (que quizá están demasiado directamente en función de los conocimientos, contenidos y aptitudes precisas que se acaban de adquirir), sin olvidar por ello completamente el aspecto de transmisión. Una cascada estructurada de *tests* pertenecientes a los diferentes niveles de evaluación es ilusoria, al menos por el momento.

El conjunto de estos problemas hace que la evaluación sea particularmente difícil y, aunque el problema nunca puede ser resuelto más que parcialmente, resulta indispensable un esfuerzo especial y sistemático en este sentido. Este problema, además, condiciona el conjunto de la acción y de la investigación.

## 5. LA INVESTIGACION

No podemos sustraernos a la constatación de que realmente queda mucho por hacer en materia de investigación con vistas a la estimulación de los disminuidos sociales, y en materia de educación en general. Sin duda, en parte, ello proviene del hecho de que los investigadores están insuficientemente orientados hacia los problemas reales y prácticos, mientras que, por otra parte, la política se vincula con demasiada frecuencia y opciones muy generales, poco o nada operacionalizadas, utilizando además en gran medida unas tomas de postura intuitivas. En materia de educación, todo el mundo se considera especialista y evita la colaboración de especialistas. Pese a toda su

experiencia del problema, los facultativos, atrapados por las dificultades cotidianas, están sometidos a limitaciones análogas; tienen dificultades para situar los problemas planteados en una visión de conjunto y, en consecuencia, tampoco sienten la necesidad de investigaciones.

Todo ello es tanto más grave —y también tanto más difícil— en cuanto que los problemas son realmente complicados, tanto en plano de la definición de los objetivos y de los objetivos intermedios como en el del conocimiento de la situación (el niño, la familia, la escuela, el grupo social, la sociedad), de la puesta a punto de estrategias y de la evaluación de los resultados.

Este cuadro se complica más aún por las dificultades de metodología científica, cuya inobservancia resta todo valor a cualquier investigación.

Nos parece indispensable una colaboración —una integración, por así decirlo— entre la investigación, la práctica y la política pedagógica. La investigación, además, es prácticamente inexistente en comparación con las necesidades, lo que aumenta sus dificultades.

El conjunto del problema determina que la investigación constituya un enfoque privilegiado que, sin embargo, multiplica las dificultades metodológicas. Se trata de crear una metodología científica aceptable que permita acercarse al objeto de la investigación, objeto complejo, móvil por definición, que conlleva aspectos difíciles de evaluar. Resulta difícil, pero en el fondo en modo alguno ilógico, estudiar los fenómenos tratando al mismo tiempo de modificarlos, sobre todo cuando esa modificación constituye finalmente el objetivo fundamental de la investigación. Se trata de crear una estrategia de investigación que pueda responder a la vez a los problemas, a los fenómenos en presencia, pero también a las exigencias de la metodología científica. Esta metodología científica constituye el criterio de todo estudio que se considera científico, pero por otro lado debe adaptarse a las particularidades de los fenómenos a estudiar: la salvaguardia de los criterios de base de la metodología científica no puede constituir un obstáculo a la puesta a punto de las estrategias de investigación, adaptadas al problema a estudiar.

## **SEGUNDA PARTE**





# COMISION DE ENSEÑANZA GENERAL Y TECNICA

(Estrasburgo, 18 de noviembre de 1975)

## **Estudio sobre el papel compensatorio de la educación preescolar para los niños de familias cuyo nivel sociocultural y económico es bajo**

Por W. DE COSTER

### 1. INTRODUCCION: IDEA GENERAL DEL PROBLEMA

Desde finales del siglo pasado se ha ido acentuando progresivamente el deseo de aliviar, de compensar las trabas económicas y estructurales por medio de una formación más avanzada de los niños de familias con ingresos modestos y nivel sociocultural poco estimulante. Se trata de un aspecto del movimiento que se pronunció en favor de cierta movilidad social, por un deseo de equidad, o bien—sobre todo más tarde—bajo el impulso de una ideología de igualdad social cada vez más activa. Sin embargo, igualmente importantes fueron otros factores de orden muy distinto, sobre todo en ciertas fases de aquel movimiento de compensación: la exigencia de una mejor utilización de las aptitudes disponibles, según las necesidades de la industria en expansión y también en función de la confrontación entre las grandes potencias, que se veían obligadas a movilizar las reservas de aptitudes a la vista de la competencia científico-militar y científico-económica.

Poco a poco se fue comprendiendo que no se trataba únicamente de facilitar el acceso a los diferentes tipos y niveles de formación mediante la reducción de las cargas financieras con medidas económico-sociales o mediante la adaptación de las condiciones de ingreso, complementada con las medidas correspondientes dentro de la propia organización escolar. Ese ensanchamiento del punto de vista se fue acentuando según se multiplicaban, cada vez en mayor medida, los fracasos de los niños pertenecientes a las clases populares. A pesar de las

barreras derribadas y las facilidades concedidas, el porcentaje de hijos de obreros seguía siendo muy bajo en todos los tipos de formación general posprimaria y, a mayor abundamiento, en todas las formas de enseñanza superior.

Según se trataba de ayudar a los niños socialmente desfavorecidos, ya fuese con explicaciones y ejercicios suplementarios o completando su experiencia, sus conocimientos y su cognición en general, se comprendió que había otros problemas en juego: la motivación, la falta de apoyo eficaz por parte de la familia ante los problemas sociales y cognoscitivos planteados por la escuela, el ejemplo cotidiano de otros accesos a otras formas de la vida adulta, la dificultad para adaptarse al ambiente general de la escuela, basada en las actitudes de las clases medias, y el conjunto de las barreras psicológicas y psicosociales. Pero surgió un sentimiento de impotencia ante la tarea; no se creyó en las posibilidades de un acompañamiento *ad hoc*... para el que, por cierto, faltaban medios y para el cual no estaban formados los enseñantes.

Mientras tanto, cada vez causaba mayor impresión la frecuencia particularmente elevada de los fracasos de los niños del medio obrero, ya desde comienzos de la escuela primaria. La comprobación adquiriría tanto más relieve por tratarse a menudo de niños a los que no se consideraba desprovistos de inteligencia.

Así, pues, el problema tenía que irse planteando paulatinamente en forma de cuestiones fundamentales. Se podía considerar la acción en varias direcciones:

1. Medidas de orden socioeconómico: En este terreno se planteó la cuestión de saber hasta qué punto el desarrollo imperfecto de la personalidad viera el resultado y también la causa de la pobreza. Lo cierto es que la pobreza no constituye únicamente una traba directa para el ascenso social, sino que además provoca —o acentúa— unas características psicológicas poco estimulantes: horizonte temporal reducido, falta de confianza en las propias posibilidades, falta de motivaciones por encima de las necesidades inmediatas, etc. Se ha estimado con frecuencia que el aumento importante del bienestar constituía el mejor medio contra la pobreza y sus corolarios. Otros fueron

aún más lejos, estimando que el estímulo de los deficientes sociales y la lucha contra la pobreza exigían reformas fundamentales en la estructura y en la mentalidad de nuestra sociedad.

2. Acción en el plano de la familia: Acción cultural, pedagógica y sociopsicológica en la esfera de las familias, a fin de compensar los factores psicológicos que constituyen el resultado de la pobreza y son susceptibles de prolongarla. Es, en efecto, innegable que, aun logrando eliminar las condiciones económicas de la pobreza, sus factores psicológicos pueden prolongar la deficiencia. Dadas las circunstancias, sin embargo, la estimulación y la orientación a nivel familiar son difíciles de organizar. Por lo demás, plantean delicados problemas.

3. Acción en el plano de la escuela: Por todo ello, los esfuerzos y las esperanzas se han venido a concentrar, en gran medida, en la escuela. Subrayada por los psicólogos—a veces incluso de forma demasiado exclusiva—la importancia de la formación en el curso de la primera infancia, normalmente se hubiera debido acentuar la acción en la esfera de la familia y de la guardería. En nuestra opinión, en efecto, tal acción es innegablemente una de las más importantes, pero ya hemos apuntado las dificultades que entraña en el plano familiar. En cuanto a las guarderías, hasta hace muy poco se trataba en general de simples depósitos de niños, y es ahora cuando empiezan apenas a descubrir su papel y sus posibilidades de estimulación (para el niño, pero también para la familia).

Sucede así que los esfuerzos más importantes—estimulados por el problema de los fracasos que acabamos de señalar—se han orientado hacia la escuela, y más en especial hacia el paso de la escuela maternal a la primaria. Sin duda se puede estimar, y con razón, que esa acción a nivel escolar es demasiado tardía y que deja de lado aspectos esenciales. La escuela, por el contrario—fundamentalmente reorganizada—constituye un medio cómodo cuyas posibilidades es preciso utilizar. Además, para ser útil, esa acción no puede mantenerse apartada de la familia.

Hemos empezado partiendo de la tesis de que las dificultades que encontraban los niños «pobres» al ingresar en la es-

cuela no se debían únicamente a deficiencias constitucionales. Por lo demás, aunque existiesen tales deficiencias en medida bastante considerable, las estrategias pedagógicas serían tanto más indispensables para actualizar al máximo las posibilidades dadas.

Sea como fuere, la existencia de aptitudes latentes en las familias pobres nos parece tan indicutible como la existencia de una desventaja debida a las circunstancias de la vida.

En resumen: estimando que es indispensable un esfuerzo importante para mejorar la primera educación en la familia desde la primera infancia, y sin subestimar la importancia de los límites constitucionales, se debe perseguir, intensificar y, sobre todo, sistematizar el esfuerzo en el plano de la escuela.

La acción de estímulo se ve estorbada por el hecho de no tener siempre una visión precisa de la naturaleza de los impedimentos socioculturales ni de las características del medio y las particularidades psicológicas de los niños que de él proceden. No podemos por menos de lamentar la falta de coordinación de las diferentes investigaciones, así como la ausencia de estructura y de perspectiva de conjunto, tanto en el estudio como en los proyectos de compensación práctica. Por otra parte, para intervenir, la práctica no podía aguardar al momento en que los conocimientos fundamentales ofreciesen una base completa y coherente. Si la experiencia, la práctica y la intuición son y serán siempre indispensables, por sí solas resultan impotentes. La investigación-acción constituye la única posibilidad que permite evitar las prácticas sin fundamento, como una teoría que no responde a los problemas prácticos.

Sobre todo en los Estados Unidos se organizaron programas de «compensación», a veces con medios importantes. En cierto modo, fue en el momento de perder el movimiento parte de su impulso en dicho país cuando Europa empezó a interesarse realmente por el problema. En los Estados Unidos se preocuparon en primer lugar de preparar directamente al niño para la escuela primaria. Las estrategias, más o menos estructuradas, englobaban en ocasiones gran número de aspectos, pero con frecuencia se atenían a un campo restringido de fenómenos. Hasta los programas de compensación más vastos y estructurados se limitaron en general, de forma bastante intuitiva,

a llenar ciertas lagunas particulares. De ese modo se vinieron a considerar como nudo del problema unas aptitudes determinadas, el nivel de desarrollo y las etapas franqueadas, o el nivel de experiencia, de conocimientos y de esquemas de comportamiento adquiridos en un campo más o menos extenso.

Si Frostig se dedicó a compensar los retrasos en el campo de la aptitud perceptivo-motriz, Bereiter y Engelmann acentuaron sobre todo la importancia del lenguaje para facilitar el aprendizaje y el razonamiento. Otros autores, como Deutsch, tuvieron también en cuenta la importancia de la imagen de sí mismo, etc.

Sin embargo, pocas estrategias llegaron a cubrir de forma estructurada un sector amplio del problema, partiendo de un conocimiento lo más fundamental posible del mismo.

Tanto en las estrategias de compensación como en el conjunto de las actividades pedagógicas ha sido insuficiente el afán de evaluación de los resultados obtenidos, pero los datos de que disponemos no suelen incitar al optimismo. Hay que señalar, además, que tampoco los métodos de evaluación dejan de plantear problemas: ni siquiera el punto de partida, esto es, los objetivos a alcanzar, ha sido formulado de forma operativa; no están mejor definidos los fenómenos a compensar, sobre la base de un análisis sistemático de la cuestión, así como de las características psicológicas y de sus causas. En una palabra, el hecho de no tener una visión precisa del dinamismo de la deficiencia viene a dificultar la evaluación. La cuestión se hace todavía más ardua cuando no se plantea únicamente el problema del nivel de prestación inmediata, correspondiente más o menos directamente a las actividades de compensación, sino que además se desea controlar la transferencia y la persistencia de los resultados: transferencia a otras aplicaciones, persistencia del aprendizaje que permita continuar la formación sobre una base mejor (1). Se trata aquí de problemas de primerísima importancia, pero particularmente difíciles tanto en la puesta a punto del plan de acción como en la evaluación.

---

(1) Aunque se consiga asegurar una persistencia cierta de los resultados, la acción de estimulación seguirá exigiendo una continuidad; de lo contrario, las circunstancias negativas volverán a imponerse, no se estimularán ya los nuevos aspectos a alcanzar y, a lo sumo, se tendrá un mejor punto de partida.

Por añadidura, las estrategias de compensación han prestado en general insuficiente interés a las exigencias fundamentales de acompañamiento y a los problemas psicológicos en la esfera de la personalidad (motivación, expectativas, imagen de sí mismo, seguridad psicológica, relaciones sociales, confianza en las propias posibilidades, etc.), aspectos todos que revisten capital importancia en la estimulación de los deficientes sociales, junto a las cuestiones de técnica didáctica. Por lo demás, hay que considerar el conjunto de estos problemas en el contexto de las características antropológicas del medio en que estos niños se educan y proyectan su porvenir.

Finalmente, también puede ser útil la «compensación» de las lagunas particulares, tal como inicialmente se la concibió, a condición de incorporarla en un vasto conjunto estructurado de estimulación diferenciada, flexible y comprensiva, que englobe la totalidad de la formación y de la experiencia en todos los campos de la personalidad. La actividad científica, además, indispensable en la solución de este problema, hace que no sea superflua una compensación directa, fundada en el calor humano y la intuición. La formación de los profesores debe responder a esta doble necesidad.

Las observaciones que acabamos de formular implican una toma de posición en otra discusión: unos optan por programas muy estructurados, lo que implica un conocimiento suficiente del fenómeno a compensar. En realidad, hasta esas estrategias estructuradas se atienen casi siempre a aspectos limitados, basados en visiones intuitivas. Por otro lado, con frecuencia se expresa el temor de que los aspectos emocionales y el contacto humano directo puedan ocupar un lugar insuficientemente central en tales estrategias estructuradas. Así, pues, ciertos pedagogos optan por la libertad y la espontaneidad—tanto por parte del niño como del educador—para completar la experiencia, para estimular y liberar la personalidad en su conjunto. Por no ser ideales las circunstancias, semejante tendencia, acentuada unilateralmente, lleva fácilmente al «dejar hacer» y, por ende, a una acción pedagógica insuficiente. Nos parece que la mejor solución será aquella que logre combinar las ventajas de ambos puntos de vista: análisis de los objetivos concretos a alcanzar y puesta a punto sistemática de las estra-

tegas de estímulo, pero dentro de un conjunto y un ambiente que no pierda en espontaneidad ni en calor humano, ni tampoco en posibilidades de acogida en una situación de seguridad.

Nosotros optamos, pues, por una estrategia estructurada y sistemática, pero relativamente poco aparente, incorporada en una ejecución que desprenda un ambiente de espontaneidad. De ese modo la intuición, aguzada por los datos científicos y por la estructura del plan de acción, puede captar constantemente las ocasiones de estímulo que se presenten.

## 2. LA POBLACION IMPLICADA

Es obvio que ciertos medios de renta modesta pueden constituir excelentes medios educativos, cuyas lagunas e inevitables limitaciones quedan ampliamente compensadas por el interés que se presta a la educación, por la preocupación por el futuro, por una motivación poderosa y la seriedad en el trabajo, por la voluntad de utilizar al máximo las posibilidades de ir superando los peldaños de la escala social. Por tanto, no se pueden tratar en general las características y el valor pedagógico de los medios de renta modesta, las particularidades psicológicas de los niños que en ellos se educan ni las posibilidades de estimulación. Es un medio muy poco homogéneo, tanto desde el punto de vista del nivel y la naturaleza del estímulo ejercido (lo mismo en el campo intelectual que en el de la personalidad) como desde la perspectiva de las posibilidades y las tendencias disponibles al comienzo.

De todos es sabido que el medio obrero cualificado puede ser estimulante, pero hasta el nivel más modesto es heterogéneo. Sus características son, por menos conocidas, tanto más difíciles de estudiar.

Sería normal que una estrategia de estimulación se orientase en primer lugar hacia las causas mismas de la deficiencia y hacia las vías de impacto del medio sobre el desarrollo del niño. Sin embargo, debemos señalar que la investigación de los factores activos no siempre logra adoptar un verdadero punto de partida. Por lo demás, esas lagunas en nuestro conocimiento del medio y de los factores activos corren parejas

con la falta de datos relativos a las características psicológicas de los niños pertenecientes a los medios pobres. Así, pues, está en juego el conjunto de nuestros conocimientos en materia de deficiencia social y de psicología genética. Más adelante veremos que el impacto de cuestiones ideológicas y antropológicas constituye otra dificultad.

Por otro lado, es evidente que el problema de los «deficientes sociales» no se limita a los niños procedentes de los medios de renta modesta. Los medios acomodados pueden ser muy diferentes desde el punto de vista cultural o intelectual, y su valor pedagógico, muy divergente. Los medios intelectuales, los superocupados o mundanos, los muy acomodados, los de comerciantes, etc., pueden ser muy estimulantes, pero también pueden entrañar una serie de deficiencias que van, por ejemplo, desde la superprotección hasta el abandono psicológico, con todas las posibilidades de falta de estímulo, de motivaciones negativas, de ausencia de entorno cultural; de falta de relaciones afectivas o, por el contrario, de falta de regulación, etc.

Está claro, pues, que tratar las deficiencias sociales en conjunto equivaldría a tratar el conjunto de los problemas de psicología genética y de la formación del individuo en el contexto antropológico de las diferentes constelaciones de medios.

Por tanto, estimamos prudente consagrar específicamente este informe a los niños de familias cuyo nivel sociocultural y económico sea bajo, sin perder de vista la diferenciación interna de ese medio. Es posible, sin embargo, que los niños no desfavorecidos y/o dotados sean los primeros en beneficiarse de las estrategias pedagógicas de estímulo que perseguimos. Ello no debe detenernos, a condición de que prestemos particular atención a los problemas y las dificultades de los niños pertenecientes a medios modestos, a su necesidad de apoyo, de estímulo y de acompañamiento. Una educación que permita una amplia diferenciación en el interior de la clase nos parece la única solución si queremos huir de las clases separadas (2), que, desde luego, presentan ventajas en su posibilidad de adaptarse a los niños, pero cuyos inconvenientes son

---

(2) Estimamos que es preciso evitar las clases «seleccionadas», siempre que no se trate de niños con dificultades demasiado evidentes, y éste no es el caso en el nivel de la escuela maternal, aparte ciertos casos muy graves.



demasiado evidentes. No obstante, habrá que organizar esa diferenciación interior de modo que no impida los contactos sociales y no cree nuevos problemas psicológicos. Los educadores deben estar preparados para ello. Así pasaremos de la compensación específica a la estimulación general (pero sistemática) y, finalmente, a una renovación de la educación pre-escolar.

### 3. NATURALEZA DE LA «DEFICIENCIA»

Como ya hemos señalado, probablemente no sea posible describir en general «las» características de los medios «pobres» y de los niños a ellos pertenecientes. Así, pues, hay que tratar este problema de psicología diferencial ajustándose a una diferenciación interna. El problema de la compensación se hace por ello todavía más complicado.

#### 3.1 Consideraciones previas

##### 3.1.1 *Inhibición del desarrollo: generalidades*

Sin duda podemos considerar evidente que la falta de estímulo y de experiencia, o una experiencia defectuosa, e incluso inoportuna, pueden repercutir sobre el desarrollo del niño y, en especial, sobre sus prestaciones escolares. En principio, todos los aspectos del desarrollo pueden verse afectados tanto en su nivel como en sus aspectos cualitativos. Ello es especialmente cierto para la percepción y la motricidad, pero, sobre todo, para el lenguaje, la inteligencia y la personalidad en todas sus dimensiones, incluidos el nivel y la naturaleza de la motivación, el nivel y el contenido de las aspiraciones y las expectativas, la imagen de sí mismo, la imagen del «otro», la forma de creerse percibido y aceptado o no aceptado por el otro, el conjunto de relaciones sociales, etc., con sus repercusiones directas sobre el conjunto de los rasgos de la personalidad. Todos los esquemas de comportamiento, todos los hábitos y las tácticas de comportamiento, en todos los campos de la

actividad humana, están implicados. Todos pueden ser más o menos estimulados; es posible orientarlos en un sentido que facilite o no facilite el desarrollo ulterior; pueden estimular o, por el contrario, fijar, orientar en un sentido oportuno o inoportuno el desarrollo de la personalidad, cada vez con repercusiones en diferentes campos del comportamiento, incluidos el funcionamiento de la inteligencia y tal vez, ante todo, el rendimiento escolar.

Por lo demás, nunca se acentuará demasiado el hecho de que, si el medio social puede tener impacto sobre los resultados escolares a través del desarrollo intelectual—y cognoscitivo en general—, el rendimiento escolar depende también directamente del desarrollo de la personalidad, que ejerce así una doble influencia sobre las afinidades escolares: directamente, por la motivación y por las posibilidades de una integración armoniosa, e indirectamente, a través de la influencia que ejerce sobre el estímulo del funcionamiento de la inteligencia y de la cognición, directamente afectadas además por la experiencia adquirida.

### 3.1.2 *¿Deficiente o diferente?*

Se ha propuesto el argumento de que los medios de rentas bajas no se caracterizan únicamente por una experiencia insuficiente o poco estimulante. En cierta medida, esa experiencia puede ser simplemente diferente y provocar un desarrollo cualitativa y tipológicamente diferente de las aptitudes, sin que haya necesariamente diferencias de nivel y de valor. En efecto, hay que considerar la posibilidad de que el tipo de experiencia adquirida en un medio pobre no sea siempre valorado ni por la organización social y económica, ni por la escuela, ni siquiera por los *tests* psicológicos y pedagógicos nacidos de la cultura tradicional. Así, pues, no se trataría únicamente de una experiencia y un desarrollo defectuosos en sí: en cierta medida, el problema de nivel vendría a ser así una cuestión de funcionalidad o de disfuncionalidad en el medio dado, incluso en relación con la escuela, que aquí nos atañe más especialmente. Hay que señalar que esa disfuncionalidad eventual podría

limitarse a las relaciones con el medio cuyos valores morales, afectivos, sociales e intelectuales se basan unilateralmente en la cultura de las «clases medias», sin asegurar una posibilidad de integración de ciertos subgrupos ni valorar ciertas subculturas. Al adelantar estos argumentos, que no carecen de interés, algunos llegan no sólo a minimizar la importancia de la base constitucional y hereditaria de la personalidad y de las disposiciones; además niegan todo retraso, así como todo elemento negativo inhibitor del desarrollo de los niños pertenecientes a medios desfavorecidos. La organización económico-sociocultural sería prácticamente la única culpable, y menos directamente por su influencia en el individuo que por el hecho de que las estructuras económico-político-sociales y el predominio de un tipo cultural específico impiden la integración de ciertos subgrupos. En general, los partidarios extremistas de esta tesis tienden a negar o ignorar en gran medida la existencia de diferencias de nivel entre las diferentes subculturas, como también entre las diferentes culturas. Esta toma de posición implica ampliamente el rechazo de la movilidad social que implicaría una educación en el sentido de una adaptación de los grupos marginales a la cultura de las clases «medias» y «superiores»: es la sociedad lo que se debe reformar. Se propugna así una reforma socioeconómica que suprima la pobreza y las diferencias socioeconómicas, a las que se estima fuente o, en todo caso, motor de todas las deficiencias sociales. En el campo sociocultural, esta tesis exige cambios en el sentido de una valoración de la experiencia y de la cultura de las capas modestas de la población.

Evaluando este enfoque, creemos que los aspectos propuestos encierran un interés y una parte de verdad innegable. Su punto débil está en su forma unilateral, y a menudo teórica, de abordar el problema. Precisemos la discusión.

- a) El rechazo a priori de todo elemento constitucional en la jerarquía social: indudablemente se ha utilizado de forma abusiva el argumento de un nivel diferente de las disposiciones según el nivel social para eludir el auténtico problema social—aunque, por lo demás, casi siempre de buena fe—. Pero negar toda interferencia

de las diferencias de nivel y de tipo en las disposiciones nos parece una peligrosa ilusión. Sobre todo en las sociedades que han realizado, al menos parcialmente, la movilidad social por la movilización de los dones disponibles. Volveremos sobre este punto.

- b) El hecho de negar—o despreciar—las diferencias de nivel entre las diferentes subculturas induce a abandonar con demasiada facilidad los intentos de estimulación, aunque se ponga a la escuela en tela de juicio.

Reconocemos, en todo caso, que a menudo se han presentado abusivamente todas las diferencias estructurales como diferencias de nivel, pero hay que tener en cuenta las cosas tal como son (3).

- c) Evidentemente, aún está por ver si la nueva cultura, que con razón se considera muy diferenciada, no planteará nuevas necesidades y nuevos problemas de integración, de estímulo y de equilibrio, tanto en el plano individual como en el social. Podemos preguntarnos además si ciertos tipos de personalidad—o ciertas constituciones—no serán particularmente propensos a la disfuncionalidad.

- d) El hecho de insistir en la necesidad de reformas económico-político-sociales y de reformas pedagógicas de orden socioinstitucional no permite, sin más, reducir los esfuerzos de estimulación en el seno de la escuela y de la familia. Así sucede con demasiada frecuencia en nuestros países para quienes todo lo esperan de las reformas sociales y minimizan toda diferencia de nivel entre las diversas subculturas, o no sopesan las difi-

---

(3) Aún están por definir de forma positiva las diferencias estructurales que no son reducibles a diferencias de nivel entre los diversos grupos sociales. Hay que señalar que todas las tentativas orientadas a demostrar, con tests especialmente elaborados a tal efecto, que los niños de los grupos socioeconómicos débiles serían superiores en algún terreno han fracasado. Parece, pues, que los que defienden la tesis de las diferencias estructurales no reducibles a diferencias de nivel consideran más en particular una forma de vivir, en un sentido lo más amplio posible, que sería distinto en las clases llamadas inferiormente desarrolladas y en las demás, y que sería igualmente válido que el de las demás clases. Ante este argumento hay que señalar que la forma de vivir de las clases supuestamente subdesarrolladas está en gran medida programada y dirigida por las clases dirigentes. Baste pensar en la manipulación que ejerce el sector publicitario, por ejemplo. Finalmente, el argumento de las diferencias estructurales sin diferencia de nivel sólo puede contener una parte de realidad.

cultades y los peligros inherentes a una supuesta integración de las diferentes subculturas, muy divergentes, sin la adecuada preparación.

Sin subestimar por ello el impacto de las políticas socio-económicas, aquí nos centraremos en los problemas psicopedagógicos, cuya importancia ya no se puede negar. Por tanto, la cuestión que nos ocupa exige tener en cuenta todos los aspectos a la vez.

No se trata únicamente de adaptar y educar a los subgrupos desheredados. Para hacerles participar en la cultura es preciso que ésta se adapte a su vez, que integre y valore en mayor grado las diferentes «subculturas». Ello implica, junto a ventajas ciertas (4), una diferenciación interna cada vez más pronunciada de la cultura, con todos los problemas de integración que esto supone para la sociedad.

En el plano escolar, significa que no hay que limitarse a adaptar y preparar al niño para la escuela, sino que también la escuela debe adaptarse, diferenciando la educación. Hay que comprender y valorar la experiencia adquirida, los valores construidos en las diferentes subculturas. En una palabra: en el proceso de estimulación de los niños socialmente desfavorecidos, el niño no es la única variable. También la escuela, como conjunto de relaciones sociales y de estrategias pedagógicas, debe ser manipulada sistemáticamente (más que en el pasado) como variable. Y decimos sistemáticamente para alejarnos de una política de cambios improvisados, que con demasiada frecuencia suele ser, en nuestros países, la alternativa al inmovilismo.

La puesta en cuestión de la sociedad, de la cultura y de la escuela no obsta para que el niño deba ser educado, lo cual implica que se adapte, que adquiera el sistema general de regulación y de conocimientos. Es evidente que, en este contexto, hay que estimular—e incluso modelar—al niño con flexibilidad. Así, pues, nada de dejar hacer, sino una libertad,

---

(4) Lo cierto es que también esta diferenciación interna de la cultura entraña graves complicaciones para el individuo si la comparamos con una cultura menos evolucionada, pero aseguradora en su homogeneidad y su falta de flexibilidad.

una espontaneidad enriquecedora junto a una transferencia de la experiencia acumulada y de los valores constructivos en un contexto social.

### 3.1.3 *Medio y herencia*

El conjunto del sistema de influencias posibles a que hacemos alusión cuadra perfectamente con el conjunto de nuestros conocimientos de psicología genética. Sin embargo, existen importantes divergencias de opinión cuando se trata de evaluar la dimensión de la influencia de esos factores económico-socioculturales. La extremada importancia concedida a la herencia tras los descubrimientos de la genética moderna llevó a una reacción, fomentada, entre otras cosas, por los datos de la psicología clínica y de la antropología psicocultural. A su vez esa reacción condujo a nuevas exageraciones. Por eso no podemos asombrarnos al presenciar una nueva reacción, que hace hincapié en el hecho de haber exagerado considerablemente la influencia del medio y el margen de maniobra de la educación, y de haber perdido de vista los límites impuestos por la herencia y la constitución, también en las diferencias comprobadas entre los medios socioculturales. Ciertos autores, como Jensen, componen de algún modo el ala combatiente de tal reacción. No vamos a entablar aquí una discusión metodológica sobre los estudios presentados; simplemente nos limitaremos a subrayar que dicha reacción se vio alentada, entre otras cosas, por las desilusiones producidas en las actividades de estimulación social y psicopedagógica.

Pese a todas las controversias y la complejidad del problema, creemos que podemos adoptar una posición. Las diferencias en el nivel de las disposiciones se pueden acentuar entre los diversos grupos sociales, sobre todo en las sociedades que ya han hecho realidad cierta movilidad, con todas las consecuencias que ello implica. Aun así, es indudable que todavía hay unas reservas de disposiciones latentes por estimular, especialmente en los niveles inferiores de la jerarquía social.

La constitución incluye los límites del desarrollo posible, así como unas sensibilidades al medio y unas tendencias activas, junto a unos esquemas de comportamiento primarios. Esos

límites, más o menos amplios, que afectan tanto al nivel como a las características tipológicas, constituyen la zona de influencia del medio. La discusión que acabamos de evocar sólo puede referirse a la amplitud de esa zona. Y sea cual fuere tal amplitud, es solamente en dicha zona, es decir, en el medio, donde nos es dado intervenir. En modo alguno podemos permitir que se pierda esa posibilidad de educación.

### **3.2 Características concretas de los niños desfavorecidos por el medio sociocultural**

Aunque renunciemos en gran medida a tener en cuenta la herencia y las influencias del medio, el estudio de las características de los niños socialmente desfavorecidos tropieza con grandes dificultades. Sin embargo, son esas características las que debén guiarnos en el momento de concretar los objetivos y las estrategias del estímulo.

Las complicaciones en la descripción de la deficiencia se refieren en especial a:

- La complejidad del problema y de los diferentes aspectos del comportamiento humano.
- La falta de homogeneidad del medio implicado.
- El carácter en general relativamente rudimentario de las técnicas psicológicas de evaluación de qué disponemos.
- Por lo que respecta a los rasgos de personalidad, tan importantes para las posibilidades de evolución de los niños que nos ocupan, son sumamente raros los datos verdaderamente objetivos.
- También los intentos de establecer la relación entre las características de los niños y las del medio son en gran medida intuitivos. En cuanto a las innegables correlaciones, con frecuencia son difíciles de interpretar; las causas y los efectos se confunden, o bien se trata de simples corolarios debidos a otros factores activos.
- Los ensayos de estudios longitudinales, incorporando aspectos muy operativos, con vistas a un análisis de la dinámica y de los elementos activos en las diferentes

líneas de desarrollo, han tropezado con importantes dificultades.

- Como ya hemos señalado, parte de los hechos y las deficiencias comprobadas pueden reducirse a particularidades tipológicas que no afectan al nivel de desarrollo.
- No es posible aplicar automáticamente a Europa los resultados obtenidos en los Estados Unidos con ocasión de estudios sobre grupos de nivel sociocultural extremadamente bajo, ya que no corresponden a la situación de nuestro continente.

¿De qué datos disponemos, en fin, con todas las restricciones que acabamos de enumerar?

- a) Se ha observado en todas partes que tanto el éxito escolar como el CI y el desarrollo del lenguaje de los niños socialmente desfavorecidos son deficientes. Es prácticamente indiscutible que tanto la amplitud del vocabulario como el nivel de las estructuras verbales adquiridas ejercen una influencia sobre el desarrollo de la inteligencia, y viceversa.

Por otra parte, el lenguaje y, eventualmente, el desarrollo cognoscitivo constituyen ejemplos de «deficiencias» que se pueden reducir parcialmente a diferencias estructurales.

En todo caso, los autores señalan en general:

- La formación de conceptos en el plano de las relaciones contextuales, en el momento en que los demás niños alcanzan el nivel descriptivo y categórico-inferencial.
- Una falta de matices en la expresión verbal, cuyas fórmulas vienen a ser por ello fácilmente previsibles en las diferentes situaciones (*restricted code* por oposición al *elaborated code*). Sin embargo, no se trataría de una falta fundamental de posibilidades. Por lo demás, el fenómeno se manifiesta, ante todo, en las situaciones informales, pero la utilización persistente del *restricted code* puede afectar a las posibilidades de análisis y de abstracción en general.



- b) Parte de los autores señalan asimismo deficiencias en la motricidad fina, pero otros niegan tal observación. Aquí puede estar en juego la diferenciación interna del medio sociocultural inferior. Algunos han comprobado incluso diferencias en la discriminación visual y auditiva, así como en la coordinación de ambas.
- c) Todavía son más discutidas las características descritas en el plano de la personalidad, sin duda por las razones que acabamos de evocar.

Los aspectos señalados son:

- Un horizonte temporal reducido, que se debe relacionar con el hecho de que la motivación se limite en gran medida a las necesidades inmediatas.
- Dificultad para superar el nivel de las satisfacciones directas.
- Un nivel de aspiración y, sobre todo, un nivel de expectativas, reducido.
- Falta de confianza en las propias posibilidades de modificar en algo la situación.
- Imagen negativa de sí mismo.

La psicología ha demostrado sobradamente que estas diferentes características pueden disminuir las prestaciones—en especial las escolares—respecto a las posibilidades iniciales.

Por añadidura, no es raro que los educadores acentúen involuntariamente la deficiencia:

- El hecho de que las esperanzas y las reacciones sociales de los niños «pobres» no correspondan a las de los educadores conduce a relaciones humanas deficientes, y acéntúa también en el educador la tendencia a esperar prestaciones mediocres (*self fulfilling prophecy*).
- De ello se deriva el siguiente corolario: menos seguridad, menos estímulo, incluso en caso de respuesta exacta; mayor crítica en caso de error; menos esfuerzo de análisis ante las dificultades que halla el niño y menos realimentación tras una respuesta.

Todo lo cual acentúa en el niño la autoimagen negativa, la falta de confianza en sí mismo ante los problemas, la falta de motivación, etc.

Por otra parte, pronto se viene a establecer de manera intuitiva una relación entre las características descritas y las circunstancias de educación, caracterizadas por:

- Pocas actividades organizadas en común (desayuno en familia, excursiones, etc.).
- Pocas interacciones, sobre todo una interacción verbal reducida.
- Menos regulación, pero, en la medida en que existe, es autoritaria y poco flexible.
- Tendencia a las relaciones autoritarias y punitivas, marcando una educación en apariencia estricta; muchas órdenes imperativas, sin explicaciones; en todo caso, las madres explican más lo que hay que hacer y menos el porqué. De este modo, los niños disponen de poca información y permanecen tributarios de un control externo.
- Relativamente pocas manifestaciones de afecto; en otros casos, o en otras circunstancias, compensaciones o una superprotección con todas las consecuencias de semejante dualidad.
- Los niños afectados se concentran en ciertas escuelas, que reproducen la actitud de disciplina estricta y de organización rígida.

Más especialmente en los casos extremos:

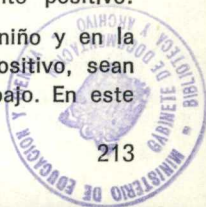
- Los «deficientes sociales» quedan atrapados en un círculo vicioso de pobreza y fracaso.
- Vienen a ser eventualmente objeto de prejuicios si se les reconoce como grupo minoritario, marginal.
- La pobreza lleva a una mala alimentación y además provoca tensiones interpersonales que acentúan el riesgo de estructuras familiares inestables. En caso de divorcio de hecho, pesa sobre los niños la ausencia de uno de los padres—o de quien haga sus veces—; en caso de familia numerosa, el riesgo de abandono afectivo y psicológico es real.

- Las estrategias de educación familiar imperfectas corresponden a la situación de trabajo:
  - basada en la falta de formación;
  - caracterizada por la manipulación de cosas concretas más que por la manipulación de relaciones abstractas; además, los contactos interpersonales son reducidos;
  - centrada en la rutina y bajo supervisión;
  - apoyada más en el esfuerzo de grupo que en la iniciativa individual.
- Cuando la familia no se hunde en la indiferencia, utiliza en mayor grado el castigo físico; más castigos por el control insuficiente de sí mismo (entre otros, en la adquisición de la limpieza y el dominio de los esfínteres).
- Mayor interés prestado a la conformidad.
- Menos incitación a los comportamientos de independencia.
- Más propensión al castigo que a la manifestación de apreciación.

Las observaciones que acabamos de enunciar han sido confirmadas por autores como Bernstein (1962), Bronfenbrenner (1958), Brophy and Good (1970), Hess (1965, 1967), Radin (1967), etcétera. Sin embargo, en modo alguno se ha llegado a la unanimidad.

Creemos interesante señalar también las siguientes relaciones entre las características del medio y la evolución del niño:

- a) Parece manifestarse una relación entre las circunstancias de trabajo de los padres y las prestaciones cognitivas de los niños. El trabajo en equipo (día-noche) constituye un índice negativo.
- b) A medida que la familia se interesa por el niño y se ocupa de él, va constituyendo un elemento positivo:
  - La familia mentalmente centrada en el niño y en la vida familiar constituye un elemento positivo, sean cuales fueren las circunstancias de trabajo. En este



orden de ideas son indicios bastante interesantes; por ejemplo, la presencia (pero no la abundancia) de juguetes, el hecho de prestar atención a las preguntas que hacen los niños, el de ocuparse de los niños y de la familia.

- Estar dispuesto a colaborar con los educadores constituye otro indicio particularmente positivo.
- Igualmente importante es la correlación entre el nivel de lenguaje de la madre y el éxito escolar del niño.

#### 4. LAS ESTRATEGIAS DESARROLLADAS

Sería ilusorio tratar de hacer aquí una revisión exhaustiva o incluso una síntesis satisfactoria de todas las estrategias. Tendremos, pues, que limitarnos a esbozar algunos enfoques típicos. Ya hemos señalado que las diversas teorías se diferencian según hagan hincapié en las insuficiencias del medio familiar o las de la escuela, o en la disfuncionalidad entre el medio familiar y la escuela. La mayoría de las estrategias sitúan el problema en la esfera familiar, lo que puede dar lugar a una acción en la familia o en el plano de la escuela.

La acción en la familia se limita en general a niños muy pequeños. Su objeto es estimular el desarrollo de la inteligencia y de la personalidad mediante la creación de un enriquecimiento a través de los padres. Por lo demás, ciertas acciones van dirigidas a los futuros padres. Se les ha explicado qué tipos de actividades y de comportamiento son positivos con vistas al desarrollo del niño (Gordon, 1969). Otros pedagogos han tratado de activar la interacción verbal entre la madre y los hijos (Levenstein, 1970), de estimular la utilización del «refuerzo» positivo (Karnes, 1970). El *Home Intervention Program* (Karnes, 1970) ofrecía a las madres instrucciones concretas para una educación —o una «enseñanza»— de dos horas por semana durante dos años, a los niños de uno a tres años. Por ejemplo, se daba a los niños juguetes que exigiesen la interacción entre ellos y sus padres. Como acabamos de señalar, se acentuaba al mismo tiempo la importancia del «refuer-

zo» positivo, de una actitud positiva respecto a los niños. La estructuración del aprendizaje aseguraba un dominio progresivo de las diferentes situaciones implicadas. Se debía interrumpir la sesión en cuanto el niño manifestase falta de interés...

En general, estas estrategias resultaron eficaces, aunque a esa edad sea difícil la evaluación.

Es evidente que cada estrategia se sitúa en una explicación bastante definida del desarrollo de los niños implicados: los del medio sociocultural más bajo mantienen una interacción verbal insuficiente con los padres (desarrollo cognoscitivo y emocional); el medio estimula menos la exploración del entorno (desarrollo perceptivo-motor y cognoscitivo); las estrategias de educación son menos coherentes y tienden menos al «refuerzo» positivo (*achievement education*).

La mayoría de las estrategias conciernen, sin duda, a lo que queda comprendido en el término de «programas de compensación», que sitúan el origen de la dificultad en el seno de la familia; sin embargo, la acción se sitúa fuera de ella. Eso no impide que algunos organicen asimismo una forma de guía en la esfera de la familia. Algunas de estas estrategias van dirigidas a los niños de menos de tres años. Así, el *Day Care Intervention Program* (Caldwell, 1964, 1968) tiende a hacer al niño consciente de quienes le rodean, estimula la tendencia a participar en el entorno, mejora las relaciones sociales, enseña a aceptar un retraso en las recompensas y las satisfacciones, etc. Palmer (1972) comparó de manera precisa dos programas para niños de dos años: un *concept training program* muy estructurado, en el cual todas las iniciativas incumbían al educador, y un *discovery program*, en el cual el educador estimulaba el juego espontáneo utilizando las iniciativas de los niños como punto de partida para el aprendizaje. La evaluación con ayuda del Stanford Binet hacía aparecer una clara ventaja de ambos programas en relación con el grupo testigo, sin que se advirtiera diferencia alguna entre ellos. Así, pues, deberíamos concluir que el contenido del programa y del aprendizaje es menos importante que la calidad de la interacción humana.

El grueso de los programas va dirigido a los niños de cuatro a cinco años con la finalidad de mejorar su «arranque» en la enseñanza primaria:

- Bereiter y Engelmann (1966) presentaban su programa como un enfoque no psicológico, sino estrictamente didáctico del problema. No intentaban réctificar el conjunto de las lagunas fundamentales, y se dedicaban de forma intensiva a la compensación de ciertas aptitudes concretas que condicionan directamente la adaptación a las tareas escolares. El programa implicaba sobre todo una «formación» del lenguaje con vistas a facilitar el aprendizaje y el razonamiento. Los autores señalaron una ganancia significativa en el CI, persistente en todo caso hasta el 4.º de primaria.
- Gray y Klau (1970), *Early Training Project*, trabajaron en el mismo sentido que M. Deutsch.

Los autores intentaban, sobre todo, compensar las características siguientes de los niños socialmente deficientes: motivación insuficiente para realizar los propósitos que vayan más allá de las necesidades inmediatas, retraso en el plano del lenguaje, con repercusiones sobre las posibilidades de abstracción, discriminación perceptual deficiente e imagen negativa de sí mismo. El programa, realizado con grupos reducidos de niños, permitió un aumento del CI, aumento que resultaría ser bastante persistente.

- Weikart (1972), *Ypsilanti Perry Preschool Project*: los niños frecuentaban una escuela maternal a razón de dos horas y media al día. El educador estableció asimismo un contacto intenso con la familia. Las estrategias de estímulo se inspiraban en las teorías de Piaget. Se consideraba el aprendizaje como resultado de la actividad del niño, en una situación estructurada por el educador. En este contexto se consideraba igualmente el sociodrama como un medio para mejorar la concentración y la atención, así como las posibilidades de imaginación. Otro objetivo definido era aprender a distanciarse de los propios impulsos y a planificar las propias actividades.

El aumento registrado del CI no se mantuvo; lo mismo se puede decir del rendimiento escolar.

Estos ejemplos demuestran ya que el contenido concreto de los programas no es el primer aspecto en juego. Rusk (1968), Weikart (1971), Bissell (1971), han comparado de forma precisa varios programas para niños de tres a cinco años y llegan a la misma conclusión. Sin embargo, ello puede ser eventualmente, debido, en parte, al carácter global de los métodos de evaluación utilizados, que en principio pueden enmascarar unas diferencias en el plano de criterios más específicos. Podemos asombrarnos ante el hecho de que pocos programas se hayan orientado explícitamente hacia la mejora de las relaciones educador-niño. No obstante, la naturaleza de los objetivos perseguidos en el plano de la personalidad, y el hecho de que la preparación de los educadores constituyese parte integrante de los programas, presentaba implícita, pero nítidamente, esta dimensión en muchos de ellos. Con todo, sigue siendo difícil evaluar por separado el impacto de este aspecto. Además, M. Goldberg (1967), Bernstein y Henderson (1969) se preguntan si no habrá interacción entre el tipo de personalidad del educador, por una parte; el tipo de intervención exigida y el tipo de personalidad de los niños implicados, por otra. Todo ello vendría a complicar aún más cualquier evaluación.

De forma global podemos concluir que los programas eficaces se caracterizan por:

1. Una planificación precisa y sistemática, según unos objetivos bien definidos.
2. Un amplio campo de estimulación.
3. Una diferenciación y una individualización en el interior de la clase.
4. Una preparación y una guía de los educadores.
5. El hecho de implicar a los padres en las actividades.

Dejando a un lado las particularidades de los diferentes programas, esto constituye una línea de aproximación para renovar y democratizar auténticamente la educación preescolar.

## 5. EVALUACION DE LOS RESULTADOS DE LA ESTIMULACION

Repitamos que esta evaluación puede ser diferente según se evalúen prestaciones concretas, que correspondan directamente a las actividades de compensación, o se evalúe más bien la posibilidad de transferencia hacia otras actividades y las posibilidades de nuevos aprendizajes tras la compensación.

A los autores de proyectos de compensación les ha faltado con frecuencia sentido crítico, pero, en cambio, la severidad es, sin duda, excesiva cuando se rechaza un proyecto que no consigue mejorar el CI. En efecto, las mejores pruebas de inteligencia están construidas con vistas a limitar la importancia de la influencia directa del medio. Comprobamos, por lo demás, que el CI obtenido con ayuda de ciertas pruebas es más fácil de mejorar que el obtenido con pruebas como L.I.P.S. Por otra parte, ciertos aspectos esenciales del comportamiento intelectual son difíciles de evaluar en un contenido poco sensible al medio, aunque sólo sea, por ejemplo, por depender del nivel verbal.

Finalmente, estimamos que es útil una doble evaluación:

1. Una evaluación permanente, de acuerdo con unos objetivos directos y concretos. El educador participará en ella a fin de poder reajustar y diferenciar las actividades según las necesidades de todos. En ningún caso se limitará esta evaluación a los conocimientos adquiridos; habrá de englobar también los aspectos de la personalidad, así como las relaciones sociales. De lo contrario, podría tener efectos negativos, al inducir a los educadores a sacrificar la educación a la instrucción. Se debe poner a punto un sistema detallado de pruebas de dominio, así como de esquemas de observación.

2. Una evaluación externa (comparación entre el grupo experimental y el grupo testigo) tras una fase bastante prolongada de estimulación. Se podrá completar útilmente con un control de la persistencia de la eventual ganancia y de las facilidades de adaptación ulterior.

Incluso cuando las evaluaciones resultaban positivas se pudo comprobar con frecuencia que la ventaja desaparecía tras una interrupción de la estimulación; por ejemplo, las vacaciones.



También en otros casos más estables se comprobó en general que la ventaja adquirida se iba perdiendo gradualmente en el curso de la enseñanza primaria. Sin embargo, ello no constituye necesariamente un fracaso de la estimulación: es bastante normal que los nuevos niveles a alcanzar exijan una estimulación continua para completar las deficiencias del medio, aunque la base precedente haya sido compensada. Cuando la base de deficiencia es constitucional, la continuidad en la estimulación es igualmente indispensable.

Señalemos finalmente que la estimulación puede tener efectos más difíciles de evaluar: un mejor equilibrio de la personalidad, con posibles repercusiones en la educación de las generaciones futuras.

Las estrategias de compensación específicas, centradas en un campo preciso, pueden parecer tan pronto eficaces como ineficaces. Ello se podría explicar eventualmente por las diferencias en las lagunas de un grupo a otro, pero también por factores bastante ajenos a la estrategia, en particular el entusiasmo de los educadores. Según hemos señalado ya, es muy posible que el conjunto del contacto humano estimulante sea, hasta cierto punto, más importante que el contenido del programa. Además, se ha observado en todas partes que cuando se producen grandes cambios en el conjunto de la estrategia escolar, los educadores pueden perder pie y hundirse en la inseguridad, con lo cual hasta la introducción de estrategias en principio eficaces podría llevar a resultados desastrosos. Son indispensables la preparación de los educadores y una auténtica guía.

## 6. CONCLUSIONES

1. Las medidas socioeconómicas son ciertamente importantes para erradicar la pobreza y sus consecuencias y también para eliminar el aislamiento de ciertos grupos y la falta de comprensión de que son objeto. Ello concierne ante todo a los medios sumamente desfavorecidos.

2. La influencia de la escuela depende en gran medida de sus relaciones con los padres. Hay que fomentar además la

acción en el plano de la familia, incluso fuera de todo problema en la escuela; se trata de la estimulación general de las familias y de su preparación para la educación de sus hijos.

3. Igualmente importante es la acción en la esfera de las guarderías: estimular el contacto humano, la interacción verbal, la exploración del medio, la actividad espontánea, etc.

4. Las estrategias específicas de compensación en un campo relativamente limitado pueden ser útiles en la escuela maternal, pero exigen ser incorporadas en una estrategia global y estructurada que no pierda de vista los aspectos de personalidad, las relaciones afectivas y sociales, etc.

5. Así, la compensación viene a ser más bien un estímulo general, que equivale a un movimiento de renovación en la educación preescolar. La estimulación específica de los niños desfavorecidos por el medio sociocultural y económico se debe realizar por medio de una diferenciación, una individualización en el interior de las clases, sin restar nada a la formación social.

6. Toda estrategia debe ser aplicada de forma consciente y de acuerdo con los objetivos perseguidos. El análisis operativo de los objetivos, la elección de las estrategias, la puesta a punto de los métodos y los esquemas de actividades, la concretación de este método, así como la evaluación de los resultados y la realimentación constituyen otras tantas etapas esenciales. Son indispensables los estudios, pero el educador debe estar al corriente de sus diferentes etapas y colaborar en ellos en toda la medida de lo posible. Un cambio importante de estrategia exige una guía real para los educadores, sin limitar por ello su derecho y su deber a la iniciativa. Sería útil que pudieran disponer de un «banco» de ejemplos de actividades detalladamente preparadas y claramente situadas en el contexto esencial que acabamos de evocar.

7. Hay que preparar a los educadores para la nueva estrategia y la individualización, lo mismo que se les debe preparar para la creatividad, el contacto social, la comprensión directa del «otro» y los métodos para infundirle seguridad, los métodos de cambio del comportamiento, los de intervención en el campo de la integración social, etc.

Esta formación en psicología práctica, centrada en el contacto humano, debe ser hecha explícita y preceder a la formación puramente didáctica.

8. Se han de adaptar los edificios y el equipo escolar.

Los resultados, los éxitos y los fracasos registrados por nuestro propio equipo confirman punto por punto estas conclusiones.

## BIBLIOGRAFIA

- BELLER: «Research on organised programs of early education», en Travers (Ed.): *Second Handbook of Research on Teaching*. Rand McNally. Chicago, 1973, pp. 350-600.
- BEREITER y ENGELMANN: *Teaching disadvantaged children in the preschool*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1966.
- BERNSTEIN, B.: *Social Class, Language and Socialization*, en P. P. Giglioli, 1972, pp. 157-177.
- BISSELL, J. S.: *Implementation of planned variation in Head Start*. Washington DS, VS department of Health, Education and Welfare, Office of Child Development, 1971.
- BRONFENBRENNER: «Socialization and social class through time and space», 1958, en Bendix and Lipset (Ed.): *Class status and power*. The Free Press, Nueva York, 1966.
- BROPHY y GOOD, T. L.: «Teachers Communication of differential expectations for children's classroom performance. Some behavioral data». *Journal of Educ. Psych.*, 1970, núm. 61, páginas 365-374.
- CALDWELL, B. M.: «The fourth dimension in early childhood education», en Hess R. D., Bear R. M. (Ed.): *Early education*. Chicago, Aldine Publishing Cy., 1968, pp. 71-82.
- CALDWELL, B. M.: «Cramers school. Something for everybody». Braun, S. J., y Edwards, E. D. (Ed.): *History and theory of early childhood education*. Worthington, Ohio, Ch. A. Jones, 1972.

- DEUTSCH, M. (éd.): *The disadvantaged child*. Basic Books, Nueva York, 1967.
- GIGLIOLI, P.: *Language and Social Context*. Penguin Education Harmondsworth, 1972.
- GOLDBERG: «Adapting teacher styles to pupil differences: teachers for disadvantaged children», en Passow (Ed.): *Education of the disadvantaged*. Holt, Rinehart y Winston, 1967.
- GORDON: «Early childhood stimulation through parent education». Final report to the children's bureau, Social and Rehabilitation Service, Department of Health, Education and Welfare, University of Florida, Gainesville, 1969.
- GRAY, Klaus: *The early training project: a seventh year report*. Nashville, John F. Kennedy Center for research on education and human development, George Peabody College, 1969.
- KARNES: *Research and development program of preschool disadvantaged children*. US., Office of education, University of Illinois, 1964.
- LEVENSTEIN: «Cognitive growth in preschoolers through verbal interaction with mothers», *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 40, 1970, pp. 3-17.
- RADIN, N. L.: «Child rearing antecedents of cognitive development in lower class preschool children». Doctoral Dissertation, The University of Michigan, 1969.
- Recherches convergentes sur le diagnostic et la compensation des handicaps socioculturels affectant des enfants de 0 à 7-8 ans — Projet interuniversitaire commandité par la Fondation Bernard Van Léer. Eds.: Servicio de Psicología Genética de la Universidad Libre de Bruselas, Servicio de Psicología de la Universidad de Gante, Laboratorio de Pedagogía Experimental de la Universidad de Lieja, Servicio de Investigación Pedagógica de la Universidad de Mons. En: *Recherche en Education*, Ministerio de Educación Nacional Bruselas, 1973.
- ROSENTHAL, Jacobson: *Pygmalion in the class room, Teachers expectations and pupils intellectual development*. Holt, Rinehart y Winston, Nueva York, 1968.

RUSK, B.: *An evaluation of a six week Head Start Program using an academically oriented curriculum*. Toronto, Institute for studies in Education, abril 1968.

WEIKART, D. P.: *Early childhood special education for intellectual subnormal culturally different children*. National Leadership Institute in Early childhood Development, Washington DC, 1971.



# COMISION DE ENSEÑANZA GENERAL Y TECNICA

(Estrasburgo, 5 de marzo de 1976)

## El papel compensatorio de la educación preescolar para los niños de familias con dificultades en el plano humano

Por M. DELL'ACQUA

Con la colaboración de la  
«Ripartizione Assistenza e Sicurezza Sociale»  
del Municipio de Milán

### 1. DEFINICION DEL PROBLEMA

Al abordar este estudio sobre las causas de inadaptación derivadas de dificultades de orden familiar, hemos tenido en cuenta el hecho de que, en nuestra sociedad, no todos los niños son capaces de interiorizar una experiencia y aprovecharla obteniendo de ella los mismos beneficios. Muchos ingresan en la escuela primaria sin haber dominado los tres grandes procesos necesarios para el aprendizaje escolar: *conocimiento, percepción, comunicación*.

Así, pues, inician su vida escolar y su vida de relación con una serie de desventajas que conservan a lo largo de toda su vida. Ante este problema se desdibujan cada vez más las distinciones relacionadas con las clases sociales o la dislocación urbana, y nos encontramos más bien en presencia de un estado difuso de angustia familiar que, a causa de las carencias socioeconómicas o sanitarias del medio ambiente, inducen a la familia, según ciertos autores, a sentir a su propio hijo de manera excesivamente emocional. La realidad es la misma para todos los que conocen esa angustia [1].

En nuestro contexto social podemos citar, entre los elementos capaces de influir en la familia, las depresiones econó-

---

NOTA.—Las cifras con paréntesis cuadrado remiten a la bibliografía.

micas o los cambios sobrevenidos en el seno de las dos familias de origen, las enfermedades y las dificultades financieras de los abuelos. Se puede tratar asimismo de la llegada a la familia de un nuevo miembro o, por el contrario, de una partida. También pueden intervenir las transformaciones biológicas individuales (pubertad, menopausia, hospitalización) y los cambios sociales importantes, como la emigración, la inmigración, el traslado de una región a otra o de un barrio a otro.

Si la pareja progenitora no logra asimilar esos cambios, la relación dentro del grupo familiar entra en un estado de crisis. Basta que uno solo de los miembros del grupo sufra un acontecimiento para que todos lo sientan de una forma u otra [2].

1.2 Las observaciones que con anterioridad hemos podido realizar sobre las presiones a que está sometida la familia moderna nos permiten llevar ahora nuestra atención a la forma en que ésta debiera transmitir la cultura<sup>1</sup> a los hijos [3] a través de la enseñanza de los padres. Según ciertos autores, se trata de enseñar al niño, comunicando con él verbalmente o no, o con el ejemplo, cómo comunicar con la palabra y los gestos de modo que tengan un significado en la relación con los demás; cómo actuar según unas normas comúnmente aceptadas, respecto a los demás y en diferentes situaciones sociales; cómo comportarse ante el medio ambiente a fin de aprender las leyes que rigen al otro, al no-yo.

Ahora bien, aun siendo cierto que muchas familias se han liberado hoy día de cierto número de trabas sociales, no por ello dejan de estar cargadas de tensiones. Baste considerar,

---

<sup>1</sup> Según CLAUSSE, para aclarar, tanto desde el punto de vista semántico como en el plano conceptual, la confusión que se observa en el empleo de los vocablos *civilización* y *cultura* hay que recurrir a definiciones, ciertamente convencionales, pero que presentan la ventaja de evitar las ambigüedades. Siempre según él, se ha de comprender la *civilización* como la suma de las adquisiciones materiales, morales y espirituales de un medio histórico dado. La *cultura*, como la actitud activa de la inteligencia y de la sensibilidad ante ese conjunto adquirido, y, por medio de la *educación*, la transmisión de generación en generación de los conocimientos, las técnicas, las actitudes, los valores impuestos o sugeridos por la *civilización*... La *cultura* es una reacción individual: puede retroceder respecto a la *civilización* para dominarla, evaluarla, juzgarla... Formular un juicio sobre ella implica una virtud esencial: la independencia, la libertad. La cultura es un factor de cambio...

Estos vocablos no tienen siempre el mismo sentido en las diferentes lenguas, y de ahí nacen no pocas confusiones. El inglés *culture* y el alemán *kultur* corresponden al francés *civilisation*. En italiano, *aculturalismo* y *antropología culturale*, tomados del inglés, designan fenómenos de *civilización* y no de cultura.



por ejemplo, la despersonalización del mundo del trabajo; el valor de la persona medido por el dinero que gana, la movilidad de los individuos en busca de una promoción socioeconómica, que acarrea la pérdida del apoyo de las tradiciones y las amistades locales, la separación de los abuelos, no sustituidos por ningún equivalente afectivo válido cuando los padres están constantemente ausentes por su trabajo; el sentimiento de inutilidad de los individuos ante la multiplicidad de acontecimientos locales, nacionales e internacionales, y ante la especialización cada vez más acentuada; la influencia, en fin, de la revolución social y cultural.

Los padres no saben ya definirse en su propio papel; les cuesta trabajo aprender otros nuevos; tienen la impresión de carecer totalmente de importancia y se sienten separados de la relación educativa y social. De ese modo, al tener la sensación de no ser nada, se esfuerzan desesperadamente por serlo todo para su hijo. Cuando el desequilibrio entre el individuo y la sociedad se acentúa, aumentan también la soledad, la turbación, la pérdida de identidad y la tendencia a acomodarse para hacerse aceptar.

Todo ello impone a la familia un gran esfuerzo de elaboración psíquica, del que no siempre es capaz.

Y los hijos se resienten en este clima, porque con frecuencia se les considera una especie de compensación. La experiencia de los consejeros familiares y conyugales demuestra que muchos padres «viven para sus hijos», y luego les piden que vivan para ellos.

La actitud de los hijos respecto a los padres se convierte en un elemento que contribuye a reforzar o a destruir en éstos el respeto de sí mismos.

## 2. FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS Y EDUCATIVOS DEL ESTUDIO

2.1 Si consideramos desde una perspectiva dinámica el futuro de los niños en situación de angustia familiar, y si consideramos al mismo tiempo la incertidumbre de tantos programas de acción compensatoria y la ambigüedad de sus re-

sultados, preciso será admitir que tanto los investigadores como los educadores sólo han tenido en cuenta para sus planes los *síntomas* de la inadaptación: han creído poder poner remedio a los estados de angustia operando únicamente en la esfera de sus síntomas.

Se diría que el deseo de intervenir rápidamente no siempre ha permitido un equilibrio satisfactorio entre el estudio y la acción.

Esa premura ha impedido con frecuencia el planteamiento de interrogantes sobre la naturaleza de los factores responsables de dicha forma de inadaptación, sobre el momento en que el psiquismo está organizado para reaccionar a ellos y sobre la forma en que se ha estructurado el desarrollo del individuo a partir precisamente de ese momento. Ahora bien, si no nos situamos en una perspectiva psicogenética, no podremos considerar la evolución de la organización psíquica del niño a medida que ésta se va elaborando en la interacción con el medio familiar y social. Es evidente que cuando se trata de una inadaptación sociocultural los factores relacionados con el entorno intervienen siempre en un estadio precoz de la vida del niño.

Y cuanto más precoz es esa intervención, más pesada es la hipoteca sobre el desarrollo ulterior y más grave la amenaza de «privación».

Por esa razón nos orientamos cada vez más hacia el estudio y el análisis de la edad que precede al ingreso en la escuela primaria<sup>2</sup> [4]. En ella suele ser donde se manifiestan los síntomas, a veces en forma grave, porque ahí es donde tiene lugar el choque del niño con las exigencias del mundo exterior.

Por eso es importante estudiar las características del medio familiar de los niños entre los dos y los siete años.

El niño vive las primeras épocas de su existencia de forma más intensiva que extensiva. Lo que aprende durante ese período no guarda proporción alguna con lo que posteriormente aprenderá a lo largo de toda su vida. Por tanto, la intervención

---

<sup>2</sup> Véanse los estudios del Symposium de investigación educacional sobre los deficientes socioculturales, Consejo de la Cooperación Cultural, Consejo de Europa, Estrasburgo, 1973.

y la prevención serán tanto más útiles cuanto más precoz haya sido la identificación de los factores de angustia.

2.2 Durante la primera infancia, el individuo atraviesa períodos «críticos» en los cuales tiene valor estructurante la sensibilidad a ciertas experiencias [5]. Baste pensar en los estímulos sensoriales, el diálogo, la percepción de sí mismo en la relación, los intercambios afectivos, etc.

Cuando un elemento no interviene en el momento adecuado durante el período de sensibilización, la organización psíquica registra su deficiencia. Un estudio que relacionase los conceptos de «privación» y de «período crítico» sería de la mayor utilidad para la intervención preventiva.

La lectura atenta de los trabajos existentes demuestra que muchísimos estudios son todavía fragmentarios, y a veces empíricos, cuando se trata de establecer el inventario de las causas y las experiencias que se sitúan en el origen de la «privación».

Sobre todo, no se sabe cómo descubrirlas ni cómo influyen sobre la dinámica interna de la formación de la personalidad que se constituye como un todo funcional, en el que no es posible aislar tal o cual tipo de comportamiento<sup>3</sup>. Con todo, parece importante tratar de saber cómo se estructura el niño a sí mismo, en su relación con los demás, tanto al principio de su vida como más adelante. En este campo, los comportamientos de la pareja progenitora son ciertamente generadores de experiencias más o menos críticas y fundamentales para los procesos de desarrollo psíquico. Son esas actitudes las que conviene analizar cuidadosamente<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> No es posible aislar la inadaptación sociocultural del desarrollo global del individuo. El «funcionamiento» de la persona depende de la interacción constante de las variables de orden biológico, sensorial, perceptivo, emotivo, motor, afectivo, cognoscitivo, de relación.

<sup>4</sup> Véase la «vinculación del niño», que no es un tema nuevo, sino que todavía entraña no pocos puntos oscuros para los especialistas en ciencias del hombre. La vinculación del niño se define como la formación de los primeros lazos entre él y su madre o una persona de su entorno, y responde a una necesidad biológica fundamental. Los comportamientos de intercambio empiezan en el primer mes de vida, y hacia los tres meses aparece la distinción entre lo familiar y lo extraño. A los ocho meses, las relaciones con el extraño suelen estar hechas de atención y de asombro, si éste está relativamente alejado del niño. Por otra parte, el niño no siempre tiene un único objeto de vinculación: la madre conserva esa posición privilegiada, a menudo compartida con el padre (M. ZAZZO).

El niño está hecho para ser amado, acariciado, manipulado. Tanto en psico-

Hacia este plano se orienta hoy la *investigación psicológica* sobre la influencia del contexto afectivo familiar y la observación de los progresos de los niños en el campo de la autodecisión y de la libertad personal.

Pero también se procede a *estudios sociológicos* para analizar tanto la transformación de la estructura de la familia como su evolución, las tendencias educativas y la función de socialización en la complejidad de las relaciones interpersonales.

El *estudio clínico* insiste en la importancia de los primeros años de la vida en la estructuración de la personalidad del niño y de las tendencias a la confianza o a la desconfianza en la vida de relación, así como en el estudio de la inadaptación afectiva.

El *estudio antropológico* es ocasión para comparaciones que permiten saber cómo elabora el niño, en el contexto sociocultural de la familia, motivaciones y valores que vendrán a serle propios por interiorización, y para conocer las condiciones en que se forman unas actitudes que ya no se modificarán.

Estas consideraciones plantean el problema de la aplicación rigurosa y práctica de las escalas de evaluación y de las observaciones directas y prolongadas. Todo ello para evidenciar, de acuerdo con la edad, las insuficiencias en el desarrollo capaces de hacer difícil toda evaluación ulterior, y para circunscribir ciertos modos nocivos de relación precozmente instaurados.

Partiendo del estudio de estas situaciones será posible considerar una acción preventiva y compensatoria válida, puesto que reposará sobre un buen conocimiento de ciertos factores psicológicos precoces del subdesarrollo.

La recogida de estos datos, unida a un estudio de los aspectos sociales, económicos, sanitarios y educativos, permitiría verificar si ciertas influencias tienen relación o no con determinados medios desfavorecidos.

2.3 Aunque no sea posible observarlo todo, y aunque todavía no se sepa con precisión qué se debe observar con prioridad, con estos estudios se debería al menos poder descubrir que el niño sabe sacar partido de las aportaciones exteriores

---

logía como en puericultura se ha privilegiado excesivamente a la palabra, al verbo, en detrimento del cuerpo como hecho global, social, irreductible (M. ANZIEU) [6]. Evidentemente, no todos los especialistas aceptan esta interpretación.

indispensables para su desarrollo y que en ausencia de algunas de ellas padece una «privación». Parece importante poder comparar para cada edad el nivel de autonomía social alcanzado, según las diversas variables de su experiencia de relación, y ver cómo se manifiesta ésta, positiva o negativamente, en el comportamiento.

El inventario del comportamiento de cada niño debería permitir establecer el nivel de desarrollo alcanzado (teniendo en cuenta los estudios de Piaget, Gesell, Brunet y Lézine, etc.).

2.4 Sobre la base de lo que antecede, admitimos la hipótesis de la posibilidad de acelerar el paso del estado de necesidad al estado de participación dinámica del niño y de la célula familiar, en la que se concretan la prevención y la compensación<sup>5</sup>.

Por tal motivo, si la investigación de las causas debe desembocar, como se ha dicho, en el estudio de las intervenciones, conviene pasar a la acción, profundizando los aspectos psicológicos y pedagógicos de un trabajo cotidiano centrado a la vez en la formación de los educadores y en la terapia de la célula familiar.

---

<sup>5</sup> La necesidad es una situación de hecho. Es el estado de «falta» en que se encuentra el individuo que no puede asegurar su existencia por sus propios medios. La necesidad permite crear derechos en beneficio de las personas que se hallan en ese estado. Sin embargo, la necesidad no crea el derecho por generación espontánea. Se trata de proporcionar al interesado lo que le falta en forma de *cuidado* si la edad, las deficiencias físicas y psíquicas o mentales hacen necesaria tal forma de ayuda; de proporcionar lo que falta *en especie* para todo aquello que es necesario para la existencia: alojamiento, servicios, sanidad, justicia, educación, tiempo libre; de proporcionar lo que falta en *medios financieros* para permitirle adquirir libremente los alimentos esenciales.

Prácticamente vive en estado de necesidad quienquiera que disponga de una parte insuficiente de los bienes comunes: trabajo, beneficio, enseñanza y cultura, salud, medios de participación, poder político, prestigio social y reconocimiento de su calidad de hombre. Todo ciudadano puede verse en cualquier momento o en ciertas condiciones privado de uno u otro de esos bienes indispensables. Generalmente, las carencias convergen y se acentúan en los niveles interiores de la escala social. En realidad, el nivel de vida es insuficiente cuando no da los medios para elevarse o entraña dificultades en el plano humano.

Consideramos, pues, en estado de necesidad a la población poco instruida, los trabajadores poco o no cualificados, los grupos afectados con frecuencia por el paro o la enfermedad, aquellos cuyas rentas son poco elevadas, los que tienen difícil acceso a un alojamiento conveniente y aquellos cuyos hijos presentan un retraso escolar ya inquietante al final del primer año de escuela primaria. Es una población poco representada en nuestras instituciones; los sindicatos no la alcanzan, y los organismos de consulta y de asistencia familiar sólo la conocen, en el mejor de los casos, para tomarla a su cargo, y sus intereses pesan menos que los de los demás en los programas de los partidos políticos [7].

Creemos que la pedagogía práctica tiene todavía un largo camino por recorrer en este campo, ya se trate de replantear su posición o de revisar su metodología dentro de la óptica del desarrollo de la persona humana.

### 3. INVESTIGACIONES ANTERIORES

3.1 Para comprobar las hipótesis arriba formuladas hemos procedido a un estudio realizado sobre 1.299 niños, a fin de cuantificar ciertos aspectos del problema.

El análisis de la literatura permite extraer ciertos datos, cuya síntesis haremos rápidamente y que habrá que tener presentes a todo lo largo de los trabajos.

Primer elemento a considerar: la compensación de las desigualdades socioculturales ante la escolaridad. Pero no basta con crear escuelas para los niños de tres a siete años, puesto que no siempre se aplican los programas previstos, como tampoco se establecen las estructuras necesarias para la realización del objetivo fijado, en este caso la compensación.

Hay que responder, pues, a la demanda de quienes se hallan en estado de necesidad, comprobando siempre *estadísticamente* y analizando siempre *cualitativamente* las expectativas de la familia y de la sociedad.

Si bien las motivaciones de la demanda de preescolarización son idénticas para todas las clases sociales, se puede comprobar, no obstante, que las capas trabajadoras de la población esperan de ella sobre todo los aprendizajes de base, la preparación para la escuela primaria, la disciplina y una ayuda para la madre que trabaja, en tanto que las clases socialmente menos dependientes hacen hincapié en la socialización, el desarrollo, la expresión, el juego.

Si se consigue demostrar que cuanto más da forma y contenido la escuela maternal a la educación, más se eleva el nivel de aspiraciones y de formación de los padres, será mucho más fácil interesar y motivar a las familias cuyos hijos conocen ese estado de necesidad, vencer las resistencias y transformar la demanda virtual respondiendo a nuevas esperanzas cualitativas.

3.2 Así, pues, la educación preescolar debe ser diferenciada e individualizada, puesto que «para que se vean favorecidos los más favorecidos y desfavorecidos los menos favorecidos es necesario y suficiente que la escuela ignore en el contenido de la enseñanza transmitida, en los métodos y las técnicas de transmisión y en los criterios de juicio las desigualdades culturales entre los niños de las diferentes clases sociales; dicho de otro modo: al tratar a todos los alumnos, por desiguales que sean en realidad, como iguales en derechos y en deberes, el sistema escolar ha venido a sancionar de hecho las desigualdades iniciales ante la cultura» [8].

Esta última condición sugiere que si la enseñanza preescolar debe convertirse, como algunos piensan, en una de las formas «de la educación compensatoria», no es posible considerarla como alternativa a la educación diferenciada o individualizada, sino que debe ser, por el contrario, una variante privilegiada.

En efecto, la acción compensadora no es una reeducación, sino una dimensión integrante de la educación básica. He ahí por qué no deberá situarse entre el diagnóstico y el tratamiento, sino más bien trabajar por una verdadera transformación pedagógica.

Compartimos los conceptos de De Landsheere y de McDill en cuanto a la necesidad de estudiar las causas y poner a punto instrumentos de investigación y medios para controlar su eficacia. El estudio y la acción deben ser compatibles. La investigación limitada a sí misma es en nuestros días inútil: es preciso que desemboque en decisiones, en el «desarrollo» y la puesta en práctica de métodos e instrumentos adecuados [9].

3.3 Como conclusión de lo anterior, y habiendo preferido intentar una explicación de los estados de angustia familiar que influyen en el desarrollo sociocultural dentro de la relación entre el medio y la dinámica del niño, creemos que hay que favorecer cada vez más los contactos entre teóricos de la investigación y educadores, a fin de crear ocasiones de confrontación entre los modelos construidos por la teoría, las condiciones a veces mal controladas del medio natural y la experiencia de los educadores [10].

En el nivel preescolar, la evaluación diagnóstica y pronóstica puede tener graves consecuencias en lo que se refiere a la selección con vistas a la enseñanza especial, puesto que no es posible hacer predicciones para cada individuo. Siempre se debe considerar al niño en su devenir, y al mismo tiempo es preciso tener en cuenta de qué manera se opera en él el paso de la edad actual a la edad adulta, pues la inadaptación sociocultural es un problema de desarrollo de las potencialidades por la adaptación primero a la escuela y luego a la vida adulta. El desarrollo no es «necesariamente» un hecho intelectual, cultural, sino más bien un acto de autonomía social. Es también por esa razón por la que hemos elegido para nuestro estudio un instrumento de análisis que presente estas características.

Si los conocimientos psicológicos de los educadores y su posición educativa no evolucionan profundamente, existe el peligro de que la comunicación de los resultados del estudio desemboque en la eliminación de toda probabilidad de éxito para cierto número de niños.

Pensemos, por ejemplo, que el niño desfavorecido no es «un no verbal»; posee las estructuras lingüísticas propias, que deben ser interpretadas y comprendidas antes de modificarlas voluntariamente [11]. La investigación debe crear las condiciones que permitan sentar las bases de una escolarización que sea para unos una forma de culturización y para otros un refuerzo de la cultura familiar en el sentido precisado más arriba. Son, sin embargo, las características generales de las circunstancias las que deben favorecer la autonomía personal y el desarrollo intelectual del niño.

3.4 En este estadio parece esencial proponer dos niveles de análisis:

- El nivel socioeconómico y psicosociológico que pone en relación la estructura social y las características de la familia y de la sociedad. Este análisis desemboca en la explicación de lo social por lo social.
- El nivel psicogenético que implica el análisis de las diferencias individuales dentro de todo grupo «desfavorecido».



Elo sitúa la investigación, en el plano de los proyectos de acción, ante el problema de la evaluación diagnóstico y de la adaptación del programa a las características individuales [12].

#### 4. ORGANIZACION DEL ESTUDIO

4.1 El estudio que nos propusimos realizar y cuyos resultados expondremos en el capítulo siguiente obedece a algunas de las exigencias de que hemos hablado anteriormente:

1. Se refiere a niños en edad preescolar.
2. Analiza estados de necesidad.
3. Verifica ciertas hipótesis relativas a la influencia de los factores endógenos y exógenos en las carencias sociales.
4. Da prioridad a la autonomía y el desarrollo social sobre los aspectos intelectuales.
5. Proporciona los elementos para una acción educativa.

A tal fin seleccionamos un grupo de 2.000 niños que mostrasen las características estudiadas.

Recurrimos a los servicios sociales de la ciudad de Milán (Ripartizione Igiene e Sanita e Ripartizione Assistenza e Affari Sociali), que eligen cada año 2.000 niños pertenecientes a familias con dificultades económicas, sociales y sanitarias, y los envían a una estancia climática invernal. Se trata de niños de tres a siete años que frecuentan la escuela maternal pública.

En el curso del año escolar 1974-1975 dichos niños fueron examinados en el aspecto médico y social, con vistas a una evaluación profunda de las necesidades.

Nosotros nos atuvimos a 1.299 de los 2.000 sujetos, ya que estimamos necesario disponer de una información completa, y preferimos elegir en la capa donde más acentuadas eran las necesidades socioeconómicas. Excluimos aquí los sujetos que presentaban deficiencias físico-psíquicas importantes. Se puede considerar que este grupo posee las características buscadas, ya que pertenece a las capas más modestas de la población, las únicas admitidas en la escuela maternal comunal según este criterio. Además, al elegir entre esa población aquellos que

viven en las condiciones sociales y los entornos menos favorecidos, tenemos una elevada probabilidad de examinar unos niños particularmente afectados.

Si las hipótesis se verifican para este tipo de población, con mayor motivo deberían ser ciertas para los grupos menos desfavorecidos.

4.2 Una vez formulada la hipótesis de trabajo, procedimos al establecimiento de una ficha que daba a la vez la anamnesia y la situación actual del niño, según el cuadro siguiente:

**A) Origen**

*Origen geográfico*

Provincia de Milán

Región

Extranjero

Actualmente asistido y residente fuera del municipio

Ninguna indicación

**B) Situación familiar y social**

*Padre*

Viudo

En prisión

Hospitalizado

Emigrado

Separación legal o de hecho

Abandono moral

Abandono físico

Divorcio

Violencias sexuales

Golpes y lesiones

*Madre*

Soltera

Viuda

En prisión

Hospitalizada

Emigrada

Separación legal o de hecho  
Abandono moral  
Abandono físico  
Divorcio  
Golpes o lesiones  
Prostitución

*Otras indicaciones*

Niño retirado a los padres por decisión del Tribunal de Menores

**C) Relaciones del niño con los padres**

Ninguna indicación  
Huérfano de padre y madre  
Huérfano de padre  
Huérfano de madre  
Padres separados

**D) Hermanos (viviendo bajo el mismo techo)**

**E) Hermanas (viviendo bajo el mismo techo)**

**F) Otras personas que vivan bajo el mismo techo**

**G) Número total de los miembros de la casa que tienen empleo (incluidos los padres y los hermanos)**

**H) Año de inmingración de la familia: 19.....**

**I) Situación económica**

Ninguna indicación  
Buena  
Bastante buena  
Simplemente suficiente  
Apurada  
Grandes estrecheces

**L) Número de habitaciones**

**M) Instalaciones sanitarias**

En la casa  
Fuera de la casa  
Ausencia

**N) Vivienda**

De buena calidad  
De calidad pasable  
Suficiente  
Insuficiente  
Absolutamente inadecuada

**O) Edad actual**

**P) Historia médica personal**

*Embarazo*

Menos de nueve meses  
Nueve meses  
Más de nueve meses

*Parto*

Normal  
Distócico  
Prolongado  
Cesárea

*Recién nacido*

Normal  
Prematuro  
Cianótico

*Dentición*

Normal  
Precoz  
Tardía

### *Marcha*

A la edad normal

Tardía

Ausente

### *Control del esfínter vesical*

A la edad normal

Tardío

Ausente

### *Control del esfínter anal*

A la edad normal

Tardío

Ausente

### *Enfermedades somáticas graves*

Del aparato digestivo:

Con secuelas

En curso (crónica)

Sin secuelas

Del aparato respiratorio

Del aparato cardiovascular

Del aparato óseo

Del aparato muscular locomotor

Del sistema nervioso central

Del sistema nervioso periférico

De las meninges

### *Hospitalizaciones*

Ninguna

Duración inferior a seis meses

Durante más de seis meses

Número de hospitalizaciones, 1

Número de hospitalizaciones, 2

Número de hospitalizaciones, 3

Más de 3

*Exámenes electroencefalográficos no anteriores a los tres meses*

Trazado normal  
Disritmia lenta  
Disritmia rápida  
Convulsiones  
Otras formas

*En curso de tratamiento antiepiléptico*

Sí  
No

*En tratamiento médico (salvo medicamentos corrientes)*

Sí  
No

**Q) Relaciones con las figuras parentales paternas (vivencia subjetiva)**

Relaciones normales  
Fuerte dependencia  
Ambivalencia  
Rechazo  
Oposición activa

*Relaciones con las figuras parentales maternas (vivencia subjetiva)*

Relaciones normales  
Fuerte dependencia  
Ambivalencia  
Rechazo  
Oposición activa

*Relaciones con la autoridad (vivencia subjetiva)*

Relaciones normales  
Fuerte dependencia

Ambivalencia  
Rechazo  
Oposición activa

*Relaciones con los niños de la misma edad (vivencia subjetiva)*

Participación en el grupo  
Aislamiento  
Negativa de adaptación  
Celos  
Ambivalencia

4.3 Como se puede comprobar, la ficha anamnésica considera a la vez el aspecto familiar y el medio social en que vive la familia, y el aspecto personal tanto en el plano físico como en el de las relaciones entre los tres y los siete años.

Se efectuó el estudio con la colaboración de las asistentes sociales (Assistenti Sanitarie Visitatrici) adscritas a las escuelas maternas. Se les dio a conocer el proyecto y se les invitó a profundizar ciertos puntos indispensables para una intervención eficaz.

El capítulo *Situación familiar y social*, por ejemplo, abarca una serie de características de los miembros de la familia, y a veces puede ser necesario señalar varios casos para un mismo sujeto. El padre puede ser viudo, estar en prisión y haber violado a su hija.

Las mismas observaciones son válidas para los demás miembros del grupo familiar.

Las indicaciones que siguen especifican cómo interpretar la terminología utilizada.

Por *emigración* se entiende el alejamiento de uno de los padres del grupo familiar; por *abandono moral*, el comportamiento de un progenitor que no ofrece modelos educativos conformes a la situación y a las necesidades del niño; el *abandono físico* designa la negligencia material global, tanto en el plano de la alimentación como en todas las actividades inherentes a la vida de relación del niño.

El término de violencias (sexuales) corresponde a la imposición por la fuerza de una voluntad de satisfacción de deseos sexuales, en tanto que *golpes y lesiones* designa las demás formas de *violencia física*.

Por lo que respecta a la madre, el término *prostitución* representa tanto la actividad ejercida directamente por ella como el hecho de estimular o facilitar la prostitución de otro miembro de la familia; en este caso se señala igualmente la rúbrica *abandono moral*.

El *medio* donde vive el niño se evalúa además teniendo en cuenta la presencia o ausencia en el hogar de uno u otro progenitor, la presencia de hermanos y hermanas u otras personas, el número de personas que trabajan y contribuyen a los gastos domésticos. Se considera asimismo el año de llegada de la familia a Milán.

Se evalúa la *situación económica* según unos criterios cuantitativos: se considera que la familia que disponga de unos ingresos inferiores a 1.000 liras diarias por cada uno de sus miembros padece «grandes estrecheces». Se habla de situación «apurada» cuando cada miembro de la familia dispone de 1.000 a 2.000 liras por día. De 2.000 a 3.000 liras por día y persona se estima que la renta es «simplemente suficiente»; la situación es «bastante buena» de 3.000 a 4.000 liras diarias, y «buena» por encima de las 4.000.

Se tiene asimismo en cuenta el carácter más o menos adecuado de la *vivienda*, es decir, el estado de sus dependencias, las necesidades a que responden y la forma de llevar la casa. Ciertas viviendas son «absolutamente inadecuadas», con habitaciones totalmente inadaptadas, ausencia total de cuidados domésticos, etc. Se juzga «insuficiente» la calidad cuando el edificio es en sí habitable, pero las habitaciones, el equipo y la organización de la vida familiar no están en modo alguno adaptados al número de habitantes ni a sus necesidades; por ejemplo, cuando en una misma habitación hay cuatro o cinco camas, con dos o más niños por cama, etc. Se estima que la vivienda es «suficiente» cuando la relación entre el número de habitantes y el de estancias, aunque éstas no sean amplias, no es superior a dos. Las condiciones son «pasables» cuando



la relación habitantes/estancia es de 1,5, y «buenas» si tal relación es igual o inferior a una.

La evaluación de la *situación médica personal* se ajusta al esquema habitual de una anamnesis médica completa.

4.4 Hemos empleado para este estudio la escala de Vineland, internacionalmente conocida, fácil de aplicar, suficientemente selectiva y que abarca una amplia gama de edades; además, parece sensible a las interferencias culturales.

Por añadidura, se pueden extraer de ella datos cuantitativos expresables en forma de «cociente de autonomía social». Otros instrumentos más tradicionales, como las escalas de nivel intelectual, no pasan de los tres años o, como en el caso de las escalas de desarrollo psicométrico, de los tres-cuatro años.

## ESCALA DE AUTONOMIA SOCIAL

(Vineland)

---

### ESCALA DE MADUREZ SOCIAL

Nombre ..... Sexo ..... Fecha del test .....

Nacido en ..... Fecha ..... Edad .....

Total de puntos .....

Edad social .....

Cociente .....

---

1. «Balbucea», ríe.
2. Mantiene la cabeza en equilibrio.
3. Toma los objetos al alcance de su mano.
4. Se vuelve en la dirección de las personas conocidas.
5. Se vuelve solo.
6. Trata de alcanzar los objetos próximos.
7. Juega solo.
8. Permanece sentado sin apoyo.
9. Se pone en pie solo.

10. «Habla», imita los sonidos.
11. Bebe de una taza o un vaso con ayuda de alguien.
12. Se desplaza por el suelo.
13. Ase entre el pulgar y otro dedo.
14. Quiere que se ocupen de él.
15. Se tiene en pie sin ayuda.
16. No babea.
17. Ejecuta órdenes sencillas.

---

Primer año

- 
18. Camina solo por la habitación.
  19. Traza signos con un lápiz.
  20. Mastica el alimento.
  21. Se quita los calcetines.
  22. Desplaza los objetos.
  23. Supera obstáculos sencillos.
  24. Va a buscar o trae objetos familiares.
  25. Bebe de una taza o un vaso sin ayuda.
  26. No utiliza ya la sillita de paseo.
  27. Juega con otros niños.
  28. Come con una cuchara.
  29. Se pasea por la casa o el jardín.
  30. Distingue lo que es comestible.
  31. Nombra los objetos familiares.
  32. Sube la escalera sin ayuda.
  33. Quita el papel de los caramelos.
  34. Forma frases breves.

---

Segundo año

- 
35. Pide que le pongan a hacer sus necesidades.
  36. Inicia espontáneamente los juegos.
  37. Se quita él solo la chaqueta (o el vestido).
  38. Se sirve del tenedor.
  39. Bebe sin ayuda.
  40. Se seca las manos.
  41. Evita los peligros fácilmente comprensibles.

42. Se pone la chaqueta o el vestido sin ayuda.
43. Corta con tijeras.
44. Cuenta las cosas que le pasan.

Tres años

---

45. Baja las escaleras salvando un escalón a cada paso.
46. Participa en juegos colectivos (jardín de infancia).
47. Sabe abrocharse los vestidos.
48. Ayuda en los pequeños trabajos domésticos.
49. «Recita» para los demás.
50. Se lava las manos solo.

Cuatro años

---

51. Hace sus necesidades sin ayuda.
52. Se lava la cara sin ayuda.
53. Se pasea solo por el vecindario.
54. Se viste solo, con ayuda para abotornarse.
55. Se sirve de un lápiz para dibujar.
56. Participa en juegos competitivos.

Cinco años

---

57. Utiliza patines, trineo, triciclo.
58. Escribe palabras sencillas con letras de molde.
59. Juega a juegos de sociedad sencillos.
60. Se le puede confiar dinero.
61. Podría ir solo a la escuela.

Seis años

---

62. Se sirve del cuchillo para extender mantequilla, mermelada, etc.
63. Se sirve del lápiz para escribir.
64. Se baña con ayuda de alguien.
65. Se acuesta sin ayuda.

Siete años

---

66. Sabe leer las horas, las medias y los cuartos.
67. Se sirve del cuchillo en la mesa.
68. No cree en la existencia real de los Reyes Magos.
69. Participa en juegos de preadolescentes.
70. Se peina y se cepilla los cabellos sin ayuda.

Ocho años

---

71. Utiliza instrumentos y herramientas.
72. Ejecuta trabajos domésticos.
73. Lee por propia iniciativa.
74. Se baña solo.

Nueve años

---

La numeración de 18 a 74 es convencional y representa la sucesión de las prestaciones exigidas a partir del comienzo del segundo año de vida. En particular:

- los puntos 18 a 34 cubren el período de uno a dos años;
- los puntos 35 a 44 cubren el período de dos a tres años;
- los puntos 45 a 50, el período de tres a cuatro años;
- los puntos 51 a 56, el período de cuatro a cinco años;
- los puntos 57 a 61, el período de cinco a seis años;
- los puntos 62 a 65, el período de seis a siete años;
- los puntos 66 a 70, el período de siete a ocho años.

**ANÁLISIS GENERAL DE LOS RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LA ESCALA DE VINELAND**  
**Deficiencias de la autonomía social, por edades**

Rúbrica número	Facultades que se consideran insuficientemente desarrolladas	843/1.299 sujetos				
		2-3 años 12 s.	3-4 años 118 s.	4-5 años 254 s.	5-6 años 459 s.	
35	Control de los esfínteres. Relación entre los estímulos viscerales y el comportamiento de- seado por el entorno .....	1	9	2	2	
36	Manipulación espontánea. Gratificación. Percep- ción .....	1	17	9	5	
37	Esquema corporal. Capacidad psicomotriz media.	4	28	12	6	
38	Control psicomotor abducción. Finalización de la acción .....	1	10	3	2	
39	Coordinación perceptivo-motriz (elementos vi- sual, táctil, estereognóstico, etc.) .....	—	—	2	—	
40	Coordinación psicomotriz bimanual extravisual.	—	8	8	4	
41	Percepción y comprensión de los estímulos del medio ambiente .....	2	33	10	10	
42	Praxis operatorias. Autonomía respecto al adulto. Esquema corporal correcto .....	2	52	21	13	

Rúbrica número	Facultades que se consideran insuficientemente desarrolladas	843/1.299 sujetos			
		2-3 años 12 s.	3-4 años 118 s.	4-5 años 254 s.	5-6 años 459 s.
43	Capacidad de pensamiento anticipando la solución .....	3	38	17	12
44	Lenguaje simbólico. Percepción objetiva del medio. Capacidad de diálogo .....	—	26	10	4
45	Estabilidad en el espacio respecto a la movilidad personal. Individualidad diferenciada .....	—	52	56	47
46	Conciencia de la existencia del otro. Comunicación interpersonal. Dominio psicomotor .....	—	50	35	39
47	Actividades prácticas con motricidad manual y digital finas .....	—	63	189	41
48	Actividades prácticas estructuradas con actividades gnósicas y de relación y prestación .....	—	39	56	34
49	Dominio de la realidad en términos de representación. Paso de egocentrismo al heterocentrismo .....	—	32	133	71
50	Coordinación bimanual completa. Conocimiento de la realidad y de la finalidad de la acción.	—	2	8	13
51	Utilización de informaciones sensoriales interocultas para un comportamiento finalizado.	—	—	—	—

53	ciales. Coordinación bimanual completa .....	84	25
54	Seguridad afectiva. Relaciones con el medio. Discriminación. Autonomía. Responsabilidad .....	101	101
55	Capacidad práctica casi completa. Ningún chantaje afectivo. Comprensión de la jerarquía de las funciones .....	58	49
56	Coordinación manual y digital completa. Dominio del espacio bi y tridimensional. Aprendizaje de la sucesión temporal y espacial. Posibilidad de comunicación y de expresión .....	15	13
57	Percepción del esquema de desarrollo de una actividad que se prolonga en el tiempo. Auto-limitaciones. Relaciones entre las personas. Desplazamiento de sí mismo en el espacio. Utilización de instrumentos mecánicos .....	15	56
58	Adaptación imitativa y sincrética a la utilización de modelos abstractos .....	—	389
59	Percepción de los símbolos sociales. Capacidad de operaciones de análisis y de generalización. ....	—	237
60	Comprensión de los estímulos sociales. Responsabilidad. Anticipación de las consecuencias. Dominio de la realidad física y social. Seguridad y autonomía .....	—	116
61		—	111
		—	54

4.5 *Significado psicológico y pedagógico de las rúbricas.*  
(Traducción de la escala de Vineland, rúbrica por rúbrica, a un lenguaje más corriente, tomando un síntoma revelador de la situación. Limitaremos deliberadamente este análisis a las rúbricas que cubren el período de dos a seis años.)

35. Supone el control de los esfínteres y la capacidad de relacionar los estímulos interoceptivos reconocidos como tales, con el comportamiento deseado por el entorno.
36. Implica la capacidad de manipular espontáneamente los objetos presentes en el campo de la percepción, obteniendo satisfacción de ellos.
37. Implica un esquema corporal suficiente y una capacidad psicomotriz bastante buena, aunque todavía imprecisa, orientada sobre todo hacia la *aducción*.
38. Implica un control psicomotor igualmente en el sentido de la *abducción* para acciones finalizadas, procedente del esquema corporal. El sujeto puede aceptar primero, sobre un plano motor imitativo, varios estímulos procedentes del medio.
39. Implica una capacidad de coordinación perceptivomotriz con influencias visual, táctil, estereognósica<sup>6</sup>, propioceptiva<sup>7</sup>.
40. Implica una coordinación psicomotriz bimanual de predominio no visual.
41. Implica la percepción y la comprensión de los estímulos y de su significado en el entorno material.
42. Supone capacidades prácticas operatorias, una autonomía suficiente respecto al adulto y un esquema corporal correcto.
43. Indica la intervención «transaccional» (Cantril-Bruner) a partir del momento en que interviene en una relación directa (manipulativa), el niño descubre su propia posibilidad de acción sobre lo real. Se mide así la capacidad de pensar, de anticipar la solución (pre-visión) a través de la acción concreta.

---

<sup>6</sup> Capacidad de reconocimiento táctil tridimensional sin control visual.

<sup>7</sup> Sensibilidad interna de los músculos.



44. Se mide así el dominio del lenguaje simbólico, representativo y descriptivo y, por lo tanto, de la comunicación; lo que implica la percepción subjetiva del entorno y su transferencia lo más denotativa posible (lo menos connotativa) para el interlocutor. Este confirmará la credibilidad objetiva del mensaje aprobándolo o ayudando al niño a adaptar su propio modelo de interpretación. Se evidencia así, por otra parte, la presencia de una capacidad de diálogo con el adulto, gracias a una estructuración lingüística suficiente.
45. Tenemos aquí una delimitación operatoria del comportamiento motor del sujeto ante el desplazamiento de su propio cuerpo en el espacio. Se compara la adquisición de la estabilidad del espacio en relación con la movilidad de la persona, consolidando el sentido de la individualidad diferenciada, incluso en la dificultad de la coordinación motriz respecto a la estática corporal.
46. Se trata aquí de la conciencia de la existencia de los demás, con características todavía poco precisas, pero «instrumentalizables» para la gratificación lúdica del sujeto; para ello es necesario establecer una comunicación interpersonal con ayuda de un código, aun rudimentario; hace falta—si se trata de juegos de movimientos—un dominio psicomotor bastante bueno de la marcha y a veces de la detención inmediata sin caída (y, por ello, un control preciso del tono muscular); esto supone además la aceptación de modelos elementales de comportamiento primitivamente exteriores al sujeto, aunque sean espontáneos. Dé ahí el esbozo de una relación social y la adquisición de reglas limitativas.
47. Se trata de evaluar las actividades prácticas derivadas de la motricidad manual y digital fina.
48. Hay aquí un afinamiento de las actividades prácticas que se completan y se estructuran con ayuda de actividades de prestación, de actividades gnósicas y de relación utilizando la percepción de sí mismo en el «acto de actuar».
49. Implica un nivel de dominio de la realidad en términos de representación que permiten distinguirla de la ficción, y

exige la capacidad de jugar a esa especie de juego «pirandelliano» en el cual el sujeto está en su propia realidad existencial objetiva sin dejar de estar consciente de la realidad subjetiva (jugar a las mamás, etc., inversión de los papeles—véase Castillo en «fingir»—). Paso del egocentrismo al heterocentrismo.

50. Supone no solamente una coordinación bimanual completa, sino también el conocimiento operativo de los instrumentos de la realidad circundante (grifo, lavabo, mojar el suelo, etc.) y también de la finalidad de la acción que no está implícita en la acción misma. Aquí la gratificación no viene de la acción.
51. Aquí el niño utiliza las informaciones sensoriales interoceptivas (que modifican la cenestesia) como base de un comportamiento finalizado en el cual el alivio de las tensiones no es inmediato, sino retardado de acuerdo con las demandas del entorno social (que, por lo tanto, deben ser analizadas antes de la satisfacción). Ello supone por añadidura una coordinación motriz total.
52. Supone la aceptación de modelos de comportamiento esencialmente sociales (las manos sucias se ven y ensucian los objetos con los cuales entran en contacto, en tanto que un rostro sucio no se ve); así como una coordinación bimanual muy completa (movimientos rítmicos alternados) que permita evitar, por ejemplo, la introducción de jabón en los ojos o de agua en la boca.
53. Supone la seguridad afectiva y el conocimiento del entorno, una capacidad de discriminación, de autonomía, y el sentido de la responsabilidad. Conviene, no obstante, asegurarse de que no se trata de un simulacro de fuga debido a la inseguridad afectiva.
54. Supone una capacidad práxica casi completa y la ausencia de chantaje afectivo respecto a las figuras familiares; vestirse solo demuestra que se han comprendido las exigencias sociales, los papeles, los deberes, la jerarquía de las funciones (mientras te vistes, yo haré el desayuno).
55. Estamos en presencia de una coordinación manual y digital completa; del dominio del espacio bi y tridimensional;

de una capacidad de representación del espacio utilizando la sucesión *temporal y espacial*. Hay utilización de instrumentos y utensilios y, por tanto, comprensión de la «funcionalidad» del instrumento y adquisición de un instrumento que ofrece una posibilidad de comunicación y de expresión.

56. La competición exige la representación del esquema de desarrollo de una actividad lúdica *prolongada en el tiempo* (prefiguración de la sucesión...); el retraso o la supresión «institucionales» de la gratificación, la aceptación de autolimitaciones derivadas de la presencia de compañeros o de reglas implícitas; la capacidad de una relación interpersonal desinteresada.
57. El sujeto es capaz de utilizar instrumentos mecánicos para transportarse a sí mismo en el espacio.
58. Capacidad de adaptarse al empleo (imitativo y sincrético) de los modelos abstractos del adulto.
59. Aquí el niño percibe los símbolos gráficos o convencionales que sabe combinar de nuevo según modelos y leyes que no son necesariamente prácticos y que requieren operaciones psicológicas de análisis y de generalización.
60. Aquí el niño comprende el sentido convencional del dinero (comprende los símbolos sociales) y tiene un sentido suficiente de las responsabilidades para adoptar un comportamiento cuyas consecuencias anticipa intelectualmente.
61. Aquí el niño tiene un conocimiento de la realidad material y social que le permite dominarla con suficiente seguridad y autonomía, si bien dentro de los límites de un espacio extrafamiliar circunscrito.

## 5. RESULTADOS DEL ESTUDIO

### 5.1 Anamnesia

Ya hemos dicho que los sujetos del estudio fueron en total 1.299; de ellos, 696 niños (53,57 por 100) y 603 niñas. La distribución por edades era la siguiente:

0-3 años	3-4 años	4-5 años	5-6 años	6-8 años
32	175	458	588	46

Estos niños habían sido enviados a una estancia climática invernal por:

- Carencia del medio familiar ..... 305 (23,47 %)
- Carencias económicas ..... 385 (29,63 %)
- Razones de salud ..... 432 (33,25 %)
- Causas diversas ..... 177 (13,62 %)

Algunos distritos de la ciudad de Milán enviaron más niños que otros:

- los distritos 3 y 13 enviaron menos del 2 por 100 del total, en tanto que
- el distrito 20 envió por sí solo un 13,85 por 100.

Esta comprobación debería permitir una profundización del estudio de las causas de miseria y de necesidad en el territorio urbano.

Casi todos los niños (1.077, esto es, el 82,90 por 100) habían nacido en la ciudad o la provincia de Milán; 44 (3,38 por 100), en Lombardía; los 178 restantes se repartían entre 15 regiones de origen.

Si se quiere profundizar el análisis de los fenómenos de migración interior, podemos señalar que, después de Lombardía, las regiones de origen se clasifican en el siguiente orden:

- Campania ..... 43 niños (3,31 %)
- Apulia ..... 42 niños (3,23 %)
- Sicilia ..... 25 niños (1,92 %)
- Calabria ..... 15 niños (1,15 %)

Por el contrario, no había niños originarios de las Marcas, de Toscana ni de los Abruzzos.

Estos resultados concuerdan con las indicaciones dadas sobre las regiones de origen de las familias inmigrantes:

- 155 niños (11,93 por 100) pertenecían a familias originarias de Apulia.
- 82 niños (6,31 por 100), a familias originarias de Campania y de Sicilia.
- 50 (3,84 por 100), a familias procedentes de Calabria.

El cuadro siguiente muestra la situación *familiar* y *profesional*

	Número de niños	Porcentaje
<i>Situación familiar:</i>		
Presencia de ambos padres ...	1.190	91,60
Figura paterna normal .....	1.205	92,76
Figura materna normal .....	1.083	83,83
Situación patológica de ambos padres .....	77	5,93
<i>Situación profesional:</i>		
Trabaja una sola persona .....	472	26,65
Dos .....	923	52,12
Más de dos .....	376	21,23

Por lo que respecta a la *situación económica* de la familia, conviene señalar ante todo que en 573 casos no fue posible obtener información precisa sobre este punto. Este hecho debería atraer la atención de las autoridades en el sentido de que para la puesta en práctica de un programa de asistencia social eficaz parece indispensable un buen conocimiento de la situación económica de las familias en dificultades.

En las 726 familias restantes se observó que:

- las condiciones eran buenas en 84 casos (11,57 %);
- bastante buenas en 215 casos (29,62 %);
- los recursos eran solamente suficientes en 230 casos (31,68 %);
- 137 familias (18,90 %) estaban en dificultades;
- y (5,81 %) padecían grandes estrecheces.

Los informes reunidos sobre la *vivienda* son los siguientes:

— Buenas condiciones .....	266 (20,47 %)
— Bastante buenas .....	255 (19,63 %)
— Pasables .....	240 (18,47 %)
— Insuficientes .....	368 (28,32 %)
— Sin techo .....	11 (00,84 %)

De entre los sujetos examinados, 1.273, esto es, el 97,99 por ciento, frecuentaban la *escuela maternal*.

Por lo que respecta al *estado de salud*, se pudieron anotar las indicaciones siguientes:

— Embarazo de nueve meses en ...	929 casos (71,51 %)
— Embarazo de menos de nueve meses .....	301 casos (23,17 %)
— Embarazo de más de nueve meses .....	20 casos (1,53 %)

El parto fue normal para 1.102 niños (84,83 %); distócico para 65 (5 %); prolongado para 14 (1,07 %); hizo falta cesárea en 64 casos (5 %).

El propio *recién nacido* fue considerado como:

— normal en .....	1.066 casos (82,06 %)
— prematuro en .....	95 casos (7,31 %)
— cianótico en .....	35 casos (2,69 %)

La *dentición* fue normal para 1.134 sujetos, esto es, el 87,29 por 100.

Para la *marcha*, esta cifra fue de 1.203 (o sea, el 82,60 por 100).

Mil doscientos setenta y cinco niños (98,15 por 100) poseían un *control* normal de la *vejiga* y 1.281 (98,61 por 100) habían adquirido el *control* anal a la edad normal.

Se presentarán otros datos estadísticos en el capítulo relativo al estudio de las relaciones entre la autonomía social (CS) y los datos de la anamnesia.

## 5.2 Escala de autonomía de Vineland

Se han utilizado de diversas maneras los resultados obtenidos con la escala de Vineland, según diferentes puntos de vista que vamos a exponer.

Quisimos ante todo estudiar las etapas de la autonomía social según la edad cronológica. A tal fin recogimos para la edad cronológica de cada niño las *respuestas positivas* a las rúbricas correspondientes al nivel de edad teórica. Anotamos asimismo todas las respuestas positivas del niño a las rúbricas destinadas a las edades cronológicas superiores e inferiores a la suya.

Siempre para el mismo niño, anotamos todas las *respuestas negativas* obtenidas para las rúbricas correspondientes a las edades cronológicas inferiores. Reunimos estos datos en el cuadro de la página siguiente, del que daremos un extracto a título de ejemplo.

Consideremos, por ejemplo, el grupo de 15 sujetos de tres años y dos meses de edad (correspondiente a la rúbrica 45):

Siete niños no saben bajar un peldaño a cada paso (rúbrica 45).

Dos no saben contar lo que les ha pasado (44).

Ocho no saben utilizar las tijeras (43).

Once no saben ponerse una chaqueta o vestido sin ayuda (42).

Cinco no saben evitar peligros fácilmente comprensibles (41).

Trés no saben comer con tenedor (38).

Seis no saben quitarse la chaqueta (o el vestido) (37).

Cinco no son capaces de comenzar por sí mismos un juego (36).

Por el contrario, en el mismo grupo:

Siete niños son capaces de participar en juegos colectivos del nivel de jardín de infancia (46).

Dos saben abotonarse los vestidos (47).

Cinco son capaces de ayudar en pequeñas tareas domésticas (48).

Dos son capaces de «recitar» para los demás (49).

Siete saben lavarse las manos solos (50).

Uno hace sus necesidades sin ayuda (51).

Uno se lava la cara sin ayuda (52).

Uno es capaz de pasearse solo por el vecindario (53).

En una segunda fase se determinaron los valores *absolutos* y los *porcentajes* de respuestas negativas por *grupos de edad*. Se agruparon las edades según el esquema siguiente:

Grupo de edad	Rúbrica correspondiente	Número de niños examinados
1	18-34	17
2	35-39	8
3	40-44	7
4	45-46	36
5	47-48	70
6	49-50	69
7	51	59
8	52	80
9	53	67
10	54	73
11	55	86
12	56	93
13	57	92
14	58	124
15	59	112
16	60	121
17	61	139
18	62	36
19	63	3
20	64	1
21	65	2
22	66-70	4

Comparando el número de sujetos estudiados y el de respuestas negativas obtenidas se observa, por ejemplo, que en el grupo 4 (tres años-tres años y cuatro meses):



- Nueve niños (esto es, el 34,61 por 100) no son capaces de participar en juegos colectivos (rúbrica 46);
- Quince niños (esto es, el 57,69 por 100) no saben bajar una escalera sin poner los dos pies en el mismo escalón (45).

Siempre dentro de este grupo, y estudiando las respuestas a las preguntas que corresponden a edades inferiores, se observa que:

- el 61,53 por 100 de estos niños no saben ponerse una chaqueta o vestido sin ayuda (42);
- el 23,07 por 100 no saben comer con tenedor (38);
- el 26,92 por 100 no son capaces de comenzar espontáneamente un juego (36);
- el 7,69 por 100 no saben pedir sus necesidades (35).

Siempre a título de ejemplo, en el grupo 6 (tres años y ocho meses-cuatro años), dos sujetos, esto es, el 4,76 por 100 no saben lavarse las manos solos (50), y 32, es decir, el 76,19 por 100, son incapaces de «recitar» para otros (49).

Tenemos asimismo porcentajes muy elevados de respuestas negativas a las preguntas correspondientes a la mayor parte de los restantes grupos de edad.

Grupo 7 = 51,35 por 100 de respuestas negativas a la rúbrica 51.

Grupo 8 = 61,99 por 100 de respuestas negativas a la rúbrica 52.

Grupo 9 = 64,86 por 100 de respuestas negativas a la rúbrica 53.

Grupo 10 = 61,86 por 100 de respuestas negativas a la rúbrica 54.

Grupo 13 = 92,53 por 100 de respuestas negativas a la rúbrica 57.

Grupo 14 = 75,72 por 100 de respuestas negativas a la rúbrica 58.

Grupo 16 = 67,70 por 100 de respuestas negativas a la rúbrica 60.

Es de señalar, sin embargo, que el grupo 2, correspondiente a la edad de dos años a dos años y medio, y compuesto por seis sujetos, es el único que había adquirido completamente las capacidades correspondientes a todas las edades anteriores. Lo cual se explica fácilmente si se tiene en cuenta que se trata de observaciones realizadas en el marco de la escuela maternal, donde no se admiten niños menores de tres años, a menos que sean completamente autónomos.

En los demás grupos de edad, por el contrario, se observan porcentajes muy elevados de respuestas negativas, incluso para las rúbricas correspondientes a edades muy inferiores.

Los valores más elevados aparecen en las rúbricas: 57 (utiliza patinés, trineo, triciclo, etc.), con los porcentajes siguientes:

100 por 100 del grupo 20,  
91,20 por 100 del grupo 15,  
82,52 por 100 del grupo 14,  
81,25 por 100 del grupo 16,  
79,41 por 100 del grupo 17,  
57,14 por 100 del grupo 18;

y 49 («recita» para los demás), con los porcentajes siguientes:

76,19 por 100 del grupo 6,  
70,27 por 100 del grupo 7,  
61,99 por 100 del grupo 8,  
56,41 por 100 del grupo 10,  
46,66 por 100 del grupo 11, para llegar al 14,28 por 100 del grupo 18.

En cambio, el abanico más ancho de respuestas negativas viene dado por la rúbrica 41 (evita los peligros fáciles de comprender), en la cual hallamos un tercio de respuestas negativas (33,33 por 100) hasta el decimotercero grupo de edad (7,14 por 100). Procedimos luego a utilizar nuevamente la información de forma que se pudiese evaluar mejor la importancia de los déficit asociados. Comparamos para cada edad las respuestas negativas obtenidas para la rúbrica correspondiente a esa edad y

las respuestas negativas a las diez rúbricas precedentes. Dicho de otro modo, se puede formular la interrogación como sigue:

¿Cuántos niños que, por ejemplo, tengan la edad correspondiente a la rúbrica 51 (cuatro años y dos meses) y hayan respondido negativamente a una de las nueve rúbricas anteriores dan resultados asimismo negativos en las ocho restantes?

Se observa que:

- En 59 sujetos examinados, el niño no respondió a la pregunta 41 ni a las 42, 43, 44, 47, 48 y 49. Así, pues, su autonomía social parece notablemente limitada en relación con su edad cronológica.
- Dieciséis sujetos no respondieron a la pregunta 47. Entre ellos, uno no respondió a la pregunta 41, cuatro a la pregunta 42, cuatro a la 43, cinco a la 45, dos a la 46 y ocho a la 48, doce a la pregunta 49, uno a la 50, siete a la 51.

La misma prueba con los 86 niños de cuatro años y diez meses dio, entre otros, los siguientes resultados:

- Veintiún sujetos dieron respuesta negativa a la rúbrica 49; seis de ellos no respondieron a la número 45, cuatro a la número 46, ocho a la número 47, seis a la número 48, dos a la número 50, cinco a la número 51, siete a la número 52, trece a la número 53, doce a la número 54, cinco a la número 55.
- Veintiséis niños respondieron negativamente a la número 53; de ellos, trece no respondieron a la número 49 y catorce a la número 54.

5.3 Finalmente se estableció la lista del conjunto de las deficiencias de autonomía social, por edades, para los 843 sujetos de dos a seis años que habían dado respuestas negativas a la escala de Vineland. Del análisis de los resultados se desprende que:

- En el grupo de dos a tres años predominan las deficiencias psicomotrices y las de la percepción del esquema corporal, así como la ausencia de un pensamiento capaz de prever

las soluciones. Igualmente deficiente es la capacidad de percepción de los estímulos del entorno.

— En el grupo de tres a cuatro años se observan en el plano de las praxis dificultades de motricidad manual y digital, a las que se suma una dificultad para situarse en el espacio. Es de señalar además una dificultad de comunicación interpersonal y el insuficiente dominio de la motricidad. No se han adquirido numerosas técnicas correspondientes a la edad precedente, lo cual indica retrasos en la seguridad afectiva, la elaboración del pensamiento y la asimilación de los estímulos exteriores.

— En el grupo de cuatro-cinco años se hallan deficiencias en la esfera de la seguridad afectiva, de la relación con el medio ambiente, de la autonomía y de la responsabilidad, a las que se suma la dificultad para llegar a un comportamiento finalizado. Al grupo le cuesta visiblemente aceptar los modelos sociales de comportamiento. Se observan también signos de cierto chantaje afectivo. Numerosos niños de este grupo no han alcanzado el nivel de los tres-cuatro años en lo que respecta al paso del egocentrismo al heterocentrismo, y tampoco en cuanto al dominio de la realidad. Se observan también numerosas carencias, incluso en relación con el nivel de capacidad correspondiente a la categoría dos a tres años: aparecen retrasos en la seguridad afectiva, la autonomía respecto al adulto, la coordinación psicomotriz y la percepción del esquema corporal.

— En el grupo de cinco-seis años se advierten con mucha claridad dificultades de desplazamiento del propio cuerpo en el espacio y de coordinación psicomotriz (389 sujetos de 459); deficiencias de la función imitativa y sincrética en la aplicación de modelos abstractos. Así como dificultades de análisis, de generalización y de percepción de los símbolos sociales. Este grupo presenta asimismo deficiencias en el plano de las adquisiciones de las edades precedentes:

Respecto a los puntos de referencia de desarrollo de los cuatro y cinco años, se advierten retrasos en el campo de la seguridad afectiva, de la relación con el medio y de la autonomía.

Respecto a las adquisiciones de los tres y cuatro años, se observa una fuerte preocupación egocéntrica, ligada a la ausencia de dominio de lo real y a dificultades en el plano de la movilidad en el espacio.

Respecto a los puntos de referencia correspondientes al segundo y tercer año, se advierten, en fin, dificultades de orden práctico, ausencia de autonomía, una percepción incorrecta del esquema corporal, al tiempo que todavía no perciben suficientemente los estímulos procedentes del entorno.

En resumen, convendría proceder a nuevos estudios más extensivos sobre la forma en que organiza el niño su relación con las personas, los objetos y el mundo, sobre su forma de desarrollarse en la comunicación, sobre los medios para hacerle receptivo a los estímulos, sobre las aptitudes para la afirmación de sí mismo, sobre la gratificación que aportan las actividades vividas con «objetos humanizados», sobre la creatividad.

## 6. CALCULO DEL COEFICIENTE DE AUTONOMIA SOCIAL (CS)

6.1 Partiendo de los resultados globales de la escala de Vineland, se pudo establecer la distribución de los sujetos según la curva de Gauss, de acuerdo con su coeficiente de autonomía social (CS). El cuadro siguiente ofrece tal distribución para niños y niñas, respectivamente.

	Menos de 67	68-79	80-91	91-110	111-119	120-127	128 +
Niños .....	6	42	153	347	91	31	26
Niñas .....	4	17	125	307	82	37	31

Comparando esta distribución del CS y los diferentes factores anamnésicos que influyen en la vivencia familiar, comprobamos que:

1. El nivel de autonomía social es más bajo, pero de forma no significativa, en los sujetos que padecen carencias sociales o económicas que en aquellos de salud deficiente<sup>8</sup>.

2. La comparación entre los niños nacidos en la ciudad o la provincia de Milán y los originarios de otras regiones muestra una autonomía social significativamente más elevada en los autóctonos (cf. gráfica A).

3. No parece que la situación anormal del padre (prisión, hospital, abandono, etc.) tenga influencia estadísticamente significativa sobre las eventuales diferencias de autonomía social (véase gráfica B). Lo mismo se puede decir de la patología de la figura materna (gráfica C).

4. En el plano de la autonomía social no se observan diferencias estadísticamente significativas entre los 109 sujetos huérfanos de uno o de los dos padres y los 1.190 niños que tienen ambos padres (gráfica D).

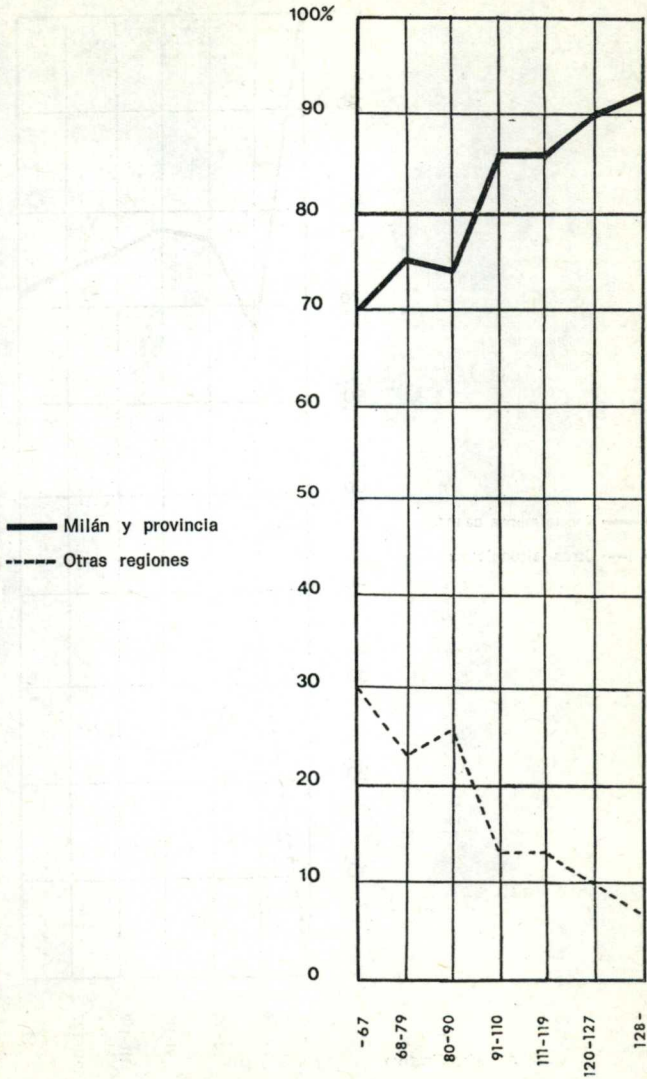
5. En los sujetos cuyos padres se encuentran ambos en situación social anormal (prisión, hospital, abandono), y que son en total 77, se observan valores ligeramente inferiores a la media. Resulta así que:

- el 7,79 por 100, contra el 4,54 por 100 para el total, tienen un CS comprendido entre 68 y 79;
- el 31,16 por 100, contra el 21,40 por 100, tienen un CS entre 80 y 90;
- el 46,75 por 100, contra el 50,35 por 100, tienen un CS de 91 a 110;
- el 7,79 por 100, contra el 13,32 por 100, tienen un CS de 111 a 119;
- el 3,89 por 100, contra el 5,23 por 100, tienen un CS de 120 a 127;
- el 2,59 por 100, contra el 4,38 por 100, tienen un CS superior a 128.

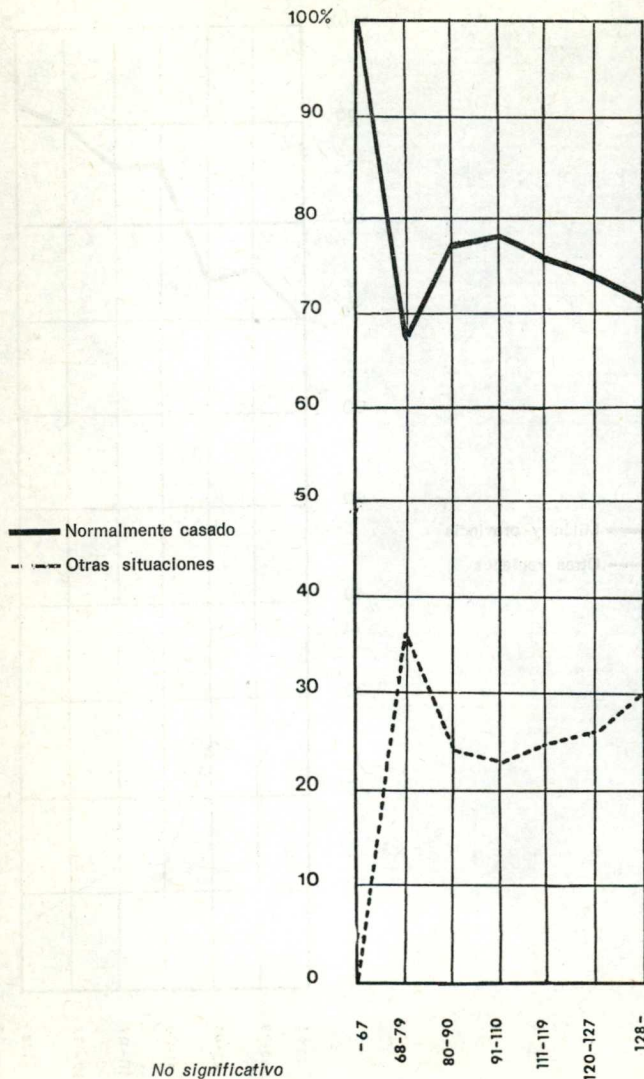
6. No se observan diferencias estadísticas significativas entre los niños que tienen un solo hermano (o hermana) y los que tienen varios (gráfica E).

<sup>8</sup> Se considera que un factor es estadísticamente significativo cuando el cálculo de las probabilidades de que la diferencia de autonomía social entre los sujetos para los cuales interviene el factor y los restantes sea debida al azar, da un resultado inferior a 0,005 ( $X^2$  significativo para  $P < 0,005$ ).

Regiones de nacimiento

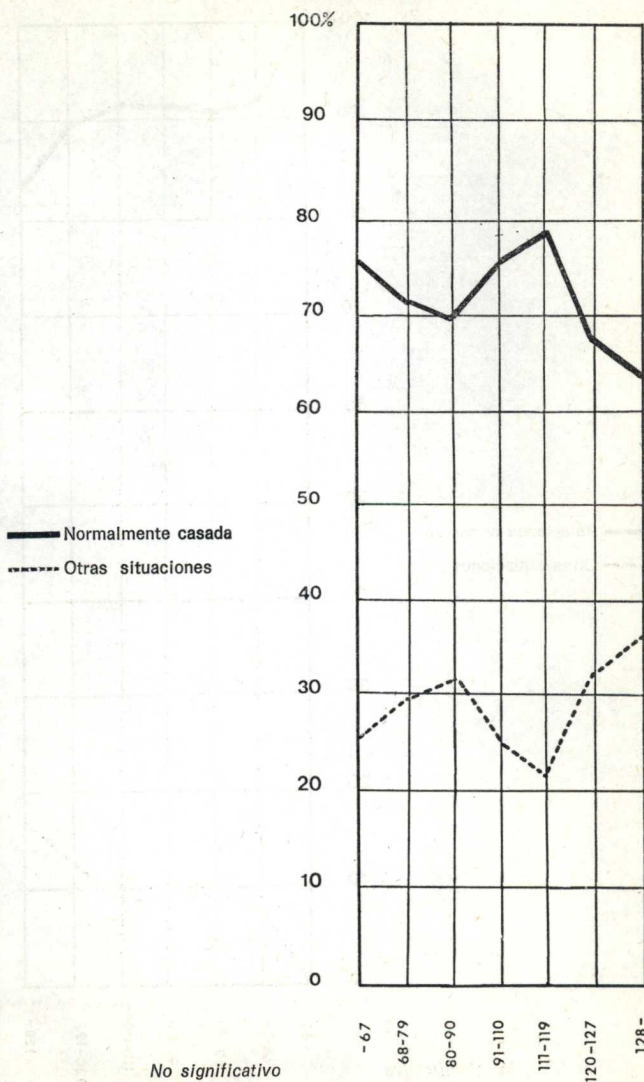


Situación del padre

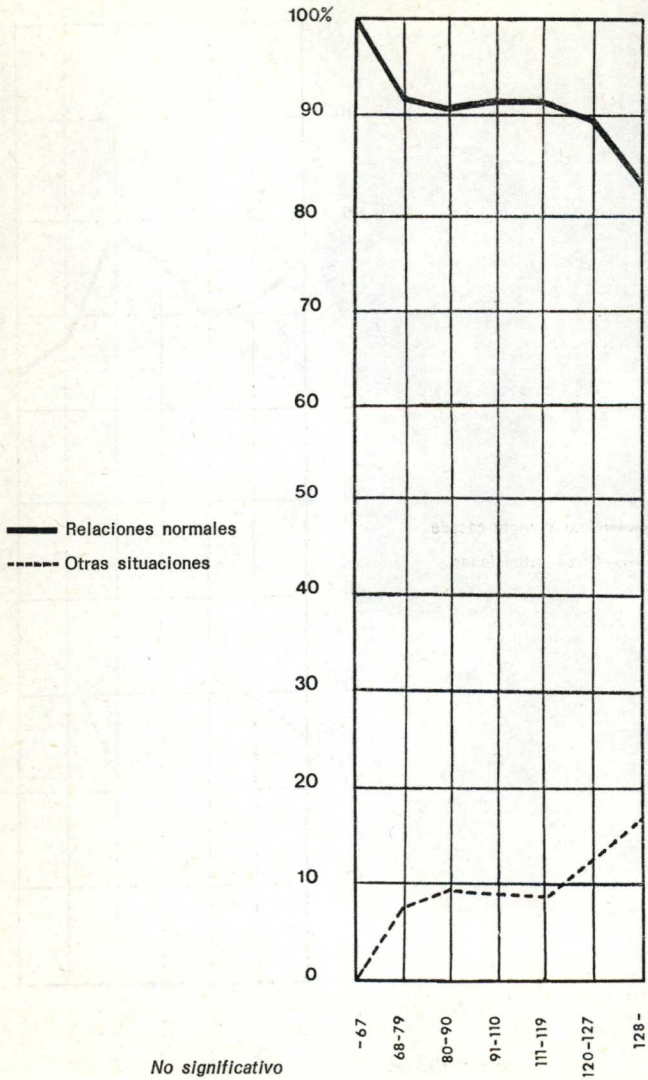




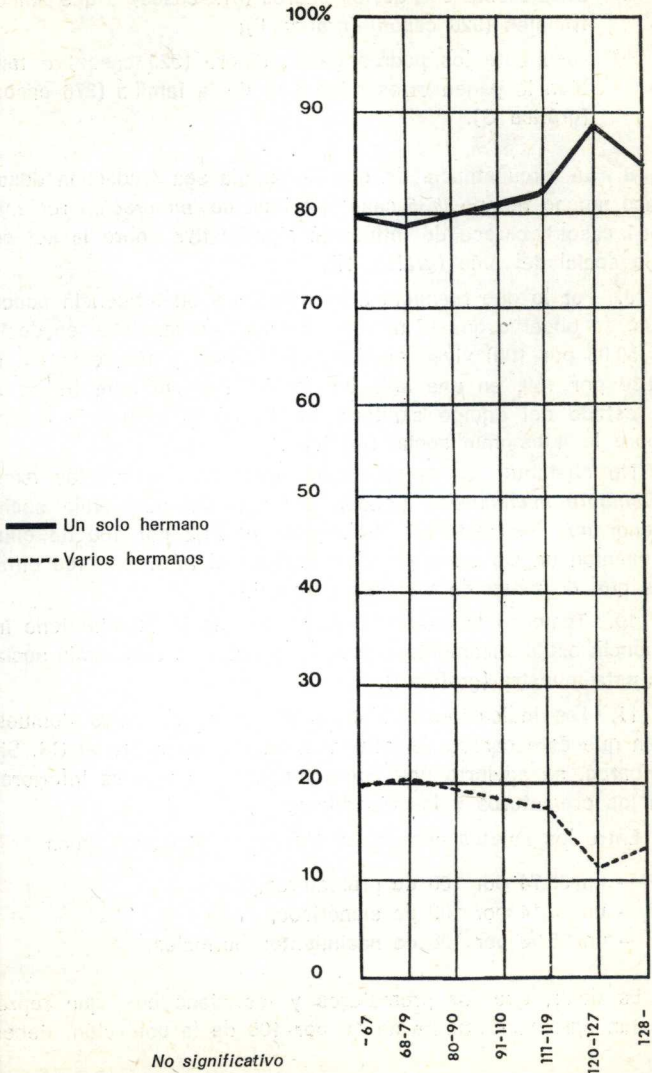
Situación de la madre



Relaciones con los padres



Influencia de los hermanos



7. La autonomía social tampoco parece estar influida de manera significativa por el hecho de que:

- a) trabaje sólo uno de los padres (472 casos) o que ambos trabajen (923 casos) (gráfica F);
- b) solamente los padres ganen dinero (923 casos) o también lo ganen otros miembros de la familia (376 casos) (gráfica G).

8. La circunstancia de que la familia sea ciudadana desde hace mucho tiempo (735 casos), o bien de *inmigración* reciente (564 casos), carece de influencia significativa sobre la autonomía social del niño (gráfica H).

9. Por lo que respecta a la vivienda y su influencia educativa, se observa que la mayoría de las familias (650, es decir, el 50,03 por 100) viven en dos habitaciones y 161, esto es, el 12,39 por 100, en una sola habitación. Pero ni este hecho ni el estado del equipo sanitario tienen en sí influencia alguna sobre la autonomía social (gráfica I).

No obstante, los sujetos que viven en alojamientos *excesivamente inadecuados* tienden a tener una autonomía social menor que los restantes. Solamente el 21,2 por 100 de ellos presentan un CS superior a 110, contra el 27,07 por 100 entre los que disponen de vivienda adecuada.

10. Tampoco la *situación económica* de la familia tiene influencia estadísticamente significativa sobre la autonomía social de esta muestra (gráfica I).

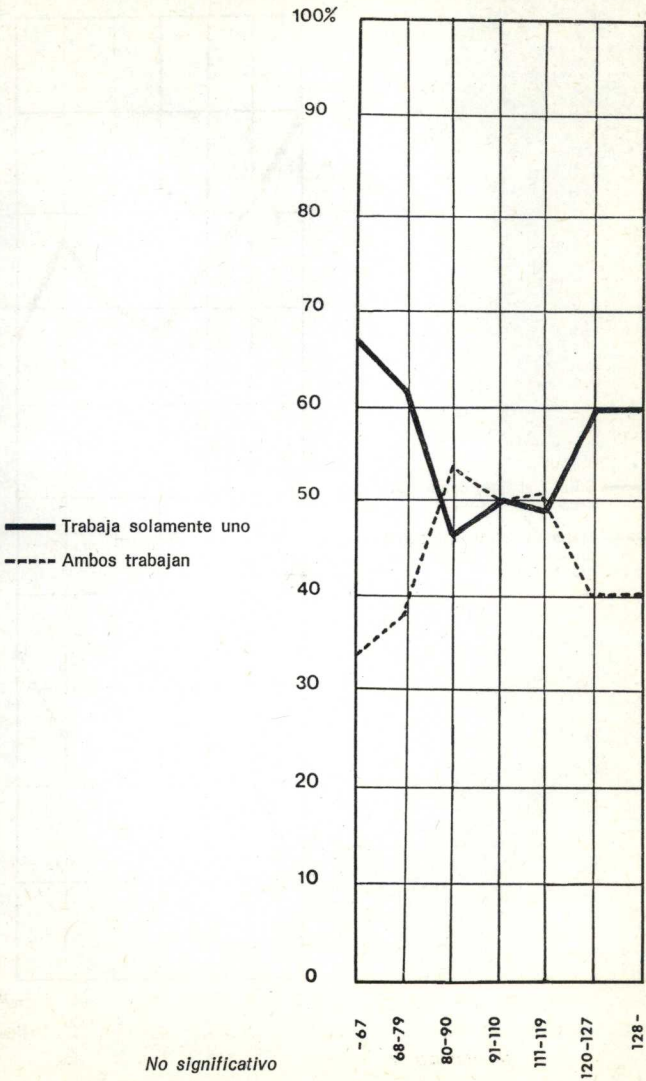
11. Las indicaciones relativas al *estado de salud* demuestran que éste carece de influencia importante sobre el CS. Sin embargo, se advierte una ligera tendencia a valores inferiores en los prematuros y los cianóticos.

Entre los sujetos con un CS inferior a 90 encontramos

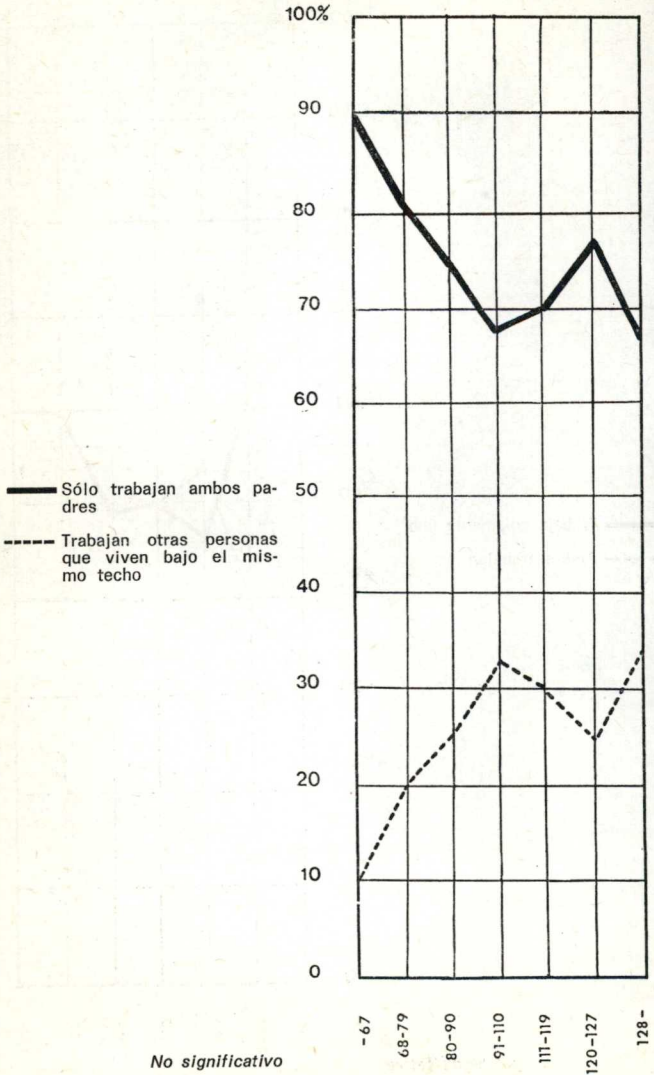
- un 35,74 por 100 de prematuros,
- un 37,14 por 100 de cianóticos,
- un 25,98 por 100 de nacimientos normales.

Es decir, que los prematuros y los cianóticos, que representan aproximadamente un 10 por 100 de la población, tienen

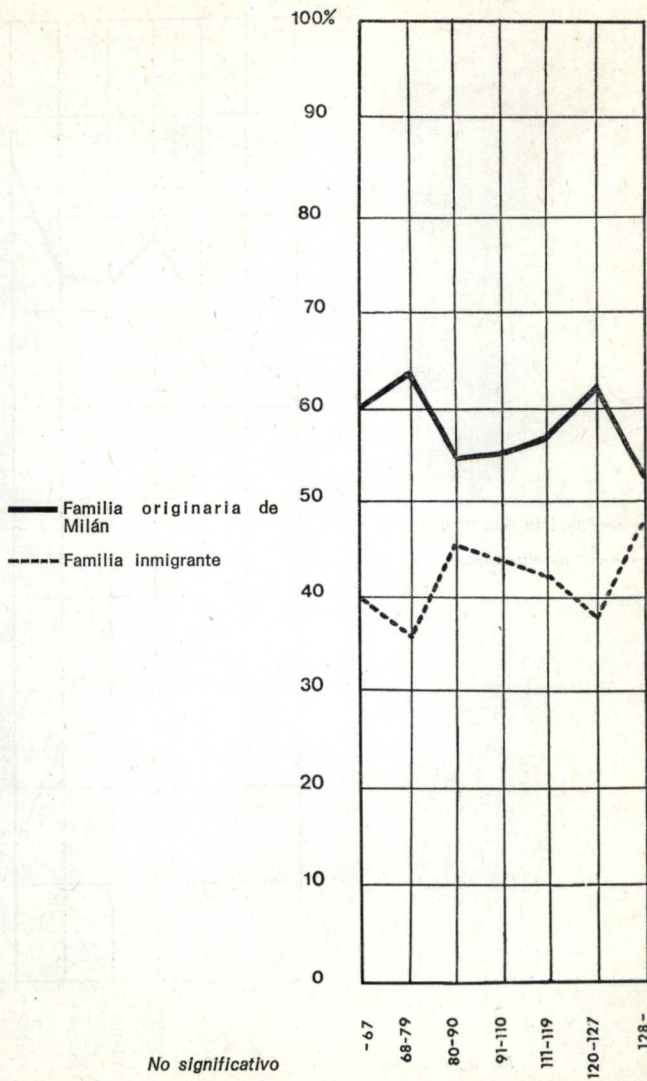
Situación profesional de los padres



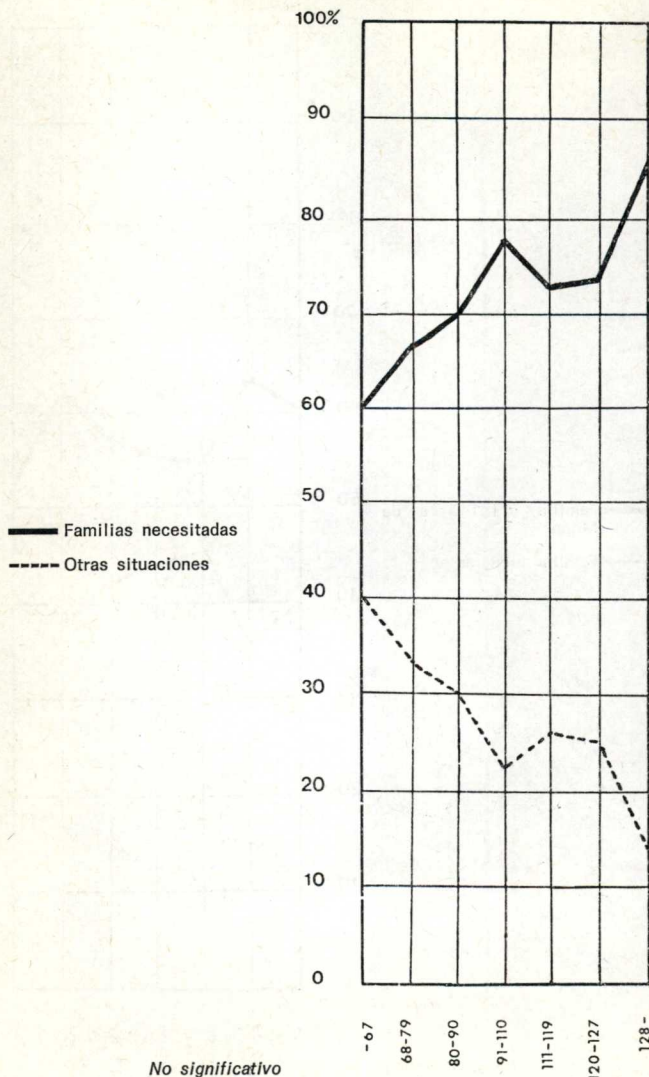
Situación profesional del conjunto del grupo familiar



Inmigración



Situación económica





una autonomía social alrededor de un 10 por 100 inferior a la de los niños cuyo nacimiento se desarrolló normalmente.

12. Los niños con retrasos en la *dentición*, la *marcha* y el *control de los esfínteres* son asimismo significativamente menos autónomos en el plano del CS. Podríamos deducir, pues, que el retraso biológico original tiene más importancia que el retraso social (gráfica L).

13. En la muestra no aparece de manera significativa ninguna enfermedad grave ni tampoco ejerce influencia sobre el CS, aunque interese el aparato locomotor (19 casos) o el sistema nervioso periférico (siete casos). En efecto, ninguno de éstos sujetos presenta un CS inferior a 80.

Tampoco las eventuales estancias en el hospital, sean cuales fueren su número y duración, tienen incidencia sobre el CS. Los casos patológicos evidenciados por el electroencefalograma suman 21 (1,8 por 100). Este elemento carece asimismo de influencia sobre el CS.

14. Se vive normalmente la relación con el padre en 1.207 casos (92,91 por 100) y la relación con la madre en 1.186 (91,30 por 100).

Puede decirse que la forma, normal o no, de vivir estas relaciones para nada influye en el CS (gráficas M y N).

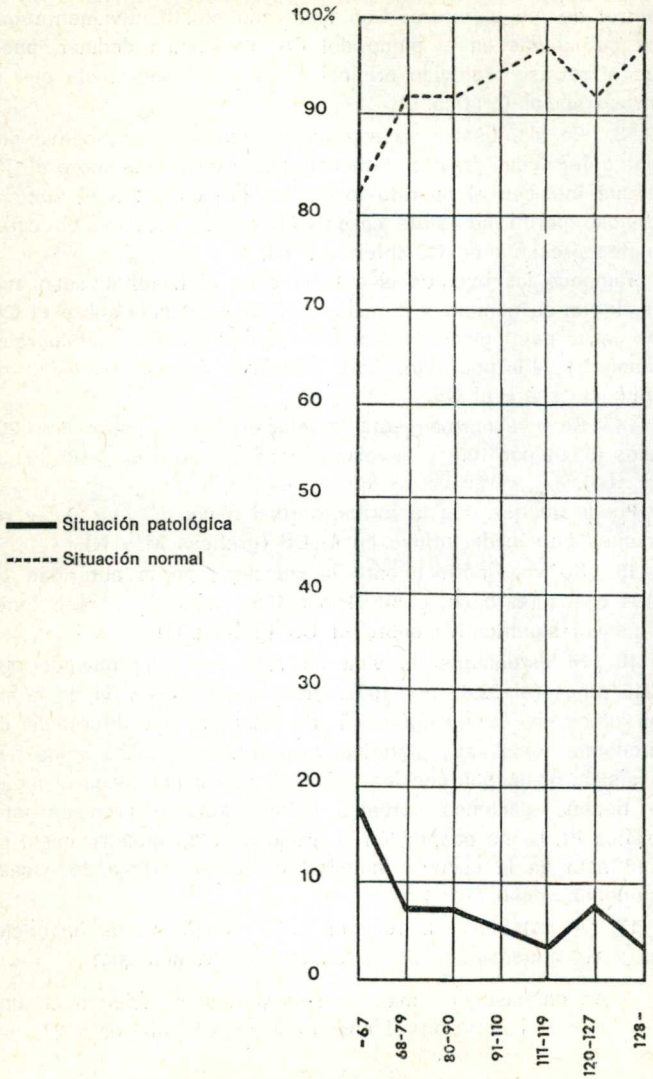
15. Se vive normalmente la relación con la autoridad en 1.194 casos (esto es, el 91,91 por 100); tampoco parece tener influencia significativa sobre el CS (gráfica O).

16. Si estudiamos la vida de relación, comprobamos que 1.216 niños (el 93,61 por 100) participan en una vida de grupo con niños de su misma edad. Se observa una diferencia de autonomía social muy significativa entre estos niños y los que se aíslan, no juegan con los otros, se ponen nerviosos al jugar, no tienen relaciones verbales suficientemente precisas, etc. (gráfica P). La no adaptación al grupo que, en nuestro caso, se manifiesta en la escuela maternal es, pues, indicio de escasa autonomía social.

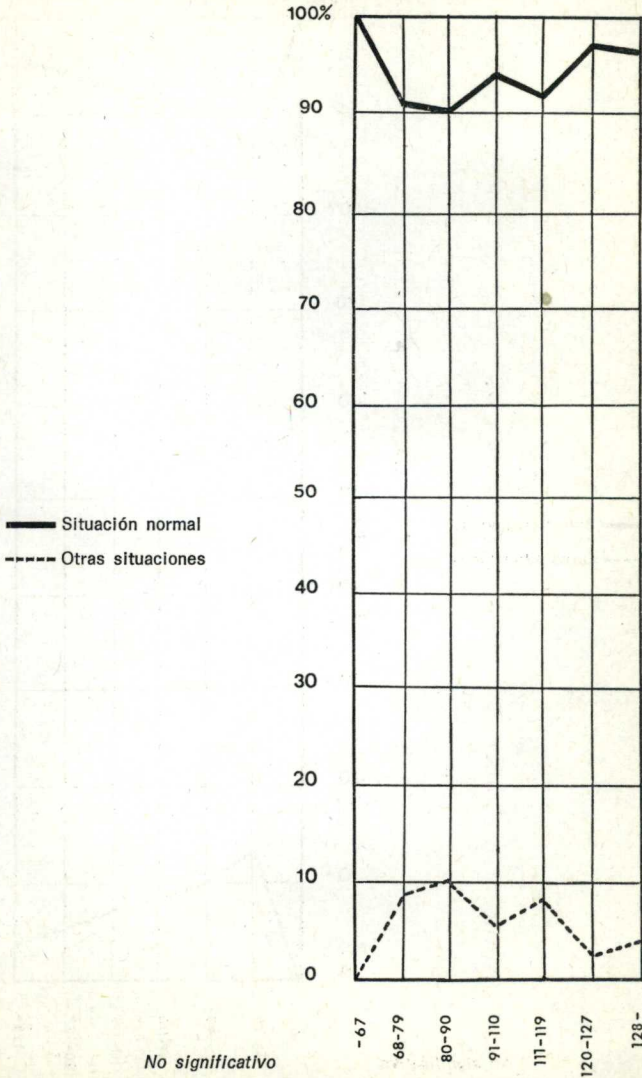
17. Al establecer la relación entre el número de habitaciones y las dimensiones de la familia observamos que:

- en un caso con más de seis personas viviendo en una misma habitación, el niño tiene un CS inferior a 67;

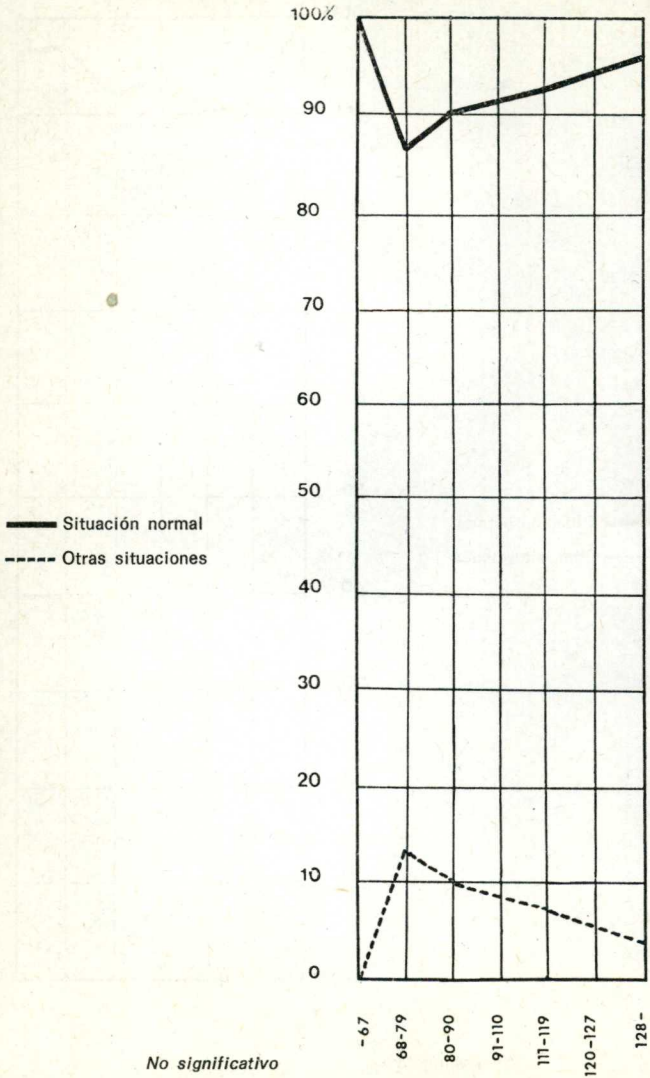
Dentición, deambulación, control de los esfínteres



Relaciones con la figura paterna

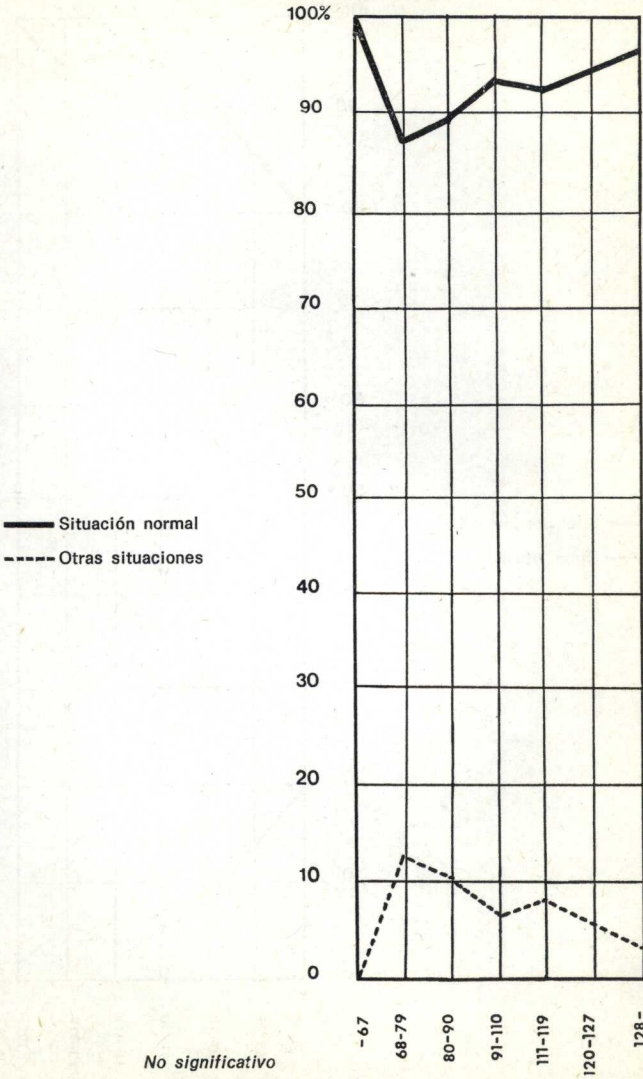


Relaciones con la figura materna

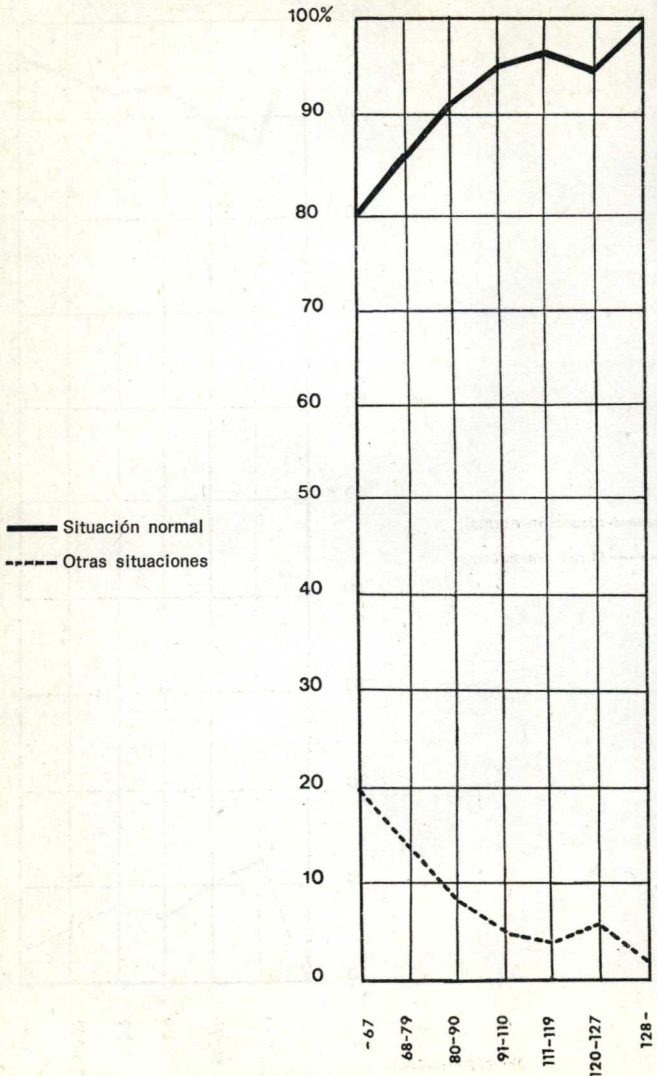


GRAFICA O

Relaciones con la autoridad



Relaciones con los niños de la misma edad



- en cuatro casos hallamos cinco personas en una habitación, y en un caso, seis; los niños tienen CS comprendidos entre 111 y 119;
- en un caso con cinco personas viviendo en una sola habitación, el niño presenta un CS superior a 128.

Al parecer, pues, se puede afirmar que la densidad no influye en el CS.

6.2 El estudio de los datos estadísticos recogidos muestra que ciertas teorías sostenidas desde hace largo tiempo no resisten ya la prueba de una investigación concienzuda. En este campo de la inadaptación se suelen repetir por costumbre cierto número de postulados que no se intenta verificar. El análisis de la bibliografía, los «dicen», las fuentes citadas con frecuencia, no siempre aportan información estadística. Nosotros no pretendemos sustituir la interpretación de la realidad por los datos estadísticos, sino simplemente subrayar que, si no se conoce la realidad, se corre el riesgo de elaborar una pedagogía muy alejada de las auténticas necesidades<sup>9</sup>.

## 7. ALGUNAS PROPUESTAS PARA UN PROGRAMA DE EDUCACION COMPENSATORIA

7.1 Las conclusiones a que llegó Bruce W. Tuckman [14] a propósito de los alumnos culturalmente desfavorecidos son también las de nuestro estudio: la situación de malestar de la familia deriva ante todo de la relación entre los diversos componentes del núcleo familiar que viven las tensiones del medio ambiente. El nivel económico y cultural insuficiente, las ten-

---

<sup>9</sup> «La noción de desventaja social ha permitido sensibilizar al público y centrar las energías en los remedios que se deben aportar a las injusticias sociales de que son víctimas los pobres. Pero dicha noción sólo puede dar una indicación parcial para la elaboración de los programas educativos destinados a los niños de las clases pobres. Aunque cierto número de dificultades en el plano de la personalidad y la inteligencia aparezcan con más frecuencia entre los niños de las clases socioeconómicas inferiores que entre los de las clases más favorecidas, tales dificultades revisten formas distintas según los niños. Además, no se limitan a ese grupo de niños. Hay ciertos rasgos de la personalidad, como la apatía, la regresión, la hiperactividad y la ausencia de control de los impulsos, y dificultades de orden intelectual, incluidas las insuficiencias cognoscitivas, verbales, generales o específicas, que aparecen en casi todas las poblaciones infantiles» (FOWLER W.) [13].

siones en el seno de la familia, tienen por consecuencia la insuficiencia de los estímulos frente a la espontaneidad del niño que, por tal causa, se queda en un nivel inferior a sus posibilidades. Todo ello actúa sobre la estructura misma de la personalidad y de la inteligencia del sujeto en la medida en que, al no hallar respuestas adecuadas a sus exigencias, el niño marcha hacia una situación de desventaja cultural que más adelante provocará una discriminación social respecto a él.

Todo niño que no tenga la posibilidad de desarrollarse de forma dinámica no aprenderá a «proyectarse» o experimentará una regresión.

Si se consideran las intervenciones socioeducativas, es preciso estudiar:

- cómo actuar sobre la familia;
- cómo se presenta el niño ante la cultura;
- cómo obtener la adquisición de los procesos de *conocimiento*, de *percepción* y de *comunicación*;
- cómo estructurar la formación de los educadores.

7.2 Los poderes públicos deben esforzarse por superar el carácter fragmentario y sectorial de sus intervenciones. Es indispensable prever un plan global de acción orientado según dos ejes:

- la familia,
- el niño,

en sus aspectos bio-psico-socio-educativos.

La intervención se debe articular, sobre todo, en tres puntos:

- liberar a la familia de su situación de necesidad;
- crear las condiciones que permitan al grupo familiar afirmarse como unidad psicosocial;
- hacer que la familia participe en la vida de la comunidad.

Por lo que respecta al niño, es preciso que la intervención—en la perspectiva del desarrollo global de la personalidad hasta alcanzar la autonomía—pase por las etapas siguientes:

- detección lo más precoz posible de la situación de necesidad del niño;



- intervención (social, educativa, económica, etc.) y tratamiento de los eventuales trastornos de la personalidad con la máxima coordinación y calificación;
- integración cultural del niño, de forma que pueda participar plenamente en la vida social y escolar.

7.3 Por lo que se refiere a la intervención precoz en la esfera de todos los organismos responsables, hay que señalar que la prevención de la inadaptación debida a situaciones de angustia familiar debe tener en cuenta ciertas etapas fundamentales del desarrollo. Siendo muy difícil poner remedio rápidamente a la «privación» sociocultural durante la escolaridad primaria, hay que preferir la prevención. Qué consiste en actuar no sobre una serie de causas que desembocarían en acontecimientos fácilmente identificables (situaciones patológicas caracterizadas, etc.), sino contra una estructuración cuyas consecuencias únicamente son previsibles según comprobaciones realizadas por el pasado.

He ahí por qué no puede limitarse la prevención al simple respeto de cierto número de reglas referidas al medio social y de una serie de precauciones de repertorio. Pensamos que debe englobar también acciones tendentes a evidenciar unas situaciones o unos fenómenos que, por ser poco claros o menos fáciles de interpretar o de relacionar con sus causas, son tanto más nefastos (dificultades de desarrollo intelectual, dificultades de relación cuyo origen no es patológico, en el sentido más estricto del término) y susceptibles de desembocar en la «privación» si no se actúa a tiempo.

La prevención debería abarcar varios niveles complementarios. Clásicamente se establece la siguiente subdivisión:

- a) *Prevención primaria*, destinada a eliminar al máximo posible ciertos fenómenos o situaciones (a fin de prevenir la aparición de los estados de necesidad y de los trastornos).
- b) *Prevención secundaria*, destinada a reducir la gravedad de los fenómenos (descubrimiento y lucha).
- c) *Prevención terciaria*, destinada a limitar las consecuencias («tratar» para limitar).

Como hemos dicho en la introducción, la prevención debe asociar a todos los especialistas en ciencias del hombre capaces de descubrir, cada uno en su campo propio, una serie de signos, de síntomas, de causas, de potencialidades, y de actuar a continuación en el seno de un equipo multidisciplinario. Evidentemente, hay que desembarazarse de la ambigüedad de las instituciones y las escuelas, y atenerse a la eficacia de las estructuras, de los proyectos y de las realizaciones.

Es necesario que la organización educativa, jurídica y administrativa evolucione de forma que permita unas decisiones más precoces y una aplicación más rápida de las medidas de prevención y compensación:

a) Creación de equipos multidisciplinarios sectoriales (iniciativa de las administraciones responsables de la salud pública, la instrucción pública, la asistencia social, etc.) encargados de:

- descubrir las eventuales dificultades de desarrollo en el momento mismo de su nacimiento;
- formular las directivas terapéuticas y educativas y ponerlas en práctica;
- guiar y aconsejar a las familias;
- dar prioridad a la integración de las familias en la comunidad y de los inadaptados en un medio abierto, interrogarse sobre la adaptación de los métodos y los medios (condiciones materiales, escolaridad, ayudas especiales, etcétera).

b) Plantear como principio la necesidad de una revisión periódica de los estados de necesidad y de las afecciones.

Todo ello exige la puesta en marcha de investigaciones en diversas direcciones, puesto que los factores biológicos, afectivos, culturales, socioeconómicos, pedagógicos, etc., intervienen continuamente en la génesis de las inadaptaciones.

Aún hay otras disciplinas que deben intervenir, como, por ejemplo, las que estudian las estructuras sociales, sus mutaciones, las relaciones que implican, las agresiones que en ellas se manifiestan, y también aquellas que estudian el medio donde se desarrolla la vida del niño.

Está claro, no obstante, que en el caso que nos ocupa la prevención primaria concierne a la mejora del nivel sociocultural de la familia y de sus condiciones de vida (barrio, vivienda, distracciones, seguridad, relaciones con el entorno natural, etcétera) [15]. Pero tal prevención obliga siempre a elecciones financieras, éticas y jurídicas.

7.4 Al final de este estudio se ve cuán necesario es, tanto para los poderes públicos como para los centros pedagógicos afectados por las transformaciones, poner en práctica unas estrategias de cambio que deben constituir un programa de acción, programa que se da a sí misma una organización para desarrollar las capacidades de sus miembros en el plano de la solución de los problemas y de las relaciones interpersonales. Ello supone la puesta en práctica de medios adecuados; se trata de métodos, de planes de aprendizaje o de técnicas ya reconocidas y aplicadas por los psicólogos.

La estrategia que se considera para los casos de «subdesarrollo» o de «privación cultural» tiene una clara implicación, en el plano de la teoría, en el acto mismo de aprehensión del cambio social, por el cual analiza el investigador el sistema social sobre el cual actúa y observa ese mismo proceso de cambio social [16].

Así, pues, para responder a las necesidades, la pedagogía debē partir de una estrategia que tenga una connotación metodológica y técnica, un aspecto de programación y un aspecto más teórico de aproximación o de estrategia general.

Según Blake, una teoría sólo se convierte verdaderamente en estrategia de cambio cuando sus elementos se traducen en medios de realización concreta y en programación de las etapas de esa realización. Tales medios se integran luego lógicamente y cronológicamente para constituir un programa de intervención.

7.5 Para formular las hipótesis de trabajo posibles y tratar de evitar errores y lagunas en el plano de la intervención, conviene reflexionar sobre lo que debe ser la tarea del investigador ante la inadaptación, tal como la vive el niño.

— Ante todo, hay que comprender que la investigación depende de la sociedad y de sus valores, pero también del des-

arrollo global de la personalidad del niño, a fin de llevarle a una capacidad crítica que le prepare lo más pronto posible para una educación permanente [17].

— En segundo lugar, hoy día se concede más valor a la productividad que al éxito individual, y es frecuente que la solidaridad no funcione para aquel que no produce. Sin embargo, no hay que olvidar que la toma en consideración de estos casos va ligada a preocupaciones de índole económica y política. Por eso sería necesario que la investigación, sin dejar de tener en cuenta tal hecho, lo superase al menos en parte [18].

— Se tiene en cuenta además, por encima de toda pretensión científica, el hecho de que los resultados de una investigación son siempre hipótesis que comprometen las existencias, contrariamente a la voluntad de considerarlos únicamente como hechos puros, tal como hacen muchos [19].

— En la reflexión que precede a toda investigación hay tendencia a detenerse en los trabajos que afirman la existencia de un vínculo indiscutible con el origen socioeconómico, pues, según parece, todavía es difícil explicar tal vínculo. En nuestra opinión, esa convicción de que la acción del medio puede modelar profundamente y para siempre el desarrollo de un individuo pertenece al campo del empirismo. En ciertos casos, la duda puede ser un método científico [20].

— No obstante, es preciso dar fe de los esfuerzos de los estudiosos, en las disciplinas del hombre, por escapar a una visión normativa de las diferencias culturales. Es bien sabido, en efecto, que la sociología de la educación ha sido mucho tiempo impotente para «dar cuenta de los valores de las clases obreras y medias inferiores, a no ser en términos de no valor, de ausencia de ambición, dando arbitrariamente los valores de la clase superior como puntos de referencia, si no como modelos» [21].

Cierta psicología ha presentado las diferencias como carencias generales o específicas, evidenciando la tendencia a «patologizar» los problemas sociopedagógicos [22].

— Por lo que respecta a los instrumentos de la investigación, algunos rechazan los métodos clásicos de evaluación y las observaciones de los educadores, pero todavía no han pro-

puesto soluciones que los sustituyan. Hay aquí materia de reflexión, tanto para la psicometría y la metodología comparativa como para las cuestiones de orden psicológico.

«No hay una escuela de investigadores que posea la verdad; solamente existe la comunidad de los investigadores, ligada en el tiempo y a través del mundo por la misma exigencia de rigor.»

Nos damos cuenta así de que la toma de conciencia cada vez más aguda de la variabilidad cultural impone un cambio profundo de metodología a todos los que utilizan esos instrumentos: al psicólogo, al sociólogo, al psiquiatra, al especialista en pedagogía [23].

## 8. ¿COMO SE PRESENTA EL NIÑO ANTE LA CULTURA? ¿COMO SE LE PUEDEN HACER ADQUIRIR LOS PROCESOS DE CONOCIMIENTO, DE PERCEPCION Y DE COMUNICACION?

8.1 Ante todo hay que desarrollar la capacidad de aprender a aprender, favoreciendo el desarrollo global del niño y dando prioridad al aprendizaje sobre la instrucción. La mayoría de los niños inadaptados se encuentran en esa situación porque se han visto privados de los aprendizajes biológicos que les hubieran permitido adquirir los mecanismos de la percepción y la aperccepción.

Es indispensable que se realice el paso del estímulo fisiológico a la reacción afectiva, al juicio de valor sobre la vivencia. La mayoría de estos niños son biológicamente pobres y tienen necesidad de todo; son propensos a la fatigabilidad y a la neurosis, a los terrores nocturnos y a la apatía. No saben renunciar a la gratificación inmediata en la espera de cosas por venir. Para ellos, la vivencia no se convierte en experiencia y, en vez de construirse una personalidad en la confianza, viven en el desorden emotivo.

No se utiliza inteligentemente su inteligencia potencial ni tampoco está suficientemente desarrollada, porque se lo estorban un tipo de experiencia ansiógena y la indigencia de los estímulos. La pobreza de los procesos de conocimiento, de

percepción y de comunicación de que ya hemos hablado impide el acceso a un modo de pensamiento que prepare para la escolarización.

En el curso de nuestro estudio hemos conocido familias más preocupadas por la «alimentación biológica» que por el alimento intelectual. Hemos visto niños que a los cinco años se seguían nutriendo exclusivamente de alimentos homogeneizados y otros que jamás habían probado una comida caliente. Por tanto, no han podido recibir de sus padres esa atención mágica y afectiva que forma parte de la propia comida [24].

La participación de ciertos padres en la vida de sus hijos está hasta tal punto teñida de emotividad que no saben percibir las necesidades de la inteligencia. Esa participación no siempre favorece la adquisición de un lenguaje complementario y abstracto, dada la ausencia de la espera confiada que permitiría un pensamiento anticipador, en el plano del deseo, de lo que ha de venir.

Los niños que viven una situación de angustia familiar no saben participar, porque se sienten incapaces de terminar lo que han empezado o por estar poco motivados para hacerlo; las diversas experiencias de competiciones le sumen fácilmente en la frustración.

Cuando esos niños ingresan en la escuela su situación se agrava de forma general y, como hemos podido comprobar en una muestra tomada del primer ciclo de la enseñanza secundaria, su déficit aumenta progresivamente.

8.2 Así, pues, la revisión de los programas de aprendizaje se debe extender a la escuela matèrnal, e incluso a las guarderías, por lo que respecta a ciertos elementos esenciales. Esta acción exige además la cooperación de los padres y del personal socioeducativo. Los niños deben adquirir una imagen verdadera de sí mismos merced a las intervenciones educativas sobre la *afectividad*: saber dar, saber recibir, saber amar, saber aceptar la ayuda; sobre la *inteligencia*: adquirir la noción del tiempo, saber integrar el pasado y la experiencia para ser capaces de proyectarse dinámicamente en el futuro; sobre el *comportamiento*: saber identificarse con los demás, salir del aislamiento, saber integrar las satisfacciones y las necesida-

des, respetar las relaciones sociales, saber poseer para vincularse afectivamente a las personas y a las cosas, saber ser.

Además, estos programas deben tender a mejorar la discriminación perceptiva, a fin de resolver los problemas inherentes a los mecanismos de la lectura y del razonamiento matemático, por no hablar de la importancia del estímulo de la percepción, para pasar a continuación al nivel verbal.

A este respecto hay que tener en cuenta que las operaciones cognoscitivas llamadas «pensamiento» son elementos esenciales para la percepción en sí. Se trata de operaciones como la exploración activa, la selección, la capacidad de ir a lo esencial, la simplificación, la abstracción, el análisis y la síntesis, la terminación, la corrección, la comparación, la resolución de los problemas, la combinación, la distinción, la inserción en un contexto.

Estas operaciones no son la prerrogativa de una sola función mental, sino el modo de tratamiento, a todos los niveles, del material cognoscitivo por la mente [25].

Es indispensable, a este respecto, conocer las características de cada niño, descubrir en qué condiciones recibió las respuestas, las primeras recompensas, y en qué medida tuvo posibilidades de intercambio.

La experiencia de la escuela debe ir ligada a la de la vida y la realidad natural y social, de forma que ofrezca gratificaciones prácticas e inmediatas. Es preciso asimismo saber motivar a los niños para el éxito por medio de estímulos que respeten el esfuerzo mínimo inicial.

Dado que estos niños viven esencialmente en el presente y no son accesibles a la dialéctica, hay que darles el sentido del saber hacer y los medios para adquirirlo, así como el sentido de la estabilidad, dándose a sí mismo como modelo de identificación a través de una atención humana y personal.

El estudio que hemos realizado muestra que podemos hallarnos en presencia de desequilibrios en el desarrollo (dificultades intelectuales, trastornos del lenguaje, de las relaciones). A causa de esos trastornos, algunos niños utilizan poco o mal sus potencialidades. De ahí sus dificultades para llegar al sistema simbólico (tiempo y espacio), lo cual provoca una limi-

tación de su horizonte, así como del dominio de los elementos de su problemática personal:

- Trastornos del lenguaje de tal gravedad que requiera literalmente una reeducación, tienen, no obstante, necesidad de una educación compensatoria en el campo del mismo lenguaje<sup>10</sup>.
- Si el niño se hace creador, consigue hacer surgir en torno suyo un mundo de símbolos y, por tanto, crearse un mundo humano.

A propósito de los aprendizajes biológicos, conviene recordar que cuando el sistema receptor y el sistema realizador del niño funcionan correctamente, éste aprende a insertar entre ambos el sistema simbólico que después le será necesario para los aprendizajes escolares. De ahí es de donde deriva la riqueza de la imaginación; se comprende, pues, cuánta atención se le debe prestar.

8.3 La síntesis del cuerpo y del psiquismo permite la percepción de sí mismo, y la inteligencia potencial se hace disponible si se ejercitan los sentidos.

Es necesario un desarrollo normal de la psicomotricidad para el de las praxis, las prestaciones, las gnosias y las actividades de relación. Pero ese desarrollo ha de pasar por una estructuración significativa en la que se coordinen los elementos sensorimotrices y las resonancias afectivas que les acompañan. Si este proceso, que comienza con el nacimiento, se desarrolla normalmente, veremos aparecer progresivamente la acción que realiza y el lenguaje que imagina y define [26].

- Partiendo de experiencias que tengan significación personal, es fácil pasar a un comportamiento en el cual se diversifiquen las personalidades. A partir de los tres años, en efecto, el niño deja de prestar su cuerpo y su

---

<sup>10</sup> Numerosos estudios concluyen que no se debe considerar la pertenencia social, aunque tenga su importancia, como el factor exterior de mayor influencia sobre el ritmo y la calidad del desarrollo verbal de los niños. «Existen diferencias importantes en el interior de un mismo grupo: se puede situar entonces la distancia entre lo que son los padres y lo que hacen» (CADZEN, C. B.) [26].



pensamiento a los demás, como lo hacía en la fase de sincretismo. Deja de confundirse con la situación o el papel en que pueda verse comprometido y adopta a partir de ese momento una perspectiva personal. Es decir, comprende que, a pesar de la diversidad de las situaciones, él es alguien por encima de los papeles y las situaciones. No puede aparecer verdaderamente el «yo» a los tres años sin ir acompañado de un «yo a los ojos de los demás». El niño quiere que se ocupen de él, y llega incluso a hacer tonterías para atraer la atención. Todo ese juego forma parte de la génesis del ser en relación. Resumiendo, el niño pone constantemente en juego la relación yo-los demás, y cesa la indiferenciación de la fase precedente.

Según Wallon [27], no por ello desaparecen las formas de actividad pasadas. A los tres años no se puede abolir totalmente el sincretismo, pero, pasada esa edad, se organiza un terreno neutro u objetivo entre el yo y el otro, «una distancia vivida», según Minkowski [28], y deja de existir esa vertiginosa proximidad del otro que hace posibles ciertas alucinaciones, ciertos trastornos como el transativismo.

## 9. FORMACION DE LOS EDUCADORES. ALGUNAS PROPUESTAS

9.1 La preparación de los educadores depende del desarrollo de la personalidad global del niño y de su propia personalidad en el marco de su vocación profesional.

Una pedagogía orientada a la promoción de los niños inadapados por razones de malestar familiar debe llevarles al mismo nivel educativo que los demás niños, sin organizar necesariamente clases o grupos especiales.

— La investigación demuestra cuán importante es que la guardería, la escuela maternal y la escuela primaria vengán a ser medios que, si no reemplazan al medio familiar, al menos lo completen. Tales instituciones deberían

ser el lugar de un diálogo constante entre la reflexión y la práctica, entre la investigación y la acción, con ayuda de equipos interdisciplinarios.

Según Piaget, la interdisciplinariedad, penetrando en el interior de los fenómenos, no se limita a observar, sino que capta las estructuras y sus relaciones. Pasa de lo particular a lo general y controla sus propias modalidades de acción. En ella diversos sectores de las ciencias humanas, que se enriquecen con su interacción, ponen de relieve las relaciones estructurales. En efecto, no basta el intercambio de información entre los diversos especialistas del campo bio-socio-educativo, puesto que si las ciencias conservasen cada una su propio espacio cerrado no lograrían integrarse ni realizar una síntesis que permitiese la planificación y la metodología de la acción compensatoria [29].

9.2 Al hablar de equipo en un momento en que se pretende reorganizar las instituciones, abiertas o cerradas, y favorecer su evolución social para que respondan mejor a las necesidades de los individuos y las comunidades, queremos hablar de «comunidades educativas». Que deben ser solidarias y coherentes en el plano interno, creadoras de ideas y provistas de estructuras que respondan a las necesidades de la comunidad social.

La «comunidad educativa», que es por naturaleza interdisciplinaria, responde a las exigencias de quienes se hallan en estado de necesidad. Tienen necesidades colectivas que requieren a la vez una investigación y una enseñanza. Pero también tienen necesidades individuales: de relación, sociales, técnicas.

A esas necesidades debe responder concretamente una acción auténticamente preventiva, ejercida por servicios sociales capaces de ocuparse no sólo de las personas, de forma directa, sino también de las estructuras en que éstas deben vivir. Los responsables de la acción socioeducativa hallan ahí nuevos campos de intervención. En efecto, la comunidad educativa no se limita al sector familiar: también se ocupa de la vida escolar.

— Para poder actuar no sólo en el nivel diagnóstico, sino también en el de las soluciones, los miembros del equipo

han de poder satisfacer sus propias necesidades psicológicas: necesidad de información, de diálogo y de concertación, de responsabilidades, de participación, de una remuneración adecuada, de investigación, de enseñanza y de interés por su trabajo.

Algunas de esas necesidades son más netamente individuales: la investigación comprendida como valorización personal, la enseñanza como búsqueda creadora y una remuneración que asegure un nivel de vida en correspondencia.

9.3 Basándonos en nuestra experiencia y en la de otros sobre el tema de los educadores que se consagran a los niños inadaptados por causas de angustia familiar, podemos enumerar a título indicativo algunas propuestas en cuanto a las maneras de ser y los métodos de intervención:

- Estudiar programas fuertemente estructurados que tiendan al desarrollo del lenguaje, la formación de los conceptos y la discriminación perceptiva.
- Participar en la elaboración de programas de tratamiento sistemáticos.
- Hacer participar a los padres y los niños en un trabajo de intercambios con ocasión de encuentros cuidadosamente preparados y respetando la situación social y étnica de los grupos.
- Crear un ambiente gratificante en el cual el niño se sienta aceptado, capaz de iniciativas.
- Centrar los programas en tareas precisas, a fin de concentrar los esfuerzos en la formación del pensamiento.
- Vivir la situación pedagógica en un estado de empatía, adoptar una actitud de aceptación respecto al niño, a fin de poder descubrir uno mismo las dotes de cada cual y obtener su colaboración.
- Establecer las correlaciones entre los conocimientos bio-psico-socio-pedagógicos con vistas a una satisfacción personal en la observación de los progresos debidos a la propia enseñanza y para estudiar las nuevas estrategias de intervención.

- Saber utilizar los métodos, los medios, etc., que ofrece el medio para actualizar la enseñanza.
- Aprender a comunicar para laborar sobre lo real, a fin de llevar al niño a un nivel aceptable de comportamiento.
- Dedicarse a crear una estabilidad emotiva que permita superar la hipersensibilidad y desarrollar una capacidad social activa, obrando en interés de todos.
- Profundizar el estudio de la sociedad urbana y del modo de vida de aquellos que la componen (conocer las estructuras sociales, los diversos organismos, los agentes de transformación, etc.).
- Participar en el estudio de las carencias que subsisten o que se reproducen periódicamente, a fin de identificar los esquemas de conformismo y comprender el medio propio [30].

Importa, pues, lanzar un llamamiento acuciante en favor de un pensamiento pedagógico creador, si queremos dominar progresivamente el porvenir y evitar que los educadores y los alumnos que hoy sufran el «choqué del futuro» sin adaptarse al cambio u organizarlo de forma óptima. La formación teórica y práctica de los educadores y los investigadores debe centrarse en la resolución de los problemas que surgen en las nuevas situaciones, o que se perciben de forma nueva, original y creadora [31].

## BIBLIOGRAFIA

- [1] SATIR, V.: *Psicodinamica e psicoterapia del nucleo familiare*, Ed. Armando Armando, Roma, 1973.
- [2] ACKERMANN, N. W.: *Psychodynamics of Family life*, Nueva York, Basic Books, 1958. Idem: «Family Dynamics and the Reversability of Delusionale Formation», en *Intensive Family Therapy*, Hoeber Medical Division, Nueva York, Harper & Row Publishers, 1965. GALLI, N.: *Educazione familiare e sociale*, E. La Scuola, Brescia, 1965. JACKSON, D.: «Family Interaction, Family Homoestasis and Some

- Implications for Conjoint Family Psychotherapy», en Masermann, J., Nueva York, 1959. LIDTZ, TH., en *Schizophrenia and the Family*, Nueva York, International University Press, 1965. WINNICOTT, D. W.: *La Famiglia e lo sviluppo dell'individuo*, Ed. Armando Armando, Roma, 1968.
- [3] CLAUSSE, A.: *Initiation aux Sciences de l'Education*, Ed. G. Thone, Lieja, 1967.
- [4] Symposium de investigación educacional sobre los disminuidos socioculturales. Consejo de la Cooperación Cultural, Consejo de Europa, Estrasburgo, 1973. Estudios.
- [5] *Studies in cognitive development. Essays in honor of Jean Piaget*, Oxford University Press, Londres-Toronto, 1969. PIAGET, J.: *Genetic Epistemology*, Columbia University Press, Nueva York-Londres, 1970. Idem: *Psicologia ed epistemologia*, Ed. Loescher, Turín, 1961.
- [6] ANZIEU, M.: Conferencia «L'attachement du petit enfant», l'Ecole des Parents et des Educateurs, Paris, 1975.
- [7] LABBENS, J.: *Le quart-monde, la condition sous-prolétarienne*, Ed. Science et Service, Pierrelays, 1969.
- [8] BOURDIEU, P.: «L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture», *Rev. Franç de Soc.*, VII, 3, 1969.
- [9] DE LANDSHEERE, G.: «Tendances de la recherche expérimentale en éducation», en *Education* 1971, 132. Idem: «Philosophie et politique de la recherche en éducation», en *Education*, 1970, 125. MCDILL, E. L.: *Strategies for Success in compensatory education, en Appraisal of evaluation research*, The John Hopkin's Press, 1969.
- [10] THIRION, A. M.: *Evaluation des programmes d'éducation compensatoire*, Consejo de Cooperación Cultural, Estrasburgo, 1973.
- [11] HERNE, C.: «C'est l'école (et rien d'autre) qui produit les dyslexiques», en *Education*, 1972, 133. TYLER, R., y GAGNE, R.: *Perspectives of curriculum evaluation*, AERA Monograf Series of Curriculum Evaluation, Chicago, 1965. HAEUSSERMANN, E.: *Potenziale di sviluppo dei bambini in età prescolastica*, Armando, Roma, 1973. CHILAND, C.: *Conditions réelles de l'apprentissage de la langue écrite*,

dans la dyslexie en question, CRESAS, Paris, A. Colin, 1972.

- [12] PERRENOUD, P.: *Stratification socio-culturelle et réussite scolaire*, Droz, Ginebra, 1970.
- [13] FOWLER, W.: «The design of early developmental learning programs for disadvantaged young children», *Supplement des IRCD Bull.*, 3, 1.º, Projet Beacon, Ferkauf Graduate School of Humanities and Social Sciences, Yeshiva University, Nueva York, 1967.
- [14] BRUCE W. TUCKMAN: *Preparing to teach the disadvantaged*, The Free Press, Nueva York, 1969.
- [15] LEMAY, M.: *Psychopathologie juvénile*, Ed. Fleurus, París, 1973.
- [16] BLAKE, R. R., y MOUTON, J. S.: *The managerial grid*, Houston Gulf, 1964. BENNIS, W. G.; BENNE, K. D., y CHIN, R.: *The Planning of change*, Hoit, Rinehart and Winston, Nueva York, 1969. GREINER, L. E.: *Organizational Change and Development*. University of Harvard, 1965. LEAVIT, H. J.: «Applied organizational change in industry: Structural, technological and humanistic approaches», en J. C. March, Ed. *Handbook of organisation*, Chicago, 1965.
- [17] FAURE, E.: *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Armando-Unesco, Roma, 1973.
- [18] GRANGER, R. L.: *The Impact of Head Start. An Evaluation of the Effects of Head Start on Children's Cognitive and Affective Development*, vol. I, Report to the U. S. Office Economic Opportunity by Westinghouse Learning Corporation and Ohio University, 1969.
- [19] THIRION, A. M., *op. cit.*
- [20] BENNIS, W. G.; BENNE, K. D., y CHIN, R.: *The Planning of change*, Holt Rinehart and Winston, Nueva York, 1969.
- [21] PERRENOUD, P., *op. cit.* REUCHLIN, M.: «Les facteurs socio-économiques du développement cognitif», en *Milieu et développement*, PUF, París, 1971.
- [22] CHILAND, C.: *L'enfant de six ans et son avenir*, PUF, París, 1971.
- [23] CHIVA, M.: *Débiles normaux-débiles pathologiques* (prefacio de R. Zazzo), Ed. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel,

1973. NISBET, J. D., y ENTWISTLE, H. J.: *Metodologia della ricerca educativa e della sperimentazione*, Armando, Roma, 1973. LUNN, J. C. B.: «The development of scales to measure junior school children's attitudes», *Br. J. educ. Psychol.*, 39, 1969.
- [24] BETTELHEIM, B.: *Love is not enough*, The free Press, Nueva York, 1950. JURGENSEN, G.: *La folie des autres*, Ed. Robert Laffont, París, 1973.
- [25] ARNHEIM, R.: *Il pensiero visivo*, Einaudi, Torino, 1974.
- [26] GADZEN, G. B.: «Subcultural differences in child language: an inter-disciplinary review». *Merril-Palmer Quart.*, 12, 3, 1966.
- [27] GALLI, N.: *La psicopedagogia di Henri Wallon*, Ed. La Scuola, Brescia, 1971.
- [28] MINKOWSKI, E.: *Le temps vécu*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1968.
- [29] APOSTEL, BOISOT, HECKHAUSEN, JAUTSSCH y PIAGET, en *L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans l'Université*, Ed. OCED-CERI, París, 1972. RAVAGLIOLI, F.: *Interdisciplinarità*, E. Armando Armando, Roma, 1970.
- [30] TUCKMAN, B. W., *op. cit.*
- [31] BONBOIR, A.: *Une pédagogie pour demain*, PUF, París, 1974. BEADLE MURIEL: *La mente del bambino*, Ed. Longanesi, Milán, 1972.





# COMISION DE ENSEÑANZA GENERAL Y TECNICA

(Estrasburgo, 4 de marzo de 1976)

## **El papel compensatorio de la educación preescolar para los niños afectados de una deficiencia congénita o adquirida, de orden perceptivo o motor (deficiencias físicas múltiples)**

Por HANS WOLFGART

### **OBSERVACIONES PRELIMINARES**

En la reunión celebrada los días 11 y 12 de diciembre de 1973 en Estrasburgo con expertos de diversos países europeos, la Comisión de enseñanza general y técnica del Consejo de Europa examinó especialmente «el papel compensatorio de la educación preescolar» y solicitó el establecimiento de cuatro estudios de casos, uno de los cuales tendría el tema siguiente:

«Niños afectados de una deficiencia congénita o adquirida, de orden perceptivo o motor» (visión, oído, psicomotricidad, secuelas de poliomielitis, secuelas de accidente, retrasos del desarrollo motor, etc.).

Tal es el encargo que nos hemos esforzado por cumplir con este estudio, en el cual, teniendo en cuenta el tema general arriba mencionado, ofrecemos una visión sistemática del

«papel compensatorio de la educación preescolar en los niños afectados de deficiencias físicas múltiples».

Con ayuda de numerosas obras consagradas al tema, y de nuestra propia experiencia, hemos recapitulado la situación tal como se presenta en los países de habla alemana. Empezaremos con una descripción de las tareas y los objetivos generales que se deben asignar a una educación preescolar destinada a los niños deficientes, así como de los modos de organización y los programas que mejor le permitirían alcanzar su

objetivo. Evidentemente, tanto en estos capítulos como en el resto del estudio, insistimos más en las cuestiones de orden pedagógico que en las de orden terapéutico.

Pasaremos a continuación a describir las características del niño deficiente y la naturaleza de sus síntomas, la influencia de las deficiencias físicas sobre su desarrollo general y los lazos de correlación entre diversas deficiencias que conducen a la aparición de deficiencias múltiples.

Consagraremos los capítulos siguientes a las instituciones y a las formas de organización puestas a prueba hasta el presente para la educación precoz de los niños deficientes. Pondremos de relieve que deberían dirigirse a todos los niños afectados de deficiencias (físicas) que tengan necesidad de una educación preescolar.

— Los principios a adoptar para el programa, que describimos a grandes rasgos, ocupan lugar importante en este informe. Es preciso que la educación preescolar tenga en cuenta el conjunto de la personalidad del niño y no solamente su deficiencia.

Para concluir, presentaremos algunas reflexiones sobre la formación de los educadores preescolares, insistiendo muy particularmente en lo interesante que sería empezar a vigilar lo antes posible el desarrollo de estos niños, tarea que se encomendaría a unos consejeros para niños de muy corta edad.

La extensión que se nos prescribió para este trabajo nos obliga a una gran concisión y a limitar el campo de nuestras investigaciones. Esperamos que el lector sepa disculparnos.

## I. LA EDUCACION PREESCOLAR: SU PAPEL Y SU CAMPO DE ACCION

Por «educación preescolar» entendemos el conjunto de actividades desarrolladas con vistas a la educación y la instrucción funcionales y deliberadas de los niños deficientes antes de que comience su escolaridad obligatoria, y que deben garantizar el desarrollo prácticamente normal de su personalidad. Con ayuda de medidas adaptadas a su estadio de desarrollo —entre las cuales figuran asimismo los consejos a los padres—, la educación preescolar tiene por finalidad permitir que los

niños deficientes superen en la mayor medida posible las diversas etapas de su formación *vertical* a la edad en que normalmente sobrevienen.

Hoy está generalmente reconocido que la educación preescolar es una necesidad para los niños deficientes, pero los objetivos que se le deben asignar, el contenido y los métodos de esta formación y su organización son todavía materia de controversias. El derecho moral y legal de todo niño a un desarrollo óptimo hace indispensable la educación preescolar para consolidar las aptitudes existentes, recuperar las posibilidades de formación inutilizadas o ausente y compensar las deficiencias de base. Además, halla una justificación complementaria en los resultados de las investigaciones pedagógicas y psicológicas, reveladoras en especial de que:

- el desarrollo de los niños depende no sólo de su patrimonio genético, sino también de un juego complejo de influencias recíprocas entre el patrimonio genético, los procesos de maduración, la influencia del medio ambiente y una «autoorientación»;
- los primeros años de la vida comprenden fases de adquisición de conocimientos que posteriormente no se pueden recuperar de cualquier manera;
- la aptitud de los niños para aprender depende ampliamente de factores sociales y culturales, y no corresponde a un orden de magnitud inmutable en el tiempo;
- también para los niños deficientes son los primeros años de la vida aquellos durante los cuales se encuentran más abiertos y sensibles a las influencias en todos los aspectos de la existencia.

### **1.1 La educación preescolar, o cómo «superar» las deficiencias y evitar sus consecuencias**

Tanto las deficiencias de nacimiento como las que sobrevienen más tarde tienen en la mayoría de los casos tendencia a fijarse y—en parte a causa de la actitud del entorno—, a extenderse para convertirse en deficiencias múltiples, que son hoy día casi la regla general. Algunas son, por su misma natu-

raleza, en gran medida incurables, y hay que aceptarlas como tales (ceguera, sordera, paresia cerebral), pero, en cambio, sus consecuencias nefastas (trastornos del aprendizaje escolar, niños difíciles de educar) pueden ser total o parcialmente evitadas. En otros casos se pueden reducir los efectos de las deficiencias con ayuda de medidas de compensación (ejercicios sistemáticos destinados a mejorar la vista o el oído, fisioterapia en caso de paresia cerebral). Tampoco podemos olvidar que la deficiencia debe ser «superada» intelectual y psicológicamente, y en este sentido utilizaremos este verbo.

Es absolutamente indispensable recurrir a la educación preescolar para atajar la extensión de una deficiencia dada y prevenir los trastornos resultantes. Ella permite diagnosticar las aptitudes restantes y desarrollarlas, ayudando además al niño a acrecentar sus capacidades y, por ende, a adquirir mayor seguridad. Comprende medidas preventivas que tienden a evitar o al menos, a reducir las consecuencias nefastas que se traducen en trastornos en los siguientes campos: motricidad, percepción, adquisición de conocimientos, inserción en la vida social, desarrollo de la personalidad. La educación preescolar tiene asimismo por objeto ayudar a los padres por medio de actividades de información, preparación y orientación para que aporten una colaboración activa y modifiquen sus actitudes.

Gracias a estos esfuerzos desarrollados sobre dos frentes es posible, en la gran mayoría de los casos, «superar» las deficiencias o, al menos, reducirlas y prevenir por una parte los trastornos consecutivos que amenazan al niño, y por otra, las actitudes erróneas en su entorno inmediato y remoto.

## **1.2 La educación preescolar, o cómo prevenir los fracasos escolares**

Es evidente que la educación preescolar está destinada, por definición, a permitir que los niños deficientes franqueen las diversas fases de su desarrollo a la edad que les corresponde, pero ningún estudio objetivo podría desdeñar su importancia como «preparación para la escuela». No se trata, como a menudo se teme, de una «escolarización antes de tiempo» que implique una formación intelectual prematura y unilateral, sino

de una ayuda suficiente para que el niño que ha alcanzado la edad de la escolarización obligatoria pueda iniciar sus estudios sin demasiado retraso. Uno de sus objetivos sería, pues, hacer a los niños aptos para seguir una enseñanza escolar, sin determinar de antemano el tipo de establecimiento—normal o especial—que frecuentarán, ya que esta cuestión debe ser resuelta caso por caso, de acuerdo con su aptitud para aprender. Por lo demás, partimos del postulado de que todos los establecimientos que entren en cuenta modificarán sus formas habituales de organización y de diferenciación, a fin de responder adecuadamente a las necesidades de los niños deficientes.

El concepto de «aptitud para los estudios escolares» no se refiere únicamente a la edad y a las exigencias formales, sino que ha adquirido una significación fundamental relacionada con las expresiones «aptitudes física, intelectual y social para los estudios escolares». Las actividades desarrolladas independientemente por medio de la educación preescolar pueden contribuir en gran medida a dotar a los niños deficientes de la aptitud intelectual y social necesaria para seguir una enseñanza escolar. En efecto, los diagnósticos que comprende sirven no sólo para identificar las deficiencias, sino también para descubrir las aptitudes latentes del niño y desarrollarlas. Haciendo que el niño practique juegos—considerados como la forma infantil del trabajo—se le enseña, entre otras cosas, a aprender y a adquirir los modos de comportamiento necesarios para su instrucción personal y la formación en grupo que habrá de seguir posteriormente.

Así, pues, la educación preescolar sirve a la vez para prevenir ulteriores fracasos escolares y para determinar el género de establecimiento correspondiente a las aptitudes que el niño está adquiriendo.

### **1.3 La educación preescolar, o cómo asegurar al niño una vida normal merced al pleno desarrollo de su personalidad**

Resulta difícil definir lo que es una «vida normal», ya que el concepto se puede interpretar de diversas maneras, según los individuos, e incluye numerosos matices; pero podríamos decir que se puede entender como tal una vida que no se

aparte demasiado de la norma en sentido negativo. Junto con la integración en la vida social que asegura el proceso de readaptación, la «igualdad de oportunidades», tantas veces invocada, debería ofrecer a las personas deficientes la posibilidad de llevar una «vida normal».

La formación de la personalidad viene esencialmente determinada por las diversas orientaciones que se dan al niño en el curso de sus primeros años. Los conocimientos elementales y los principios fundamentales de educación adquiridos a esa edad tienen importancia decisiva para los comienzos de la instrucción, que intervienen en este estadio precoz. Ello es doblemente válido para los niños deficientes, presa de numerosas dificultades y fácilmente víctimas de trastornos, y que además de aceptar y soportar, si no aprobar, el carácter definitivo de su deficiencia fundamental, deben desarrollar lo mejor posible sus aptitudes, contribuir a crear con su comportamiento relaciones armoniosas con su entorno y adquirir seguridad—sin caer en los excesos—para afirmar su personalidad.

Esta evolución exige necesariamente mucho tiempo, y hasta los niños deficientes deben perseguirla hasta el nivel más elevado que sean capaces de alcanzar. Es, por tanto, indispensable que adquieran muy pronto conciencia de sí mismos, de lo que pueden y no pueden hacer, y del juego de influencias recíprocas que se ejerce entre ellos y los demás, sean deficientes o no. Para que la readaptación rinda todos sus frutos, debe ir precedida de una educación preescolar.

## II. CONDICIONES NECESARIAS PARA LA PUESTA A PUNTO DE UNA EDUCACION PREESCOLAR PARA LOS NIÑOS DEFICIENTES

La realización de las tareas descritas más arriba (capítulo I, secciones 1-3) presupone la existencia de ciertas condiciones, a saber:

1. *Intervención precoz.*
2. *Diagnóstico y tratamiento precoces por médicos y terapeutas.*
3. *Detección y educación precoces por pedagogos.*

## 11.1 Intervención precoz

Es la condición fundamental para toda medida precoz en el terreno del diagnóstico y la terapia, y en el de la pedagogía y la psicología. Dado que por el momento no es (todavía) posible hacer que todos los niños deficientes se beneficien obligatoriamente de una intervención precoz, por razones derivadas del derecho del individuo a la libre disposición de su persona, hay que redoblar los esfuerzos para llenar las lagunas que todavía subsisten en la información del gran público y de las escuelas. Los niños deficientes no están en condiciones de decidir por sí mismos, y los padres raramente son capaces de darse cuenta objetivamente de todas las consecuencias que acarrea una deficiencia; por eso es necesario hacer participar a terceros y a las autoridades competentes en las tomas de decisión relativas a una «intervención precoz».

Puesto que la intervención, el tratamiento y la educación precoces van estrechamente ligados, en el futuro habría que cuidar, con más atención que hasta el presente, de que los niños—o más exactamente sus padres—encomendados en principio a los servicios de sanidad y a los médicos tengan la posibilidad de mantener una primera entrevista con un pedagogo especializado en niños deficientes. Además de las atenciones médicas que ya existen, es indispensable organizar visitas de pedagogos especializados a las escuelas maternas y los establecimientos análogos, así como durante los primeros años de la escuela primaria.

A título de ejemplo de las mejoras introducidas en las intervenciones precoces, citaremos los centros diurnos creados en algunas ciudades de la República Federal de Alemania. Se hallará una descripción de los mismos para la ciudad de Hannover, en Gressmann, *Erfahrungen über die Einrichtung und die Arbeit eines ambulanten Spastikerzentrums* (datos de experiencia sobre la organización y las actividades de un centro diurno para enfermos afectados de parésia cerebral espasmódica; cf. bibliografía núm. 4, 29 y ss.). Véase igualmente Wagner-Fischer, *Modellversuch: Frühbehandlung und Elternanleitung von Kindern mit cerebralen Bewegungsstörungen (Spastiker) im Grossraum Bonn* [tratamiento precoz de niños afectados de

trastornos motores cerebrales (paresia cerebral espasmódica), directivas dadas a sus padres: ensayo piloto en la aglomeración de Bonn; cf. bibliografía núm. 4, 55 y ss.]. Se ha mantenido este último centro a título permanente, tras los buenos resultados obtenidos durante la fase experimental.

## 11.2 Diagnóstico médico y tratamiento terapéutico precoces

En ciertos casos, el diagnóstico y el tratamiento médico preceden a las medidas pedagógicas; en otros tienen lugar simultáneamente, pero, sea como fuere, todos son estrechamente interdependientes. En muchas ocasiones el diagnóstico y el tratamiento médico ayudan al pedagogo especializado a comprender mejor la situación general del niño y le proporcionan datos esenciales para su acción.

Desde hace algún tiempo ha mejorado indiscutiblemente la colaboración entre médicos y pedagogos especializados, pero si estableciesen una cooperación todavía más estrecha y un intercambio suficiente de información, sin crear por ello artificialmente un orden general de prioridad, aún podrían responder mejor a las necesidades de los niños y de sus padres. El cuerpo, la mente y el alma componen una unidad que reclama la ayuda del médico y del pedagogo en unos niños que en la mayoría de los casos padecen trastornos múltiples y no un trastorno parcial.

He ahí por qué nunca insistiremos bastante para que—lo mismo que los estudios de los pedagogos especializados comprenden obligatoriamente unas nociones de medicina—también la formación básica de los médicos reserve un lugar a la iniciación en la pedagogía, por lo menos en forma de cursos de perfeccionamiento, aunque sólo sea para crear una mejor comprensión recíproca entre médicos y pedagogos.

A título de ejemplo de diagnóstico y de tratamiento precoces citaremos la «Heinrich-Piepmeyer-Haus», de Munster (Westfalia), que desde hace varios años organiza cursillos para las madres en estrecha colaboración con la clínica ortopédica universitaria. Allí se las acoge junto con sus hijos afectados de paresia cerebral, por espacio de quince días, durante los cuales



médicos especializados y fisioterapeutas les muestran cómo deben tratar a sus hijos y les enseñan a hacerles realizar ejercicios corporales. Existen centros análogos en diversas ciudades de la República Federal. El «Inselspital», de Berna (Suiza), posee desde hace varios años un servicio de diagnóstico y de tratamiento precoces que recibe sobre todo a los niños con indicios de riesgos particulares (cf. bibliografía núms. 1 y 14).

### 11.3 Detección y educación precoces por pedagogos

Los trastornos que aparecen en el desarrollo del niño en el curso de sus primeros años no siempre son de competencia del médico. La complejidad de sus causas y de sus síntomas, así como la vocación antropológica del ser humano, obligan a examinar y a tratar cada caso con ayuda de varias disciplinas y bajo diversos aspectos.

a) Cuando la deficiencia es totalmente manifiesta, la familia del niño la detecta por regla general muy temprano. La experiencia ha demostrado que la mayoría de los padres se inquietan principalmente por los síntomas físicos aparentes, en tanto que no se dan cuenta de los trastornos en el desarrollo intelectual y psíquico de su hijo, o sólo la perciben relativamente tarde. Al parecer tienen un conocimiento más preciso de las normas del desarrollo físico, en tanto que a menudo están demasiado «cerca» del niño para poder apreciar las anomalías mentales y psicológicas con la objetividad y la distancia necesarias; tanto por ignorancia como por falta de información esperan una «mejora», y esa esperanza les mantiene en la incertidumbre y la inactividad.

b) Considerando la probabilidad de que en el futuro los padres sigan sin advertir las deficiencias menos visibles—pero no por ello menos graves—en sus hijos de corta edad, y de que, infortunadamente, tampoco los médicos las descubran suficientemente, es indispensable proporcionar sistemáticamente la información necesaria a todos los enseñantes de los establecimientos preescolares y a todos los profesores de enseñanza primaria, con ocasión de su formación básica o en cursos de perfeccionamiento.

c) Incumbe al pedagogo—en colaboración con psicólogos y otros especialistas—detectar lo más exactamente posible toda anomalía en el desarrollo intelectual y psicológico del niño —es decir, en el campo de su desarrollo que presente un interés inmediato para su instrucción—, informar debidamente a los padres sobre ella, aconsejarles y examinar con ellos (y con la profesora de jardín de infancia o la educadora competente) las medidas correctivas a adoptar y aplicarlas. Se esforzará por formular con la mayor precisión posible los métodos y los objetivos a adoptar y por comprobar su fundamento, estando siempre dispuesto a revisarlos sin complacencia y a modificarlos si fuese necesario.

Entré las instituciones que dispensan los servicios multidisciplinarios que acabamos de mencionar, citaremos entre otros el «Kinderzentrum», de Munich (centro para niños y centro de investigaciones sobre pediatría social y medicina para adolescentes de la Universidad de Munich), que comprende servicios de pediatría, psiquiatría infantil, psicología, expresión verbal, gimnasia médica, ergoterapia, terapia por la música y terapia intensiva, así como un jardín de infancia Montessori (cf. bibliografía núm. 11). Otro ejemplo de medidas pedagógicas precoces es el que ofrece el centro de readaptación de Westfalia, en Landstuhl, que desde hace varios años dispensa servicios de gimnasia médica y de actividades pedagógicas (en particular consejos y directivas a los padres), ya sea a domicilio o en el propio centro.

### III. LOS NIÑOS DEFICIENTES Y LA NATURALEZA DE SUS SINTOMAS

Hasta aquí nos hemos limitado a hacer una exposición general aplicable a todos los niños deficientes. En las páginas que siguen examinaremos el caso particular que constituyen los niños deficientes de edad preescolar.

### III.1 Definición

Entre las numerosas definiciones existentes hemos retenido las que mejor destacan las particularidades de orden pedagógico y las hemos reunido en la siguiente descripción: «se considera como deficiencia física a toda persona que se encuentre de forma temporal gravemente disminuida en el ejercicio de las actividades correspondientes a su edad», «a causa de una afección del sistema osteomuscular central o periférico o de trastornos motores graves» (1).

### III.2 Naturaleza de los síntomas (deficiencia de base y deficiencias secundarias)

Los niños que hemos clasificado en la categoría de «deficientes físicos» forman un grupo heterogéneo, pero todos presentan una característica común, esto es, una deficiencia de orden motor más o menos pronunciada o, dicho de otro modo, un trastorno motor que a menudo va acompañado, particularmente en los niños afectados de paresia cerebral, de trastornos concomitantes o consecutivos de orden perceptivo, psicosocial o intelectual.

Se pueden clasificar de diversas maneras, según los criterios adoptados, los síntomas que se manifiestan en los niños afectados de deficiencias. Para los fines de este estudio hemos procedido a una subdivisión muy general:

1. Niños afectados de parálisis del sistema nervioso central o periférico: trastornos motores, poliomielitis, distrofia muscular, paraplejía, anomalía congénita de la columna vertebral (*espina bífida*), etc.
2. Niños afectados de anomalías congénitas (dismielias).
3. Niños afectados de deformaciones y anomalías del sistema osteomuscular.

---

(1) DEUTSCHER BILDUNGS RAT: *Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bderohter Kinder und Jugendlicher*, recomendaciones de la «Bildungskommission», Stuttgart, 1974, p. 37, y H. WEGENER: «Zur Psychologie des körperbehinderten Kindes», en *Handbuch der Psychologie*, vol. X, página 435.

4. Niños afectados de diversos trastornos a consecuencia de accidentes [véase asimismo los puntos a) y c)].
5. Niños que no son deficientes físicos en sentido estricto, pero que a menudo se les acoge en los establecimientos preescolares y escolares para deficientes, a falta de poderles clasificar en una categoría especial; así, por ejemplo, los niños afectados de enfermedades como fragilidad de los huesos, afecciones del metabolismo, afecciones cardíacas, trastornos graves del crecimiento, hemofilia.

Las deficiencias concomitantes o consecutivas son más o menos pronunciadas según las categorías (siendo particularmente manifiestas en los niños que padecen paresia cerebral). Justifican la utilización del término «deficiencias múltiples» y a menudo tienen consecuencias más graves que la deficiencia de base para la adquisición de conocimientos y el conjunto de la formación. Las deficiencias secundarias más frecuentes son los trastornos de la palabra, del oído, de la vista, de la sensibilidad (tacto, cinestesia), de la inteligencia, del comportamiento, las crisis de diversas naturalezas.

### III.3 Causas de las deficiencias físicas

Al médico corresponde descubrirlas. Si las enumerásemos aquí, tendríamos que establecer una lista de términos médicos que sería inaccesible para los no especialistas, además de no presentar ningún interés desde el punto de vista de la educación preescolar, objeto del presente estudio. A pesar de esta reserva, tanto médicos como pedagogos deberían tratar incansablemente de llegar a un diagnóstico preciso de las causas, puesto que, al menos en el campo pedagógico, los trastornos consecutivos son un campo mejor conocido y es más fácil hallar y aplicar medios destinados a prevenirlos. Es cierto, por ejemplo, que unas medidas apropiadas permiten evitar ciertas anomalías en el desarrollo intelectual (seudodebilidad) y psicológico (trastornos del comportamiento).

### **III.4 Aptitud de los niños afectados de deficiencias físicas para recibir educación e instrucción**

Las indicaciones relativas a la medida en que se pueden educar e instruir estos niños han de ser utilizadas con la mayor prudencia, pues si bien es cierto que disponemos de ciertos datos de experiencia, no es posible apreciar definitivamente su valor cuantitativo y cualitativo, en particular por lo que respecta a las repercusiones de los fenómenos exteriores sobre las cualidades físicas e intelectuales del ser humano. No se debe considerar la aptitud para aprender y recibir una educación sobre la base de una deficiencia exterior dada, ya que depende de la influencia recíproca de diversos factores. Lo mismo puede decirse, evidentemente, de los diagnósticos inseguros, que suscitan o favorecen en los padres esperanzas sin fundamento. El margen entre el desarrollo precoz y el desarrollo tardío es grande, como también lo es entre la no utilización de las posibilidades de desarrollo y su explotación máxima. Al estar la psicología y la pedagogía en constante progreso, creemos que todavía estamos lejos de haber agotado todas las posibilidades.

## **IV. INFLUENCIA DE LAS DEFICIENCIAS FISICAS SOBRE EL DESARROLLO DE LOS NIÑOS**

### **IV.1 Influencia general**

En conjunto, las deficiencias tienden a fijarse, a generalizarse, a menudo en forma de deficiencias consecutivas, y a suscitar así retrasos y desviaciones más o menos acentuados en el desarrollo del niño, ya sea a causa de la complejidad de la deficiencia o de la actitud errónea del entorno que, por diversos motivos, reacciona mal a ciertos modos de comportamiento del niño deficiente, provocando nuevos trastornos en su comportamiento. El pedagogo se interesa por todos los síntomas que entrañen dificultades para la instrucción o la educación del niño.

## IV.2 Influencia sobre ciertas aptitudes

Por añadidura, ciertas deficiencias influyen en aptitudes que son absolutamente indispensables para el pleno desarrollo de la personalidad del niño. La estructura de las deficiencias múltiples permite advertir el elevado grado de imbricación entre la deficiencia de base y las consecutivas; la paresia cerebral, por ejemplo, no tiene solamente como efecto directo un trastorno motor, sino que además suele ser origen de trastornos o deficiencias en el uso de la palabra y la comunicación, en la percepción, la inteligencia, las capacidades cognoscitivas y el campo psicosocial, y nunca insistiremos bastante en el hecho de que las deficiencias que así forman conjuntos no se limitan a sumarse, sino que se refuerzan unas a otras y presentan efectos acumulados, de modo que las deficiencias llamadas «leves» tienen a veces consecuencias más serias que las «graves» para el desarrollo de la personalidad.

El juego de influencias recíprocas que se ejerce entre las deficiencias que padece el niño, así como la actitud de infortunio que adopta su entorno, le crean con frecuencia dificultades para aprender. Así, pues, la educación preescolar debe intentar—con ayuda de médicos y terapeutas—reducir o compensar en la medida de lo posible la deficiencia de base, prevenir las deficiencias consecutivas que se puedan esperar y modificar el comportamiento del entorno. Cuanto más satisfactorios sean los resultados obtenidos, mayores probabilidades tendrán las actividades constructivas de formación y educación de verse coronadas por el éxito.

## V. INSTITUCIONES DE EDUCACION PREESCOLAR QUE SE DEBEN CREAR PARA LOS NIÑOS AFECTADOS DE DEFICIENCIAS FISICAS

Según las teorías actuales, la educación preescolar se dirige a los niños de uno a seis años de edad, y hasta los últimos tiempos las únicas instituciones existentes eran las escuelas maternas (para niños de tres a seis años). Sin embargo, desde hace algunos años se va reconociendo cada vez más que habría que prestar mayor atención al período de desarrollo

precedente (de uno a tres años), en cuyo curso el niño vive esencialmente con sus padres, pues comprende estadios esenciales de desarrollo y de adquisición de conocimientos que pueden verse descuidados o insuficientemente aprovechados; además, los padres desprovistos de conocimientos especiales no están preparados para llevar al mejor término posible las diversas etapas de la educación y la instrucción de sus hijos. Por consiguiente, las instituciones de educación preescolar no deben limitarse a las escuelas maternas, sino englobar ya la etapa anterior en el seno de la familia, tarea que se debería confiar a un establecimiento central. Hay que completar, e incluso a menudo corregir, la educación llamada «funcional» con una educación «déliberada».

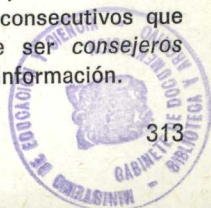
### V.1 En el seno de la familia

Dejando aparte un número muy reducido de padres incapaces de educar a sus hijos, o que se niegan a hacerlo, la familia es, y seguirá siendo, la mejor «institución» para el desarrollo general del niño, aunque éste padezca una deficiencia física. En este caso, sin embargo, los padres se ven a menudo desbordados por la situación pedagógica particular a que deben hacer frente y por las numerosas dificultades que de ella se derivan. Cuando tienen que educar por sí solos a un niño deficiente durante sus tres primeros años de existencia, suelen descuidar importantes ocasiones de alentarle a aprender y a desarrollarse.

Las condiciones enumeradas a continuación nos parecen indispensables para la creación de una situación familiar lo más satisfactoria posible, tanto para el niño como para los padres.

Los padres de un niño deficiente necesitan la siguiente ayuda:

1. Deben obtener *informes* suficientes, unos de carácter general y otros adaptados a su caso particular, sobre las deficiencias físicas, intelectuales y psicosociales de su hijo, así como sobre los trastornos consecutivos que deben esperar: ahora bien, habrán de ser *consejeros especializados* quienes dispensen tal información.



2. Deben estar suficientemente *prevenidos* sobre todas las dificultades que pueda presentar el desarrollo de su hijo, ya se trate de la naturaléza y la importancia de los cuidados que se le deban prodigar, de su desarrollo afectivo e intelectual, de las dificultades en la escuela y en la elección de profesión, de la necesidad de separarse eventualmente de él, a título temporal o definitivo, de la actitud errónea que pudiera adoptar el entorno respecto a él, etc.
3. Deben ser *guiados* y *formados* por especialistas para que puedan participar activamente en el tratamiento terapéutico y la educación de su hijo. La persistente penuria de personal hace indispensable tal colaboración, pero se impone, sobre todo, porque es con sus padres con quien mantiene el niño de corta edad las relaciones más estrechas y también, por regla general, las mejores. Aun partiendo del principio de que los padres deben colaborar con terapeutas y educadores, conviene considerar cuidadosamente en cada caso (familias numerosas, enfermos) la carga suplementaria que esto supone para ellos y especialmente para la madre.
4. Deben saber que es indispensable la colaboración *de ambos cónyuges*, pues en esta fase del desarrollo el camino que conduce al niño pasa casi exclusivamente por sus padres. Además, la colaboración que se les pide les ayuda a considerar objetivamente su situación y la de su hijo, y a superar mejor las dificultades por haber adquirido conocimiento de ciertos métodos destinados a reconciliarles con la existencia (véase al respecto el capítulo II.3).

## V.2 Las escuelas maternas

Acogen a los niños a partir de los tres años de edad, y tienen por finalidad llenar las lagunas y ayudarles a desarrollarse normalmente en el curso de esta fase de su existencia. Además, les preparan para la escuela sin dispensar enseñanza anticipada. Finalmente alivian la carga de los padres (la fami-



lia). La escuela maternal está hoy oficialmente reconocida y organizada en todos los campos de la pedagogía especial. Se han definido sus objetivos y establecido en gran parte su programa, aunque todavía siga sujeto a revisiones y a constantes modificaciones. Los resultados obtenidos en estos establecimientos no dejan lugar a dudas respecto a su utilidad, pero, no obstante, hay que estar prevenido contra toda iniciativa intempestiva: por ello entendemos tanto la admisión de un niño a una edad en la cual todavía no sea capaz de vivir en sociedad, como la enseñanza de temas o el recurso a modos de adquisición de los conocimientos para los cuales no se haya alcanzado todavía suficiente madurez intelectual y social.

### **V.3 Centros pedagógicos para niños de corta edad**

Desde hace algunos años se están realizando esfuerzos para crear «centros pedagógicos para niños de corta edad», dotados del personal y el equipo necesarios para garantizar la intervención, la orientación y la educación óptimas desde una edad precoz. Este género de establecimientos sería de gran utilidad, y ya existen algunos, pero los especialistas no han logrado todavía ponerse de acuerdo sobre los principios a aplicar, pues las tareas que se les deban asignar, la naturaleza de sus actividades, sus objetivos, su modo de organización y, sobre todo, su campo de competencia, siguen suscitando controversias. Una solución consistiría en fusionar los centros médicos de detección precoz y los centros pedagógicos para niños de corta edad, entre los cuales se distribuirían equitativamente las competencias evitando toda intrusión recíproca (ver al respecto el capítulo II.3).

## **VI. LAS DIVERSAS FORMAS DE ORGANIZACION DE LA EDUCACION PREESCOLAR DESTINADA A LOS NIÑOS AFECTADOS DE DEFICIENCIAS FISICAS**

Desde un punto de vista muy general, podemos decir que la organización de la educación preescolar difiere según se la dispense a domicilio, parcia'mente en un centro, enteramente

en un centro o en alguna forma combinada. Mencionaremos, sin pretensiones de exhaustividad, las fórmulas siguientes, que se pueden realizar aisladamente o combinadas de diversas maneras.

### **V.1 Centros especiales de consulta pedagógica**

Débeamos insistir cada vez más a fin de que se dispongan consultas para los padres y los niños no sólo en el plano médico, sino también en el aspecto psicológico y pedagógico. En la mayoría de los casos, estas consultas no serán enteramente suficientes, pero al menos permitirán a los padres y a su hijo entrar cuanto antes en contacto con un educador, debiendo hacerse luego más frecuentes. Sería deseable que las primeras entrevistas se celebrasen en estrecha colaboración con un médico.

### **VI.2 Documentación**

Proporciona información a los padres que no viven en las proximidades de una institución pedagógica especial o que no pueden acudir a ella con regularidad por otras razones. Los impresos ofrecen la ventaja de estar siempre disponibles, proporcionando así una ayuda directa, y de servir eventualmente de base para las entrevistas de consulta y orientación.

### **VI.3 Actividades en grupo**

Tienen por objeto reunir a los padres de niños afectados de deficiencias idénticas o análogas para que puedan intercambiar sus impresiones y asistir a sesiones de información y demostraciones prácticas. Se pueden organizar con los niños—que se reunirán en grupos de juego libres o dirigidos—o sin ellos. Debería estar presente un especialista—al menos de vez en cuando—para proporcionar información, consejos o directivas.

#### **VI.4 Grupos de composición variable**

Se trata de una forma de organización que permite reunir a los padres y a sus hijos durante cierto tiempo (una a dos semanas). Los padres hablan de sus dificultades en presencia de especialistas, evalúan su trabajo práctico y obtienen de esos intercambios ideas nuevas respecto a la educación que deben dar a su hijo. Merced a esta organización, los niños no se ven privados de la presencia y la solicitud de su madre.

Además, los especialistas pueden observarles por espacio de varios días y preparar a continuación programas de educación individuales. Los niños van pasando así progresivamente de la educación individual a una educación colectiva, medida que favorece su adaptación social. En esta modalidad, una misma institución o un solo equipo puede hacerse cargo simultáneamente de varios grupos de composición variable.

#### **VI.5 Congresos de padres**

Estas reuniones no aportan en principio una ayuda directa a los padres, pero les ofrecen la ocasión de ponerse al corriente de los últimos descubrimientos, de afirmar su voluntad de cooperar y de dar a conocer su opinión antes de que se tomen medidas oficiales en favor de los deficientes. En este aspecto, el papel de los congresos es esencial.

#### **VI.6 Educación precoz a domicilio**

Esta forma de actividad pedagógica, que se practica desde hace ya mucho tiempo con los niños afectados de trastornos de la vista y del oído, se debería extender rápidamente a todos los demás niños con deficiencias físicas. Un consejero o un equipo de especialistas acuden periódicamente al domicilio del niño para «trabajar» con él—si ello es posible—y conversar con sus padres, a fin de darles consejos y directivas de orden pedagógico (cf. el capítulo II.3).

## **VI.7 Escuelas maternas (especiales)**

Según las circunstancias locales, la escuela maternal estará exclusivamente reservada a los niños deficientes, o los acogerá a todos, deficientes o no, sin distinción (ver al respecto los capítulos V.2 y II.3).

## **VII. PROGRAMA DE UNA EDUCACION PREESCOLAR DESTINADA A LOS NIÑOS QUE PADECEN DEFICIENCIAS FISICAS**

Este programa va dirigido a tres categorías diferentes de personas, a saber: el niño deficiente, sus padres (y sus hermanos) y su entorno más amplio.

En el planteamiento que sigue no estableceremos distinción alguna entre el primer y el segundo estadio de desarrollo del niño (en el hogar y en la escuela maternal), sino que consideraremos constantemente el conjunto de la fase preescolar de desarrollo de los niños deficientes, pues, en efecto, a pesar de las diferencias cualitativas y cuantitativas que presentan, ambos estadios son prácticamente de idéntica naturaleza. Del mismo modo, no consideraremos los diversos campos que vamos a enumerar como órdenes de magnitud aislados: aunque los examinemos separadamente para mayor claridad, partimos del principio de que están constantemente sometidos a influencias recíprocas.

Habitualmente se distinguen varios campos en el desarrollo y las funciones del ser humano, designándolos con términos diferentes, sin olvidar por ello qué son, al menos en parte, interdependientes (véase el capítulo VII.1-5, y bibliografía número 9).

### **VIII.1 Campo cognoscitivo**

Se le suele citar en primer lugar, limitándole erróneamente al solo desarrollo de las facultades intelectuales, cuando en realidad comprende todos los procesos y todas las funcio-

nes de la adquisición de conocimientos, siendo indiscutiblemente una de las condiciones previas esenciales para el buen funcionamiento de las facultades humanas en otros terrenos.

El desarrollo del *lenguaje* reviste primordial importancia, ya que la expresión oral es un medio indispensable para la adquisición de numerosos conocimientos. Tal desarrollo ocupa ya lugar muy importante en el niño de corta edad, puesto que casi todas las categorías de deficiencias entrañan trastornos más o menos graves del lenguaje, y es muy difícil, a veces incluso imposible, recuperár, aunque sólo sea parcialmente, los retrasos en este campo. El lenguaje es propio del hombre, y sus trastornos pueden suponer graves dificultades para la comunicación con los demás y el aprendizaje. Por éso es preciso vigilar cuidadosamente que el desarrollo del lenguaje no acuse retrasos, particularmente el del «lenguaje interior en caso de que, por determinadas razones, el niño no hable todavía, no consiga hacerlo, o sólo lo haga imperfectamente.

Se han puesto a punto diversos programas para desarrollar el «lenguaje interior» como condición previa para una expresión verbal correcta. Es cierto que las distintas etapas del desarrollo normal del lenguaje en el niño proporcionan solamente una indicación, y que jamás se las debe considerar como criterios de evaluación, pero en ciertos casos—por ejemplo, afecciones graves del sistema nervioso central—habrá que contentarse con un lenguaje de sonidos, e incluso de gestos, poniendo, no obstante, sumo cuidado para que el niño pueda comprenderlo.

*La elaboración de los conceptos* va estrechamente ligada al desarrollo del lenguaje. Puesto que las nociones nos sirven para comprender el mundo que nos rodea y formular nuestros pensamientos, es esencial que el niño aprenda a manejarlas, a fin de que adquiera capacidad para expresar claramente sus ideas, sus deseos, sus necesidades, etc.

También *la educación de los sentidos* forma parte del campo cognoscitivo. Nuestros sentidos son nuestras vías de acceso al mundo exterior y el fundamento de nuestras impresiones. Para que el niño pueda captar el mundo en su realidad y su totalidad, sus órganos de la percepción deben funcionar

normalmente, y para ello es preciso no sólo que estén intactos, sino también que los ejercite y adquiera experiencia. Muchos niños deficientes presentan anomalías en una o varias de sus facultades de percepción, deficiencias que pueden ser debidas a causas orgánicas o a trastornos de percepción. En el primer caso incumbe al médico especializado ponerles remedio, y en el segundo al pedagogo. Desde el punto de vista pedagógico disponemos actualmente de medios y programas de diagnóstico (en particular los de M. Frostig), que permiten descubrir muy pronto los trastornos de la percepción y subsanarlos. Lo dicho de los sentidos (vista, oído, tacto, cinéstesia) es igualmente aplicable a la conciencia que tiene el individuo de su propio cuerpo, que puede verse fuertemente perturbada por trastornos estatomotores o falta de experiencia, con todos los inconvenientes que de ello se derivan para la representación y la sensación del espacio.

También tienen papel importante en el desarrollo de la inteligencia otras funciones, algunas de las cuales van estrechamente ligadas a las que acabamos de mencionar, como *la distinción de los colores y las formas, las facultades de abstracción, la capacidad de razonar lógicamente*, etc. Todas se deben ejercitar a título preventivo desde la más tierna infancia, y no únicamente a partir del momento en que se observen deficiencias.

## VII.2 Campo afectivo

El niño de corta edad, en particular, tiene reacciones esencialmente afectivas y no se deja guiar por la razón. Sólo con el tiempo aprenderá a adaptar sus sentimientos a las circunstancias. Esta fase netamente afectiva es necesaria para que el niño pueda explorar su cuerpo, el mundo próximo y el más lejano sin verse turbado por indicaciones, estimaciones y evaluaciones racionales. Sobre la base de las experiencias acumuladas, y mediante tanteos, irá estableciendo una relación más o menos equilibrada entre los elementos intelectuales y los elementos afectivos. Para desarrollar su personalidad debe tener, además de su potencial genético, la posibilidad de afrontar ac-

tivamente las cosas y las personas que le rodean, a fin de hacerse su propia idea del mundo (concepto del mundo).

Ese descubrimiento del mundo—qué para el niño de corta edad tiene una fuerte connotación afectiva—presupone una motricidad intacta. Los niños afectados de trastornos motores suelen verse limitados en su exploración del mundo que les rodea y en sus empresas, de modo que hacen menos descubrimientos y sus experiencias son más reducidas. Los educadores deben remediar tales deficiencias o intentar compensarlas. Además de las medidas terapéuticas y médicas que se imponen, deben crear situaciones que inciten fuertemente al niño deficiente a moverse y ejercer sus facultades motrices, no tanto para responder a una estricta finalidad terapéutica como para movilizar, ejercitar y desarrollar todas sus facultades físicas. A este respecto son muy útiles los programas de ejercicios psicomotores (de Kiphard y Hünnekens).

Igualmente indispensables son los ejercicios corporales destinados a mejorar la motricidad para que el niño trabaje conocimiento con los objetos que encuentra en el curso de sus exploraciones y para jugar. Por medio del juego, «trabaja en descubrir su mundo» y «aprende a conocer las cosas y las gentes». Siempre que la deficiencia que padece le impida ir al encuentro del mundo, el educador debe conducirlo hacia el mundo o acercar el mundo al niño, ya sea, efectivamente, proporcionándole modelos, o por medio de imágenes. No es necesario precisar aquí los estrechos lazos de interdependencia que unen la exploración del entorno, el desarrollo del lenguaje y la elaboración de los conceptos. Por eso conviene conceder gran importancia al juego como parte integrante del enfrentamiento entre el niño y su entorno. Si el niño no puede jugar normalmente, hay que poner a su disposición formas de juego adaptadas a su caso y material especial, procurando siempre que apelen a todas sus facultades de percepción para evitar que su exploración del mundo le lleve a apreciaciones falsas o «verdades a medias». Con ese descubrimiento lúdico del mundo, la educación preescolar trata de que el niño aprenda a *perseverar*, a *concentrarse*, a adoptar actitudes adecuadas para la *adquisición de conocimientos* y a *adquirir independencia*.

### VII.3 Campo social

A medida que se ensancha el mundo material que rodea al niño, también el círculo de personas de su entorno se va ampliando. El niño pasa de una unidad «simbiótica» con su madre a las relaciones con los miembros de su familia, primero en el sentido más estricto del término y luego en el más amplio, y, finalmente, con el medio que le rodea en general. De ese modo, sus relaciones, que al principio eran exclusivamente bilaterales, se van haciendo poco a poco multilaterales, al tiempo que aprende a comportarse correctamente en sociedad. Por diversas razones (estancias prolongadas en clínica, hijo único o demasiado protegido por su madre), los niños deficientes ignoran con frecuencia esa adaptación progresiva a la vida social. Sin embargo, es indispensable un comportamiento social para la vida en general, y en particular para la readaptación de los deficientes físicos, aparte de que las actitudes incompatibles con la vida en sociedad favorecen el aislamiento y oponen obstáculos al desarrollo de los conocimientos, del lenguaje, etc. La educación preescolar debe tender, entre otras cosas, a apartar al niño lo más rápidamente posible de esas relaciones bilaterales estrechas para habituarle a adoptar un comportamiento adecuado a la vida en sociedad. Con este medio se inducirá mejor a la persona deficiente a luchar por misma contra la segregación de que pudiera llegar a ser víctima, esforzándose activamente por insertarse en la colectividad.

Tampoco aquí nos cansaremos de prevenir contra toda iniciativa intempestiva: antes de poderse comportar correctamente en sociedad, el niño tiene que haber alcanzado cierto estadio de madurez. No obstante, sería preciso evitar también los retrasos en la adquisición de los modos de comportamiento social; de lo contrario, las actitudes antisociales podrían arraigar en él y oponerse a su inserción en la sociedad.

Las actividades lúdicas —y en particular las que hacen desempeñar un papel— ofrecen una ocasión excelente para adquirir actitudes positivas en el interior de un grupo, tanto más cuanto que, en realidad, corresponden a las necesidades afectivas del niño. Se debería incitar cuanto antes a los niños deficientes a jugar también con niños normales.



#### VII.4 Campo de la imaginación y de la creación

Este campo abarca todas las actividades artísticas, la iniciación a la música y la eurritmia (en particular según el método Orff), la expresión y la representación por medio de la pintura, el modelado, los trabajos manuales, los juegos de construcción y de expresión (danza, mimo). Todas estas formas de expresión tienen por objeto despertar, fomentar y desarrollar las facultades por medio de las cuales expresa el niño sus pensamientos y sus sentimientos, a fin de compensar con ayuda de factores psíquicos las facultades intelectuales, tan a menudo sobrestimadas, y de dar a los niños gravemente deficientes, que con frecuencia son más o menos incapaces de comunicar y explicar racionalmente sus sentimientos, la posibilidad de exteriorizar lo que piensan y lo que sienten, de afirmar su identidad y de tomar objetivamente conciencia de sí mismos. Es sobre todo a los que todavía se encuentran en la edad en que los factores de orden físico, intelectual y psíquico que les hacen actuar forman un todo indistinto, a quienes habría que inducir a este género de actividades, sean cuales fueren sus deficiencias. Las fiestas y las manifestaciones en que participan contribuyen, por su parte, a abrirles a la vida afectiva y a la vida social.

#### VII.5 Otros campos importantes del programa

Desde luego, los campos de actividad que acabamos de describir forman lo esencial de un programa de educación preescolar, pero están lejos de agotar todas las posibilidades. Por eso quisiéramos añadir los comentarios que siguen.

a) Sobre todo en el curso de la primera fase de desarrollo del niño en el seno de la familia, difícilmente se podrá dejar de prever, además de las medidas generalmente aplicables, *un programa de educación adaptado a cada caso*. La situación que crean la naturaleza y la gravedad de la deficiencia y la constelación única que compone el entorno, y que el educador debe admitir al empezar como factor dado, obliga a preparar para el desarrollo del niño un programa que tenga en cuenta las circunstancias existentes. En caso necesario, habrá que adaptar

con mucha prudencia la situación inicial a los objetivos que se estimen correctos o necesarios para la educación, y también el educador deberá infundir a su intervención toda la flexibilidad requerida. A medida que el niño crezca y progrese en el programa establecido para él, será más fácil pasar a un programa general, y encauzarle poco a poco desde la instrucción individual a una formación colectiva en el interior de un grupo.

b) El desarrollo de las facultades restantes o latentes tiene prioridad sobre la adquisición de facultades nuevas. Al principio, el educador se preocupará menos de comparar las aptitudes del niño deficiente con las de los niños normales de la misma edad, y más de descubrir las que le quedan, por mínimas que sean, y consolidarlas. Son las capacidades de que todavía dispone el niño deficiente, y no las que eventualmente pudiera adquirir, las que deben servir de punto de partida para su educación. Apoyándose en esa base que no crea ninguna o casi ninguna frustración, y plenamente consciente de las aptitudes de que todavía está dotado el niño, el educador conseguirá elevar con más facilidad el nivel de su desarrollo.

c) Puesto que la aptitud para aprender del niño deficiente difiere de la de los demás niños, es preciso modificar también en la misma medida las condiciones en que aprende. Evidentemente, no es fácil renunciar por entero a una comparación con los objetivos fijados a la instrucción de los niños no deficientes—aunque sólo sea con vistas a su eventual integración—, pero tal comparación puede perjudicar a menudo la adaptación de los métodos didácticos, que deben acomodarse ante todo a las condiciones creadas por la deficiencia. Ello es particularmente válido para los primeros estadios del desarrollo del niño. A tal respecto, debemos confesar que la puesta a punto de un material didáctico distinto del ya existente (Montessori, Frostig, etc.) nos sume en la mayor confusión—especialmente para los niños de corta edad—, sobre todo desde que las investigaciones psicológicas han demostrado que los niños obtenían mejores resultados cuando aprendían con ayuda de material didáctico de forma y colores especialmente adaptados para ellos.

d) Por su misma naturaleza, el hombre necesita a la vez una educación individual y una educación colectiva que, tanto

una como la otra, no deben intervenir demasiado temprano ni demasiado tarde. Preciso es evitar también con el mayor cuidado tanto el separar al niño prematura o bruscamente de su madre para insertarle lo antes posible en la vida social, como el dejarle demasiado tiempo unido a ella, a riesgo de conducirlo a una fijación materna nociva para su adaptación a la vida colectiva. Padres y educador deben trabajar juntos en este paso de la vida individual a la vida colectiva.

e) Tras haber examinado los elementos del programa concebidos para el niño, debemos abordar los que se dirigen a los padres y al medio más amplio en que se inscribe la educación, es decir, al personal que la tiene a su cargo. En nuestra época, en la que la educación tropieza con tantas dificultades, no son suficientes en general las dotes «naturales» de pedagogos de los padres—que a menudo so'amente se presumen a la vista de la educación que ellos mismos han recibido—y más en particular cuando el niño padece una deficiencia física. Habiendo demostrado la experiencia que no hay que esperar a que el niño deficiente abandone por sí mismo la estrecha esfera de la educación familiar para exponerse a la influencia didáctica de otras personas, la educación que imparten «naturalmente» los padres se debe completar con medidas deliberadas tomadas fuera del hogar. Sin embargo, como esta intervención sólo se puede realizar, por regla general, indirectamente, a través de los padres y con su colaboración, es indispensable dar a éstos consejos y una formación. En rarísimas ocasiones se puede dejar la educación de un niño deficiente a los solos y bien intencionados cuidados de sus padres. Pedagogos y psicólogos deben contribuir a ella, precisamente porque los padres del niño deficiente suelen adoptar al respecto una actitud particular que a menudo obliga a proporcionarles ayuda y consejo en el aspecto pedagógico.

Hoy es más necesario que nunca ofrecer información suficiente a las profesoras de jardín de infancia y al profesorado en general. La intervención lo más completa y precoz posible que se impone, y el deseo manifestado cada vez con mayor insistencia de que la inserción del niño en la vida social tenga lugar en el momento adecuado, obligan a dar información y di-

rectivas a todos los miembros del personal de los centros de enseñanza ordinaria, ya sea en el curso de su formación básica o posteriormente.

## VIII. FORMACION DE LOS EDUCADORES PREESCOLARES PARA NIÑOS DEFICIENTES

### VIII.1 Consideraciones generales

Es obvio que la calidad y la eficacia de la educación preescolar dependen en su mayor parte de la competencia del personal empleado. Aunque todavía no existen posibilidades ideales de formación para el personal de las escuelas maternas especiales, las profesoras de jardín de infancia reciben una excelente formación básica que en caso necesario se puede complétar con cursos especiales de perfeccionamiento. Además, disponemos ya de numerosos datos basados en la experiencia, aunque hasta ahora no hayan sido objeto de un estudio sistemático.

En cambio, no existe por el momento ningún centro oficial de formación de consejeros para niños de corta edad, cuyo campo de acción se extiende a los niños de uno a tres años y a sus padres. Los especialistas que ya ejercen esta actividad (en ciertos cantones de Suiza y—bajo diferente denominación—en algunos Länder de la República Federal de Alemania y en Austria), son profesoras de jardín de infancia, profesores y pedagogos sociales que se han hecho cargo de la tarea sin haberse preparado para ella metódicamente. En cuanto a saber si vale más instituir cursos obligatorios de perfeccionamiento para que los miembros de profesiones reconocidas que ya poseen una experiencia práctica se especialicen en este nuevo campo, o bien establecer un ciclo completo de estudios con vistas a crear la nueva profesión de «consejero para niños de corta edad», es una cuestión a la que todavía no es posible responder por falta de experiencia. Ambas soluciones son concebibles. A continuación presentamos un programa de estudios que se puede aplicar indiferentemente a una formación de base (ciclo completo de estudios) o a cursos de perfeccionamiento.

## VIII.2 Programa de formación o de perfeccionamiento de los educadores preescolares

Es evidente que únicamente podemos trazar las líneas principales de un programa de este género, y que necesariamente habrá de diferir según los países. Además, el orden en que presentamos las materias en modo alguno implica una clasificación en función de su importancia.

### VIII.2.1 *Biología y fisiología*

Causas y síntomas de las diversas deficiencias: deficiencia de base y deficiencias consecutivas (deficiencias múltiples); nociones de puéricultura y pediatría; higiene; enfermedades infantiles y sus síntomas; cuidados a prestar a los niños deficientes.

### VIII.2.2 *Psicología*

Etapas del desarrollo normal del niño, desviaciones y trastornos; observación del niño; adquisición de conocimientos y trastornos que puede presentar; consecuencias psicosociales de las deficiencias; reacciones y modos de comportamiento de los padres y del niño debidos a la deficiencia o a la actitud del entorno; medidas posibles de prevención o de corrección; dinámica de grupo y animación de grupos.

### VIII.2.3 *Pedagogía (psicopedagogía)*

Etapas del desarrollo normal de la motricidad, del lenguaje, de los conocimientos, de la percepción, de la inteligencia, de las facultades psíquicas y sociales, trastornos que pueden sobrevenir, medidas de ayuda pedagógicas, modos de educación positivos y negativos; métodos para las conversaciones con los niños deficientes y sus padres; comportamiento lúdico correcto y no correcto del niño; juguetes apropiados, cómo utilizarlos juiciosamente; iniciación a la música y la eurritmia (en particular, el método Orff), posibilidades de expresión (pintura, modelado); colaboración entre especialistas de diversas disciplinas.

#### VIII.2.4 Organización del trabajo social y legislación social

Asistencia que ofrecen los organismos y los poderes públicos; instituciones para niños deficientes (clínicas, *homes*, centros de consulta pedagógica); legislación relativa a la protección de la juventud y legislación social (derechos y obligaciones de los niños deficientes y de sus padres).

### IX. CONCLUSIONES

Podemos resumir como sigue las principales conclusiones que se derivan de nuestro estudio:

Algunas de las deficiencias que padecen los niños son irremediables y hay que aceptarlas como tales; en cambio, se pueden evitar en todo o en parte los trastornos consecutivos que se presentan en forma de dificultades para aprender, dificultades en la educación, etc.

A fin de que su personalidad se pueda desarrollar lo más normalmente posible, tanto los niños afectados de deficiencias físicas (múltiples) como sus padres deben *disfrutar muy pronto de una orientación pedagógica dispensada por consejeros para niños de corta edad*.

Damos a continuación una definición sucinta, pero bastante precisa, de los objetivos que se deben asignar al conjunto de la educación preescolar destinada a los niños deficientes, de su programa, de sus métodos y de sus formas de organización.

La educación preescolar destinada a los niños deficientes tiene por objeto prepararles para la escuela desde el punto de vista intelectual y social: a tal efecto diagnosticará sus deficiencias, pero también deberá descubrir y desarrollar sus aptitudes latentes. De este modo permite evitar posteriores fracasos escolares, e indica el género de establecimiento que mejor convendrá al niño.

*Para que la educación preescolar pueda asumir tales funciones debe reunir las siguientes condiciones:*

- Una intervención precoz.
- Un diagnóstico y un tratamiento precoces (por médicos y terapeutas).
- Una detección y una educación precoces (por pedagogos especializados).

Para ello, el niño deficiente y sus padres deben entrar cuanto antes en relación con un pedagogo especializado. *Al educador especializado, dotado de conocimientos médicos, se deben unir un médico y un terapeuta dotados de conocimientos pedagógicos.*

Para la detección y la educación precoces, es indispensable que *todos los especialistas empleados en los establecimientos preescolares y todos los profesores reciban una preparación metódica* durante su formación básica o en un ciclo de perfeccionamiento.

Conviene conceder en lo sucesivo más atención que hasta ahora a la fase de desarrollo que se sitúa entre el primer y el tercer año de existencia del niño, y durante la cual éste vive principalmente con su familia. Los padres están en mejores condiciones para adecuar ciertas fases importantes de desarrollo y de adquisición de conocimientos cuando les secunda una institución central de educación, que en la mayoría de los casos está todavía por crear.

La *escuela maternal*, en su calidad de institución de educación preescolar, tiene por misión recuperar los eventuales retrasos y preparar al niño para su ingreso en la escuela, sin dispensar por ello enseñanza prematuramente. No obstante, hay que estar prevenido contra toda iniciativa intempestiva, ya se trate de la admisión prematura del niño deficiente en la escuela maternal, o del desarrollo prematuro de sus capacidades intelectuales y sociales. Existen ya algunos centros pedagógicos para niños de corta edad, pero sus tareas, su programa, sus objetivos, su modo de organización y su campo de competencia son todavía en parte materia de controversia. Los centros médicos de detección precoz deben cuidar de mantener el equilibrio necesario, respetando los diversos campos de competencia.

Dejando aparte los centros de consulta médica, la educación preescolar de los niños deficientes debe estar organizada bajo las siguientes formas:

1. *Centros especiales de consulta pedagógica*, cuya misión es, en colaboración con un médico, poner a los padres y al niño en relación con un pedagogo especializado.

2. *Documentación*: es un auxiliar constantemente disponible, en particular para los padres cuyo domicilio se encuentra alejado de una institución pedagógica especial.

3. *Actividades en grupo*, destinadas a permitir que los padres intercambien sus ideas y se proporcionen recíprocamente información.

4. *Grupos de composición variable*, formados por padres con sus hijos, y en los cuales los primeros pueden conversar sobre sus dificultades en presencia de especialistas. Estos se pueden ocupar en equipo de varios grupos a la vez.

5. *Congresos de padres*, en cuyo curso se presentan los resultados de las investigaciones más recientes, pero que también ofrecen a los padres un medio para dar a conocer su opinión respecto a las medidas oficiales a adoptar en favor de los deficientes físicos.

6. *Educación precoz a domicilio*, asegurada por un consejero para niños de corta edad o por un equipo de especialistas.

7. *Escuela maternal (especial)* reservada exclusivamente a los niños deficientes, o abierta también a los demás niños.

El *programa* de una educación preescolar destinada a los niños deficientes de uno a seis años de edad se dirige al propio niño, a sus padres (y hermanos) y a su entorno más amplio.

— *En el campo cognoscitivo* importa ante todo vigilar el desarrollo del lenguaje, la elaboración de los conceptos y el desarrollo de las facultades de percepción.

— *En el campo afectivo* se trata principalmente de movilizar, mantener y desarrollar las actividades físicas y psíquicas en general. Por medio de juegos con los cuales explora el mundo, el niño debe aprender en particular a perseverar, a concentrarse, a adoptar actitudes favorables a la adquisición de conocimientos y a hacerse independiente.



— *En el campo social*, el niño debe pasar de sus relaciones exclusivamente bilaterales con otra persona a las relaciones multilaterales; dicho de otro modo, debe atravesar una fase indispensable de adaptación a la vida en sociedad.

— *El campo de la imaginación y la creación* (educación artística), que forma parte integrante de la educación preescolar, ofrece al niño numerosas posibilidades de expresar sus pensamientos y sus sentimientos.

Además, el niño deficiente tiene necesidad de un *programa de educación adaptado a su caso*, especialmente durante la primera fase de su desarrollo en el seno de la familia.

En el campo de la formación de los educadores preescolares para niños deficientes es urgente crear *instituciones oficiales de formación de consejeros para niños de corta edad*. Sería igualmente necesario examinar si conviene ofrecer a los miembros de profesiones reconocidas *la posibilidad de especializarse* mediante cursos de perfeccionamiento.

*El programa de tal formación básica y de los cursos de perfeccionamiento* debería tender en particular a impartir a los educadores preescolares nociones de biología y de fisiología, de psicología y de pedagogía (psicopedagogía), así como un conocimiento de la organización del trabajo social y de la legislación social.

## BIBLIOGRAFIA

(No podemos presentar aquí sino una selección limitada entre las numerosas obras dedicadas a esta cuestión. Hemos retenido esencialmente aquellas en las cuales podrá hallar el lector abundantes indicaciones bibliográficas sobre el tema.)

1. U. AEBI: *Das normalbegabte zerebral bewegungsgestörte Kind*, Bern, Verlag Huber, 1974.
2. BERNARD VAN LEER FOUNDATION: *Compensatory Early Childhood Education, A Working bibliography*, La Haya, Bernard van Leer Foundation, 1971.
3. UTE BRANDENBURG: *Ansätze für die psychologische und pädagogische Behandlung von cerebralaparetischen Kin-*

- dern in der neueren Literatur*, Düsseldorf, 1968. Editado por Verband deutscher Vereine zur Förderung und Betreuung spastisch gelähmter Kinder e. V., Düsseldorf, Kirchfeldstrasse 149.
4. Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit (ed.): *Zerebrale Bewegungsstörungen und ihre Rolle in der Sicht der Eltern*, Bonn-Bad-Godesberg, 1969.
  5. Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit (ed.): *Voraussetzungen zur Rehabilitation von cp-Kindern*, Bonn-Bad-Godesberg, Schunkverlag, Königshofen, 1973.
  6. M. C. CRICKMAY: *Speech Therapy and the Bobath Approach to Cerebral Palsy*, Springfield, Ill., Estados Unidos, Ch. C. Thomas Publisher, 1966. Traducción alemana: *Sprachtherapie bei Kindern mit zerebralen Bewegungsstörungen auf der Grundlage der Behandlung nach Bobath*, Berlín, Verlag Marhold, 1972.
  7. M. FELDKAMP y J. DANIELCIK (ed.): *Krankengymnastische Behandlung der cerebralen Bewegungsstörung*, Munich, Verlag Pflaum, s. d.
  8. *Früherfassung und Frühbehandlung - eine Notwendigkeit für spastisch gelähmte Kinder, Spastikerbehandlung in den Nachbarländern der Bundesrepublik* Düsseldorf, 1963. Editado por Verband deutscher Vereine zur Förderung und Betreuung spastisch gelähmter Kinder e. V., Düsseldorf, Kircéfelderstrasse, 149.
  9. F. HAMM e INGRID HAMM: *Entwurf eines curriculum-orientierten Bildungsplanes zur Frühförderung körperbehinderter Kinder - unter besonderer Berücksichtigung sozialer, sprachlicher und musischer Elementar-erziehung* (trabajo de diploma no publicado), Dortmund, 1975.
  10. *Heilpädagogische Bemühungen um die Rehabilitation spastisch gelähmter Kinder*, Düsseldorf, 1965. Editado por Verband deutscher Vereine zur Förderung und Betreuung spastisch Gelähmter Kinder e. V., Düsseldorf, Kirchfelderstrasse, 149.
  11. TH. HELLBRÜGGE: *Das behinderte Kind aus der Sicht des Kinderzentrums*, Soleure, Rüeegger et Cie., 1973.

12. S. A. KIRK: *Education exceptional*, Boston, Houghton, Mifflin, 1962.
13. G. KOBLENZ: *Über den derzeitigen Stand und die Möglichkeiten der Spastikerbetreuung, in der Bundesrepublik Deutschland*, Düsseldorf, s. d. Editado por Verband deutscher Vereine zur Förderung und Betreuung spastisch gelähmter Kinder e. V., Düsseldorf, Kirchfelderstr., 149.
14. HELGA KOCHAU-DÖDERLEIN y col.: *Bibliographie zur Frühpädagogik*, Munich, Verlag Dokumentation, 1972.
15. ELISABETH KÖNG y RUTH HESS: *Behandlung und Erziehung cerebral gelähmter Kinder, Wegweiser für Eltern*, Düsseldorf, s. d. Editado por Verband deutscher Vereine zur förderung und Betreuung spastisch gelähmter Kinder e. V., Düsseldorf, Kirchfelderstrasse, 149.
16. J. H. MATTHIASS: *Die Aufgaben des Elternhauses bei der Betreuung und Behandlung von Kindern mit spastischer Lähmung*, Berlin, 1965.
17. Pädagogische Gesichtspunkte zur Früherfassung des körperbehinderten Kindes (Merkblatt)», extraído de *Die Rehabilitation*, fasc. 4 (1967), Stuttgart, Verlag Thieme.
18. E. ROSSI (ed.): *Diagnose und Therapie. Zerebrale Lähmungen in Kindesalter*, Basilea, Karger-Verlag, 1962.
19. ELISABETH SANDER: «Anregungen zur intellektuellen Förderung körperbehinderter Kinder im Vorschulalter», en *Zeitschrift für Heilpädagogik* (1969), pp. 292-298.
20. O. SPECK: «Die Aufgabe der sonderpädagogischen Früherfassung», en *Zeitschrift für Heilpädagogik*, núm. 18 (1967), pp. 103-115.
21. O. SPECK: *Früherkennung und Frühförderung behinderter Kinder*, Gutachten für den deutschen Bildungsrat, Stuttgart, Verlag Klett, 1973.
22. STRASSER, SIEVERT y MUNK: *Das körperbehinderte Kind*, Berlin, Verlag Marhod, 1968.
23. B. TROUILLET: *Die Vorschulerziehung in neun europäischen Ländern*, Weinheim, Beltz-Verlag, 1972.
24. CILLY VERHEYDEN: *Unser Kind ist körperbehindert*, Munich, 1965.

25. H. WEGENER: «Die Früherfassung behinderter Kinder in der Sonderschule als Rehabilitationsproblem», en *Zeitschrift für Heilpädagogik* núm. 16 (1965), pp. 215-227.
26. H. WOLFGART: «Die Funktion der "Tagestätte" als kompensatorischer Faktor bei der Betreuung und Erziehung spastisch gelähmter Kinder», en *Die Rehabilitation* número 2 (1963), pp. 229-235.
27. H. WOLFGART: «Die "Früherfassung" spastisch gelähmter Kinder aus pädagogischer Sicht», en *Praxis der Kinderpsychologie* núm. 14 (1965), pp. 229-235.
28. H. WOLFGART y E. BEGEMANN: *Das körperbehinderte Kind im Erziehungsfeld der Schule*, Berlin, Verlag Marhold, 1971.
29. WOLFGART (ed.): *Behinderte und kranke Kinder in unseren Schulen, Ein modernes Minderheitenproblem*, Neuburgweier, Verlag Schindele, 1972.
30. DEUTSCHER BILDUNGSRAT (ed.): *Zur pädagogischer Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher, Empfehlungen der Bildungscommission*, Stuttgart, Verlag Klett, 1974.

# COMISION DE ENSEÑANZA GENERAL Y TECNICA

(Estrasburgo, 19 de diciembre de 1975)

## El papel compensatorio de la educación preescolar para los niños afectados de retraso mental

Por B. WATSON

### OBJETIVO DEL ESTUDIO

El presente estudio se propone mostrar de manera sucinta que la educación de la primera infancia puede ayudar a los niños mentalmente retrasados a compensar su deficiencia y prepararles lo mejor posible para adquirir diversas técnicas y llevar una vida prácticamente normal.

### EL RETRASO MENTAL

Nuestro conocimiento de los retrasos y las deficiencias mentales es todavía limitado. Las descripciones que se dan suelen ser en general descripciones de comportamiento (Segal, 1974). En 1954, la Organización Mundial de la Salud utilizó el término de «insuficiencia mental» para describir el conjunto de la categoría, subdividida a continuación en:

- a) deficiencia mental, donde unos factores biológicos son origen de insuficiencias del sistema nervioso central, y
- b) retraso mental debido a factores externos: entorno social, lesiones en el nacimiento o enfermedad infecciosa de la madre.

No hay una terminología unificada, ni mucho menos, a escala internacional. En Inglaterra, la Ley de 1913 sobre la deficiencia mental (*Mental Deficiency Act*) era aplicable, según sus mismos términos, a los niños afectados de «idiotéz» y de «imbecilidad». Se consideraba como tales a los niños con un CI

aparenté inferior a 50. Los niños «débiles», cuyo CI se situaba entre 50 y 75, quedaban bajo la responsabilidad de las autoridades encargadas de la educación; estaban oficialmente reconocidos (*certified*) como «mentalmente deficientes» y pasaban a clases especiales. Este procedimiento (*certification*) fue abolido por la Ley de Educación de 1944, pero se siguió considerando a los «idiotas» y los «imbéciles» como «ineducables» y «no aptos para la enseñanza escolar». La Ley de 1959 sobre la salud mental (*Mental Health Act*) recomendaba sustituir los términos de «debilidad», «idiotéz» e «imbecilidad» por los de «insuficiencia mental» e «insuficiencia mental grave», y confiar estas personas a centros especializados (*training center*) dependientes del Ministerio de Sanidad. Desde la Ley de 1970 sobre la educación de los niños deficientes, los afectados de insuficiencia mental grave o mentalmente deficientes dependen de la educación nacional. Esta ley entró en vigor el 1 de abril de 1971. Tales niños fueron incluidos en la categoría de «insuficientes en el plano de la educación» (*educationally subnormal*), lo cual demuestra el reconocimiento de que la deficiencia mental es un *continuum*. En el presente estudio tomamos la expresión «retrasado mental» como sinónimo de «mentalmente deficiente», «gravemente insuficiente» y «subnormal», ya que es menos cruel y, además, incluye igualmente a los deficientes múltiples profundos.

## NECESIDAD DEL PRESENTE ESTUDIO

La investigación ha demostrado la gran importancia de los primeros años en el desarrollo del niño. Los estudios de biología y de neurología inducen a pensar que a lo largo de sus primeros cinco años el niño es, en ciertos momentos, particularmente sensible a los estímulos exteriores que favorecen el desarrollo afectivo y los aprendizajes. Ello es especialmente cierto en los niños con deficiencias: cuanto más pequeños son, más fácil es compensarlas, remediar las carencias e impedir la aparición de deficiencias secundarias. Por tanto, la detección y la evaluación precoces, así como el desarrollo de la educación preescolar, habrán de beneficiar a los niños mentalmente retrasados.

## CONTENIDO DEL ESTUDIO

El presente estudio ofrece una breve descripción de lo que se hace en Gran Bretaña en el campo de la educación compensatoria de los retrasados mentales de edad preescolar, centrándose más en particular en un ejemplo: las realizaciones del distrito metropolitano de Sheffield, South Yorkshire.

### «SHEFFIELD PROJECT»

La población escolar de Sheffield cuenta 105.508 individuos. Basándose en los registros «de riesgo» de la Central Health Clinic, se pudo establecer una lista de los niños en edad preescolar para los cuales se había diagnosticado con certidumbre el retraso mental. Tales registros se componen de listas de niños que, según estimación de los servicios sociales o de sanidad, presentan el riesgo de no desarrollarse normalmente a causa de deficiencias físicas o mentales o de circunstancias sociales desventajosas. Dentro del marco del proyecto interministerial (Sanidad, Educación y Asuntos Sociales) para la mejora de los servicios destinados a los deficientes mentales de la región de Sheffield, el 31 de marzo de 1975 se procedió a efectuar un primer censo que permitiría conocer el número de deficientes mentales de dicha ciudad, incluidos los niños en edad preescolar. Los resultados fueron los siguientes:

**Niños de menos de cinco años del distrito metropolitano de Sheffield objeto de un diagnóstico cierto de retraso mental, clasificados según su sexo y las fuentes de información (a 31 de marzo de 1975)**

SEXO	Frecuenta una guardería o una clínica de día	Frecuenta una escuela especial	Se halla permanentemente en un hospital o un <i>home</i>	Figura en el registro «de riesgo» con un diagnóstico cierto de retraso mental	Total
Niños .....	20	8	1	42	71
Niñas .....	16	14	2	22	54
<i>Total</i> ....	36	22	3	64	125

Estas cifras no incluyen los niños en quienes simplemente se observó un desarrollo lento, ya que los de esta categoría terminan generalmente por «recuperar». Tampoco hay que olvidar que estas cifras son solamente una base y que posteriormente se puede revelar la existencia de una población oculta más importante.

### Estructura de edad de los niños retrasados de edad preescolar identificados por el censo de 31 de marzo de 1975

SEXO	GRUPO DE EDAD (años)					Todas las edades
	1	2	3	4	5	
Niños .....	1	10	14	18	28	71
Niñas .....	2	8	12	14	18	54
<i>Total</i> .....	3	18	26	32	46	125

Como era de esperar, las cifras anteriores muestran que cuanto más se aproxima la edad de la escolaridad, más numerosos son los retrasos detectados. No se sabe en qué medida es ello debido al embarazo, a deficiencias suplementarias o a factores sociales. Un equipo de estudio dirigido por el profesor Heron va a proceder a la evaluación detallada del proyecto, y tal vez entonces dispongamos de datos más precisos sobre estos factores.

### ETIOLOGIA

El origen del retraso mental de los niños estudiados por el proyecto es desconocido en muchos casos. En el grupo de tres años (1967-69), estudiado por Joan Broom, se pudieron reunir los siguientes datos (sobre una población de 84 niños):



### *Incidencia de las etiologías*

- 39 % retraso mental solamente.
- 10 % sin indicación de etiología.
- 20 % parálisis cerebral.
- 21 % síndrome de Down.
- 5 % espina bífida con hidrocefalia.
- 4 % síndrome de Rubinstein Taybi.
- 1 % anomalía cromosómica (no especificada).

---

100 %

Holt (1972) señaló en Londres la imposibilidad de establecer la causa del retraso en alrededor de tres cuartos de los niños retrasados que estudió. No obstante, este porcentaje va disminuyendo de año en año a medida que progresa la identificación de los trastornos.

Una encuesta realizada por Jeffrey y McConkey en 1974 sobre los niños de edad preescolar de Manchester indica la siguiente incidencia para los diferentes factores etiológicos:

	Porcentaje		Porcentaje
Síndrome de Down ....	41	Microcefalia .....	2
Parálisis cerebral .....	7	Trastornos genéticos (distintos del síndrome de Down) .....	2
Lesión cerebral no especificada .....	5	Otras etiologías .....	9
Lesión en el nacimiento	3	Origen desconocido ...	28
Hidrocefalia .....	3		

La mayoría de estos niños, como los de Sheffield, padecían más bien deficiencias múltiples y no una deficiencia mental propiamente dicha.

## DETECCION Y EVALUACION PRECOCES

La identificación de la deficiencia debe ser lo más precoz posible. Los estudios de Kushlick (1966) muestran que sólo un cuarto de las deficiencias mentales, las deficiencias múltiples graves y los trastornos genéticos, por ejemplo, son reconocibles en el momento del nacimiento por anomalías del rostro, de los miembros y del cuerpo, como en el caso del síndrome de Down. Solamente cuando la anomalía del niño ha sido comprobada e identificada es posible emprender la tarea de remediarla. Como dice Dybwad (1975), la intervención precoz en los casos de retraso mental es una de las claves del tratamiento de la insuficiencia mental. La supervivencia de un número creciente de bebés deficientes se debe en parte a la mejora de la vigilancia prenatal, sobre todo en los casos de las madres amenazadas de aborto espontáneo. También los progresos de la obstetricia tienen importante papel en este terreno. Del mismo modo, los avances de la pediatría y de las técnicas quirúrgicas contribuyen a prolongar la duración de la vida de los deficientes múltiples. Hoy día, las pruebas al principio del embarazo permiten detectar las anomalías cromosómicas y considerar el aborto terapéutico. Los servicios de consulta genética pueden proporcionar a los padres consejo y apoyo moral. Los riesgos de aparición del síndrome de Down aumentan considerablemente con la edad de la madre, y las consultas genéticas son sumamente útiles para las parejas más amenazadas, lo mismo que las consultas de planificación familiar. Su objetivo es impedir el nacimiento de niños deficientes, pero mientras no se conozcan todas las causas seguirán naciendo niños con anomalías generadoras de deficiencias.

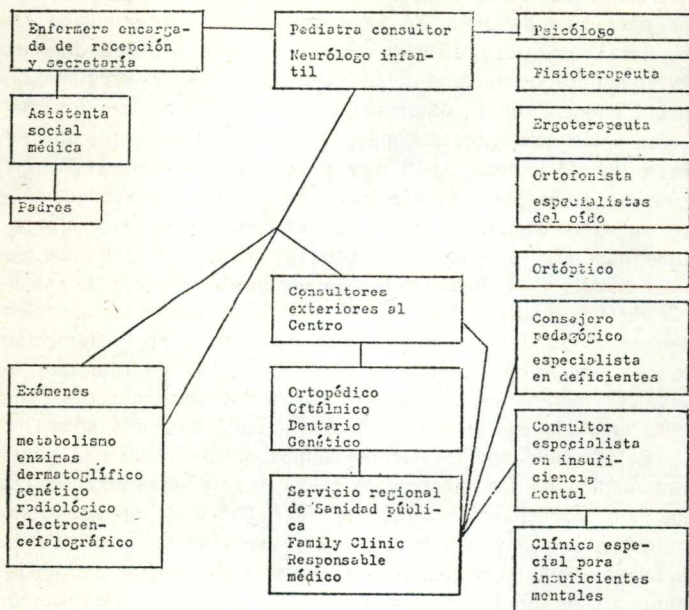
Los estudios de Heber y Garber en Milwaukee (1972) indican que, en este último caso, cuanto más pequeño es el niño en el momento de la evaluación, mayores son las probabilidades de éxito de la intervención compensatoria. En Sheffield se procede en el momento del nacimiento al *test* APGAR, que evalúa la coloración de los tegumentos, la frecuencia cardíaca, la respuesta reflejo a la estimulación de la planta del pie, la movilidad y la respiración. Se declara todo nacimiento, dentro de las treinta y seis horas, al responsable de la sanidad pública

de la región. Cuando se estima que el niño corre ciertos riesgos, se le inscribe en el registro de niños deficientes o en el de anomalías congénitas. Eventualmente se procede a un examen neurológico, que puede determinar la presencia de anomalías del sistema nervioso central y evaluar el potencial de desarrollo del niño. Lo ideal sería que la intervención correctora comenzase en este punto. Al cabo de diez días es la visitadora de higiene (*Health visitor*) quien desempeña un papel esencial en la detección precoz, lo mismo que los médicos y las asistentes sociales. El test de Guthrie, por su parte, permite detectar la fenilcetonuria: sin una detección correcta, el niño sufriría un retraso mental, pero, afortunadamente, se puede atajar esta evolución mediante un régimen alimenticio especial. La visitadora busca asimismo los síntomas de microcefalia y de hidrocefalia. Es poco probable que la mayoría de los médicos, las visitadoras y las asistentes sociales tengan posibilidad de adquirir gran experiencia en la detección precoz del retraso mental: Illingworth (1974) informa que el médico «medio» ve un niño retrasado cada cuatro años, y un niño afectado del síndrome de Down cada dieciséis años.

En Sheffield son las Family Clinics quienes llevan el historial médico de los niños, y examinan a intervalos regulares a los que parecen amenazados (*at risk*). Los tests de desarrollo permiten descubrir a los niños que necesitan un examen más detallado en un centro equipado para la evaluación multidisciplinaria. Los organismos sanitarios de la región (*Area Health Authority*) han designado a dos médicos encargados de examinar a los niños deficientes de edad preescolar. Además de a los «amenazados» se proponen examinar a todos los niños de tres años. A pesar del «proyecto Sheffield», sin embargo todavía hay niños en edad preescolar que apenas se benefician de los servicios existentes. Como indica Broom (1975), no se acude a ellos lo bastante pronto; los diagnósticos suelen ser vagos y no siempre se registran oficialmente (*Case Registers*) o se quedan en los historiales y no se hace nada hasta que el niño llega a la edad escolar. No siempre se inscriben en las listas a los niños afectados de deficiencias múltiples con las referencias necesarias, de modo que los servicios pueden no saber que un niño afectado, por ejemplo, de parálisis cere-

## ORGANIGRAMA DEL EQUIPO MULTIDISCIPLINARIO Y EVALUACION DEL NIÑO MENTALMENTE RETRASADO

Ejemplo: Ryegate, Sheffield



### Ejemplos de Centros Regionales de Evaluación Multidisciplinaria

1. Newcomen Centre — Guy's Hospital, Londres.
2. Pendlebury Children's Hospital, Manchester.
3. Ryegate Centre, Shéffield.
4. Wolfson Centre, Londres.
5. Aberdeen.
6. Newcastle, Child Development Centre.
7. Plymouth, Child Assessment Centre.

**CUADROS DE DEFICIENCIAS MÚLTIPLES**  
(Broom, 1975)

De los 84 niños retrasados, objeto del estudio de Sheffield, el 48 por 100 padecían deficiencias múltiples

Etiología	Retraso mental	Parálisis cerebral	Espina bífida	Síndrome de Down	Síndrome de Rubinstein Taybi	Anomalías cromosómicas	Desconocidas
<i>Total</i> .....	33	17	4	18	3	1	8
Deficiencias suplementarias:							
Deficiencia de la vista.	7	9			1		
Ceguera .....	1		1				
Sordera .....	1						
Microcefalia.	3	3					
Hidrocefalia.			3				
Epilepsia .....	5	7	1				
Tetraplegia espasmódica.		12					
Diplejía espasmódica.		1					
Hemiplejía espasmódica .....							
Hipotonía ....	3	3					
Insuficiencia cardíaca ...							
Labio leporino .....	1						
Hiperactividad .....	2	2					

bral o de espina bífida puede ser además mentalmente retrasado. Para tratar de mejorar la comunicación entre los servicios dependientes de la Sanidad pública, de Educación y de Asuntos sociales, se celebran reuniones en las que también participa un coordinador designado por el Ministerio de Educación para asegurar la colocación de los niños deficientes. En tales reuniones se pueden evaluar los progresos de los retrasados de edad escolar y definir sus necesidades de modo que se tomen, en la medida de lo posible, disposiciones apropiadas en su favor. Conferencias, proyecciones cinematográficas y discusiones reúnen igualmente a estos responsables, así como a otros colegas interesados por los niños con necesidades particulares.

Son muchas las entidades locales que abren centros de evaluación para los niños de edad preescolar, y se espera que estos servicios alcancen aún mayor desarrollo cuando presente su informe la comisión que, bajo la presidencia del profesor Court, estudia actualmente los servicios de sanidad destinados a los niños. Se pueden citar realizaciones ejemplares en otras regiones, como Kent y Essex. En Southend, Essex, la evaluación de los niños de edad preescolar es un proceso continuo desde el nacimiento: se procura evaluar las posibilidades de los niños visiblemente deficientes y las aptitudes de los que lo parecen en potencia. Tal evaluación se realiza desde el punto de vista de las necesidades en materia de educación, lo cual permite al Ministerio correspondiente tomar las disposiciones necesarias. Se toma la educación como objetivo de todas las disciplinas a las que se recurre para la evaluación. Los padres se asocian a la acción de los diferentes especialistas desde el nacimiento del niño. Además, los padres con hijos menores de tres años mentalmente retrasados han formado un grupo de apoyo a disposición de los padres de deficientes mentales. Los servicios de sanidad pública de la región trabajan en estrecha colaboración con todos los demás servicios y establecen contacto con los padres pocos días después del nacimiento o del examen del niño por un pediatra dependiente de los organismos locales y un miembro del grupo de padres. Se les proporciona de forma continuada ayuda y consejo en todo lo referente al desarrollo de su hijo.

## EVALUACION MULTIDISCIPLINARIA

Como dice Mittler (1970), «importa que todo niño retrasado sea evaluado y tratado como individuo». La detección debe ir seguida de una evaluación y una acción continua en el plano médico, social y educativo, y tanto el niño como su familia deben contar con el apoyo de la comunidad.

La Ryegatè Multidisciplinary Assessment Unit, del hospital infantil de Sheffield, es uno de los siete centros regionales de evaluación de deficientes que existen en el país. El gran mérito de este equipo reside en su enfoque multidisciplinario del niño deficiente y de su familia; lo dirige un pediatra (véase organigrama) ayudado por un equipo médico y paramédico completo: fisioterapeutas, ergoterapeutas, ortofonistas, psicólogos, asistentes sociales y consejeros pedagógicos. Según las necesidades, se recurre a expertos consultores: por ejemplo, a un especialista en insuficiencia mental que a su vez dirige un centro de evaluación.

También los padres pasan a ser miembros plenos del equipo de evaluación. La familia con un niño deficiente es una familia deficiente: no se puede considerar al niño aisladamente, sino como miembro de una familia. La mayoría de los niños examinados son menores de dieciocho meses. Se realiza una evaluación inicial, seguida de exámenes regulares; cuando se sospecha la existencia de trastornos del metabolismo, de las enzimas o trastornos de orden dermatoglífico o genético, se puede proceder a exámenes urgentes.

En el Wolfson Centre, de Londres, los estudios diagnósticos para detectar los trastornos generales, las anomalías del crecimiento y de la nutrición, los signos de malformación, los defectos del oído y la vista, las posibilidades de desarrollo del niño, etc., se prolongan varios días, con o sin hospitalización. Hay un paqueño pabellón que puede albergar a una o dos familias por espacio de varios días; la familia colabora en la evaluación y los especialistas de todas las disciplinas le ayudan a establecer un plan de educación adecuado a las necesidades del niño y de los padres, y que se puede aplicar indistintamente en el centro, en casa, en una guardería, en la escuela o en el hospital.

## EVALUACION Y PROGRAMA EDUCATIVO Y CORRECTIVO

La evaluación a que proceden los centros multidisciplinarios no es únicamente descriptiva; en general, también es prescriptiva. Tras ella, un educador prepara para cada niño un programa destinado a sacar el máximo provecho de los puntos fuertes, compensar los débiles e impedir la aparición de deficiencias secundarias, y que será aplicado en el centro o en el hogar. La evaluación de los retrasados plantea toda una serie de problemas: es frecuente que los niños padezcan deficiencias múltiples y graves dificultades físicas, además del retroceso. Les cuesta trabajo concentrarse, son poco cooperativos y difíciles de motivar. No pueden seguir un juego de manera continuada y tienen dificultades en el plano del lenguaje y de la imagen del yo, de modo que prácticamente no existe ningún instrumento de evaluación adecuado y especialmente preparado para este grupo (Shakespeare, 1970). No obstante, considerando el desarrollo de los servicios destinados a los deficientes de muy corta edad, importa poder evaluar sus necesidades y concebir programas bien adaptados. Ante todo, hay que determinar el estadio de desarrollo del niño a fin de contar con una base de partida. Es tarea difícil y que exigirá grandes esfuerzos, pero la información que proporcionan los padres, u obtenida mediante discusiones y observaciones sistemáticas y detalladas, constituye una ayuda valiosísima, lo mismo que la utilización de los siguientes instrumentos, acompañados de los consejos del psicólogo y del ortofonista:

1. Esquemas de desarrollo de Mary Sheridan (de cero a cinco años), «Stycar sequences».
2. ITPA Illinois Test of Psycholinguistic Abilities (*test* de capacidad psicolingüística).
3. English Picture Vocabulary Test (*test* de vocabulario con imágenes).
4. The Psycho-educational Evaluation of the Pre-School Child (evaluación en el plano de la psicología y la educación del niño de edad preescolar). (Jedrysek, Klappper, Pope, 1972.)
5. Observación de los gestos del niño y mimo.



6. Reynell Language Assessment Scales (escalas de evaluación del lenguaje), que permiten establecer el nivel de recepción y de expresión del niño.
7. *Tests* y programas de Frostig.
8. Observación del juego del niño. Kay Mogford, de la Universidad de Nottingham, ha preparado unos cuadros muy útiles del repertorio de juego de un niño con unos juguetes dados.
9. The Hester Adrian Child Development Chart (Manchester University) (esquema del desarrollo del niño). Este esquema se compone de una sucesión de etapas del desarrollo normal. Permite a padres y profesores observar el desarrollo de forma sistemática y continuada, descubrir los puntos débiles y los puntos fuertes del niño, y tenerlos en cuenta en la elaboración de un programa de actividades.
10. Behaviour Assessment Battery. Esta batería de evaluación del comportamiento, puesta a punto por Chris Kiernan, del Instituto Pedagógico de Londres, proporciona asimismo una base que permite planificar las actividades de los retrasados profundos y de los deficientes múltiples.

Como dice Mittler (1970), toda educación de calidad tiene por base una evaluación y una programación minuciosas. Según se desprende de la investigación (Woodward y Stern, 1963, por ejemplo), es probable que el desarrollo de las capacidades y de la inteligencia sensorimotriz se realice en los retrasados mentales según las fases descritas por Piaget para los niños normales, y que otros aspectos del desarrollo estén vinculados a él tal vez más eficazmente que a factores como la edad mental o la edad cronológica. Se pone de relieve la interdependencia de los diversos aspectos del desarrollo; baste decir que sería erróneo considerar una sola zona funcional sin referencia al conjunto del desarrollo. El joven retrasado mental acusa también un retraso, aunque en diversos grados, en todos los aspectos de su desarrollo: aptitudes físicas, locomoción, visión y oído, elocución y lenguaje, motricidad fina y manipu-

lación, aptitudes cognoscitivas, socialización y juego; es preciso, pues, obtener un perfil de sus zonas de fuerza y de debilidad. Para ello se puede proceder a una evaluación referida a unos criterios, como el esquema de Hester Adrian o la batería de evaluación del comportamiento.

Los programas de educación deben estar preparados para cada individuo sobre la base de la evaluación, y su objetivo es hacer que el niño pase del estadio de desarrollo que ha alcanzado al que normalmente le sigue. Un niño puede estar más adelantado en un campo que en otro, y el programa debe tenerlo en cuenta. Un programa puede referirse a los puntos siguientes:

Posturas.

Estimulación al movimiento.

Manipulaciones.

Capacidad de discriminación: auditiva, visual, táctil.

Lenguaje (recepción/expresión).

Los programas constituyen en sí mismos una evaluación continua: están cuidadosamente estructurados y graduados y completan el desarrollo natural del niño dándole la ocasión de adquirir la experiencia necesaria en el plano del desarrollo apropiado, cuando el retraso mental puede acarrear trastornos de la percepción. El niño deficiente tiene las mismas necesidades, descritas por Mia Kellmer Pringle, que los demás niños: amor, seguridad, disciplina, experiencias estimulantes, responsabilidad e independencia. Los niños normales buscan activamente esas experiencias, en tanto que el pequeño subnormal está poco motivado y se priva así de experiencia esencial. Mittler (1974) distingue dos tipos de limitaciones al desarrollo del niño retrasado:

- a) Limitaciones primarias, directamente derivadas de la propia deficiencia, como las impuestas por los defectos del oído o de la vista, que deforman la experiencia que tiene el niño de su entorno, o los trastornos motores que le impiden explorar ese entorno.
- b) Limitaciones secundarias, como las que nacen de un tratamiento inadecuado. Los padres pueden ser temerosos

y excesivamente protectores, y no fomentar en el niño el afán de explorar y descubrir. Tal vez no le inciten a comer o vestirse solo, porque tarda demasiado tiempo en efectuar tales operaciones.

El niño mentalmente retrasado se desarrolla lentamente. Aunque corramos el riesgo de esperar indefinidamente a que se desarrolle, tampoco hay que tratar de imponerle un aprendizaje para el cual no esté preparado. Hay que esperar un equilibrio. El pequeño retrasado mental tiene necesidad de experiencias físicas, y ha de poder ver y tocar toda una serie de formas, dimensiones, texturas y pesos distintos y oír sonidos variados. Se deben organizar especialmente para él las experiencias que no puede encontrar en la vida corriente (véase *The Model for creating the Learning Situation*, preparado por Cunningham y Jeffrey). El establecimiento de un programa debe ser necesariamente un trabajo de equipo. El número de especialistas que se ocupen del niño variará según la complejidad de la deficiencia, pero siempre se incita a los padres a desempeñar activamente el papel de educadores.

Veamos a continuación algunos ejemplos de programas del Taller de Padres (*Parents Workshop*), del centro Hester Adrian, de Manchester:

### **Peter (cuatro años)**

*Evaluación:* Retraso mental.

*Problema:* Estreñimiento crónico.

*Observación:* Se observaron los hábitos del niño durante trece días. La madre le sentaba en el inodoro y trataba de persuadirle. El pequeño rompía invariablemente a llorar; entonces la madre le tomaba en brazos y le llevaba a la cama.

*Conclusión:* La recompensa parecía ser origen de la persistencia del estreñimiento.

*Programa de reeducación:* La madre había indicado que al niño le gustaba jugar en el baño. Para empezar se le administraba un laxante y se le sentaba en el inodoro, junto a la bañera llena de agua y juguetes. Cuando terminaba, la madre le

alababa, le besaba y le metía en el baño. Si no se producía la defecación, no se ocupaba de él. La reeducación duró quince días. El tiempo transcurrido en el servicio pasó de dos horas a quince minutos, y el niño acabó pidiendo él mismo que le sentaran.

*Resultado a largo plazo:* Ocho meses después de la reeducación, el niño defecaba con regularidad sin necesidad de laxante.

### **A. W. (cuatro años y dos meses)**

#### *A) Programa centrado en la autonomía*

Ponerse los calcetines:

1. Introducir el calcetín de modo que cubra todo el pie y detenerse un poco antes de terminar de ponerlo (orden: «Ponte el calcetín...»).
2. Poner el calcetín deteniéndose en el tobillo (orden: «Ponte el calcetín...»).
3. Poner el calcetín deteniéndose en el talón.
4. Poner el calcetín hasta la mitad del pie.
5. Poner el calcetín solamente hasta cubrir los dedos.
6. Colocar el calcetín al lado del pie.

#### *B) Programa de lenguaje*

1. Elegir cinco objetos conocidos, como coche, balón, casa, silla, muñeca; designarlos con el dedo nombrándolos.
2. Sostener la mano del niño y designar los objetos nombrándolos.
3. Pedir al niño que nombre los objetos.
4. Pedir, nombrándolo, el objeto que el niño debe traer.
5. Animar al niño a pedir que le traigan un objeto.
6. Pedir al niño que nos dé «una cosa que pueda rodar». Pedirle otros objetos con ayuda de frases análogas.
7. Animar al niño para que pida él mismo un objeto de ese modo.

## EQUIPOS EDUCATIVOS DISPONIBLES A NIVEL PREESCOLAR

Los organismos encargados de la educación son cada vez más conscientes de la necesidad de organizar una forma de enseñanza destinada a los niños retrasados menores de cinco años. La Ley de Educación de 1944 impone a las autoridades locales la obligación de establecer un sistema educativo para los niños deficientes de dos años de edad por lo menos, cuando se estime que pueden obtener beneficio de tal sistema. Los pequeños retrasados mentales pueden frecuentar la escuela maternal normal, las clases maternas de las escuelas especiales, grupos de juego organizados por los padres o recibir a domicilio la visita de una educadora dependiente del servicio de psicología, del servicio de enseñanza a domicilio o del servicio de consulta o de la enseñanza.

En la escuela maternal y en los grupos de juego, el niño se mezcla con niños normales y puede aprovechar sus experiencias en el plano del juego, la socialización y el aprendizaje. Sin embargo, los niños retrasados no se benefician automáticamente de un entorno estimulante o de una versión simplificada del programa normal: algunos presentan dificultades específicas de aprendizaje, problemas de atención, deficiencias sensoriales o motrices y dificultades de comportamiento o de comunicación, factores todos que deben ser compensados por medio de programas de enseñanza minuciosamente puestos a punto.

Ciertos grupos de juego están dirigidos por personas, benévolas o no, dotadas de una formación que les familiariza con el desarrollo del niño, las técnicas de estimulación del juego y del lenguaje y las necesidades de los deficientes. También los consejeros pedagógicos y los psicólogos pueden ayudar a preparar programas individuales para los niños retrasados y aportar su apoyo a los padres que colaboran estrechamente en el grupo de juego.

Las escuelas maternas disponen de profesoras y asistentas especializadas, pero pueden surgir dificultades para conciliar la indudable ventaja de la convivencia entre niños retrasados y normales, y el peligro de no atender debidamente unas necesidades específicas que quedarían mejor satisfechas en la escuela especial, dotada de profesorado especializado y con-

# MODELO DE CREACION DE UNA SITUACION DE APRENDIZAJE

(Cunningham y Jeffree, 1971)

## OBSERVACION Y EVALUACION

1. Evaluación sobre la base de *tests* que den un cuadro de los puntos fuertes y los débiles.
2. Observación:
  - a) en el curso de actividades específicas, anotar las observaciones;
  - b) del niño en todas las situaciones.

Necesidad de una base de evaluación y de observación, desarrollo del niño normal.

## SELECCION Y ANALISIS DE LA TAREA

1. Selección:
  - a) de una tarea adoptada;
  - b) al nivel correcto de aptitud.
2. Análisis: identificar y organizar la tarea en una serie de elementos lo más pequeños posible.

Indicar lo que el niño será capaz de hacer tras la reeducación, y que antes no podía hacer.

## PRESENTACION DE LA TAREA

1. Crear las condiciones favorables a la reeducación (el aprendizaje es agradable).
2. Teniendo en cuenta la tarea y el niño, decidir cómo, cuándo y dónde aplicar el programa.
3. Progresar en pequeñas etapas; cada una debe estar perfectamente dominada antes de pasar a la siguiente.
4. Recompensar de manera apropiada, consecuente e inmediata.

## EVALUACION

Evaluar:

- a) aplicando *tests* que permitan establecer si el niño puede hacer lo que se pensaba que sería capaz de hacer;
- b) observación constante durante la reeducación y en otros momentos.

tando con la colaboración activa de los padres, entre otras formas a través de los «talleres de padres» (Mittler, 1975).

¿Cuál es la mejor solución para los niños? No es posible generalizar, y solamente mediante una evaluación profunda se pueden determinar las necesidades de cada individuo. Por lo general, los padres desean que sus hijos vivan en un entorno lo más normal posible, e intentan hallarles lugar en una maternal o un grupo de juego «normal»; muchos niños retrasados obtienen de ello auténtico beneficio, sobre todo si están supervisados por especialistas; otros, con necesidades más específicas, estarán mejor en una escuela o guardería especial. «Las tentativas poco realistas de integración de estos niños pueden llevar a negarles la comprensión y el tratamiento especial indispensables para posibilitar la realización de su potencial reducido. En nada se sirve a sus intereses poniéndoles en una situación donde sus progresos se vean limitados por la ausencia de atención especial, donde casi inevitablemente se acentúen las diferencias y donde corran mucho mayor riesgo de verse separados de los niños no deficientes. También podemos preguntarnos en qué medida es moralmente justificable reducir la atención que puede consagrar la enseñanza al resto de los niños, a causa de las exigencias que le impone un grupo de niños gravemente deficientes» (Ministerio de Educación y Ciencia, 1974).

## EDUCACION PREESCOLAR DE LOS RETRASADOS MENTALES EN SHEFFIELD

Esta ciudad ha tomado importantes medidas en favor de los niños retrasados en edad preescolar.

Consejeros pedagógicos especializados visitan a los niños a domicilio y proporcionan consejos en materia de educación, de elección de juguetes y de utilización de las «bibliotecas de juguetes». Ayudan también a situar a los niños en grupos de juegos, e informan sobre los servicios sociales, los servicios de ortofonía y fisioterapia y la documentación sobre los retrasados mentales. Asimismo ayudan a los niños en los grupos

de juego, organizan cursillos para el personal de las guarderías ordinarias y de las guarderías de los servicios sociales.

En Ryegate, los consejeros pedagógicos especializados en la evaluación de los niños deficientes organizan con regularidad talleres de padres para aconsejarles en su acción cotidiana e informarles sobre las necesidades y las disposiciones existentes en materia de educación. Se induce así a los padres a participar activamente y en pie de igualdad en la evaluación, el tratamiento y la aplicación del programa educativo.

La creación de los talleres de padres se debe a la iniciativa del centro Hester Adrian, de Manchester. En Ryegate se reúnen todas las semanas para asistir a conferencias de especialistas, discusiones y proyecciones cinematográficas. Los padres aprenden a observar el desarrollo de su hijo de manera realista y sistemática. Las actividades prácticas se complementan con una documentación y notas, que se pueden consultar posteriormente.

Para los deficientes múltiples que no se benefician de otras formas de educación preescolar y que residen en Sheffield, la escuela del hospital infantil destaca a un profesor que dirige una guardería en Ryegate en colaboración con los consejeros pedagógicos y el personal de asistencia. También el ortofonista aconseja sobre la forma de alimentar al niño y sobre el desarrollo del lenguaje; el fisioterapeuta, sobre la reeducación física (posturas). La evaluación continua y el establecimiento de programas para los niños de más de dos años corre a cargo de la escuela Kirkhill, que constituye un centro de evaluación para los niños afectados de deficiencias asociadas y con graves dificultades de aprendizaje; este centro está en estrecha relación con Ryegate. Una organización multidisciplinaria permite satisfacer las necesidades personales del niño deficiente y de su familia en los planos educativo, médico y sociológico.

Dicha escuela tiene por misión, entre otras, estudiar detenidamente la naturaleza de la deficiencia de cada niño en el plano del aprendizaje y concebir un programa apropiado que permita determinar la escuela que mejor responde a sus necesidades. Se espera que en un futuro próximo Kirkhill pueda trabajar con niños de cero a dos años y sus padres, y se ha



previsto que una vez instalado en los nuevos locales, que deben quedar terminados el año próximo, se convierta en un centro comunitario para los niños deficientes de edad preescolar. La madre de un recién nacido que manifieste, por ejemplo, el síndrome de Down, se podrá dirigir inmediatamente a este centro para obtener de manera continua ayuda y apoyo en todo lo que se refiera a la educación.

El enfoque multidisciplinario es esencial para que Kirkhill pueda cumplir su objetivo: proporcionar a cada niño y a cada familia un servicio de ayuda y consulta verdaderamente completo.

En la escuela especial de Woolley Wood, el objetivo principal de los programas de educación es atajar los efectos de los tratamientos inadecuados e impedir la aparición de diversas deficiencias secundarias, al tiempo que se fomenta al máximo el desarrollo del niño retrasado. La escuela mantiene estrechas relaciones con el equipo de evaluación de Ryegate, los servicios de ayuda social de la ciudad de Sheffield y con ortofonistas, fisioterapeutas y psicólogos. Los padres aprenden a conocer mejor las necesidades de su hijo y a mejorar su relación con él. La política de la escuela es servir lo más posible de consejera y de apoyo, sugiriendo a los padres lo que podrían hacer y la manera de hacerlo. Con ello los padres ganan una mejor comprensión de la deficiencia del niño, pueden exponer sus dificultades y sus ideas y entran en relación con todos los organismos capaces de ayudarles. Pueden tomar en préstamo juguetes y materiales diversos de la «biblioteca» de la escuela. Hay que advertir que no se admite en la escuela a los niños menores de tres años, pero en un primer tiempo se les visita a domicilio. Luego se pide a los padres que les lleven a la escuela durante algunas horas, aproximadamente una vez por semana. Finalmente, cuando el niño está preparado, se le da plaza, primero en media jornada y más tarde, por etapas sucesivas, en jornada completa. Woolley Wood tiene además un proyecto de integración con una escuela primaria «normal». Su finalidad es poner a los niños retrasados en contacto más estrecho con otros niños de su misma edad, a fin de que tengan a la vista modelos de comportamiento más normales que estimulen su desarrollo en el plano del len-

guaje y de la autonomía. También la guardería de Carbrook para deficientes, que depende de los servicios de asistencia social, el *home* de Hallamgate y la guardería «normal» de Heeley, donde hay 10 plazas reservadas para retrasados mentales, han tomado disposiciones en favor de los subnormales de edad preescolar. Todas estas instituciones admiten con prioridad a los niños de hogares desunidos o que solamente tengan a uno de sus padres, a los casos sociales, etc.

Un proyecto de investigación ha estudiado el nivel de integración de los niños retrasados y de los niños normales que frecuentan la guardería, y se ha podido comprobar que esta integración desarrolla el juego en común. Se ha observado también que estos niños juegan ahora juntos más normalmente, y que los retrasados imitan a sus compañeros en su juego y su lenguaje.

Se puede mejorar igualmente la intervención situando al pequeño retrasado que no puede permanecer en su hogar, con una familia capaz de participar en el programa de reeducación. Los servicios sociales se encargan de organizar estas situaciones.

## LOS PADRES

Es muy importante el papel de los padres en la detección de las deficiencias. En general, las madres y las abuelas (!) se dan cuenta de que el niño es diferente, sobre todo si han tenido otros hijos. Sparrow (1974-1975) indica en la publicación *Concern*, del National Children's Bureau, que es preciso estructurar las observaciones de las madres y ayudarles a presentarlas de forma que puedan ser de utilidad para los especialistas. Los pequeños retrasados mentales tienen en su mayoría necesidad de la intervención de un especialista, como única persona capaz de hacerles progresar. Considerando que los efectivos de personal especializado no permiten ocuparse de cada niño individualmente y de manera continua durante largos períodos, parece lógico dar a los padres unos conocimientos que les permitan evaluar y acelerar los progresos de su hijo. Son ellos quienes ejercen sobre su desarrollo la primera y

mayor influencia, y quienes mantienen con él un contacto con el cual no puede rivalizar ningún profesor. Además, una cooperación activa entre los padres, los especialistas y los organismos benévolos puede contribuir a la detección precoz y al establecimiento de programas de reeducación. Podemos citar para la ciudad de Sheffield cuatro ejemplos de iniciativas de este tipo: los grupos de juego preescolares, entre ellos los «Stepping Stones»), el Norfolk Baby Group y las «bibliotecas» de juguetes Newbould y Chaucer. Para organizar el Norfolk Baby Group para niños de desarrollo lento, la Sheffield Society for Mentality Handicap Children colaboró con los servicios médicos, sociales, educativos y de psicología, a fin de ayudar a los padres a responder a las necesidades educativas de su pequeño.

Las «bibliotecas» de juguetes Newbould y Chaucer, que dependen del servicio de psicología, están abiertas a todos los niños mental, física o culturalmente deficientes. Es frecuente que estos niños padezcan dos o más deficiencias asociadas. La biblioteca de juguetes tiene dos funciones principales:

1. Prestar juguetes a los niños del tipo indicado y orientar a los padres sobre cómo escoger el juguete que convenga y cómo ayudar al niño a obtener de él el máximo beneficio educativo.
2. Ayudar a los padres a comprender la naturaleza de la deficiencia de su hijo y ponerles así en condiciones de desarrollar sus posibilidades al máximo.

El psicólogo recibe individualmente a padres y niños, en entrevista previamente concertada, y habla con ellos de los intereses del niño, de lo que sabe hacer, de sus aptitudes específicas y de todo problema particular (alimentación, sueño, limpieza, etc.); entonces les recomienda determinados tipos de juguetes y de actividades.

Numerosas organizaciones benévolas y autoridades locales han tomado asimismo iniciativas en favor del niño retrasado de edad preescolar. En el condado de Derbyshire, unas educadoras acuden a domicilio para aconsejar a los padres sobre los programas que pueden favorecer el desarrollo de los niños.

Una de ellas entrega a la madre un programa semanal para desarrollar el lenguaje y la toma de conciencia corporal.

Por añadidura, este mismo condado ha creado en las escuelas ordinarias unidades especiales para retrasados mentales (en Swanick), entre ellas una destinada a los subnormales profundos y a los deficientes múltiples, así como un pabellón en un establecimiento secundario integrado. Dado que en la escuela primaria no existen clases maternas, no hay integración con un grupo de niños normales, como en el caso de los niños de más edad. La sala de profesores del establecimiento está situada en este pabellón, de modo que quienes allí trabajan no estén aislados y a fin de ofrecer a los demás enseñantes numerosas ocasiones de observar a los niños retrasados.

Bromley, en Kent, ha organizado igualmente en los establecimientos primarios clases para retrasados, incluidos los deficientes múltiples. Estos niños se reúnen con sus compañeros normales para la educación física, la música y—solamente algunos de ellos—para otras actividades. El personal está integrado y los profesores de estas clases ocupan a menudo puestos de responsabilidad en otros sectores del centro.

Manchester, Birmingham, Newcastle, Southampton y Bristol disponen de equipos preescolares que acogen a más del 50 por 100 de los niños retrasados.

## LOS DEFICIENTES PROFUNDOS

Se han puesto a punto nuevos métodos para quienes necesitan programas o cuidados especiales por presentar deficiencias físicas o sensoriales, problemas graves de lenguaje, dificultades de comportamiento y deficiencias múltiples. El centro Hilda Lewis, el Cell Barnes Hospital de St. Albans, el Lea Castle Hospital, en Kidderminster; el Lynebank Hospital, Dunfirmline, el South Ockenden Hospital, Essex, y el Stoke Park Hospital, de Bristol, disponen de clínicas de examen para retrasados. Tales exámenes se completan con programas de educación aplicados a domicilio o en los hospitales para los niños que permanecen en ellos durante períodos prolongados (casos sociales, trastornos graves del comportamiento).

En el Queen Mary's Hospital, de Carshalton, dieron resultado positivo las experiencias de aplicación de programas destinados a modificar el comportamiento de los niños. Los responsables conceden la mayor importancia al papel educativo del personal de asistencia. Todos los miembros del personal que participaron en la experiencia habían recibido formación especial, pero se subrayó que la importancia numérica del medio humano es esencial para la prosecución de estos programas, que además necesitan materiales adecuados para las diversas actividades.

En Derbyshire (Norbriggs Hospital), el personal de la escuela ha aplicado los programas de ejercicios sensorimotorés de Kephart dándoles una nueva dimensión. El personal docente y no docente, especialmente preparado para establecer y aplicar programas, compone con los padres un equipo de educadores. Las edades de los niños oscilan entre dieciocho meses y ocho años.

El concepto de los modos de escolarización de los deficientes profundos está sufriendo una evolución. En la actualidad, numerosas escuelas especiales intentan reemplazar las unidades separadas por equipos más flexibles. Es posible que para la mayoría de los niños sólo sean necesarios los equipos especiales en determinados momentos (aseos especialmente equipados, habitaciones de reposo, por ejemplo); lo mismo se puede decir de la intervención de los profesores especializados para los niños con problemas de la vista o el oído, y de la del ortofonista o los especialistas del desarrollo del lenguaje. Los deficientes múltiples pasan más tiempo con sus compañeros en el marco de la escuela especial y encuentran miembros de la comunidad que ofrecen una ayuda benévola. Los niños de las escuelas dependientes de hospitales, como el anexo de St. Joseph, que forma parte del hospital infantil de Sheffield, se mezclan con la colectividad para la natación, la hidroterapia y los contactos sociales y participan en las actividades de otras escuelas.

En Londres, el Hornsey Centre, de Muswelle Hill, preconiza la educación preescolar y la intervención para el tratamiento de los pequeños retrasados mentales y de los deficientes múl-

tipies. Este centro no depende de las autoridades locales, sino de una fundación privada. La dotación de personal está en él muy bien asegurada, ya que en general cada «educador» tiene a su cargo tres niños. En la mayoría de los casos no se trata de profesores que hayan seguido el escalafón oficial, y sus tratamientos no se ajustan al baremo Burrham. La edad de los niños se sitúa éntre dos años y medio y siete años.

Todos los educadores han seguido un cursillo de formación ideado por Chris Kiernan y Bárbara Riddick (1973), que les familiariza con la aplicación de técnicas de condicionamiento «operante» a los niños retrasados. Los padres participan en una serie de conferencias y discusiones, y después un psicólogo de la Universidad de Londres trabaja con ellos en su casa.

Todos los niños son objeto de una evaluación sobre la base de la batería de evaluación del comportamiento (Kiernan y Jones, 1974), y a continuación se les asignan programas que abarcan la alimentación, el vestido, la limpieza y la marcha, así como el desarrollo del lenguaje (recépción y expresión). El psicólogo sigue los progresos y el comportamiento de los niños en la escuela y en casa. El objetivo es desarrollar las habilidades que pèrmiten la autonomía y adeptar el comportamiento a diferentes situaciones.

## LOS PROFESORES

Para responder a las necesidades del niño deficiente y de su familia se concede creciente importancia a la formación de los profesores. Sheffield, por ejemplo, ha reunido un equipo de enseñantes altamente calificados. Los consejeros pedagógicos y los educadores que acuden a domicilio son todos titulados superiores. Numerosos profesores de calidad habituados a los niños «normales» han participado en un cursillo interprofesional intensivo de un trimestre para familiarizarse con los métodos destinados a desarrollar las facultades de aprendizaje del niño deficiente. Este cursillo en jornada completa admite por lo general a seis profesores, que continúan percibiendo íntegramente su sueldo. Consiste en un conjunto equilibrado

de actividades: estudios del desarrollo del niño, teoría del aprendizaje, resultados de las investigaciones más recientes sobre experiencias prácticas de evaluación interdisciplinaria, observaciones, servicios sociales, actividades con niños de edad preescolar, puesta a punto de programas sistemáticos de aprendizaje, de lenguaje y de vida cotidiana para los deficientes. Ha sido tal el interés suscitado, que numerosos especialistas de otras ramas, incluidos ortofonistas, fisioterapeutas, enfermeras y asistentes sociales, han participado en visitas de estudio, proyecciones de películas y seminarios semanales. Los enseñantes que han seguido este curso han venido a unirse al equipo especializado en la enseñanza a los deficientes mentales.

Los cursos se celebran sucesivamente en las diferentes escuelas especiales de la ciudad, y los imparten los responsables de estos establecimientos, así como conferenciantes de otras profesiones. Cincuenta enseñantes han participado ya en ellos.

No se descuidan las necesidades de los profesores ya en activo, y en los establecimientos se organizan con regularidad cursillos y talleres que abarcan diversos aspectos de la teoría del aprendizaje, las técnicas de modificación del comportamiento, la evaluación y anotación de los datos, el lenguaje, el desarrollo de los programas y los servicios sociales destinados a los deficientes. Otros tipos de personal, entre ellos los agentes de protección a la infancia y los acompañantes de los transportes escolares, han recibido una formación adicional para empleados en activo que les permitirá cumplir mejor su misión. Por añadidura, las escuelas normales y el Instituto de Educación de Sheffield organizan conjuntamente con el Ministerio cursos para los profesores en funciones. El City College, por su parte, organiza un curso superior de un año destinado a los profesores experimentados y que da acceso al diploma de educación especial. El Totley-Thornbridge College organiza cursos de iniciación para los enseñantes que deseen consagrarse a los deficientes mentales y a los niños con dificultades de aprendizaje. El departamento «extramuros» de la Universidad de Sheffield organiza, en cooperación con el Ministerio de Educación, cursos interprofesionales y cursos destinados a los padres de niños retrasados mentales.

La formación de los educadores se desarrolla en todo el país. Aunque los organismos benévolos vengán tomando desde hace muchos años iniciativas en este terreno, a escala por lo demás limitada, la formación de los profesores destinados a consagrarse a los retrasados mentales no se organizó oficialmente hasta 1964, fecha en la cual se creó el Training Council for Teachers of the Mentally Handicapped, en aplicación de las recomendaciones de la Comisión Scott (1962). Se ha establecido un ciclo de formación de dos años (un año para los enseñantes confirmados) en quince puntos diferentes. A pesar de estas medidas, en 1971 solamente un tercio de los profesores que enseñaban a los jóvenes retrasados mentales poseían calificaciones profesionales. En la actualidad, ésta formación especializada forma parte del programa normal de los centros de formación de profesorado.

Numerosas universidades organizan asimismo cursos avanzados conducentes a títulos superiores, y los futuros educadores pueden estudiar detenidamente el desarrollo del niño y aprender a dominar las técnicas de evaluación y reeducación que permiten responder a las necesidades de los pequeños subnormales. Los profesores se dedican a crear para ellos un entorno escolar favorable al aprendizaje. El niño de edad preescolar necesita la presencia continua de un adulto, y el Ministerio de Educación Nacional y Ciencia (1975) estima que es necesaria la proporción de un adulto por cada cuatro o cinco niños para garantizar a cada individuo la adecuada estimulación.

Las vacaciones plantean a padres y profesores un problema particular en la organización de los programas de reeducación. Gracias a una rotación del personal, las escuelas pertenecientes a los hospitales aseguran una permanencia durante casi todo el año. Ciertas escuelas especiales para retrasados, como, por ejemplo, las de Sheffield, organizan actividades durante tres semanas en el curso de las vacaciones de verano. Cierta proporción del personal empleado en jornada completa asegura la permanencia con ayuda de otros enseñantes y de alumnos de las escuelas normales.

El entorno escolar del retrasado mental de muy corta edad debe ser lo más parecido posible al del hogar. Algunas clases



maternales tienen un mobiliario similar al de un apartamento, con sillones, cojines, alfombra, cocina, además del equipo habitual del jardín de infancia: cubetas de agua, de arena, grandes juguetes para empujar y arrastrar, triciclos, cubos, casitas de muñecas, cajas de construcciones, disfraces, libros, papel y pintura, así como juguetes destinados a desarrollar las aptitudes sensoriales y cognoscitivas. Ciertas escuelas disponen de una habitación aparte para los juegos ruidosos y de un rincón tranquilo donde el niño, a solas con un adulto, puede trabajar en su programa sistemático de aprendizaje. A veces se ponen a disposición de los padres instalaciones especiales distintas para permitirles observar a sus hijos, participar en discusiones e instalarse cómodamente, ya que tales locales suelen incluir una pequeña cocina. Las nuevas instalaciones de la Kirkhill School, de Sheffield, se ajustarán a este modelo. Con ello se han seguido las directrices de la «Design Note 10», del Ministerio de Educación Nacional y Ciencia.

#### LA «REVOLUCION SILENCIOSA.»

Desde la Ley de 1970 sobre la educación de los niños deficientes, la educación del retrasado mental ha conocido una revolución silenciosa. Numerosos educadores se van interesando cada vez más por el niño mentalmente retrasado y deficiente múltiple.

El centro Hester Adrian, dirigido por el profesor Peter Mittler, Universidad de Manchester, ha realizado un trabajo de adelantado en este terreno. El profesor Jack Tizard, de la Universidad de Londres, demostró que se podían reducir los déficit en el plano del lenguaje mediante una reeducación sistemática, y el profesor Clarke de Hull ha señalado que la insuficiencia mental es tema digno del interés de los educadores, demostrando además que si se subdividen las tareas en pequeños elementos, los retrasados pueden aprender con facilidad. El National Children's Bureau publicó en 1970 un informe titulado *Living with Handicap (Vivir con una deficiencia)*, subrayando las necesidades del niño y de los padres y recomendando el enfoque interdisciplinario como el más adecuado para

responder a ellas. La Comisión Warnock estudia asimismo las necesidades actuales y futuras del niño retrasado y de su familia.

## EL FUTURO

En el presente estudio hemos descrito ciertas realizaciones en el campo preescolar en favor de los retrasados mentales, así como el papel preventivo, corrector y educativo de tales medidas. Un estudio más extenso podría examinar más detalladamente las posibilidades que actualmente se ofrecen al niño retrasado de edad preescolar y a su familia. Podemos sugerir para él los temas siguientes:

1. Evaluación de los programas destinados al niño de edad preescolar y de la eficacia de los programas educativos y correctivos.
2. Estudios comparativos de la eficacia de las actividades preescolares en el hogar, en los grupos de juego, en las guarderías, en las maternales para niños normales y en las escuelas especiales.
3. Eficacia de la integración de los retrasados mentales de edad preescolar.
4. Evaluación de los procedimientos de examen y de programación del subnormal profundo de edad escolar que puede padecer, además del retraso mental, graves problemas físicos sensoriales, de lenguaje o de comportamiento.
5. Evaluación de los enfoques interdisciplinarios del retrasado mental de edad preescolar y de su familia.
6. Evaluación de la formación inicial y en curso de empleo de los enseñantes y demás personal. ¿Responde a las necesidades del niño deficiente de edad preescolar?

Se va a crear un nuevo organismo (*National Development Group for the Mentally Handicapped*), bajo la presidencia del profesor Peter Mittler, para asesorar al Gobierno en su política respecto a los retrasados. También se creará un equipo espe-

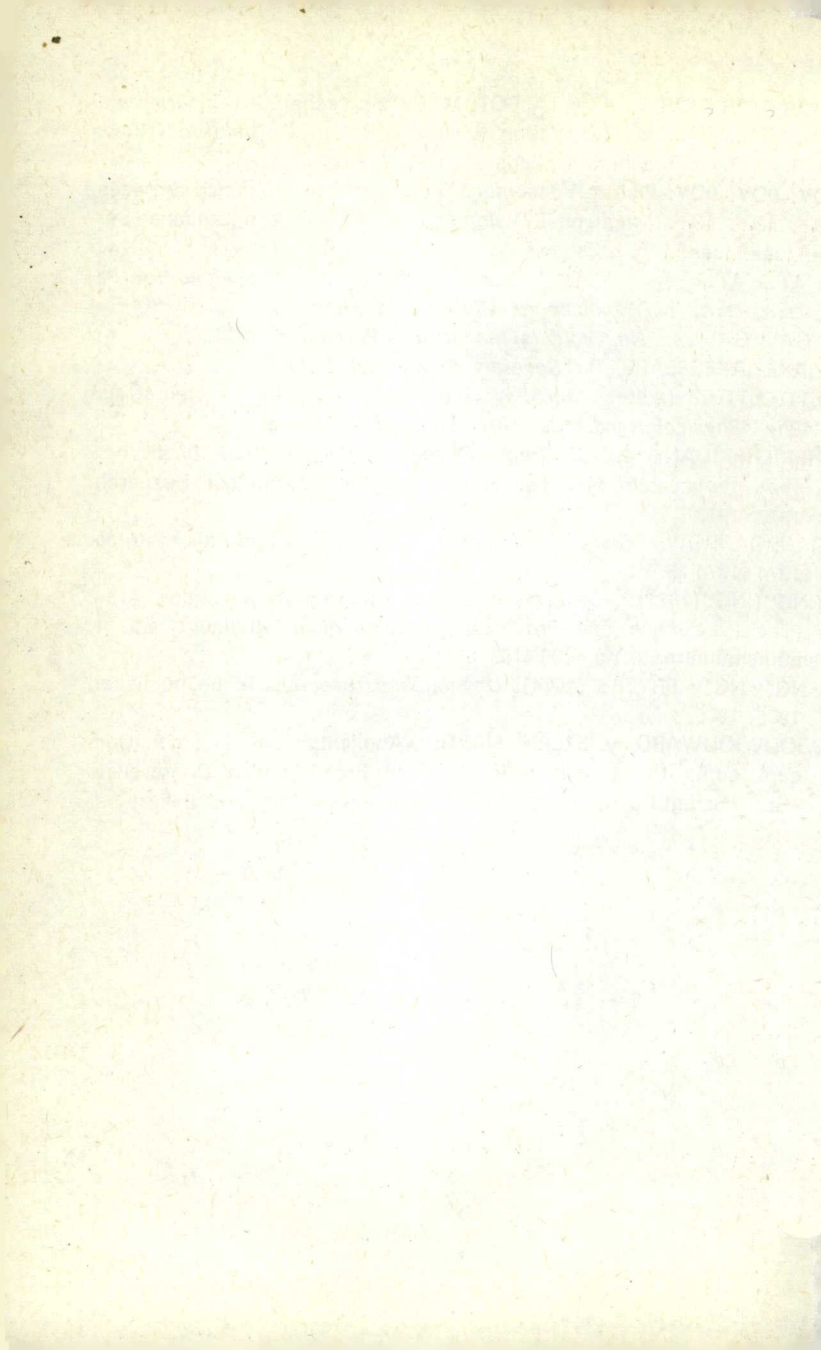
cializado (*Development Team*) para que trabaje en estrecha cooperación con el grupo y le proporcione información especializada. Ambos serán interdisciplinarios. Se estudiarán los servicios de atención, el papel de los especialistas y el de los organismos benévolos. Para finalizar, reproducimos las palabras de Mittler en 1974: «Acabamos apenas de empezar a explorar las posibilidades de organización de un entorno educativo para los retrasados mentales de edad preescolar... Todavía nos queda mucho por aprender y aún más por hacer.»

### BIBLIOGRAFIA

- BROOM, JOAN: «Survey of Mentally Handicapped Children born between 1967-69». Sin publicar. Tesis M. Ed., Universidad de Manchester, 1975.
- CLARK, A. D. B.: *Recent Advances in the Study of Mental Subnormality*. National Association of Mental Health, 1969.
- CUNNINGHAM, C.: *Parents as Therapists and Educators*. Pub. Modifications in the severely retarded. Study Group for the Institute for Research into Mental and Multiple Handicap. Pub. Butterworth, Londres, 1975.
- CUNNINGHAM, C., y JEFFREE, D.: 1975. *The Organisation and Structure of Parent Workshops*. Paper British Psychological Society Conference, Bangor, 1974.
- CUNNINGHAM, C., y JEFFREE, D.: *Working with Parents*. National Society for Mentally Handicapped Children. North West Region, Manchester, 1971.
- Department of Education and Science: *Integrating Handicapped Children*, 1974.
- Department of Education and Science: «Educating Mentally Handicapped Children». HMSO, 1975.
- Department of Education and Science (DES): «Designing for the Severely Handicapped». Design note 10. 1971, HMSO.
- DYBWAD, G.: «Key Issues in the Treatment of Subnormality». Conferencia en el King's Fund Centre. Londres, 1975.
- FROSTIG, M. (1963): *Developmental Test of Visual Perception*. Palo Alto, California, Consulting Psychologists Press.

- GUNZBERG: *Progress Assessment Charts*, 1963. National Association of Mental Health, Londres.
- HEBER, R., et al (1973): *Rehabilitation of Families at risk of mental retardation*. Universidad de Wisconsin, Estados Unidos.
- HOLT, K. S.: «The Quality of Survival». *Occasional papers 2*. Institute for Research into Mental Retardation. Butterworth, Londres, 1972.
- ILLINGWORTH, R. S.: «Frequency of children's disease». *Medicine*, 27, 1574. 1974.
- JEDRYSEK, KLAPPER, POPE (1972): *The Psycho educational evaluation of the pre-school child*. Londres, Nueva York, Grune and Stratton.
- JORDAN, SAUNDERS y RIDDICK: *The Nornsey Intervention Project*. Paper to the European Conference of Behaviour Therapy, septiembre 1974.
- KELLNER-PRINGLE, M. (1974): *The Needs of Children*. Hutchinson.
- KIERNAN, C. (1974): *Behaviour Assessment Battery*. Thomas Coram Centre, Universidad de Londres.
- KUSHLICK, A., y COX, C. R. (1970): «Planning Services for the subnormal in Wessex». Dept. of Health and Social Security Statistical Report. Series núm. 8, HMSO.
- KUSHLICK, A. (1966): «A Community Service for the Mentally Sub-normal». *Social Psychiatry*, vol. 1, núm. 2, pp. 73-82.
- KEPHART, N. C. (1963): *The Brain Injured Children*. Chicago. National Society for Crippled Children and Adults.
- KIRK (1968): *Illinois Test of Psycholinguistic Abilities*. Pub. Institute for Research in Exceptional Children.
- MARTINDALE, A.: *Initial Search Census*. Sheffield Development Project for the Mentally Handicapped, 1975.
- McCONKEY y JEFFREE (1975): *Pre-School Mentally Handicapped Children*. Hester Adrian Centre, Universidad de Manchester.
- MITTLER, P. (1970): *New Society*.
- MITTLER, P. (1974): «Parental Involvement in the Education of the Handicapped». *Teachers and Training* 12.7.74, 84.
- MITTLER, P. (1974): *Lecture to parents of the Mentally Handicapped*. Universidad de Sheffield, septiembre 1974.

- O'CONNOR, F. P., y TALBOT, M. E. (sin fecha): *An Experimental Curriculum for Young Mentally Retarded Children*. Nueva York. Teachers College Press.
- PEABODY: *Picture Vocabulary Test*. American Guidance Services.
- PEABODY: *Language Development Kits*. American Guidance Services.
- POWELL, R. (1975): *A Study of the Services Provided for Parents of Handicapped Children in Sheffield*.
- SEGAL, S.: *No Child is Ineducable*. Pergamon, 1974.
- SHAKESPEARE, R.: *Severely Subnormal Children*.
- MITTLER (editor): *The Psychological Assessment of Mental and Physical Handicaps*, 1970. Londres, Methuen.
- SHERIDAN, M.: *Children's Developmental Progress Birth to 5 years*. Pub. National Foundation for Educational Research, 1973.
- SPARROW: «Parents». *Concern*. National Children's Bureau, 1974-75.
- WING (1971): «Severely Retarded Children in a London Area. Prevalence and Provision». *Psychological Medicine*, vol. 1, número 5, pp. 405-415.
- WING y FRYERS (1974): *Unpublished research*. To be published 1975.
- WOODWARD y STERN (1963): «Application of Piaget's Concepts to Mental Deficiency». In Proc. London Conference. «Scientific Study of Mental Deficiency». May and Baker.



Colección Libros de Bolsillo de la

**REVISTA DE EDUCACION**

1. OCDE: Los indicadores de resultados en los sistemas de enseñanza.
2. Hacia una sociedad del saber: Informe Carnegie sobre enseñanza superior.
3. Varios autores: La educación en Francia.
4. Cálculo de costes en las universidades francesas.
5. OCDE: La escuela de opciones múltiples: sus incidencias sobre las construcciones escolares.
6. Gastos públicos de la enseñanza.
7. Educación compensatoria.



SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO  
DE EDUCACION Y CIENCIA







18548

