

DIMENSIONES ETNICAS Y ACTUACION ESCOLAR

Teresa Marzana

INTRODUCCION

El presente artículo es una síntesis de la investigación realizada como trabajo de tesis. Esperamos que los resultados surgidos puedan esclarecer algunos aspectos centrales de la compleja y poco estudiada realidad educativa de nuestro medio.

El interés que dió origen a la investigación fue contribuir al conocimiento de la realidad y problemas psicológicos educativos propios de los habitantes de origen rural, que viven en los sectores de la ciudad denominados marginales.

Al conocer que la unidad escolar Buenas Nuevas, situada en el barrio Huayra Khassa, había identificado como problemático el proceso de aprendizaje de lecto-escritura en su alumnado, pedimos al establecimiento nos permita investigar el problema.

El objetivo de la investigación consistió en determinar cuales eran los factores que explicaban el rendimiento de los alumnos del primero básico que abordamos, quienes mostraban notas muy bajas, en su mayoría no superiores a cinco puntos y gran número de aplazos en las asignaturas troncales como lenguaje, escritura, lectura, y matemáticas. Examinamos los aspectos orgánicos-cerebrales, psicológicos, lingüísticos y antropológicos y la dinámica interrelacional de los mismos, tratando de establecer cuál o cuáles eran los factores predominantes de las configuraciones étnico-sociales aymara, quechua y mestiza en su adaptación al ambiente escolar.

Nuestro propósito fue comprender a

profundidad la situación de enseñanza referida. Tomamos en cuenta, por una parte, las condiciones del sistema de educación formal frente a grupos de procedencia étnica diversa, analizando para este fin un aspecto fundamental de la enseñanza de la lecto-escritura: el del lenguaje, examinamos simultáneamente el lenguaje normativo que plantea la escuela al niño y el lenguaje que emplea éste cotidianamente. Por otro lado evaluamos las diferentes condiciones del niño, relevantes para el desenvolvimiento en el primer nivel escolar, e integramos lo hallado en los niños, con las características de los contextos familiares aymara, quechua y mestizo, examinados desde un enfoque de permanencia y transformación cultural.

Como la investigación abordaba fenómenos poco estudiados hasta el momento, ella tiene un carácter exploratorio. Es una primera determinación de problemas psicológico-educativos en la población inmersa en el fenómeno de la migración rural-urbana. Por tal razón quedaron sin estudiar aspectos importantes de la situación de aprendizaje analizada: la atmósfera religiosa que caracteriza a la escuela, las condiciones nutricionales y sensoriales del niño y los criterios didácticos de la maestra.

I.- NUESTRO ACERCAMIENTO.-

1.- Aspectos Metodológicos.

Presentamos el procedimiento empleado para alcanzar el objetivo de la investigación. Nos detendremos en especial en el método adoptado para evaluar los resultados del Test de In-

teligencia de Weschler para niños (WISC).

- Partimos tomando al azar uno de los primeros básicos del establecimiento, compuesto de 36 niños cuyas edades fluctuaban entre seis y medio y ocho años de edad.

- Para apreciar la importancia del factor antropológico dividimos a los niños en tres grupos, en función de la lengua materna de sus padres: niños aymaras (8), niños quechuas (12) y niños mestizos (12). La lengua al ser vehículo de cultura define la identidad grupal y pone de relieve la dimensión étnica de los campesinos migrantes. De este modo se estableció la procedencia cultural de los padres de los niños: al grupo andino aymara, al quechua o al grupo calificado por nosotros de mestizo, con la connotación de mayor asimilación a la cultura criollo-urbano-occidental, que distinguía a los niños cuyos padres tenían por lengua materna el castellano. Esta división posibilitó correlacionar todos los datos obtenidos con el origen étnico de los niños.

- A través del diagnóstico clínico-psicológico estimamos la existencia de problemas neurológicos y evaluamos el equilibrio afectivo y el nivel intelectual de cada niño. Las entrevistas efectuadas con los padres permitieron entrever, junto a otros factores relacionados con la evolución física y psíquica del niño, en qué medida los grupos migrantes mantenían formas de vida propias relacionadas con su origen cultural y cuál era el acceso de los tres grupos a las pautas de vida de la sociedad nacional. La "batería" empleada contenía tests proyectivos (Test del dibujo de la familia), de madurez visomotriz (Test Guestáltico Visomotor de L. Bender) y de inteligencia (Escala de Inteligencia de Weschler para niños WISC). Más adelante hacemos referencia a aspectos relativos a nuestra interpretación de algunas de estas pruebas.

- En el análisis de la relación niño-escuela, establecimos en primer lugar, de qué modo participa la escuela en la situación de aprendizaje investigada. Vimos, a partir de los textos escolares, cuál es el lenguaje que la institución plantea al niño y si éste se adecúa o no al que utiliza él cotidianamente. También, al interior de este análisis, a través de un cuestionario

aplicado a la maestra, consideramos los factores de adaptación social y psicopedagógica de cada uno de los niños al aula, junto a otros factores relativos a la evolución física y psíquica del niño.

Ahora nos referiremos al procedimiento que adoptamos para el análisis de las pruebas y especialmente al enfoque adoptado en la interpretación de la Escala de Inteligencia de Weschler para niños (WISC), esto por dos razones: debido a que es la prueba de inteligencia más difundida en nuestro medio y porque tenemos en curso otra investigación que continúa la línea de la tesis relacionada con inteligencia y aculturación formal. La WISC es una extensión hacia abajo del WESCHLER-Belleuve para adultos, consta de doce subtests, de los cuales dos se usan como tests alternativos o de complemento. Los subtests se agrupan en una escala verbal: Información, Comprensión, Aritmética, Semejanzas, Vocabulario (Memoria Inmediata de Dígitos) y otra de ejecución: Completación de Cuadros, Ordenación de Imágenes, Dibujo de Cubos, Ensamblaje de Objetos, Claves (o Laberintos). La toma de la WISC siguió los procedimientos usuales empleándose el manual de aplicación sin ninguna modificación. La interpretación de los resultados estuvo basada en un marco de referencia antropológico, el mismo posibilitó delimitar el valor del dato obtenido, que tratándose de grupos no occidentales no es el de la medición de la inteligencia, sino la estimación de la intensidad de la aculturación del sujeto o grupo examinado, a través de la constatación de si posee y en qué medida las operaciones mentales más valoradas por la cultura occidental.

Ubicamos en el "universo de discurso" (1) antropológico la interpretación de los datos arrojados por la WISC, debido a que los niños examinados provenían de contingentes poblacionales de origen quechua y aymara. Ahora bien, la cultura aymara, matriz cultural de los grupos andinos incluidos los quechuas, presenta una especificidad que es necesario reconocer. El universo cultural andino se traduce a nivel psicológico en estructuras mentales y afectivas diversas a las occidentales, comportando modos diferentes de percibir y actuar en la realidad. En el contexto urbano, dichas estructuras, empiezan a desorganizarse a medida

que los sujetos internalizan nuevos elementos de tipo occidental, los cuales acaban imponiendo su propia organización dando lugar a una estructura mental distinta de la antigua. Estos procesos desestructurantes y reestructurantes del pensamiento han sido denominados "aculturación formal" por el antropólogo Roger Bastide (2).

En primer término se siguieron los procedimientos usuales de evaluación y obtención de los C.I. individuales, luego se extrajeron las medias aritméticas de los C.I. y de los puntajes equivalentes de los once subtests empleados, de cada grupo cultural.

Las medias obtenidas, permitieron realizar un análisis cualitativo de cada grupo, tratando de entrever el nivel de aculturación que presentaban. Para lograr este objetivo discriminamos: subtests cuyo contenido posee mucha carga semántica inserta en la ideología de la cultura occidental, inadecuados por tanto, para valorar las habilidades mentales exploradas en su realización debido a la interferencia de su contenido ideológico. Más bien por este hecho estos tests resultan aptos para estimar la intensidad de la participación de los grupos aymara, quechua y mestizo en la ideología occidental y consecuentemente su grado de aculturación. Tales son Información, Vocabulario, Analogías, Completación de Cuadros, Comprensión y Ordenamiento de Imágenes. En segundo lugar subtest que al no implicar significados tomados de la cultura occidental, ofrecen acceso más directo a la forma de pensamiento subyacente, posibilitando llegar a conocer la medida en que los niños de los tres grupos poseen las actividades mentales que examinan, aquí tenemos la Aritmética, Dibujo con Cubos, Ensamblaje de Objetos, Símbolos Dígitos y Retención Dígitos.

En relación a los tests Guestáltico visomotor y Dibujo de la familia no introducimos ninguna modificación en la toma ni en la estimación de los resultados. Utilizamos en el primero, para la obtención del nivel de madurez perceptivo-motora, los datos normativos de la escala de E.Koppitz (3), el segundo fue evaluado de acuerdo a principios psicoanalíticos conocidos. La administración del CAT.A siguió los procedimientos usuales: establecimiento de un

rapport adecuado, estimulación de la producción verbal, etc. En la interpretación se tomó en cuenta su naturaleza occidental frente a grupos étnico-sociales distintos. Así se tuvo cuidado en la evaluación del lenguaje empleado por los niños (4), en la estimación de la adecuación perceptiva, esto último debido a la distancia cultural de los niños aymaras y quechuas frente a los códigos icónicos de las láminas y finalmente en la interpretación del manejo del tiempo de cada grupo cultural, el mismo que fue interpretado en función de las características de su proceso aculturativo (5).

2.- Barrio y Escuela.

El grupo de niños examinado vive, en su mayoría, en los barrios Huayra Khassa y Villa Alto Cochabamba, y sólo algunos en Cerro Verde y Barrio Minero. Estos barrios están ubicados al Sud-este de la ciudad, en las laderas principales de las colinas del Tíjti, pequeña serranía situada entre la ciudad y la laguna Alalay.

El establecimiento de habitantes en la zona es consecuencia del flujo migratorio procedente de pueblos provincianos, de comunidades y ex haciendas que se viene produciendo a partir de la reforma agraria. Este sector registra, en los últimos años, una de las tasas de crecimiento más elevadas de la ciudad. Es uno de los lugares más densamente poblados contando con 16.815 personas (6). Es la zona donde se ha realizado la mayor cantidad de asentamientos definitivos de migrantes rurales desde hace alrededor de veinte años.

Las colinas del Tíjti son promontorios de diferente altitud, que presentan algunas superficies relativamente planas entre laderas. Huayra Khassa comprende la pendiente suave de la base de la colina situada más al sur, frente a Cerro Verde, y Villa Alto Cochabamba corresponde a la pendiente pronunciada de la misma colina. Barrio Minero se halla más hacia el este, cerca de la laguna Alalay.

En la pendiente suave de la colina, las edificaciones son sólidas y están ordenadas en manzanos, lo que indica que los primeros asentamientos seguían un orden espacial. Este sector cuenta con alumbrado eléctrico y piletas públicas. No existe servicio de alcantarillado, la

eliminación de excretas se efectúa mediante pozos ciegos.

Las edificaciones de la pendiente pronunciada son resultado de asentamientos posteriores, no muestran solidez en las construcciones, ni orden espacial, las viviendas están aglomeradas como racimos que expresan más la lógica de la supervivencia que el asentamiento poblacional regido por la propiedad privada (7). No existe correspondencia entre la intensidad de asentamientos en la pendiente mayor y la escasa infraestructura básica de las edificaciones que no cuentan con agua, ni con alcantarillado; indicando ello gran necesidad de habitar la zona pese a estas dificultades. Villa Alto Cochabamba presenta, por el tipo de construcción de las viviendas y la organización espacial del barrio, un aspecto muy similar al de ciertas comunidades y pueblos del altiplano.

En el sector de las colinas del Tijti funcionan alrededor de seis colegios y seis escuelas entre las que se halla la unidad escolar Buenas Nuevas. Este establecimiento se destaca por su excelente infraestructura física, su eficaz organización administrativa y por estar dirigido por una misión evangélica sueca, la misión Pentecostal. Estas características profundizan el contraste que representa la escuela como institución occidental frente al mundo del niño.

La escuela está ubicada en el barrio de Huayra Khassa. Cuenta con ciclos pre-básico y básico, en turnos de mañana y tarde, dando cabida a 860 alumnos. Su funcionamiento es similar al de una escuela sueca; posee un departamento de salud, un departamento social y una sección de administración técnica. En el aspecto académico, su organización garantiza un trabajo responsable de los profesores, existiendo exigencia en las evaluaciones.

La mayor parte del personal docente y administrativo profesa la religión evangélica, razón por la que existe un ambiente de comunidad entre sus miembros.

II. CONDICIONES DEL NIÑO.

Veamos ahora los resultados de la investigación. Expondremos las diversas condiciones

del niño, importantes para el desenvolvimiento en el primero básico. Nos referimos a los aspectos orgánicos, afectivos e intelectuales. Luego integremos lo hallado en el niño, con características de los contextos familiares aymara, quechua y mestizo, examinados desde un enfoque de permanencia y transformación cultural.

1. Factores Orgánicos.

Las alteraciones neurológicas en el niño pueden traer como consecuencia perturbaciones significativas en las funciones intelectuales: retraso en la maduración de la percepción visomotora, en el desarrollo de la orientación espacio-temporal, dificultades para el pensamiento abstracto, atención lábil, hiperkinesia, entre los más importantes, problemas que de surgir obstaculizan el aprendizaje escolar.

Observamos en el Cuadro No. 1 el porcentaje de niños por grupo que de acuerdo al test Gueztáltico Visomotor de Bender, expresan de uno a cinco indicadores altamente significativos de lesión cerebral.

El Cuadro N° 2 surge al descartar del primer cuadro los casos del grupo aymara y mestizo que no presentaban, en el momento de nuestro estudio, sintomatología clínica propia del cuadro de organicidad. Esto significa que no tomamos en cuenta la organicidad latente, sino la que constituía un problema para el niño al hallarse actualizada. Resalta así que los niños con síntomas evidentes tales como: agresividad, impulsividad, hiperkinesia, retraimiento, falta de atención, y por ende dificultades en el aprendizaje, corresponden en su mayor parte al grupo de niños quechuas (75%).

CUADRO N° 1:

Indices de organicidad en el Test de Bender.

De 1 a 5 indic.

Grupo Aymara	6%
Grupo Quechua	83%
Grupo Mestizo	50%

CUADRO N° 2:

Organicidad actualizada en sintomatología Clínica.

Grupo Aymara	8%
Grupo Quechua	75%
Grupo Mestizo	17%

Mostramos a continuación que este resultado se explica al encontrar también en el grupo quechua la mayor cantidad de casos con trastornos afectivos.

2. Factores Afectivos

Es condición indispensable para una adecuada adaptación del niño a las exigencias propias de la escolaridad, que posea equilibrio afectivo al momento de ingresar a la escuela. Tal condición nos remite a la situación psíquica que caracteriza al niño alrededor de los siete años. En esta época está produciéndose o ya ha acontecido la resolución del complejo de Edipo fenómeno verdaderamente estructurante del ser humano, cualquiera sea la cultura de origen, cuyo desenlace marca definitivamente todas las posibilidades en cualquier plano de la existencia humana.

La resolución adecuada propicia un período de latencia fecundo en adquisiciones sociales y culturales. El niño muestra vivo interés por los niños de su edad, por su escolaridad y por sus ocupaciones personales. El juicio de los adultos sobre su persona no repercute tanto en él como antes, pues la sustitución de las relaciones de objeto por identificaciones trae aparejado un desarrollo del sentido de autovaloración. Al mismo tiempo se consolidan actividades significativas del yo como la percepción, el aprendizaje, la memoria y el pensamiento.

Cuando no se logra superar el complejo de Edipo antes del período de latencia, acontece una represión que rechaza al inconsciente conflictos no enteramente resueltos. En ese caso el niño emplea mucha energía en controlarlos y todos sus progresos se ven parcial o totalmente

bloqueados. Se torna inestable o muy sumiso, le es difícil integrarse a su grupo de pares, su comunicación está coartada, su imaginación se mantiene como la de un niño pequeño y su moral permanece referida a la época pregenital, o sea, muy ligada al criterio de los padres.

La posibilidad de una resolución edípica adecuada depende de lo que acontece en la familia y requiere que la pareja parental sea estable y equilibrada, que ambos padres sean sanos psicológicamente, que no se distorsione a los ojos del niño el lugar que ocupa en la estructura familiar, y que ninguno de los padres, coartando sus posibilidades de desarrollo, le tome como el que tiene que realizar sus sueños o ayudarlo a sobrellevar angustias y problemáticas propias no resueltas. El camino que toma la solución psicológica del niño está determinada por la forma en que cada uno de los padres vivió y resolvió su conflictiva edípica.

Para determinar cuáles eran los niños con problemas afectivos de significación, realizamos la integración de dos tipos de datos: tanto las referencias acerca de vivencias inconscientes extraídas a partir del material proyectivo, como las conductas manifiestas de los niños con valor de síntomas, vale decir, retraimiento frente a los adultos y al grupo de pares, precaria interiorización de normas y límites sociales, escasa capacidad de adaptación a nuevas situaciones, problemas de aprendizaje y enuresis. Sólo consideramos la existencia de un trastorno afectivo al verificar la convergencia significativa de ambos aspectos, el latente y el manifiesto.

En base a estas pautas, vemos en el Cuadro No. 3, que la mayor parte de casos con problemas afectivos - 62% - se concentra en el grupo de niños quechuas

CUADRO No. 3:

Trastornos afectivos.			
Gr.	No.	%	
Aymara	2	15	%
Quechua	8	62	%
Mestizo	3	23	%

Hallamos que estos niños se relacionan de modo perturbado con ambos padres, expresan marcada ambivalencia hacia la madre y temor excesivo o rechazo del padre. Las ansiedades encontradas son: intensa angustia de castración, temor a la pérdida del afecto y fuerte ansiedad persecutoria. Experimentan aislamiento y carencia de afecto, se sienten rechazados por los miembros de la familia y en conexión con esto presentan rivalidad fraterna, el yo que poseen es débil, no hacen prevalecer en todo momento la realidad sobre la fantasía y presentan un inadecuado manejo de la agresividad. Las manifestaciones superyoicas son de dos tipos: un super yo sumamente severo y un super yo inconsistente, que oscila entre la excesiva severidad y la extrema indulgencia.

Tomando la totalidad de casos con trastornos afectivos (13 niños, Cfr. Cuadro No. 3), este conjunto representa el 69% de niños que tuvieron dificultades en la adaptación inicial a la escuela, el 70% que estableció relaciones problemáticas con la maestra, el 64% de niños retraídos y el 55% de niños agresivos y destructivos. En cuanto al aprendizaje escolar, tenemos que estos casos constituyen el 90% de niños cuyos promedios oscilan entre 3.5 y 3.9 (Cfr. Cuadro No. 10).

Vemos de este modo que el desequilibrio en la personalidad de los niños, derivado de una problemática edípica no resuelta tiene como consecuencia inhibiciones en el aprendizaje escolar. Es evidente la relación entre trastornos afectivos y orgánicos en el grupo de niños quechuas lo cual indica que la existencia de los primeros hace más probable el desencadenamiento de la sintomatología propia del cuadro orgánico, lo que no ocurre en los grupos aymara y mestizo cuya organicidad, comprobada en el Bender, permanece latente.

3. El trasfondo étnico-familiar

Examinaremos a continuación algunas características sobresalientes de las familias aymara, quechua y mestiza relacionadas con su adaptación al ambiente urbano, a partir de lo cual podremos mostrar que la WISC, aplicada a poblaciones emergentes de culturas distintas a la occidental, no mide inteligencia sino grado de

aculturación.

Podemos observar en los cuadros 4, 5, 6 y 7 los siguientes datos: las familias aymaras provienen de comunidades asentadas en el altiplano, en los departamentos de La Paz y Oruro. En el 100% de casos de migración la realizó la familia ya constituida y ambos cónyuges son de la misma comunidad. El nivel de instrucción de la pareja es bajo, en las mujeres no pasa del tercer curso básico y en los hombres llega hasta el primero o segundo intermedio como máximo. Los varones se dedican en su mayoría al comercio minorista y a la artesanía y en algunos casos son choferes eventuales. En el 88% de familias, la mujer también trabaja en el comercio menudo. Vale decir, que gran parte de las personas de este grupo tanto hombres como mujeres, efectúan trabajos por cuenta propia. Sólo un 25% de familias ha adoptado la religión evangélica, el 75% ha mantenido la religión católica, religión que en su caso constituye una amalgama de elementos cristianos y precoloniales. Encontramos gran estabilidad en la familia, pues ninguna de las parejas se presenta como conflictiva. El grupo tiene mínimo acceso a centros de asistencia médica y el embarazo y parto no tienen control de este tipo en el 75% de casos. La lactancia se realiza en el 88% de casos a intervalo variable. El destete se produce entre el año y el año y seis meses en el 88% de niños.

Las familias quechuas provienen en su mayoría -88%- de las provincias del departamento de Cochabamba. En el 67% de los casos el matrimonio de produjo en la ciudad, en el 33% restante migró la familia ya constituida. El nivel de instrucción del grupo, tomando en cuenta mujeres y varones, oscila desde, el analfabetismo, hasta el nivel superior de educación - Normal Rural, pasando por la escuela y al colegio. Los trabajos que desempeñan los varones son: obrero fijo y eventual, albañil, agricultor, pequeño comerciante y profesor rural. El 58% de las mujeres se dedican al comercio menudo o trabajan como empleadas domésticas. En el 50% de las familias se ha producido la conversión a la religión evangélica, en el hombre, la mujer o en ambos. El 50% de los matrimonios presenta conflictos de pareja. El mayor número de casos -58%- acude a servicios médicos, aspec-

DIMENSION ETNICA Y ACTUACION ESCOLAR

CUADRO No. 4
Migración, estabilidad familiar y creencia.

GR.	MIGRACION FAM.CONSTITUIDA		ESTABILIDAD FAMILIAR		RELIGION CAT. EVAN.	
	SI	NO	SI	NO		
Aym.	100%	-	100%	-	75%	25%
Que.	33%	67%	50%	50%	50%	50%
Mest.	20%	80%	92%	8%	92%	8%

CUADRO No. 5
Método de espera y crianza del niño.

GR.	ACUDEN AL MEDICO		MET. FIJO	ALIMENT. VARIABLE	TIEMPO DE DESTETE	
	SI	NO			ANT. DEL 1er. Año	DESP. 1er. Año
Aym.	25%	75%	12%	88%	12%	88%
Que.	58%	42%	42%	58%	50%	50%
Mest.	75%	25%	33%	67%	58%	42%

CUADRO No. 6
Nivel de educación formal.

VARONES:

GR.	ANALF.	PRIM.	INTERM.	MEDIO	EST. SUP.
Aym.	-	37%	63%	-	-
Que.	17%	33%	25%	8%	17%
Mes.	-	8%	-	33%	58%

MUJERES:

GR.	ANALF.	PRIM.	INTERM.	MEDIO	EST. SUP.
Aym.	-	100%	-	-	-
Que.	33%	33%	33%	-	-
Mes.	-	25%	8%	33%	33%

RUNAYAY

CUADRO No. 7
Ocupación.

GR	VARONES		MUJERES			
	TRAB.CUENTA PROPIA	PUESTO ESTABLE	AGRIC.	TRAB.CUENTA PROPIA	PUESTO ESTABLE	LABORES DE CASA
Aym.	88%	12%	-	88%	-	12%
Que.	42%	50%	8%	58%	-	42%
Mcs.	42%	58%	-	8%	30%	62%

to que influye en los métodos de crianza de los niños: la lactancia se da en la mayoría de casos - 58%- a intervalo variable. El tiempo del destete se sitúa, en la mitad de casos, antes del primer año de vida.

En las familias mestizas, el 77% de personas nacieron en capitales de departamento, muchas en Cochabamba y algunas proceden del interior. La lengua materna de todas ellas es el castellano. En cuanto al grado de instrucción el 88% de personas ha llegado al ciclo medio, a nivel de técnico superior y a nivel superior no universitario - Normal Rural - y universitario. En estas familias, en el 58% de casos, trabaja sólo el varón y su actividad es más estable, ya sea como profesor rural, agrónomo o empleado de instituciones estatales, y en algunos casos trabaja por cuenta propia, pero con un nivel más elevado de ingresos, como propietario de un taller de mecánica o chofer con movilidad propia. El 80% de mujeres que trabajan lo hacen en empleos estables, de profesora rural o de pre-básico y como enfermera. La religión practicada por el grupo es en el 92% de casos católica. La mayor parte del grupo -75%- acude a la atención médica para el control durante el embarazo y el parto. El método de alimentación del bebé es en su mayor parte -67%- con horario variable. En el 58% de casos el destete se produce en el transcurso del primer año.

Los datos dan a conocer diferencias significativas entre los 3 grupos. Lo que más resalta en las familias aymaras es su cohesión, indicadores de ellos son: La migración realizada por la familia ya constituida, el equilibrio en la relación pareja y la tendencia a mantener la propia religión. Existe también continuidad con

pautas tradicionales, en la forma de esperar y criar a los niños. El grupo se inserta en el sector secundario - industria tradicional - y en el sector terciario - comercio minorista, en trabajos que exigen escasa o ninguna preparación formal, siendo una característica importante la falta de seguridad económica relacionada con la carencia de puestos estables de trabajo.

En las familias quechuas no hallamos tendencias tan definidas como en las familias aymaras, sino al contrario dispersión en el grupo, relacionada con un proceso más acelerado de adopción de formas de vida occidentales. Aquí encontramos los dos únicos casos de verdadera disolución de la pareja. Vemos en la mayoría de familias -58%- el abandono de las pautas tradicionales de crianza de los niños relacionada con el mayor acceso a los centros citadinos de asistencia médica, donde reciben criterios acerca de la lactancia, tiempo del destete, etc. que resultan muy próximos a los occidentales. Un significativo índice de la inestabilidad que genera la pérdida de valores propios, es la adopción de la religión evangélica, como recurso que otorga un nuevo sentido a la existencia. En cuanto al grado de instrucción encontramos también dos extremos: sujetos completamente analfabetos y otros que han alcanzado la enseñanza superior. A nivel económico tenemos el 50% de varones con trabajo estable como profesor rural, o como obrero, en tanto que el 50% restante comprende a albañiles, obreros eventuales y agricultores que no poseen empleo fijo.

En las familias mestizas el nivel de instrucción permite una inserción en trabajos estables del sector terciario de la economía en el 58% de

DIMENSIONES ÉTNICAS Y ACTUACIÓN ESCOLAR

casos. Los casos restantes cuentan con buen nivel de ingresos, lo que marca una diferencia con los varones sin ocupación estable de los grupos aymara y quechua, haciendo que en el 83% de familias exista seguridad en el plano económico. Las mujeres del grupo que trabajan lo hacen en puestos estables y que suponen un nivel alto de educación formal. Otros aspectos, como el acceso mayoritario a centros de asistencia médica, la adherencia total del grupo a la religión católica, esto es, a un catolicismo urbano, expresan su definida orientación hacia la cultura criollo-urbano occidental.

En síntesis, las familias aymaras muestran fuerte cohesión e inclinación a mantener en el mundo urbano formas de vida tradicionales, en cambio en las familias quechuas no existe una tendencia común, sino más bien dispersión derivada de un proceso acelerado de adopción de formas de vida, normas y valores occidentales. El grupo aymara se caracteriza por la falta de seguridad económica, en el grupo quechua, coexisten, en la misma proporción, hogares que presentan tal condición y familias con una fuente segura de ingresos. Un rasgo común a ambos grupos es el trabajo por cuenta propia de la mujer como parte importante de la economía familiar. Las familias mestizas se diferencian de las anteriores, por el nivel de instrucción alcanzado y por el trabajo estable, lo que determina, en especial este último, una participación cualitativamente diferente en diversos niveles de la vida ciudadana, y diferentes normas y valores con los cuales regir la existencia.

Las diferencias encontradas entre las familias aymaras provenientes del altiplano y los campesinos quechuas que realizan migraciones internas de los valles a la ciudad de Cochabamba, deben ser entendidas en función de una historia diferencial.

La organización del ayllu antes de la conquista incaica y el colonaje fue siempre más intensa en el altiplano, no así en los valles. Las diversas regiones altiplánicas se hallaban densamente pobladas por comunidades estables de grupos extensos de parentesco. Durante la colonia la existencia de población compacta en esta zona imposibilitó la tenencia individual de la tierra (8).

La situación en los valles de Cochabamba fue desde épocas precoloniales muy distinta a la del Altiplano. Originariamente existieron en la región muy pocas comunidades indígenas collas (9), luego, el mestizaje andino, la política aislacionista de la época colonial y la política integracionista del período republicano condujeron a la descomposición étnica de los pobladores de la zona.

Entre aymaras y quechuas las diferencias se dan a nivel de cohesión y participación étnica. Los aymaras están unificados básicamente por su participación en normas tradicionales, no ha habido en ellos una desvinculación de la matriz indígena-colla, en cambio en los quechuas esa participación se ha modificado a partir de políticas incaicas, coloniales y estatales que aceleraron un proceso de mestizaje, el mismo que determina una mayor integración en diferentes niveles de la vida nacional y simultáneamente la pérdida de la identidad étnica.

Entonces es posible afirmar que si la familia migrante aymara, se muestra más unificada y manifiesta mayor enraizamiento de pautas tradicionales en la ciudad es porque la étnia aymara se halla más cohesionada e integrada en los lugares de origen y del mismo modo, la dispersión que expresan las familias migrantes quechuas, manifestando tendencias hacia la conservación de patrones de vida propios y propensión a la asimilación de formas de vida occidentales, guarda relación con la descomposición étnica actual de los pobladores del valle, efecto de un proceso acelerado de mestizaje.

4. La aculturación a través de la WISC.

Un aspecto muy importante, que va más allá del problema de la estimación cuantitativa de la inteligencia es el siguiente: cada cultura selecciona ciertas leyes de estructuración y principios de organización de acuerdo a los cuales se configuran las estructuras perceptivas, mnemónicas, lógicas y también las afectivas de sus integrantes. Por lo tanto, el problema cuando se maneja un test occidental frente a un sujeto que emerge de un medio cultural diferente, consiste no sólo en que esa persona tiene un desconocimiento de muchos aspectos

de la cultura implícita en el instrumento, sino que su inteligencia y las diferentes capacidades que la componen están organizadas de otra manera. Cuando tal persona, en contacto con lo urbano-occidental, va incorporando cada vez más sus elementos culturales, se producen procesos de desestructuración de las antiguas formas de organización y procesos de reestructuración del pensamiento y de la afectividad. La investigación de estos aspectos denominados aculturación formal corresponde en rigor a la etnopsicología y exige el conocimiento de las formas de organización originarias, previas a la iniciación del proceso aculturativo.

Nosotros no hemos estudiado estrictamente procesos de aculturación formal, pues no existen hasta el momento investigaciones de las formas propias y originarias de organización del pensamiento de los grupos andinos, sobre las que se puedan basar estudios posteriores. Presentamos las consideraciones anteriores para mostrar la complejidad que representa el conocimiento de estos procesos y de este modo reconocer que la WISC no nos revela la capacidad intelectual real de los niños, sino que sólo nos informa si poseen y en qué grado las habilidades que el test mide.

Cuando hablamos de aculturación, al analizar el desempeño de los diferentes grupos de niños en la WISC, observamos a través de ellos, la aculturación de su grupo familiar. Aculturación que entendemos como pérdida de la cultura propia y adopción de la cultura criollo-urbano-occidental.

Los resultados del cuadro No. 8 son, de acuerdo a nuestra interpretación, indicadores de la distancia variable que separa a los tres grupos de lo urbano-occidental representado por el test y de los códigos occidentales impartidos por la escuela. Existe un mayor grado de aculturación del grupo quechua en relación al grupo aymara, éste último se encuentra más integrado culturalmente. El puntaje de los niños mestizos, como es de esperar, por el hecho de pertenecer a un grupo más asimilado a lo urbano-occidental, es más alto y alcanza un nivel de inteligencia normal de acuerdo a los parámetros del test, lo cual refleja un grado suficiente de participación en la ideología urbana. En realidad la distancia sig-

nificativa se da entre el grupo mestizo por un lado y los grupos aymara y quechua por el otro, con una distancia de nueve y seis puntos respectivamente, mientras que entre estos últimos la diferencia es sólo de tres puntos. Existe una diferencia substancial que explica tal distancia: el trabajo estable y el nivel de instrucción relativamente alto que caracteriza a los padres de los niños mestizos, en tanto que en los otros grupos, salvo contadas excepciones, el nivel de instrucción es bajo y no existe seguridad económica en conexión con la carencia de una fuente segura de ingresos.

Veremos a continuación los resultados obtenidos por cada grupo cultural en la WISC.

No hemos contemplado la división corriente del test entre pruebas verbales y de ejecución. La distinción que efectuamos apunta a discriminar entre subtest con fuerte peso cultural occidental y subtests relativamente libres del mismo. Tomamos para el análisis el puntaje equivalente de los subtests, igual a 10 puntos, que corresponde a un desempeño promedio y la desviación standard de 3 puntos. Estos datos señalan que un desempeño dentro de límites normales fluctúa entre 7 y 13 puntos según los parámetros del test. Es ya significativo un puntaje de 7 puntos, pues se halla en el extremo inferior de la normalidad y es mucho más preocupante la disminución por debajo de tal cifra. Las actuaciones exitosas, por encima de 13, corresponden a un excelente desarrollo de las habilidades mentales del niño.

Tenemos por una parte subtests cuyo contenido tiene como referencia el universo semántico occidental y de este modo no permiten determinar si los niños poseen y en qué medida la habilidad mental implícita en su realización, tales subtests son Información, Vocabulario, Completación de Cuadros, Analogías, Comprensión y Ordenación de Imágenes. Por otro lado tenemos subtests que posibilitan un acceso más directo a la forma de pensamiento subyacente porque en su mayoría no implican significados. En este grupo se hallan: Aritmética, Dibujo con cubos, Ensamblaje de Objetos, Símbolos, Dígitos y Retención de Dígitos.

En el Cuadro No. 9, en cuatro pruebas

DIMENSIONES ETNICAS Y ACTUACION ESCOLAR

del primer grupo de subtests, cuyos contenidos tienen estrecha relación con el universo cultural occidental, podemos apreciar la distancia frente a tales contenidos especialmente de los grupos aymara y quechua: Así vemos que en Información que mide memoria a través de un material con sentido perteneciente a la ideología occidental, la actuación del grupo aymara es muy precaria, en cambio el grupo mestizo se aproxima a los límites inferiores de la normalidad. En comprensión, que examina el juicio y en Ordenación de Imágenes que evalúa anticipación y planeamiento, observamos asimismo en el grupo aymara una actuación deficiente y desempeños más dentro de la normalidad en el grupo quechua y sobre todo en el mestizo. Ambos subtests implican significados tomados de la ideología, pero integrados en situaciones sociales que suponen juegos relacionales pautados culturalmente. Completación de cuadros mide concentración visual a través del

zada por los niños aymaras es sorprendente si tomamos en cuenta que el nivel de educación formal de sus padres es muy bajo. Tal desempeño debemos atribuirlo a una voluntad de asimilar los contenidos escolares, voluntad relacionada con una característica del grupo migrante aymara sobre la que volveremos a hablar más adelante. Finalmente está Analogías que evalúa abstracción y generalización, habilidades muy valoradas en occidente, su realización supone el conocimiento de experiencias de tal cultura. Aquí el desempeño de los niños mestizos es superior mostrando mayor cercanía a los códigos que presenta la prueba. La media de los niños quechuas, la más baja de los tres grupos, se ve mermada por la actuación de casos orgánicos, los restantes puntajes individuales son superiores al promedio, mostrando también un desarrollo adecuado de la formación de conceptos verbales. El grupo aymara logra un buen desempeño, indicando apertura a los códigos ur-

CUADRO No. 8:
Medias de los CI

GRUPO	X	CLASIFICACION DEL TEST
Aymara	86	Inteligencia Normal Baja
Quechua	89	Inteligencia Normal Baja
Mestiza	95	Inteligencia Normal Promedio

reconocimiento de objetos conocidos, posee sesgo cultural en la medida en que la cultura determina los objetos familiares a una sociedad. La diferencia en el puntaje de los tres grupos muestra el mayor grado de internalización de patrones urbanos en los grupos quechua y mestizo que logran sobrepasar el puntaje promedio.

Veremos en las dos pruebas restantes de este primer bloque de subtests un rendimiento más uniforme y algo superior, en los tres grupos de niños. La prueba de vocabulario que examina el acervo de palabras adquirido en el curso del desarrollo presenta mucho peso cultural y está muy influida por la educación. Los tres grupos muestran una familiaridad escasa con las palabras del subtest, pues no alcanzan el desempeño promedio, empero la media alcan-

banos y capacidad para el pensamiento conceptual.

El grupo de subtests que no aluden a significados de la cultura occidental ha sido dividido en tres, desde nuestra perspectiva. Están por una parte: dibujo con Cubos que permite apreciar capacidad analítica sintética y Aritmética que supone operaciones lógico-formales, abstracción y razonamiento, ambas aptitudes se consideran las más representativas de la inteligencia en la cultura occidental. Los resultados, que en general sobrepasan el puntaje promedio, indican que existe en los tres grupos de niños, buena capacidad para el manejo de conceptos numéricos, para el pensamiento lógico y que se hallan en posesión de la reversibilidad en un plano práctico. Más allá de ello

CUADRO No. 9:
Medias de los puntajes equivalentes.

SUBTEST	GR. AYMARA	GR. QUECHUA	GR. MESTIZO
Información	5.8	6.6	6.9
Comprensión	7	8.5	9.3
Ord. de Imágenes	6.8	7.3	7.9
Compl. de Cuadros	9	10.9	11.4
Vocabulario	8.8	8.3	8.6
Analogías	10.	8.8	11.
Dibj. con Cubos	11.1	10.3	12.1
Aritmética	11.1	10.5	12.3
Ensambl. de Objetos	8.6	7.5	9.
Retención Dígitos	5.1	8.3	7.8
Símbolos Dígitos	6.3	5.2	6

es interesante comprobar que en pruebas donde no están implicados significados, es decir, donde interviene menos la distorsión producida por la carga cultural del lenguaje, el rendimiento de los niños aymaras es superior y se aproxima bastante al de los niños mestizos. Luego se halla Ensamblaje de Objetos a través del cual se aprecia la agudeza de la organización visual. En los tres grupos de niños, las actuaciones pobres de casos con organicidad cerebral disminuyen la media del puntaje equivalente, que de no ser así llegaría o sobrepasaría el nivel promedio. Podemos inferir entonces que existe en los tres grupos culturales una propensión a desarrollar fuertemente la aptitud para el análisis visual cuando no se producen estados perturbadores que alteren el ejercicio de tal habilidad.

En este último grupo, finalmente, tenemos a Símbolos Dígitos y Retención Dígitos, considerados ambos como los subtests que tienen menor correlación con la inteligencia general. El desempeño deficiente de todos los grupos en el primero, que pronostica cómo va a darse el aprendizaje, pues su realización implica un proceso imitativo, es claramente el equivalente de su rendimiento en la escuela que en general es bajo (la mayoría de los niños oscila entre 3.5 y 4.9 puntos). El segundo subtest evalúa atención automática y es muy sensible a trastornos emocionales y/o orgánicos. Los niños aymaras tuvieron muchas dificultades en la serie

de Dígitos Inversos. Pensamos, puesto que en este grupo no existen problemas de índole afectiva y/o orgánica de significación, que se trata de una operación mental que está fuera del repertorio de posibilidades intelectuales de este grupo cultural. En los grupos quechua y mestizo los puntajes por debajo del promedio se explican por la actuación deficiente de casos con alteraciones orgánicas y/o desequilibrios efectivos, es decir que estos niños a diferencia de los aymaras tienen facilidad para el ejercicio de esta habilidad mental y fallan sólo cuando presentan aquellas dificultades.

Según se puede apreciar en el Cuadro No. 9, la mejor actuación de los tres grupos tuvo lugar en Dibujo de Cubos y Aritmética. También hubo un buen desempeño en Analogías y Completación de Cuadros, pero con mayores diferencias entre los tres grupos. Enfatizamos que no es correcto pensar que a través de estos subtests logremos medir la inteligencia de los niños, especialmente de los niños quechuas y aymaras. Los resultados indican solamente, que los niños de los tres grupos poseen en buena medida, aquellas operaciones mentales más valoradas por la cultura occidental, y que se van apropiando en variados grados del universo semántico de la cultura, pero no nos acercan a su inteligencia. O por lo menos no podemos afirmar nada en relación a este punto, hasta que estudios etnopsicológicos establezcan, cuáles son

las formas de organización del pensamiento y la afectividad en los grupos andinos quechua y aymara, y a partir de estos datos ver cuán semejantes o diferentes son a las muestras.

La improcedencia de tomar como válido el CI. total, si se quiere apreciar el grado de posesión, de formas de actividad mental occidentales en esta población, la ejemplificaremos con el grupo de niños aymaras. La media del CI. total de este grupo es igual a 86, es decir, sólo supera con un punto el puntaje considerado por la O.M.S. como indicador de deficiencia mental límite. Pero, contrariamente a lo que indica esta cifra, los niños aymaras están muy lejos de pertenecer a esta categoría, porque los subtests más críticos para los deficientes mentales, es decir, aquellos en los que suelen obtener puntuaciones más bajas son: aritmética, Dibujo con Cubos y Analogías, que son justamente los tres subtests en lo que estos niños presentan mejor rendimiento. Es sabido que altas anotaciones en Analogías o Dibujos con cubos contraindican el diagnóstico de deficiencia mental, debido a que las aptitudes que evalúan son excelentes indicadores de inteligencia.

Si contraponemos los CI. totales de los tres grupos (Gr. mestizo = 95; Gr. quechua = 89; Gr. aymara = 86) a los resultados obtenidos en Dibujo con Cubos y Aritmética (Cfr. Cuadro No. 9), vemos que el grupo aymara supera al grupo quechua y que la distancia existente entre el grupo mestizo y el grupo aymara se reduce considerablemente. Esto significa que las diferencias en el CI. de los tres grupos sólo reflejan su grado de cercanía a la ideología y forma de vida occidentales, vale decir, la diversa intensidad de su proceso aculturativo.

III. VIVENCIAS Y CONTEXTOS.

Para llegar a conocer de qué modo participa la escuela en la configuración de la situación de aprendizaje que analizamos, examinaremos en forma sintética un aspecto fundamental de la enseñanza que se refiere al lenguaje. Veremos cuál es el lenguaje que propone la escuela al niño periférico y si este se adecua al que él emplea cotidianamente.

1. Lenguaje normativo y castellano popular.

La población asentada en la periferia urbana utiliza una variante de castellano denominada castellano popular. Esta variante es el resultado del aprendizaje del castellano que efectúan hablantes de lengua materna quechua y aymara, los mismos que se ven compelidos a tal aprendizaje por el predominio social y cultural que presenta el castellano frente a las lenguas nativas.

El castellano popular no sigue las normas sintácticas ni las distinciones fonéticas de la forma standard-culta del castellano empleado por el grupo social dominante, sino que se articula reproduciendo las estructuras de la lengua quechua que es en esencia una lengua oral. Su constitución irregular opuesta a la "forma correcta" de la variedad standard-culta es, por una parte, el resultado de la ineficacia del sistema educativo para enseñar a leer y escribir en castellano a la población campesina, debido al desconocimiento de su realidad cultural y lingüística y por otro lado, es el efecto de la forma asistémica en la que el usuario se apropia del castellano.

Los moldes quechuas ejercen influencia en la constitución del castellano popular a nivel fonético, morfológico y en el plano de la organización sintáctica. A nivel fonético se produce una interferencia lingüística cuando el hablante identifica los fonemas del castellano con los de su lengua materna. Así dirá médico en lugar de médico, siñura por señora, etc. debido a que el sistema vocalico quechua sólo reconoce dos grados de abertura, esto es, cerrada y abierta i-u/a, por oposición al castellano que admite además un grado de abertura intermedia i-u/c-o/a. A nivel morfológico la influencia del quechua produce oraciones como las siguientes: las mesas sucio esta, viene los vecinos, la asiento, el palos, etc. pues en el quechua no existe concordancia de número entre adjetivo y sustantivo, entre sujeto y verbo, se prescinde del género gramatical, entre otras características. En el plano sintáctico se produce calcas de las estructuras quechuas que originan alteraciones importantes en el ordenamiento secuencial de las unidades de la oración. El hablante organiza

la oración de este modo: "de lo que estaba durmiendo se levantó" en lugar de decir "se levantó tras estar durmiendo". Es decir, su secuencia, por la presión de las características tipológicas del quechua, es OS + OP, invirtiendo el orden de las unidades mayores que en castellano standard es siempre OP + OS en las oraciones subordinadas.

La gramática y expresiones del castellano popular se mantiene relativamente constantes. Esta variante de castellano constituye un sistema socializado cuyas características comprenden la totalidad del mismo y no son rasgos aislados, ni debidos al azar. Originariamente representaba el instrumento de comunicación de hablantes quechuas exclusivamente, pero a partir de la Reforma Agraria, debido al incremento del flujo migratorio a la ciudad, su empleo se ha ido expandiendo (10). Actualmente abarca no solo a sujetos que tiene por lengua materna el quechua, si no también a todos aquellos que están en contacto con esta variante, como los descendientes de los migrantes campesinos. Su influencia llega incluso a sectores de la clase media que reproducen algunos de sus modos expresivos en determinados contextos de comunicación y relación (11).

El castellano popular "es el fruto de una situación cultural compleja, de dominación y afirmación cultural a la vez: podríamos decir que constituye un valor refugio de las formas de pensamiento autóctono, una manera de lograr la legitimidad que el quechua no ha logrado como lengua" (12). Esto significa que en el castellano popular, producto de la presión de los moldes del sistema de lengua quechua, subsisten formas campesinas de estructuración del pensamiento. Al influir las estructuras idiomáticas sobre las categorías cognitivas, condicionan formas de concebir y organizar la realidad, una lógica y una modalidad de acceso a la conceptualización, propias de la población que utiliza este lenguaje.

El castellano popular tiene vigencia y validez, en tanto que cumple una función social importantísima, la de servir de vehículo de comunicación a amplios sectores de la población urbana, en la medida en que permite representar, expresar y recrear su particular forma de vida. Las críticas que se efectúan hacia esta variedad

de lenguaje, considerándola como una forma incorrecta de expresión, no son pertinentes, parten del desconocimiento de su realidad e importancia, y son sólo el reflejo de criterios académicos de normatividad, impuestos por el grupo social dominante.

La escuela haciéndose eco de la evaluación normativo-valorativa que ejercen sobre el lenguaje popular, quienes tienen el privilegio de articular "cultamente" el castellano, impone al niño periférico la forma estándar de este idioma, pues ve como impropia cualquier alteración de la misma.

La imposición del castellano estándar "culto" vuelve extremadamente complejo el proceso que debe atravesar el niño, debido a que implica la exigencia de dos aprendizajes simultáneos, no sólo el de la lecto-escritura, sino también el de una variante de castellano extraña e incomprensible para él.

El problema para el niño se centra en el pasaje del uso popular oral del castellano, a la norma escrita del castellano estándar "culto", es decir, específicamente frente al lenguaje de los textos escolares, pues el lenguaje que emplea el profesor, manifiesta en muchos casos, en mayor o menor medida, rasgos del castellano popular, por la expansión que presenta esta variedad (13)

Veamos brevemente el dualismo lingüístico al que se va enfrentando el niño. Este es el lenguaje popular que emplea diariamente:

"Su mamá le ha dado a sus hijitos comida y las gallinitas están comiendo sentando en la silla, y después se lo han terminado su comida y la comida en un plato grande estan en hay harto. Y la mamá gallina esta parado en hay,:"

"El gallo les botó a los gallitos pequeños: no es ésta sus comidas el gallito lloró porque era la madre que les botó, el pequeño les dijo que era esa madre. 'Váyanse a cuidar las casas sino va a comer los gatos malditos'(madre). La madre les botó a los dos porque se pintaron con tiza, pensaba que no era sus gallos..."(14).

Este lenguaje es el que utiliza en su hogar,

en su barrio, en su medio circundante, el lenguaje que le sirve para representar y reconocer su realidad y para expresar el bagaje de sus experiencias. Las alteraciones morfológicas y sintácticas que hemos subrayado son corrientes en esta variedad popular y responden a la influencia que ejercen las estructuras de la lengua quechua.

Como muestra del lenguaje normativo escolar tomamos el libro de lectura de los niños (15). Hallamos en éste desde las primeras lecciones palabras desconocidas incomprensibles para el niño. Presentaremos sólo algunos ejemplos:

Clavellina, lema díscolo, dintel, candil, esquila, florete, etc.

Al final de las lecciones que presentan palabras generadoras se encuentran términos que resultarían desconocidos incluso a adultos, usuarios del castellano estándar:

Preces, priscos, exagüe, draga, güeldo, friso, blonda etc.

También se observa gran cantidad de palabras abstractas:

símbolo, magno, legendario, milenario, cauto, anhelo, altivez, etc.

Y en los textos que forman la segunda parte del libro hallamos expresiones rebuscadas:

A propósito de la madre: "...y en sus mejillas rueda una esperanza añeja que hace de su figura la nieve de la altura, la rosa del vergel"

Del perro: "...el valuarte de los apriscos que rechaza, con sus afilados dientes, a las alimañas montaraces del bosque".

Del Illimani: "...como un blanco señor de la llanura, dominando el desierto milenario, alza su excelsa y señorial figura sobre la soledad del campanario".

Textos como los examinados resultan herméticos a la comprensión del niño. Si encuentra palabras que le resulten familiares, no puede aprehender el sentido que surge del texto en su conjunto, porque maneja aquellas al margen del contexto.

Precisemos que en el contacto con el castellano estándar, no se trata simplemente de un problema de desconocimiento de vocabulario, más allá del no manejo de los códigos está la dificultad relativa a la sintaxis: la ordenación secuencial de oraciones y frases de los textos escolares es muy diferente a la articulación de los modos expresivos del lenguaje popular. Y, podríamos continuar, debido a la relación entre lenguaje y categorías cognoscitivas, el niño se enfrenta con formas, diferentes a las suyas, de organización de los procesos de pensamiento, representativas del mundo cultural occidental.

Lo precedente se hará más comprensible si tenemos en cuenta que el castellano popular, al igual que el quechua, posee características de lengua oral. En tanto que tal no permite al hablante establecer distancia con respecto al mensaje que emite o recibe, percibiéndolo siempre ligado a un contexto concreto de comunicación. No se hace necesario explicitar todas las significaciones, pues el sentido total del mensaje se complementa con la vivencia común de la situación compartida por los interlocutores, por ejemplo gestos, elementos contextuales, etc. Esta particularidad condiciona una estructuración distinta del pensamiento, maneras diversas de percibir la realidad y de organizar la experiencia. El castellano estándar "culto", al poseer una tradición de escritura, sitúa de otra manera al hablante frente a su discurso, le conduce a la explicitación de las significaciones y permite un desenvolvimiento particular del pensamiento verbal en cuanto a abstracción y generalización.

Examinemos ahora las repercusiones que trae la imposición abrupta del castellano estándar y las actitudes que provoca en el niño:

- El libro presenta un lenguaje a imitar, no existe incentivo a la creatividad lingüística del niño, su actitud tiene que ser de total pasividad.

- No halla en el libro expresiones simples y directas en las que pueda reconocer sus formas de expresión y su realidad, por tanto no se identifica con el texto.

- Aprender a leer en un material que presenta muchas partes oscuras y complicadas le provoca desinterés y rechazo a la lectura.

- El libro aleja el ejercicio intelectual de toda la realidad diaria de expresión y comunicación, se desarrolla por lo tanto un lenguaje sin raíces, sin relación con la realidad.

Escribir no implica solamente traducir sonidos en signos gráficos ni leer únicamente lo inverso, supone también el contar con un medio de expresión personal y con una posibilidad de creación. Sin embargo en este sistema educativo, existen niños que manejan la mecánica de la lectura y la escritura a la manera de autómatas, sin llegar a comprender lo que leen o escriben, que corresponde siempre al dictado o lección preparados por el profesor; jamás a algo original y propio, al estar esta posibilidad negada.

De acuerdo al discurso oficial, la escuela al brindar educación gratuita, es una oportunidad efectiva para que los grupos oprimidos mejoren sus condiciones de vida, sin embargo podemos palpar de cerca lo ideológico de tales enunciados y comprobar que su acción es doblemente nociva para el niño: por una parte anula sus potencialidades al desvalorizar su lenguaje cotidiano, al enseñarle que él "NO SABE HABLAR y que en su casa SE HABLA MAL" (16), y por otra parte, al no implementar metodologías adecuadas, que tomen en cuenta las dificultades específicas que confronta para adquirir el castellano estándar, no le proporciona tampoco la posibilidad de hacerse dueño del lenguaje de la escuela.

Consideramos lo último deplorable, debido a que es preciso que el niño de los sectores populares, así como el conjunto de esta población, se apropie del castellano estándar, pues éste en tanto que lenguaje con escritura, lleva consigo posibilidades de evolución hacia estructuras de pensamiento, que son necesarias en la cultura occidental, para el acceso a la ciencia y a la transformación de la realidad.

Existiendo una intención de que los niños logren el manejo del castellano estándar, la enseñanza de la lecto-escritura en los primeros cursos, debería implementarse sobre la base del lenguaje popular que emplea el niño periférico, a fin de afirmarle en su identidad e idiosincracia, desarrollar su capacidad expresiva y su

creatividad.

Una vez concluido el aprendizaje de la lecto-escritura, y a partir de un análisis contrastivo del castellano y los idiomas autóctonos, tendría que hacerse énfasis en la enseñanza de aquellos aspectos sintácticos, fonéticos y morfológicos que distinguen al castellano estándar de la variante popular. Así por ejemplo a nivel fonético, poner especial cuidado en enseñar la distinción entre /e/ y /i/; /u/ y /o/; /f/ y /j/; etc., a nivel sintáctico esclarecer, que determinados ordenamientos secuenciales que caracterizan al lenguaje popular, proceden de la influencia que ejerce el quechua o en su caso el aymara, etc. Con esta metodología se intentaría que el niño posea diferentes estilos o variedades de castellano, para usarlos instrumentalmente de acuerdo al contexto en el que se encuentre (17).

2. La situación de Aprendizaje

En una primera revisión de las notas obtenidas por los niños a lo largo del año escolar, como se puede apreciar en el cuadro N° 10, resalta que en general la asimilación de contenidos es deficiente. Examinando los promedios finales vemos que, salvo dos niños que alcanzan 5 puntos, el resto oscila entre 3.5 y 4.9 puntos.

Si dividimos a los niños en función del aprovechamiento alcanzado, los alumnos buenos son los que obtuvieron un promedio de 5 puntos, los que se sitúan entre 4 y 4.9 puntos presentan una actuación regular, y por último los alumnos con una asimilación escolar deficiente, vendrían a ser los que no sobrepasaron los 3.9 puntos de promedio final (18).

Es interesante observar que dentro de este estrecho margen de oscilación de las notas de 3.5 a 5.1 puntos, su fluctuación hacia un mayor o menor aprovechamiento, guarda relación con el grupo cultural al que pertenecen los niños: en el grupo de niños aymaras la mayoría de casos -75%- oscila entre 4 y 4.9 puntos; en forma casi similar en el grupo de niños mestizos la mayor parte de los promedios -83%- fluctúan entre 4 y 4.9 puntos. En cambio en el grupo de niños quechuas, se tiene, por una parte, que una minoría de casos -17%- obtiene 5 puntos y de otro lado, el mayor número de casos -50%- presenta una actuación deficiente que no

CUADRO No.10
Rendimiento global por grupo.

PROMEDIO FINAL	BUENO de 5 a 5.1	REGULAR de 4 a 4.9	DEFICIENTE de 3.5 a 3.9	TOTAL
Gr. Aymara	-	75%	25%	100%
Gr. Quechua	17%	33%	50%	100%
Gr. Mestizo	-	83%	17%	100%

CUADRO No.11
Frecuencia anual de plazos por materia.

GRUPOS	ESCR.	LENG.	LECT.	MAT.	C.NATS.	EST.S.	ACTIVS.	MAN.
Gr. Aym.	31%	15%	25%	43%	-	-	-	6%
Gr. Quech.	52%	29%	42%	48%	6%	4%	10%	-
Gr. Mest.	21%	12%	16%	23%	-	2%	2%	-
Gr. TOTAL:	35%	19%	28%	37%				

alcanza los 4 puntos de promedio final. Es decir, en el grupo quechua se reúnen los extremos, niños con bueno y deficiente aprovechamiento escolar.

Es importante puntualizar que no calificamos este nivel de rendimiento con la denominación "dificultades de aprendizaje" porque esos términos nos remiten a un estereotipo cultural, es decir, a un modelo rígido que sanciona a aquellos que se salen de los límites de lo considerado, el aprendizaje normal. Existen patrones de aprendizaje socialmente definidos por la cultura dominante, que ponen como referente al niño considerado normal de acuerdo a ellos, para calificar como trastorno la conducta de aprendizaje de otros niños.

Entonces se hace necesario deslindar dos situaciones muy diferentes que generalmente se confunden y se atribuyen al alumno. Cuando el niño que no logra un aprendizaje adecuado presenta algún problema (perturbaciones neurológicas, deficiencias sensoriales, etc.) considerado excusable por la cultura dominante, la actitud de la escuela es colaborar a vencer su dificultad. Empero sucede algo distinto cuando aquella no ha previsto otras causas, cuando son los contenidos de la enseñanza los que constituyen un problema para el niño al plantearle

realidades alienantes, ajenas al marco en el que se desarrolla su experiencia, en este caso la escuela, desconociendo su participación en el surgimiento del problema, continua atribuyendo al niño toda la culpabilidad del fracaso escolar.

De este modo preferimos definir el fenómeno investigado como una situación de aprendizaje, situación caracterizable por el enfrentamiento entre una población de niños con características étnicas específicas, que emplean la variedad popular del castellano y de otra parte la escuela que ignorando esta realidad impone la utilización del castellano culto.

En el cuadro No.11 se puede observar que el mayor número de aplazos se presenta en las asignaturas de lectura, escritura, lenguaje y matemáticas y no así en Ciencias Naturales, Estudios Sociales, Actividades Manuales y las demás denominadas ramos técnicos en las cuales los aplazos son inexistentes. Es decir que los niños, con diferencias al interior de cada grupo, muestran mayores problemas en la asimilación de contenidos escolares, en el primer bloque de materias mencionado, las mismas que se consideran las más importantes en primero básico, por ser el objetivo del curso la iniciación en el aprendizaje de la lecto- escritura, y la interiorización de los patrones abstractos de dos

RUNAYAY

CUADRO No.12
Factores sociales de adaptación al aula.

		AYMARA	QUECHUA	MESTIZO
Adaptación inicial	fácil	75%	25%	50%
a la experiencia escolar	dificul.	25%	75%	50%
Relación inicial	adecuada	86%	58%	67%
con la maestra	Problemát.	13%	42%	33%
Relación actual	adecuada	100%	67%	100%
con la maestra	Problemát.	-	33%	-
Relación con	sociable	75%	58%	67%
los compañeros	retraído	25%	42%	33%

CUADRO No.13
Factores psicopedagógicos de adaptación al aula

		AYMARA	QUECHUA	MESTIZO
Interés en el	si	100%	58%	75%
aprendizaje	no	-	42%	25%
Atención en	si	50%	17%	50%
clases	no	50%	83%	50%
Ritmo del	Lento	25%	75%	33%
Aprendizaje	Normal	62%	17%	50%
	Rápido	13%	8%	17%
Captación de	fácil	75%	17%	58%
lo transmitido	dificult.	25%	83%	42%
Retención de	fácil	75%	25%	67%
lo aprendido	Dificult.	25%	75%	33%

operaciones aritméticas básicas (suma y resta).

La mayor frecuencia de aplazos a nivel general en tales asignaturas tiene relación con el pasaje problemático para el niño de la utilización del lenguaje popular al lenguaje "culto" y normativo de la escuela: lectura atañe exclusivamente al ejercicio de la lectura que el niño realiza en el libro destinado a ello; escritura se desarrolla a través de dictados que se efectúan en base a las palabras generadoras del libro de lectura y más adelante tomando algunos temas como la familia, la escuela, etc. Lenguaje está encaminado a la ampliación del vocabulario, teniendo como marco el léxico propio del castellano estándar.

Entonces el nivel de aprovechamiento escolar del curso que es bajo no corresponde a una dificultad para aprender atribuible al niño. Si

éste encuentra dificultades vienen a ser el efecto de la incapacidad de la escuela para enseñar, pues al desconocer totalmente las características del grupo social en el que actúa no puede desarrollar estrategias adecuadas a sus particularidades.

3. Aprendizaje y Etnicidad.

3.1 Grupo Aymara.

Los cuadros No. 12 y 13 muestran muy claramente que la mayoría de niños aymaras realizó una adaptación social satisfactoria en el medio escolar tanto a nivel de su grupo de pares como en la interacción con la maestra, y así mismo logró una buena adaptación en relación a los aspectos psicopedagógicos.

Los datos muestran que el grupo aymara posee gran capacidad para enfrentar la experien-

cia nueva y adversa que constituye la escuela y para adaptarse a ella, aventajando, en este sentido, tanto al grupo quechua como al mestizo.

La particularidad hallada, al ser algo común a la mayoría de los niños aymaras, nos remite al grupo cultural del que forman parte, esto es, al grupo de migrantes aymaras. Como ya expusimos, algunos rasgos distintos de la familia migrante aymara son: la migración familiar, la estabilidad de la pareja, la mayor persistencia de la religión tradicional, la permanencia de formas culturales propias de esperar y educar a los hijos, etc, aspectos que implican el mantenimiento de modos de vida originarios y una mayor consistencia como grupo cultural, que está relacionada con una historia en la que la etnia aymara se muestra unificada y cohesionada. Es decir, que en este grupo a diferencia del quechua existe una tendencia a mantener en el ámbito urbano elementos constitutivos de su identidad aymara, lo que supone mayor fortaleza de la etnia aymara frente a la migración. Inferimos que esta característica del grupo migrante aymara determina a nivel psíquico estabilidad y equilibrio afectivo en los niños. Existe una "lógica migratoria" (19) en el grupo ligada a una mayor conciencia de identidad cultural, que lleva consigo una preparación para el enfrentamiento con lo diverso, determinando en los niños una disposición para la adquisición de códigos nuevos, y brindándoles mayores posibilidades de adaptación al mundo escolar.

Pero esta actitud producida en los niños no puede anular la dificultad que representa la enseñanza escolar que ignora su particularidad étnica y lingüística, explicando ello que las notas de los niños no sobrepasan los 4.9 puntos. Cuando a los obstáculos que genera la enseñanza en sí misma se añaden problemas provenientes de los niños, como por ejemplo conflictos afectivos, se produce lo que sí podemos denominar dificultades de aprendizaje, tal como sucede en el 25% de los casos de este grupo que manifiestan un rendimiento deficiente, no llegando a superar 3.9 de promedio final.

3.2 Grupo Quechua.

A diferencia de lo observado en los niños aymaras, vemos en el cuadro de factores sociales

que gran parte del grupo tuvo problemas de adaptación al empezar la experiencia escolar. En la relación inicial y posterior con la maestra así como en la interacción con los compañeros un porcentaje de niños no superior al 50% presentó dificultades. Estas cifras, sin embargo son significativas al ser superiores a las halladas en los otros dos grupos, ellas vienen a ser expresiones de la tendencia general de los niños quechuas a constituir el grupo más conflictivo de los tres. Corroborando esta afirmación se aprecia a través del Cuadro de Factores psicopedagógicos que gran porcentaje de niños quechuas tuvo problemas para asimilar los contenidos escolares.

Las particularidades que muestra este grupo cultural en la escuela son claramente distintas a las encontradas en los niños aymaras y mestizos. Se aprecia en ellos una capacidad precaria para adecuarse al mundo escolar y escasa disponibilidad para simular los contenidos de la enseñanza. Es posible explicar esta falta de energía para integrar lo nuevo a su experiencia, por la inestabilidad psíquica que caracteriza al grupo, en efecto, en el 62% de niños existen trastornos afectivos. A su vez el desequilibrio a nivel psíquico desencadena y agudiza la patología relacionada con organicidad cerebral, encontrada en el 75% de casos.

El hecho de que la mayor parte de casos con problemas afectivos esté concentrada aquí, expresa algo del grupo quechua en conjunto y está relacionada con las características que manifiesta como grupo cultural, claramente diferentes a las observadas en los restantes: el grupo se halla en pleno proceso de asimilación de modos de vida y valores de la sociedad nacional. Se reúnen aquí el mayor número de analfabetos y junto a ellos sujetos que han alcanzado un grado avanzado de instrucción. Se observa una fuerte tendencia a la adopción de la religión evangélica. Se encuentra bastante inestabilidad en la relación conyugal, y finalmente una propensión a incorporar formas occidentales de esperar y criar a los niños.

Los datos expuestos muestran al grupo disperso conteniendo en su interior tendencias diversas. La falta de cohesión, de identidad grupal tiene relación, como vimos más adelante, con un proceso acelerado de mestizaje ex-

plicable en función de su historia. Hallamos una relación entre las características culturales que presenta el grupo migrante quechua y la inestabilidad psíquica que caracteriza a la mayoría de los niños, aspecto que determina una menor capacidad para hacer frente a las exigencias que plantea la escuela.

Precisemos la relación que se establece entre el niño quechua y la instrucción escolar: vemos que la mayor parte de los niños llegan ya a la escuela con trastornos que pueden entorpecer su aprendizaje, siendo estos de índole afectiva, orgánica o una combinación de ambos, es decir, con sus posibilidades de adaptación mermadas y que la institución, con el planteamiento erróneo que desarrolla, desajustando completamente a sus particularidades y problemas, es un factor que contribuye a ahondar sus dificultades, brindándoles escasas posibilidades de salir adelante.

El cúmulo de obstáculos que debe enfrentar el niño quechua, permite comprender que su nivel de rendimiento escolar sea tan bajo (cfr. Cuadro No.10), existiendo en este caso dificultades de aprendizaje entendidas como una convergencia de problemas provenientes del niño y de la escuela.

3.3 Grupo Mestizo.

En este grupo observamos (cfr. Cuadro No.12) que los niños que presentaron problemas de adaptación al ambiente escolar, en la relación inicial con la maestra y con los compañeros, los mismos que constituyen en todos los casos una minoría, coinciden con aquellos que confrontaban conflictos afectivos.

En cuanto se refiere a los factores psicopedagógicos, en la mayor parte de los ítems el grupo muestra adecuación al trabajo de aula, los casos que tuvieron dificultades coinciden nuevamente en parte con los niños perturbados afectivamente.

Veamos que los niños mestizos tienen en general posibilidades para hacer frente a las experiencias que ofrece la escuela. Salvo aquellos casos con problemas afectivos que son una minoría (23% Cuadro No.5), existe en ellos una energía dirigida a la integración y elaboración de los contenidos escolares.

Por las características que presentan las familias de este grupo -nivel de instrucción elevado, trabajo estable de los padres-, inferimos que se trata de personas más integradas al estilo de vida urbano-criollo-occidental, sin embargo vemos, a través del nivel de aprovechamiento de los niños, que ésta mayor participación no implica la superación de la distancia existente en relación al lenguaje "culto" y normativo de la escuela.

Más que el hecho anterior, comprensible al estar ubicadas las familias mestizas en un sector periférico, lo significativo es que los niños aymaras hayan logrado un rendimiento similar al de los niños mestizos.

Pensamos que sólo aparentemente el aprovechamiento de los niños aymaras y mestizos es semejante, pues en realidad subyace una actitud diferente a ambos desempeños. Si tomamos en cuenta que la familia migrante aymara mantiene elementos propios de su cultura y que sus integrantes adultos presentan el grado de escolaridad más bajo de los tres grupos, veremos que está más distante de la cultura urbana dominante, y que, por tanto, el esfuerzo que deben desplegar los niños aymaras para adecuarse a las características de la enseñanza es mayor. Esto permite suponer que los niños aymaras disponen de una gran fortaleza, aspecto componente de la "lógica migratoria" de su grupo, que les permite enfrentar las experiencias de la escuela. En cambio lo que estaría por detrás del nivel de rendimiento de los niños mestizos, es una mayor cercanía y participación del grupo al que pertenecen en la ideología dominante.

CONCLUSIONES

A través del análisis realizado emergió la dinámica de la interrelación entre los aspectos orgánico-cerebrales, psicológicos, lingüísticos y antropológicos que participan en la situación de aprendizaje analizada. Al tomar en cuenta todos estos factores nos hemos aproximado a la complejidad de la experiencia escolar de niños de la periferia provenientes de grupos étnicos-sociales diversos.

Discriminamos: por una parte la

neurológicos u otros, logran adecuarse a las exigencias de la institución escolar, pese a las dificultades que encuentran en la enseñanza misma, es decir, poseen fortaleza para superar la experiencia adversa que representa la escuela, pero tal fortaleza proviene en última instancia del factor étnico-social.

En cuanto a los factores intelectuales, no consideramos haber accedido al conocimiento de la inteligencia de los niños estudiados, pues al pertenecer a grupos migrantes campesinos reproducen formas de estructuración de la inteligencia correspondientes a los grupos culturales quechua y aymara. Dichas formas de pensamiento y los procesos de desestructuración y reestructuración que se producen en ellas, en contacto con lo urbano-occidental, no han sido aun objeto de estudio y por tanto tales fenómenos son desconocidos para nosotros.

Por consiguiente la WISC, sólo permite determinar que los tres grupos de niños poseen en medida suficiente las habilidades intelectuales más valoradas por la cultura occidental, como ser capacidad analítico-sintética, capacidad de abstracción y razonamiento aritmético.

El hecho de que los niños quechuas obtengan los puntajes equivalentes más bajos de los tres grupos en los subtests que miden tales

habilidades mentales, no obstante provenir de familias más aculturadas que el grupo aymara, se explica por la mayor frecuencia de problemas orgánico-cerebrales hallada en este grupo, que repercute negativamente en el despliegue de las mismas.

Empero el llegar a este resultado es posible solamente a partir de la puesta entre comillas del valor cuantitativo del CI. y de la delimitación rigurosa del peso cultural-occidental de cada uno de los subtest. En cuanto a las diferencias en el CI. de los tres grupos de niños viene a expresar su grado de cercanía a la ideología y forma de vida occidentales, es decir, refleja la intensidad de la aculturación del grupo cultural al que pertenecen.

En relación a la intención de determinar la interrelación dinámica de todos los factores investigados, encontramos que existe una subordinación de los aspectos orgánicos, afectivos e intelectuales, a la dimensión étnico-social de los niños periféricos en su adaptación al ambiente escolar. Subordinación que de ningún modo debe ser entendida como una relación directa de causa a efecto, sino tomando en cuenta que la realidad es una unidad estructurada, en la cual lo orgánico, lo afectivo y lo social se realizan en un acto total, y donde lo psicológico es sólo una traducción a nivel del psiquismo individual de una estructura sociológica (21).

NOTAS

1. DEVEREUX, George, De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento, Ed. Siglo XXI, México, 1977.
2. BASTIDE, Roger, El prójimo y el extraño, Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1973.
3. KOPPITZ, Elizabeth, El test Guestáltico Visomotor para niños, Ed. Guadalupe, Buenos Aires, 1976.
4. Cfr., Lenguaje normativo y castellano popular del presente artículo.
5. Este último aspecto no será desarrollado en el presente artículo, pues su exposición excedería los límites del mismo.
6. IESE, Resultados preliminares de la encuesta por enumeración completa, zona 25, mecanografiado IESE-UMSS, Cochabamba, 1985, Cuadro No.5.
7. RIVERA Alberto, Pobladores Urbanos Villa Alto Cochabamba, manuscrito inédito.
8. LARSON, Brooke, Explotación agraria y resistencia campesina: cinco ensayos históricos sobre Cochabamba (Siglos XVI-XIX) Ed. CERES, La Paz, 1981.
9. WACHTEL, Nathan, "Los mitimas del valle de Cochabamba: la política de colonización de Wayna Capac", en Historia Boliviana I/1, Cochabamba, 1981.
10. Actualmente en Cochabamba, sólo el 36.5% de la población es monolingüe castellano. Después de la reforma agraria, el número de bilingües castellano/quechua se ha incrementado tanto en términos relativos como absolutos. En Albo X., Lengua y Sociedad en Bolivia, Proyecto INE-Naciones Unidas, La Paz, 1976.
11. Cfr., MICHENOT E., "Bilingüismo y Educación", en Boletín FACES No.5, Taller de Tesis, UMSS, 1984. pág.53.
12. Ibid., pág. 59.
13. Cfr., Ibid., págs.51-55.
14. Relato de una niña aymara frente a la lámina I del C.A.T.-A.
15. Cfr., Condarco de Duchén A. y L. Condarco de la Quintana, Alborada, Eds. Condarco, La Paz, 1971.
16. "Enseñanza Normativa y Castellano Popular", en Cuaderno de Trabajo No.3, Taller de Lingüística del Centro Portales, 1979, pág.5.
17. Remitimos al lector a los trabajos producidos por el Taller de Lingüística de Portales en Parotani los años 1978 a 1980.
18. Se toma como referencia la escala valorativa de la libreta escolar.
19. CALZAVARINI, Lorenzo, Comunicación personal.
20. MICHENOT E., "Bilingüismo y Educación", Boletín FACES No.5. UMSS, 1984, pág.65.
21. Cfr., LEVI-STRAUSS C., "Introducción a la obra de M. Mauss", en Mauss, Sociología y Antropología, Ed. Tecnos S.A., Madrid, 1979, págs.16-27.