

Dime en qué colegio estudiaste y te diré qué **CI** tienes

Radiografía al desigual acceso al capital cognitivo en Chile



Ricardo Rosas
Catalina Santa Cruz

Tipo de educación, inteligencia y clase social: algunas preguntas para entender la relación entre el tipo de educación y el desarrollo del capital cognitivo de las personas

Pese a la relevancia que puedan tener algunas teorías acerca de la inteligencia en el ámbito académico y científico, no siempre es fácil reconocer cómo estas pueden influir en posturas políticas y cambios sociales de magnitud. Sin embargo, la influencia y responsabilidad social de los modelos de inteligencia pueden ser de gran envergadura, llegando incluso a determinar el sistema educativo de una nación. Un claro ejemplo de esto es el llamado *examen 11+*, realizado en Inglaterra en la primera mitad del siglo XX. Este examen se aplicaba a todos los niños de diez u once años con el objeto de enviarlos a los distintos tipos de escuelas secundarias existentes. El objetivo de los test era "...establecer el valor del factor *g* de Spearman⁷ de cada niño" (Gould, 1996, p. 291), para posteriormente dividirlos según esa medición. A un escaso 20% se lo enviaba a un instituto en donde recibían preparación para entrar a la universidad y al 80% restante se lo enviaba a escuelas técnicas, ya que debido a su nivel intelectual no eran aptos para recibir educación superior. Como es lógico suponer, este examen era justificado por quienes creían en la existencia de un factor general innato y estable de inteligencia. Incluso Spearman afirma que "una vez que se dispone de una medida bastante exacta de valor relativo de *g* en un niño de 11 años, es inútil que padres y educadores se forjen vanas ilusiones sobre la oportunidad de que tardíamente alcance un nivel superior" (Spearman, 1927, p. 367 en Gould 1996, p. 292). Por otra parte, para Cyril Burt, uno de los principales interesados en la clasificación de los alumnos, este examen era una manera de evitar la decadencia de la sociedad inglesa, pues identificaba y separaba a los más inteligentes de los menos dotados y daba a los primeros la posibilidad de transformarse en la élite que gobernaría el país (Gould, 1996).

7 Para Spearman, " *g* representa a la inteligencia general, la cual varía de un individuo a otro, aunque tiende a mantenerse constante a lo largo de la vida de una persona; *g* expresa lo que evalúan en común diferentes pruebas de inteligencia. Cada una de estas tendrá diferentes saturaciones en *g*, dependiendo del grado de varianza específica que posea. Sustantivamente, *g* representa para este autor la capacidad de extraer relaciones." (Rosas, Boetto & Jordán, 2005, p. 53).

Este examen fue respaldado durante 20 años por informes oficiales, y descalificó a temprana edad a miles de niños británicos a quienes ni siquiera se les daba la posibilidad de prepararse para ingresar a la educación superior.

¿A qué viene este ejemplo, ajeno a nuestra realidad, y además, seamos justos, algo extemporáneo? A que muestra de manera bastante clara cómo el sistema educativo de un país puede ser determinado, en su estructura y diversificación, en función de las preconcepciones que se tengan respecto de cómo se desarrolla el talento humano, y cómo este abre o cierra las distintas posibilidades de acceso a diversas ocupaciones, y en definitiva al lugar que ocuparán las personas en la pirámide social.

En este caso, resulta evidente que la inteligencia, en concordancia con el modelo anglosajón (figura 11), ampliamente aceptado en los países de habla inglesa durante gran parte del siglo XX, es considerada como variable independiente, esto es, como causa de las oportunidades educativas que reciben los estudiantes (y, por lo tanto, como causa, en último término, de la posición social que ocuparán en el futuro). El considerar a la inteligencia como variable independiente implica la preconcepción de que la inteligencia es una entidad unitaria, esencialmente hereditaria y básicamente inmodificable. Esto es, la inteligencia es vista como una propiedad inmanente de las personas, resultante de su estructura biológica.

Esquemáticamente, esto queda representado como:



Figura 11 Modelo anglosajón.

Si bien es cierto que el examen 11+ ya no es parte del sistema educacional inglés, ni de ningún otro, hay resabios de esta concepción que permanecen inalterados en la cultura anglosajona, especialmente en el caso de los Estados Unidos (cuadro 5). En este país, las personas están obligadas a enviar a sus hijos a la escuela pública del distrito donde residen (la educación privada es un bien al que accede una pequeña minoría). Esta obligación es en teoría garantía de libre y equitativo acceso a la educación por parte de todos los ciudadanos. Pero eso es solo en la teoría, pues la natural conformación de barrios segregados por la capacidad económica de los residentes hace que las escuelas de los barrios de los grupos de diferentes poderes adquisitivos varíen también dramáticamente en su calidad. Y eso genera el círculo vicioso (o virtuoso, según los defensores del sistema) en el que los barrios más ricos tienen escuelas de mucho mejor calidad que los barrios pobres, ya que los distritos cuentan con la libertad de apoyar, con parte de los impuestos locales, la calidad de sus

escuelas. ¿Y cuál es el resabio de reconocimiento del talento innato entonces? Que las escuelas de barrios más ricos tienen la libertad de becar a los mejores estudiantes de las escuelas de barrios más pobres, aunque no residan en ellos. O sea, hay un premio al talento (que se considera como capital individual de desarrollo), con lo que las escuelas de mejor calidad concentran a los buenos estudiantes incluso de las clases menos acomodadas, y las escuelas de menor calidad se ven privadas de retener a sus buenos estudiantes, los que se sabe tienen un rol importante para mejorar los aprendizajes de sus compañeros. En breve, con esta preconcepción, los ricos se hacen más ricos y los pobres, más pobres.

En suma, el sistema de educación norteamericano es tremendamente segregado socialmente, y, comparado en mediciones internacionales, de no muy buena calidad. Pero asegura que los alumnos talentosos sean reconocidos en sus capacidades y reciban una mejor educación.

El caso chileno no es así, por cierto. Por lo menos en lo que respecta a asegurar que los alumnos más talentosos reciban la mejor educación, pero no por ello es menos determinístico en lo que respecta a su capacidad de brindar educación de calidad equitativa. En el caso chileno, se ha invertido la relación de causalidad desde la entrada al sistema. Dado que los tres sistemas educacionales, como esperamos demostrar en las secciones que siguen, son tan flagrantemente inequitativos en cuanto a su oferta de calidad, sus resultados son previsiblemente determinantes sobre el desarrollo del capital cognitivo de los estudiantes. En el caso chileno, el NSE determina el tipo de educación que reciben los estudiantes, lo que a su vez determina el capital cognitivo resultante. En otras palabras, y de manera esquemática, en el caso chileno (figura 12):

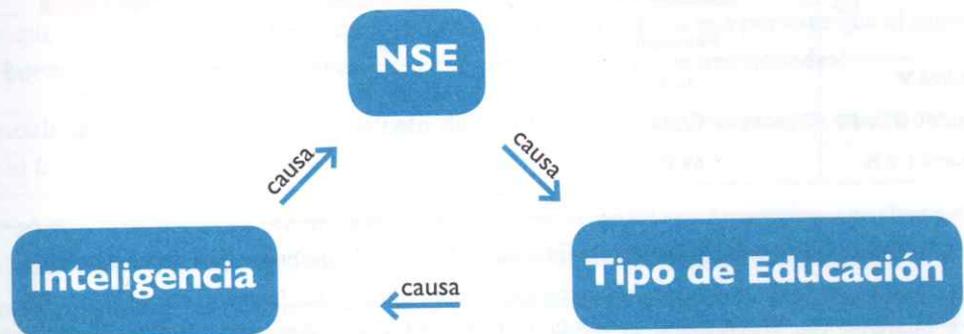


Figura 12 Modelo chileno.

Por cierto que este esquema alude al caso general de la educación en Chile, y no a sus excepciones (que existen, como veremos más adelante). Por ello, describamos más en detalle el caso general: las personas del quintil I y parte del II de ingresos en Chile están obligadas a enviar a sus hijos a la educación municipal, pues carecen de la posibilidad del copago, es decir, de aportar al subsidio dado por el Estado para la educación de sus hijos.

Una parte de los quintiles II, III y IV envía a sus hijos a la educación particular subvencionada, ya que pueden acceder a algún monto de copago y se aseguran una educación de mayor calidad (CASEN, 2011). Por último, el quintil V accede en una proporción importante a la educación particular pagada, que en la mayoría de los casos supera en costo a la suma de las subvenciones estatales más copago (CASEN, 2011). En otras palabras, en el caso general, es posible afirmar de manera conclusiva que el acceso a los distintos tipos de educación en Chile está principalmente determinado por el ingreso familiar⁸ (gráfico 2).

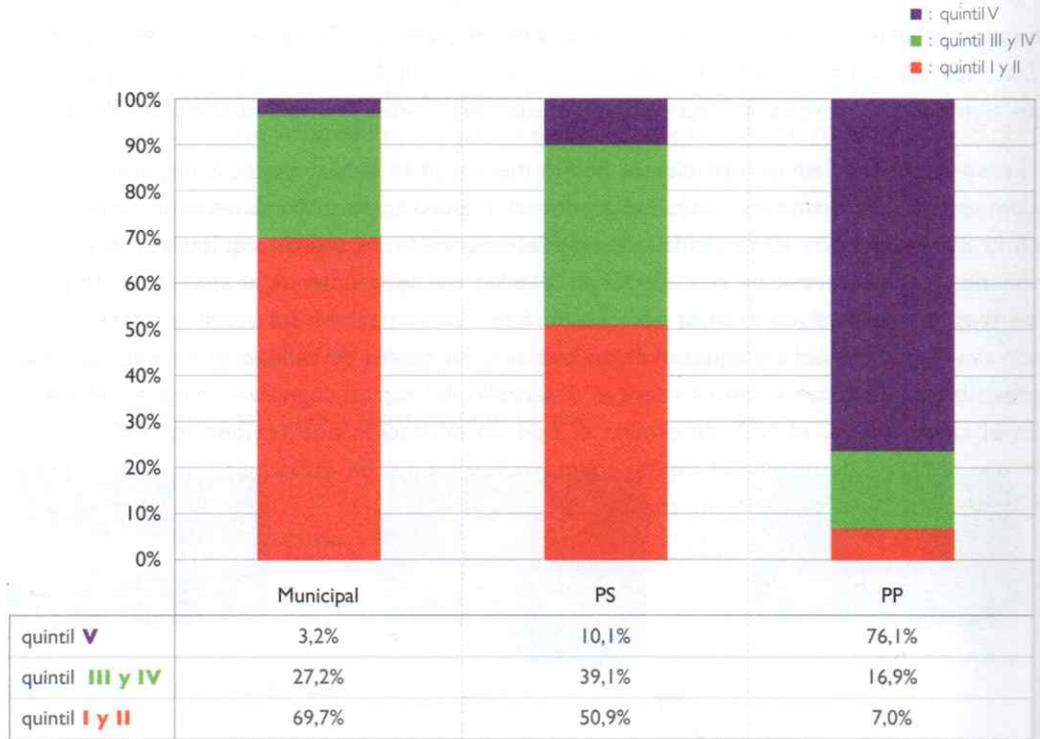


Gráfico 2 Composición matrícula Educación Básica por quintil según dependencia

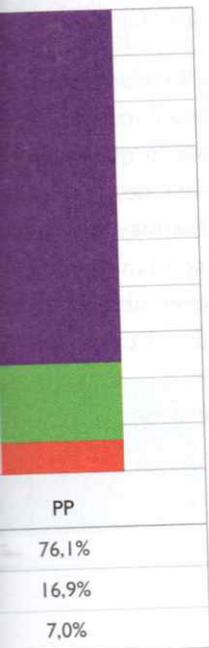
Leyenda: Composición de la matrícula de Educación Básica por quintil según dependencia del establecimiento educacional. En la ordenada se indica el porcentaje de matrícula para cada tipo de establecimiento: Particular Pagado, Particular Subvencionado y Municipal (abscisa). Los colores representan los quintiles I y II (naranja), III y IV (verde) y V (morado).

Fuente: CASEN 2011.

⁸ Esta regla general solo puede ser relativizada muy marginalmente a causa de tres excepciones: los liceos emblemáticos (que representan el 4% de la matrícula nacional para 7° básico a 4° medio), las zonas extremas en las que los niños asisten a la única escuela disponible, que normalmente es municipal (también una ínfima proporción de la matrícula), y los colegios de corporaciones y fundaciones educacionales sin fines de lucro, que técnicamente son colegios particulares subvencionados, pero que a pesar de formalmente pedir un copago, en el hecho tienen a la mayoría de sus alumnos becados (lo que les permite atender a niños del quintil I y II).

subvencionada,
 cación de mayor
 importante a la
 a la suma de las
 el caso general,
 de educación en

■ : quintil V
 ■ : quintil III y IV
 ■ : quintil I y II



dependencia

establecimiento educacio-
 particular Pagado, Particular
 (verde) y V (morado).

excepciones: los liceos
 las zonas extremas en las
 tienen una ínfima proporción
 de lucro, que técnicamente
 pago, en el hecho tienen a

La excepción más importante a esta regla, sorprendentemente, la ofrecen los liceos “emblemáticos”, un total de 24 establecimientos de excelencia, que imparten educación científico-humanista y que restringen su cobertura desde 7° EB a IV° EM (Valenzuela & Allende, 2011). Y lo excepcional es que, como demuestran los autores, el origen socioeconómico de sus estudiantes no se concentra en las familias de origen más vulnerable (como es esperable en liceos municipales). Al contrario, solo el 5% de estos estudiantes pertenecen al primer quintil de ingreso, y solo el 9,3% al segundo quintil. Como afirman los autores: “los estudiantes que asisten a Liceos Públicos de Excelencia corresponden mayoritariamente a jóvenes de familias de clase media-alta, cuyo promedio en el Índice Socioeconómico –estandarizado a nivel nacional con media cero y desviación estándar uno– alcanzaba a 0,62 para el año 2002, lo cual implica que el estudiante promedio pertenecía al percentil 75 de la distribución socioeconómica del total del país” (Valenzuela & Allende, 2011, p. 21).

En conclusión, ¿qué nos están mostrando estos datos? Que la única educación pública gratuita de calidad de nuestro país está siendo colonizada y aprovechada por las clases más acomodadas. ¿Y cómo es esto posible? Por una política regresiva del desarrollo del capital cognitivo: todos los liceos emblemáticos, sin excepción, son hiperselectivos en sus políticas de ingreso en 7° año de enseñanza básica, año de ingreso a ellos. Como las pruebas de ingreso son pruebas que evalúan capital cognitivo, en base a todo lo que hemos dicho hasta aquí, es evidente que los mejores puntajes los obtienen estudiantes que tienen mayor capital cultural familiar y mejor calidad de la educación de 1° a 6° básico. Y eso, en Chile, solo lo ofrece, de manera casi exclusiva, el sistema educacional particular pagado.

¿Por qué es tan importante rechazar de plano una política pública que permite que el acceso a la buena educación sea un privilegio exclusivo de las clases más acomodadas?

Esencialmente por dos razones, que solo desarrollaremos muy brevemente aquí, pues no son el foco directo de este libro:

a) Relación entre pobreza y desarrollo cognitivo. En los últimos años se ha acumulado creciente evidencia acerca de que la condición de pobreza marca diferencias muy significativas en el desarrollo neurocognitivo de los niños. Se han encontrado grandes diferencias en el desarrollo de los sistemas encargados del lenguaje y la memoria, así como en los sistemas que fundamentan la memoria de trabajo (Farah et al., 2006). En otras palabras, la pobreza de por sí ya es una condición de riesgo para el desarrollo cognitivo. La tarea de contrarrestar ese riesgo debe ser llevada a cabo por, como ya hemos dicho, una educación pública de calidad. Pero el problema del caso chileno es que se confunde la condición de pobreza con la educación de mala calidad, y por lo tanto el único factor protector del riesgo de insuficiente desarrollo cognitivo está ausente. En este sentido, es preciso notar que la evidencia mencionada demuestra

que la pobreza impide un adecuado desarrollo de los principales factores que permiten una debida escolarización: el desarrollo del lenguaje y el desarrollo de las funciones ejecutivas.

b) Justificación de las desigualdades a partir de las desigualdades.

Si el sistema está organizado naturalmente de una manera en que no hay ninguna oportunidad de que un niño promedio de un colegio municipal alcance resultados educacionales equivalentes al niño promedio de un colegio particular pagado, se corre el riesgo de que la diferencia comience a ser justificada desde la diferencia obtenida. Esto, que parece un argumento circular, en realidad no lo es, ya que corresponde a la predicción de la teoría de la disonancia cognoscitiva: si obtengo consistentemente peores resultados que otro, a pesar de mi esfuerzo, seguro que es porque soy peor. Desde el ámbito económico, que no es el mismo que estamos tratando, pero está muy cerca, Castillo (2012a, 2012b) demuestra cómo en Chile (alineado con países muy desiguales en ingreso) existe la tendencia, incluso en los niveles extremos de ingreso, a justificar esas diferencias de ingreso, y con ello la inequidad. Lo paradójico del caso es que parece haber evidencia de que a mayor inequidad objetiva, mayor tendencia a justificar esa inequidad desde diferencias igualmente "objetivas".

Inte clar

El concep
diferentes
que es un
francesa,
medio de l
la mayoría
la práctica

Veamos es
año de una
una clase i
verdadera
pagados y n

a) Los
intelige

b) Los
que los

c) Amb

Inteligencia versus capital cognitivo: Una clarificación conceptual necesaria

El concepto de inteligencia, como ya hemos dicho, tiene dos acepciones radicalmente diferentes en la investigación en psicología. Una, la de la psicología anglosajona, plantea que es una entidad unitaria, esencialmente heredada e inmodificable. Otra, de la psicología francesa, plantea que es una entidad compleja, esencialmente aprendida y modificable por medio de la educación. Si hacemos una encuesta, descubriremos que en el discurso explícito, la mayoría de las personas creen que defienden la segunda, pero en el discurso implícito y en la práctica, en realidad sostienen ingenuamente la primera.

Veamos esto con un ejemplo real: a un grupo de 95 estudiantes de psicología de tercer año de una prestigiosa universidad de nuestro país se les preguntó, de manera informal en una clase introductoria a la inteligencia, que votaran por la afirmación que les pareciera verdadera en relación con los estudiantes de IV Medio egresados de colegios particulares pagados y municipales el año anterior:

- a) Los estudiantes de establecimientos particulares pagados son en promedio más inteligentes que los de colegios municipales.
- b) Los estudiantes de establecimientos municipales son en promedio más inteligentes que los de particulares pagados.
- c) Ambos grupos son igualmente inteligentes.

¿Cómo respondieron? En un 78% dijeron que ambos grupos son igualmente inteligentes. O sea, consideran que los estudiantes chilenos, después de 12 años de ser sometidos a sistemas educativos de calidad muy diferente, tienen la misma inteligencia. ¿Cómo es posible esta respuesta en estudiantes participantes y comprometidos con el movimiento estudiantil chileno que reclama por la inequidad de la calidad de la educación en el país, que justamente reconoce y denuncia que la educación recibida en los subsistemas es de muy diferente calidad?

Es posible por dos razones: a) porque, sin saberlo, operan con la concepción anglosajona de la inteligencia (es unitaria, heredada e inmodificable, y por lo tanto los sistemas educativos no le hacen mella), y b) porque quieren creer que el potencial de desarrollo cognitivo sigue siendo el mismo, a pesar de la mala educación recibida (lo que sigue demostrando que operan con la concepción anglosajona del término). Por supuesto que, al pedirles que expliquen el porqué de las diferencias en los rendimientos de las pruebas estandarizadas, nadie duda en atribuirlo a la diferente calidad de la educación recibida... ¿Y qué nos muestra esto?

Que hay una tercera razón para explicar la respuesta de los estudiantes: porque creen y defienden que la inteligencia no está medida equitativamente en las pruebas de admisión a las universidades. Esto es, quieren creer que hay un mundo posible en el que las oportunidades educacionales sean las mismas para todos, y a pesar de la contundente evidencia, siguen sosteniendo que las diferencias de egreso escolar, medidas por las pruebas de admisión, no reflejan la "verdadera" cualidad de su inteligencia.

Para el lego que vive una situación de evidente injusticia en el acceso a la educación de calidad, entonces, la relación entre educación e inteligencia no existe, o no es tan intuitiva como estamos majaderamente tratando de explicar.

Por esta razón, decir "los estudiantes de colegios particulares pagados egresados de IV° medio son más inteligentes que los egresados de IV° medio de escuelas municipales", equivale a ponerle una etiqueta a una situación de injusticia que muy pocos están dispuestos a suscribir o defender.

En otras palabras, parece claro que la palabra "inteligencia" ya ha sido colonizada en su significado para legos y público en general por la concepción anglosajona. Y dado que los autores de este libro hemos querido demostrar, esperamos con éxito, que la inteligencia es un estado y no un rasgo, es que creemos conveniente hablar de **capital cognitivo** en lugar de inteligencia, para defender nuestro punto.

Porque
de cole
los egr
hablan
estanda

Ya decí
capital
los 95 e
de cole
será qu
permite
un siglo.
preconc
permite
monto d

¿Qué det
cultural d
las variab
mantenie

Esto que
ejemplo, r
por ejemp
de desarr
condición
acogen y c
Evaluación
LPAD-) (F
con SD del
con niños
tajante que
su condició

Porque sí es correcto (y políticamente correcto) afirmar y defender que “los estudiantes de colegios particulares pagados egresados de IV° medio tienen más capital cognitivo que los egresados de IV° medio de escuelas municipales”, es que en lo sucesivo dejaremos de hablar de inteligencia para referirnos a la magnitud de los resultados en pruebas cognitivas estandarizadas.

Ya decíamos que el capital cognitivo es la suma de los saberes adquiridos a consecuencia del capital cultural de origen más las oportunidades educacionales formales. Si preguntamos a los 95 estudiantes por quienes tienen mayor capital cognitivo en IV° medio, si los estudiantes de colegios particulares pagados o municipales, definitivamente la respuesta mayoritaria será que los de colegios particulares pagados. Porque un leve cambio conceptual nos permite borrar de un plumazo un concepto con una carga y un acervo cultural de más de un siglo. Esto nos permite avanzar en el argumento, pues ahora sí podemos dejar de lado la preconcepción respecto de una entidad inmanente e inmodificable, y pasar a una que nos permita entender la inequidad educativa como la causante del desarrollo de un diferente monto de capital cognitivo en los estudiantes.

¿Qué determina el capital cognitivo de las personas? Esencialmente dos fuentes: a) el capital cultural de las familias de origen, y b) la calidad de la educación que reciben. ¿Y qué pasa con las variables biológicas y temperamentales? Ellas explican solo las diferencias individuales, manteniendo estas otras dos variables constantes o bajo control.

Esto queda demostrado de manera bastante clara en base a casos emblemáticos, por ejemplo, niños con discapacidades severas. Es evidente que una condición biológica especial, por ejemplo el Síndrome de Down (SD), causa limitaciones importantes a la posibilidad de desarrollar capital cognitivo. Pero asimismo sabemos que niños equiparables en esta condición tendrán resultados muy diferentes dependiendo del tipo de familias que los acogen y del tipo de educación formal que reciben. Reuven Feuerstein y su programa de *Evaluación Dinámica del Potencial de Aprendizaje* (Learning Propensity Assessment Device – LPAD–) (Feuerstein & Ya'acov, 1997) han exhibido evidencia sólida que muestra que niños con SD debidamente mediados y educados obtienen resultados sorprendentes, comparados con niños que no tienen esa mediación especial. Por ello, es posible afirmar de manera tajante que el capital cognitivo de estos niños depende más de la educación recibida que de su condición genética (ver cuadro 8).

CUADRO 8: Reuven Feuerstein

Durante la década de los 60's, Reuven Feuerstein introduce el método LPAD (Learning Propensity Assessment Device), de reestructuración cognitiva, el cual nace de la necesidad de asistir a niños culturalmente deprivados (inmigrantes que llegan a Israel luego del Holocausto), clasificados según su funcionamiento cognitivo como retardados en diversos grados de severidad. Este método se sustenta en la teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural, la cual sostiene que la estructura mental de todo ser humano se caracteriza por su plasticidad y flexibilidad (Feuerstein & Feuerstein, 2001).

En el LPAD, el examinador tiene un rol no solo como observador, sino también como mediador y agente de cambio, y además de ser responsable del desempeño del individuo durante la evaluación, debe observar y registrar el rendimiento cognitivo, las características comportamentales, los factores no intelectuales y sus propias estrategias mediacionales que causen el cambio (Tzurriel & Samuels, 2000). Tzurriel y Samuels (2000) afirman que el mediador interviene tanto durante la fase de aprendizaje como de evaluación, asistiendo al examinado en el uso efectivo de reglas, estrategias y conductas para llegar a la respuesta correcta.

Este método ha sido utilizado en investigación y trabajo clínico, y ha sido aplicado a diferentes grupos clínicos, edades y dificultades (Tzurriel & Samuels, 2000). Feuerstein se interesó particularmente en el trabajo con sujetos con Síndrome de Down, ayudándoles por muchos años en la tarea de desarrollar su potencial de aprendizaje. Los niños con SD son candidatos naturales para beneficiarse de la teoría de Modificabilidad Cognitiva debido a su disposición a interactuar y beneficiarse de la experiencia de aprendizaje mediado (EAM), el cual cobra características especialmente adaptadas a su lentitud de movimientos, habla y asimilación de ideas. Este acercamiento es crítico para ayudarlos a dominar habilidades hasta el momento totalmente nuevas para ellos. Si bien, al principio, el aprendizaje puede ser lento, en base a repetición llegará a un mayor nivel de respuesta y aprendizaje.

Con la ayuda de la EAM, los niños han mostrado una notoria mejora cognitiva y de funcionamiento. Feuerstein ha demostrado que la mediación es efectiva en cada edad, empezando en la infancia temprana. Ha mejorado la atención de los padres hacia estos efectos, y a menudo se reúne con ellos y sus bebés para demostrarles cómo se realiza la mediación.

La mediación es esencial para el avance del desarrollo cognitivo del niño, ya que por la lentitud de sus respuestas, los pequeños con SD necesitan mucha más estimulación en intensidad, amplitud y repetición. Cuando se les entrega esta estimulación a muy temprana edad, los niños son capaces de superar y sobrepasar algunas de las dificultades inherentes a su condición.

Con el fin de ejemplificar lo anterior, el ICELP presenta el siguiente caso real:

L., una joven con síndrome de Down cuya familia vive en Haifa (Israel), acude al centro a la edad de 20 años, en 1996. En ese entonces, el Ministerio de Bienestar la clasificó como retardada. No tenía empleo y se consideraba a sí misma fuera de lugar. El personal del centro se encariñó inmediatamente con L. y la animó a inscribirse en el "Programa para entrenar cuidadores de personas mayores y discapacitados". Al completar el curso fue designada a trabajar en una casa de reposo para ancianos y recursos para lisiados, donde era muy popular.

En el trabajo aprendió que podía comunicarse bien con los residentes. Esta oportunidad vocacional mostró ser crucial en la vida de L., que la ayudó a ser exitosa en otras áreas también.

En 2001, una segunda evaluación de su capacidad mental indicó que ahora era considerada "rehabilitable", contrariamente a su diagnóstico anterior de retardo. En 2001, se mudó a un departamento, ahora en otra ciudad, Jerusalén, el que comparte con otras tres jóvenes. Mantiene contacto con el Centro, donde los terapeutas y personal le ofrecen ayuda y orientación sobre los problemas que surgen en su vida vocacional y personal.

Otro caso que nos muestra lo dramáticamente necesario que es eliminar el concepto de “potencial” antes de acometer el desafío de la educación, es el de Laura Espíndola (ver cuadro 9). Laura quedó sordociega a los 18 meses. Gracias al tesón de su familia y cuidadoras, en esa condición extrema logró aprender a hablar, a leer y escribir, e incluso hacer una formación de técnico en educación especial. Seguro que después de la fulminante meningitis que la dejó en esa condición, la mayoría de los expertos consultados coincidirían en que los logros ulteriores de Laura, esto es, aprender a hablar, aprender a “escuchar”, leer y escribir en sistema Braille, serían logros “imposibles” dada su condición. Exactamente lo mismo que se pensaba antes de Feuerstein respecto del límite del potencial de los niños con Síndrome de Down.

Mutatis mutandis, podemos entonces afirmar, de manera clara, que las diferencias de origen, esto es, el supuesto “potencial cognitivo” basado en consideraciones genéticas o de condición de discapacidad de otro origen, solo esconden un determinismo biológico difícil de defender, ya que los datos con que contamos no permiten sustentarlo. En otras palabras, si se toma una posición biologicista determinista en relación con la inteligencia, se está siguiendo el supuesto –evidentemente equivocado– de que conocemos *a priori* los límites del desarrollo de las capacidades antes de comenzar con intervenciones educativas. Y como en realidad no conocemos los límites del potencial de desarrollo del aparato cognitivo humano, no podemos descansar en un supuesto infundado para dejar de hacer la tarea esencial a toda familia y sociedad: educar de la mejor manera posible a todos los ciudadanos por igual, sin consideraciones prejuiciosas de límites de potencial imposibles de demostrar científicamente.

CUADRO 9: El caso de Laura Espíndola

Manos que desafían el silencio y la oscuridad

Con el cuerpo atento, Laura, de 34 años, espera recibir una señal del exterior. Es completamente ciega y sorda. Ya no recuerda cómo era percibir sino a través del tacto. Pero así es el mundo como ella lo conoce, y en él se desenvuelve con firmeza y soltura.

Desde una oscuridad desconocida, alguien se acerca a saludarla. Inmediatamente Laura coloca su mano sobre la cara del interlocutor, para sentir sus palabras en las yemas de los dedos. El pulgar recibe las vibraciones de la garganta, el resto de los dedos los movimientos de los labios y las mejillas. "Hola, Laura, ¿cómo estás?". "¿Bien y tú?", contesta.

Laura Espíndola es sordociega a consecuencia de una meningitis que sufrió a los 18 meses de edad. Pese a no poder percibir estímulos sonoros ni visuales, aprendió a comunicarse. A los 4 años conoció a la maestra Carmen Cirintana, quien recordando el ejemplo de Helen Keller, la norteamericana sordociega que llegó a la universidad y luchó por los derechos femeninos durante la primera mitad del siglo XX, decidió rehabilitar a Laura. Carmen le enseñó sus primeras palabras. Hoy, Laura maneja diversos métodos de comunicación y consigue mantener diálogos, aunque por supuesto con algunas dificultades.

Las primeras palabras que aprendió Laura fueron "ooso" y "gloobo". Suenan como simples juguetes, pero eran mucho más que eso. El oso era el muñeco ajado por el uso que Laura llevó desde su casa a la escuela 198, para discapacitados visuales, en la que educaba Cirintana. Perdida en un mundo desconocido, del que se defendía pateando, mordiendo y arañando, Laura se aferraba al oso como al recuerdo de su hogar. El globo era el instrumento que Carmen utilizaba para hacer resonar las vibraciones de su voz, traduciéndolas en algo que Laura pudiera palpar. "Oso" y "globo" fueron para Laura las puertas de la percepción. Junto a ellas apareció "pelota", que en un principio significó "no-oso", el objeto usado como contraste para que pudiera identificar el uso de la palabra." Fue un aprendizaje "mano a mano y cuerpo a cuerpo", contó Carmen. El sistema que utilizó es el método "Tadoma", creado en Estados Unidos a partir de la enseñanza de los niños Tad Chapman y Oma Simpson. Permite aprender a hablar y a leer los labios, pero exige una gran sensibilidad y esfuerzo del aprendiz y una gran dedicación de su maestro, por lo que es usado por muy pocos sordociegos, explicó Cirintana. Pese a su sordera, Laura encontró la manera de percibir el lenguaje oral. Además, pese a su ceguera, también maneja el lenguaje de señas de los sordomudos. Conoce el alfabeto, lee y escribe en braille, y puede escribir mensajes con lápiz y papel, guiándose con los dedos.

Desde los 19 años trabaja en la escuela 198, como ayudante de la maestra de preescolares. Sus tareas son "escribir a máquina, juntar juguetes, cambiar pañales, llevar a comedor...". También, "enseña lengua de señas a niña Sofía, sorda, está aprendiendo, bien, pero habla poco", cuenta Laura. Carmen señala que Laura repite las posiciones y los gestos con que ella le enseñó cuando era pequeña. Sienta a la niña enfrente suyo, sobre sus piernas, y la corrige si vocaliza mal o tiene poco volumen de voz, notándolo con sus dedos.

Adaptación de artículo publicado en el diario El País de Uruguay. (Aguar, 2008)

Ana
dep
cap

5.1 U
instr
depe

En esta s
conocer,
es el cap
existente

Con el fi
leer, hem
municipal
pesar de
la distinc
Infantil (T
transform
con la sola
la depend
los adulto
cantidad d

Comparan
municipal s
educación
NSE medio
dependenc