

# OPINIONES, DEBATES Y CONTROVERSIAS

## NIÑOS CAMPESINOS DESPLAZADOS POR LA VIOLENCIA: una nueva minoría cultural en las escuelas urbanas colombianas

PEASANT CHILDREN DISPLACED BY VIOLENCE:  
A NEW CULTURAL MINORITY IN COLOMBIAN URBAN SCHOOLS

*“El primer día de clase la seño dijo: saquen todos la agenda, ¡miércoles! Y yo no sabia que era eso, entonces miraba pa’ un lao y pa’ otro y no entendía bien que era lo que quería la seño. Ya después fui cogiéndole el hilo a todo y me ha gustado mucho el colegio, porque ajá, aquí nos enseñan cosas importantes pa’ nosotros que venimos del monte y que tenemos que vivir ahora aquí en la ciudad... la seño es muy exigente y nos hace estudiar bastante pero también nos dice de buena manera como son las cosas, cómo debemos hacer las cosas...”*

Carlos tiene 12 años y es uno de los niños mas aventajados de la comunidad de desplazados en la conocida zona negra de Barranquilla y cuenta, con mucho desparpajo, al periodista de Telecaribe sus primeras clases en la escuela de la hermana Luz Dary. El joven es todo un personaje entre adultos y niños, ayuda a explicar a los adultos situaciones y trámites que se dan en la ciudad y apoya a los niños nuevos en la adaptación al sistema escolar.

El colegio no es más que un salón caluroso a medio hacer, donde hay 50 niños de todas las edades y de diferentes grados escolares, que no encuentran cupo en las escuelas públicas y que son instruidos aquí mientras comienza el próximo año escolar. La profesora, que disfrutaba de su pensión en casa y ahora les dedica unas horas diarias, se alegra de que sus niños lleguen sin saber mucho, ni del currículo ni de cómo son las cosas en un colegio de ciudad y sin embargo, luego logran integrarse mejor a la escuela que los otros que llegan directamente de la escuela rural a la de la ciudad.

Los problemas de los niños desplazados para integrarse a las escuelas de grandes ciudades empezaron a ser de gran interés para los fonoaudiólogos del Centro de la Comunicación Humana y sus Desórdenes, de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia, pues los estudiantes de prácticas en escuelas empezaron a hacer numerosos comentarios al respecto. Algunos me visitaron en el programa de lectura y escritura que dirigía para preguntar cómo podrían ayudarles a tener un mejor desempeño en clase. Aunque me pareció interesante abordar el tema desde una perspectiva sociolingüística, que daba oportunidad de mostrar a los fonoaudiólogos que trabajaban con niños sin discapacidad pero con unos recursos lingüísticos y comunicativos que no parecían estar acordes a lo que la escuela les pedía (Wolfram 1993), sólo volví sobre él, cuando leí lo expuesto por Gallimore y Au (2002), en el artículo sobre “La paradoja de la competencia-incompetencia en la educación de los niños de minorías culturales”. Por esto, expondré en este documento

una aproximación inicial a la descripción y análisis de esta problemática, a través de la comparación entre la situación de los niños campesinos colombianos desplazados y la de los niños Hawaianos que participaron del Kamehameha Early Education Program (KEEP).

### **Atención educativa a niños de minorías culturales: el caso del Kamehameha Early Education Program (KEEP)**

Este fue un programa de artes del lenguaje diseñado para niños nativos hawaianos con bajos desempeños escolares. Desarrollado en los años 70, propuso ayudar a mejorar las habilidades de lectura de los estudiantes, enfatizando el conocimiento antropológico y la importancia de la compatibilidad cultural en la educación, para esto, usó la cultura nativa como base de la práctica educativa. Gallimore y Au (2002), vuelven sobre esta experiencia para exponer un aspecto importante a considerar en los esfuerzos por mejorar las oportunidades educativas de los niños de minorías culturales. Se refieren a la paradoja: a pesar de que parecen estar bien adaptados y ser perfectamente competentes en los ambientes de sus hogares, exhiben un comportamiento inadecuado en el salón de clases y son lentos para aprender las habilidades y los contenidos académicos. Investigadores y maestros han pensado que su desempeño en la escuela podría mejorar si las habilidades que muestran en sus hogares pudieran transferirse al salón de clase.

Estos investigadores suponen que los niños en desventaja fallan en clase porque tienen problemas para realizar tareas en ausencia de un marco significativo (estilo de instrucción descontextualizado). En casa utilizan estrategias cognitivas para las que tienen pistas externas y en clase parecen no estar preparados para generar y aplicar de manera selectiva dispositivos de ayuda mediados internamente.

Presumiblemente a causa de la mayor continuidad entre el hogar y la escuela, los niños de clase media tienen muchas más posibilidades de usar estrategias cognitivas “eficientes para la escuela”, mediadas internamente, que los niños con desventajas culturales y sociales. El ágil uso de estas estrategias permite una adaptación más rápida al estilo de aprendizaje de la escuela en el que existen probabilidades de que el contenido no se relacione con la vida cotidiana y carezca inicialmente de significado para el niño.

Si se da por hecho que los niños en desventaja no tienen ciertas estrategias cognitivas pertinentes para la escuela, se esperaría encontrar un desempeño uniformemente bajo en todas las tareas de tipo escolar que requieren el uso de estrategias cognitivas. Sin embargo, no se apreció un desempeño uniformemente bajo en todas las tareas de tipo escolar, sino una extendida inconsistencia en el desempeño a lo largo de las tareas y los entornos.

Al parecer estos niños si cuentan con las mismas estrategias que sus compañeros de clase media sino que las aplican de maneras mucho menos consistentes. Quizá esto se deba también a las discontinuidades entre los ambientes de la escuela y el hogar:

Un niño de clase media tiene mas probabilidades de identificar correctamente el tipo de estrategia

cognitiva necesaria para una determinada tarea escolar a causa de la similitud de los elementos, por ejemplo, de las variables y los procesos de la tarea con los encontrados en la casa.

Para los niños en circunstancia desventajosa, las mayores diferencias entre los contextos de la casa y de la escuela hacen mucho menos probable su reconocimiento de que la tarea requiere que use una cierta estrategia cognitiva, aún cuando podría ser que esa misma estrategia se encontrara ya en uso en situaciones del hogar.

El programa Kamehameha pretendía mejorar el desempeño de estos estudiantes, y la instrucción se centró especialmente en aumentar el nivel que mostraban en comprensión lectora. Los niños recibieron un acompañamiento intensivo adicional, en comprensión lectora, impartido por una profesora que ofrecía instrucción grupal e individual en vocabulario, conciencia del lenguaje, habilidades de escucha y de resolución de problemas con palabras, a través de diferentes actividades. El programa, además, parece funcionar para hacer explícito a los niños qué estrategias cognitivas se requieren en situaciones particulares. Los niños que participaron en el proyecto obtuvieron avances significativos en su desempeño. Para los investigadores fue evidente que el programa les proporcionó una experiencia innovadora que les enseñó e impulsó a tener un desempeño escolar de un nivel consistente con el de su casa, al mismo tiempo que les sirvió de puente para conectar sus experiencias cotidianas con el contexto escolar.

Al parecer el éxito del programa Kamehameha junto al de la profesora de la entrevista que cito al principio, se debe a haber creado un espacio en el que además de dar a los niños la instrucción que necesitan, se les ofrece la oportunidad de, en el ambiente escolar, relacionar sus experiencias previas con el mundo de la escuela. Y de las dos situaciones se puede leer un esquema de trabajo que sería importante para tener en cuenta en nuevos programas dirigidos a niños de minorías culturales con problemas en la escuela, donde parece ser fundamental dar instrucción en lenguaje y comunicación (Tabla 1).

**Tabla 1.** *Instrucción en lenguaje y comunicación KEEP*

- a. Enseñanza del vocabulario, conciencia del lenguaje, habilidades de escucha y de resolución de problemas con palabras.
- b. Dedicación de tiempo, durante la interacción grupal, a hacer explícito a los estudiantes las estrategias cognitivas que se requieren en situaciones particulares, del mismo modo que las normas de interacción apropiadas en diferentes situaciones del salón de clase.
- c. Por último, se les da la oportunidad de validar y relacionar, en la conversación del salón de clase, las experiencias y vivencias del hogar, con la vida de la escuela. Y todo esto en el escenario acogedor que se crea en la interacción en grupo pequeños, en los que el profesor conoce el desempeño de cada uno de los participantes y los jalona de un nivel de competencia actual a uno más avanzado (Zona de Desarrollo Próximo).

Un programa con un diseño similar puede ser de gran ayuda para los niños campesinos desplazados, pues sus dificultades para alcanzar el éxito académico parecen tener el mismo origen.

### Los niños campesinos desplazados en las escuelas urbanas

En nuestro país, el sistema educativo de las ciudades hace un gran esfuerzo por ofrecer cobertura a los niños campesinos que llegan desplazados por la violencia. Estos niños al igual que los nativos hawaianos son competentes en sus hogares y lo han sido en sus antiguas escuelas, pero en las escuelas urbanas muestran un comportamiento inadecuado en el salón de clase y les es difícil aprender las habilidades y el contenido académico.

Estos niños, cuentan con recursos lingüísticos y comunicativos que no parecen ser apropiados para las escuelas urbanas, y sus experiencias de la vida rural no son válidas para este contexto escolar. Para ellos, la discontinuidad entre el hogar y la escuela es aún más acentuada, pues la constitución y la vida de los hogares campesinos es muy diferente a la escuela urbana. Por otra parte, también viven un cambio drástico en sus hogares pues su casa es ahora un asilo, una escuela, un polideportivo u otros lugares disponibles, donde viven junto a un gran número de extraños.

Muchos de ellos pasan gran parte del día en las calles, donde aprenden rápidamente a ser competentes, pueden vender dulces y dar rápidamente cambio en el tiempo que tarda el semáforo rojo, pero no pueden hacer un pequeño cálculo mental en clase; pueden pasarse horas intentando leer un periódico o revista que cae en sus manos en la calle, pero evitan las situaciones de lectura en la clase. Son muy seguros y hábiles durante las largas jornadas de trabajo en la calle, y se muestran inseguros y temerosos en clase. Corriendo el riesgo de que en poco tiempo abandonen el sistema educativo para vivir en y de la calle.

Sus problemas escolares principales pueden relacionarse con:

**Falta de instrucción:** algunos han recibido escasa o deficiente instrucción en las escuelas rurales.

**Variaciones dialectales:** vienen de regiones muy diferentes del país, y utilizan variaciones dialectales que no son validadas por el maestro. Se considera que hablan mal o que deben aprender ciertos modales, especialmente en Bogotá, donde existe un marcado rigor en el uso de ciertas normas de conducta y de ciertas expresiones lingüísticas.

**Desconocimiento del contexto escolar urbano:** no saben qué se espera de ellos en clase, qué es válido a la hora del recreo..., muy poco de lo que han vivido antes parece darles pistas para afrontar las demandas de esta escuela. Además, suelen ser los primeros de su familia que van a la escuela, generalmente sus padres cuentan sólo con la primaria o los primeros años escolares.

Es a estos aspectos a los que apunta la instrucción del programa Kamehameha y a los que creo apunta también la profesora de la entrevista, ellos les ofrecen a los niños la instrucción que les hace falta para estar al nivel de sus otros compañeros de clase, trabajan y modelan durante la interacción

el desempeño lingüístico y comunicativo que deben mostrar en la escuela, permitiéndoles tener recursos para “leer” las pistas que les permitan saber qué comportamientos verbales y no verbales son apropiados en esa situación<sup>1</sup>, y les dan la oportunidad de relacionar sus experiencias cotidianas con el contexto escolar urbano, les dan la oportunidad de dar cabida a sus conocimientos previos en este nuevo mundo escolar.

Expuesto de otra forma, estos programas o intervenciones dan competencia a los estudiantes para interactuar en el salón de clases, cumpliéndose lo que Mehan, H. (2002) anota al respecto:

“Nuestras investigaciones, al igual que otras realizadas sobre la organización social del salón de clases, demuestra que las dimensiones académicas de la instrucción escolar se hallan enclavadas dentro de un nexo interactivo, para ser miembros competentes de la comunidad del salón de clases, los estudiantes no sólo deben dominar la materia académica, sino también aprender las exigencias normativas del salón. Aunque la preocupación práctica del maestro recae sobre el orden en el salón de clases, las reglas que gobiernan este orden normativo no se comunican de manera directa a los estudiantes. Cómo las reglas que gobiernan pedir y tomar la palabra son tácitas, los estudiantes deben inferir la forma adecuada de tomar parte en la interacción en el salón a partir de la información que se les proporciona contextualmente. Para ser miembros competentes de la comunidad del salón de clases, los estudiantes deben ser capaces de interpretar las reglas implícitas del salón y ejecutar la acción apropiada en el momento adecuado; deben saber qué regla se encuentra en vigor en un momento determinado.

La capacidad de estos estudiantes para encontrar maneras adecuadas y contribuir con sus propios intereses a las actividades dirigidas por el docente se desarrolló durante el transcurso del año. Ello demuestra un aspecto de la competencia interaccional necesaria para negociar los aspectos normativos del salón de clases. Ser un miembro competente del salón comprende aprender cuando, con quien y de qué forma hablar, además de los momentos y lugares adecuados para comportarse de cierta manera”.

Queda claro que los estudiantes no sólo deben dominar la materia académica, sino también aprender las exigencias normativas del salón y que necesitan tiempo para desarrollar maneras adecuadas de interacción y así ser miembros activos del salón de clase. Esto es preciso lo que se les ofrece en los programas de intervención como los antes mencionados: tiempo e instrucción.

Es necesario ahora llamar la atención de los administradores sobre la situación a la que se enfrentan los niños desplazados en las escuelas urbanas y sobre el éxito que pueden tener este tipo de

---

1. Con objeto de saber que se necesita para actuar de una manera aceptable en la sociedad, los niños y los adultos deben saber qué formas de comportamiento verbal y no verbal son apropiados en cada contexto social: esto requiere saber en qué contexto se encuentra uno cuando cambian éstos. Creemos que la aptitud para identificar los contextos debe ser un aspecto importante de la competencia social. Los contextos no se dan simplemente en el entorno físico ni mezclando a las personas, sino que mas bien están formados por lo que las personas realizan y por dónde y cuando lo hacen. (Erickson y Schultz, 2002).

programas, es decir, es necesario reflexionar y comprender sobre la naturaleza de las dificultades educativas de estos alumnos (centradas en las diferencias culturales), y una vez comprendido esto, considerar la posibilidad de diseñar y aplicar programas dirigidos a que alcancen éxito académico personal y social en la escuela. Aunque ahora la mayor preocupación sea resolver el problema de darles cobertura, quizá pronto los esfuerzos se dirijan a cómo mantenerlos con éxito en el sistema educativo.

**Beatriz Álvarez**

Fonoaudióloga. Univesidad Nacional de Colombia

Profesora Auxiliar Universidad del Rosario.

Candidata a doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Barcelona

correspondencia: bea\_alvarezotero@yahoo.com

## Referencias

1. **Gallimore R, Au KH.** La paradoja competencia-incompetencia en la educación de los niños de minorías culturales. En: Cole, M., Engestrom, E. y Vásquez, O. *Mente, Cultura y actividad*. México: Oxford University Press. 2002.
2. **Erickson F, Jeffrey Schultz J.** ¿Cuándo tenemos un contexto? Algunos temas y métodos en el análisis de la competencia social. En: Cole, M., Engestrom, E. y Vásquez, O. *Mente, Cultura y actividad*. México: Oxford University Press. 2002.
3. **Mehan H.** Competencia de los estudiantes para interaccionar en el salón de clases. En: Cole, M., Engestrom, E. y Vásquez, O. *Mente, Cultura y actividad*. México: Oxford University Press. 2002.
4. **Wolfram W.** A proactive role for speech-language pathologists in sociolinguistic education. *Language Speech and Hearing Services in Schools*. 1993; 24, (2): 181-185.
5. [www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/eductrs.kamehameha.early.education.progam](http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/eductrs.kamehameha.early.education.progam).