



DIGITAL para el día a día en la escuela

ISSN 1852-6497

Dificultades de aprendizaje: ¿cuál es el rol de la escuela?

¿A qué se hace referencia concretamente cuando se habla de “dificultades de aprendizaje”? La respuesta a esta pregunta, que ha suscitado -y lo sigue haciendo- numerosos debates a lo largo de la historia, no es sencilla ni mucho menos unívoca. Como explicará una de las especialistas, se han dado distintas explicaciones y se han ensayado diversas “soluciones” ante el fenómeno de que un chico encontrara dificultades para aprender en la escuela, valga agregar, bajo las condiciones y tiempos de la institución escolar. Sin embargo, si algo está claro hoy en día es que el tema es mucho más complejo que buscar las famosas “soluciones mágicas”. Sobre todo sabiendo que esta problemática está directamente relacionada a la del fracaso escolar masivo.

En este número de *12(ntes) DIGITAL para el día a día en la escuela* hemos decidido incluir algunas notas que den un acercamiento a esta problemática desde distintos enfoques y perspectivas, aunque por supuesto y, como siempre decimos, no es posible agotar con una publicación la temática. Desde la mirada psicopedagógica, Carolina Hernández se refiere a la intervención externa, desde el consultorio, mientras que Silvina Prado se explaya sobre cuestiones esenciales respecto del rol del



psicopedagogo en la escuela. Por su parte, María Luján Bertella aporta la perspectiva política y plantea el debate respecto de los programas focalizados para atender este tipo de problemáticas educativas. Un tema clave desde hace ya algunos años es el de la respuesta patologizante que llevó a lo que se conoce como “medicalización de la infancia”. La especialista Gabriela Dueñas se refiere a ello planteando como caso testigo el

ADD. Por otra parte, Gabriela Rusell se refiere a algunas dificultades en torno a la alfabetización y la comprensión lectora y sugiere una propuesta de trabajo interesante. Por último, como en todas nuestras ediciones, la Organización Mundial por la Educación Preescolar, OMEP, destina su columna a esta problemática enfocándose en el Nivel Inicial, con las particularidades que ello tiene.

SUMARIO

- 03** Entrevista a Carolina Hernández
- 05** El ADD/H como “caso testigo” de la Patologización y Medicalización de la Infancia.
Por Gabriela Dueñas
- 09** Problemas de aprendizaje: ¿Son o se hacen?
Sección a cargo de OMEP Argentina
- 11** Dificultades de aprendizaje, pobreza y políticas focalizadas de educación - *Por María Luján Bertella*
- 17** Aportes para la construcción de la complejidad en el campo de la intervención psicopedagógica
Por Silvina Prado
- 21** Dificultades en la comprensión lectora: el trabajo con el vocabulario - *Por Gabriela Rusell*

STAFF

Director:
Gustavo Gotbeter

Equipo editorial:
Victoria Rio
Daniela Levinas

Diseño grafico:
Eliana Tyszberowicz

12(ntes) DIGITAL para el día a día en la escuela
Leopoldo Marechal 1259 - C.A.B.A. - Argentina
Tel. (011) 4854-2972 / (011) 6698 - 1966
info@12ntes.com // www.12ntes.com



Las notas firmadas son de exclusiva responsabilidad de sus autores.

ISSN 1852-6497

Entrevista a Carolina Hernández

12(ntes) entrevistó a la psicopedagoga Carolina Hernández para indagar sobre la mirada de este profesional acerca de la compleja problemática de las dificultades de aprendizaje, su posible intervención y el rol de la escuela y de la familia.

¿A qué se le llama dificultad de aprendizaje?

Yo creo que el marco teórico de cada uno va a definir lo que es una dificultad de aprendizaje. En este momento está muy en boga una línea americana que, bajo el término dislexia, engloba lo que nosotros llamaríamos dificultad de aprendizaje. Pero esto forma parte de la cultura, es una mirada que no es nuestra sino que es norteamericana. Desde nuestra mirada cultural y académica, las dificultades de aprendizaje aparecen con un fracaso escolar. Es decir que si bien el aprendizaje va más allá de lo estrictamente escolar, cuando un niño llega al consultorio, suele tener que ver con que alguna cosa en la escuela está fallando. Y, generalmente, el tema principal es la promoción. Con esto quiero decir que muchas veces se llama problema de aprendizaje a un caso de fracaso escolar; que un chico pueda aprender no significa que le vaya bien en la escuela; tal vez tiene preservadas todas las funciones cognitivas pero en la escuela pasa algo que dificulta el aprendizaje. Y ese "pasa algo" no siempre tiene que ver con lo intelectual, con lo cognitivo.

In situ no existe la dificultad de aprendizaje; lo que hay que preguntarse es cuál es la situación, por qué aparece y qué significa para esta escuela y para esta familia. A veces es la familia la que consulta con el psicopedagogo, es decir, hemos tenido casos en que los chicos llegan no por la escuela sino porque no cumplen con expectativas de los padres y por eso piensan que es un caso de fracaso escolar. Y también hay casos que son todo lo contrario, de padres que no pueden mirar esa dificultad.

No nos olvidemos, por otra parte, que todo lo que es dificultad de aprendizaje también tiene que ver con lo normativo, con la ley, la escuela sigue siendo una institución donde se cumplen reglas, donde hay ley general.

Yo tiendo a pensar que los problemas de aprendizaje tienen que ver con una construcción cultural, cómo uno se relaciona con la escuela, con el medio. Diferente es cuando hay un problema biológico y ahí hay que plantearse qué hacer con eso. Por eso, cuando hablo de dificultad de

aprendizaje no hablo de patología psiquiátrica: no estoy hablando ni de un TGD, ni de una psicosis, ni de un autismo. Porque en este momento tanto en los trastornos del desarrollo como en el autismo hay un agujero negro que no sabemos bien qué pasa y que me parece que sería omnipotente pensar que con lo que sabemos podemos responder qué es lo que le pasa a ese chico. Esos chicos merecen un capítulo aparte. Nadie sabe hasta dónde influye lo biológico, los neurólogos no lo saben. Pero estoy hablando de cuando a un chico con exámenes normales le pasa algo en el transcurso de la escolaridad.

¿Y cómo se empieza a trabajar, entonces, desde el consultorio?

Cuando un chico llega al consultorio, lo primero que uno mira es la escena completa: un niño en particular que está teniendo dificultades para aprender en esta escuela en particular, con esta familia en particular, con esta maestra en particular, con este contenido en particular. En ese sentido, uno tiene que hacer una lectura situacional, mirar el caso en su complejidad y, a partir de ahí, pensar y trabajar con él pero no aisladamente. Hay distintas maneras de pensar la situación de aprendizaje, tanto desde el psicoanálisis como desde lo cognitivo o desde la teoría situacional. Lo que creo es que no hay que descartar ninguna mirada y que cada sujeto es único, por eso hay que buscar todos los recursos que uno tiene para poder entender qué le está pasando. Y, sobre todo, cómo la puede pasar mejor. Un chico que repite, que no le va bien en la escuela, no la está pasando bien y el riesgo es que se trate de buscar soluciones mágicas y nombres en lugar de mirar la complejidad de la situación. Por ejemplo: cuando se dice que un chico "es ADD", ¿qué es lo que sucede? Puede ser tranquilizador para los padres, para la maestra, pero el problema es que, trabajando en una escuela, esto no es tan sencillo. A mí me pasa que cuando un neurólogo me envía una serie de preguntas para ver si un chico es ADD o no, el diagnóstico puede ser muy diferente dependiendo de a qué docente elijo para que lo complete. Porque para

Cuando un chico llega al consultorio, lo primero que uno mira es la escena completa: un niño en particular que está teniendo dificultades para aprender en esta escuela en particular, con esta familia en particular, con esta maestra en particular, con este contenido en particular.

Yo no hablaría de dificultad de aprendizaje en la escuela secundaria ya que es el nivel mismo el que necesita un replanteo; hablar de fracaso en un sistema que está fracasando tanto es un tema delicado.

algunos docentes, que un chico sea muy inquieto puede ser un rasgo positivo porque al mismo tiempo puede ser muy curioso, puede mirar, puede preguntar, y para otros docentes, puede ser un trastorno, porque necesita, por su modalidad, que esté quieto, ordenado. Entonces la forma en que se vaya a contestar el cuestionario va a depender de la mirada del docente y, por ende, lamentablemente, también cómo se va a diagnosticar. Yo no soy psiquiatra ni neuróloga así que no puedo hablar de la medicación pero lo que sí puedo decir como psicopedagoga es que hay algunos chicos a los que la medicación les ha servido pero muchos otros a los que no les ha cambiado mucho. Y lo que sí creo que no podemos caer es en el rótulo porque esto tranquiliza a los adultos pero no colabora con los docentes, y estigmatiza mucho a los chicos, los deja en un lugar de “porque yo soy así, no voy a aprender, soy un poco tonto”. Por eso es muy importante, en cada caso, usar todos los recursos que uno tiene y que nos puedan servir para comprender.

Tiene que ser un trabajo que necesariamente incluya al docente, a la escuela y a la familia. Con la escuela hay que tener entrevistas y después pensar estrategias a seguir. Yo siempre planteo que no hay escuelas perfectas ni ideales. Lo que hay que ver es qué sistema escolar es el mejor para que alguien pueda desarrollar todas sus potencialidades. Y por eso hay que trabajar mucho con los papás, con lo que depositan y proyectan en la escuela. Por ejemplo, y sobre todo en las escuelas privadas, muchas veces prima una elección de los padres de determinadas características de escuela: porque fue toda la familia, porque es a la que yo no pude ir, porque es la que me permite el ascenso social, porque me queda a la vuelta, porque es religiosa, porque forma parte de mi comunidad, etc. Estos temas hay que trabajarlos con los papás, y si el problema pasa porque la escuela no es para ese chico, ahí sí hay que hacer un trabajo muy importante con la familia para poder pensar en qué escuela este chico puede desarrollar sus potencialidades. Y no siempre es la que fantasean los padres, que lo piensan desde su propia historia personal y sus deseos. Esto cuesta mucho, algunas veces uno tiene que hacer un trabajo largo.

¿Qué diferencias hay entre los distintos niveles de la enseñanza, con respecto a las dificultades de aprendizaje?

La diferencia se da porque los niveles tienen objetivos distintos, y las escuelas también. Por ejemplo, para algunas escuelas, que un chico de sala de cinco esté en una etapa silábica puede ser un problema de aprendizaje, pero en otras escuelas no. Por eso es importante tener en cuenta que cuando la escuela deriva a un chico por una dificultad

de aprendizaje, un factor importante va a tener que ver con cuáles son los objetivos de la escuela y qué es lo que la escuela espera. En jardín, una dificultad de aprendizaje puede ser el no aprender a esperar, a compartir, o ciertos hábitos. En general tiene que ver con la socialización. En cambio, en la primaria aparece más centrada en la lecto escritura y el cálculo como las dos grandes áreas en las que se suele ubicar a la llamada dificultad de aprendizaje. Por último, la secundaria es un tema bastante más complicado porque hoy por hoy hay casi un 50% de alumnos que se llevan materias, entonces cabe la pregunta de si lo vamos a diagnosticar como dificultad de aprendizaje. Yo creo que la escuela secundaria merece un replanteo general como modalidad, es decir, qué está pasando con este nivel, esta estructura y con esta propuesta de trabajo. Es decir, otro tipo de análisis. Por eso yo no hablaría de dificultad de aprendizaje en la escuela secundaria ya que es el nivel mismo el que necesita un replanteo; hablar de fracaso en un sistema que está fracasando tanto es un tema delicado. Pero volviendo a la primaria, lo que creo que aparece ligado muchas veces a la dificultad de aprendizaje es la repetición y esto es muy riesgoso, porque si alguien no pudo trabajar y no pudo aprender, nada nos dice que con un año más de repetir las mismas cosas va a poder. Entonces ahí sí caemos en que la dificultad de aprendizaje se resuelve con repetir, volver a transitar lo mismo, y lo que se produce es que el alumno vuelve a transitar también esas dificultades de la misma manera. Por eso es importante hacer buenos diagnósticos para ver si necesita un año más o no, y que no termine repitiendo el síntoma y transitando de la misma manera. Esto es un gran riesgo. Y también creo que está bueno sentarse a pensar si la repetición como estrategia sirve. ■

El ADD/H como “caso testigo” de la Patologización y Medicalización de la Infancia

Por Gabriela Dueñas *

En este artículo la Lic. Gabriela Dueñas advierte sobre la urgente necesidad de que tomemos conciencia del fenómeno de patologización de la infancia e invita a repensar entre todos modos de intervenir en esta problemática que excedan lo estrictamente médico o técnico.

No son pocos los maestros que se vienen preguntando infructuosamente: ¿cómo hacer para despertar el interés de los niños? ¿Qué hacer para motivarlos? ¿Cómo lograr que permanezcan sentados y tranquilos en el aula mientras dura una clase? Tampoco han sido escasas las estrategias didácticas que arrimaron a las aulas distintos especialistas en educación en los últimos años.

Lo que resulta sumamente preocupante es que el problema no sólo persiste y se incrementa sino que se viene complejizando seriamente en los últimos tiempos, con la “reedición” en el ámbito educativo de viejos discursos médico-biologistas que propician la entrada en escena, la escena escolar, de tratamientos correctivos con estimulantes (del tipo de las anfetaminas) y otras drogas psicoactivas, acompañados -al mismo tiempo- de Programas de Adiestramiento Conductual (basados en sistemas de “premios y castigos”, al viejo estilo de los que proponía Skinner).

Ante este fenómeno, no fueron pocos los especialistas en infancia que -comprometidos con los Derechos de los Niños- comenzaron a apelar al uso del concepto de “Patologización y Medicalización de la Infancia” toda vez que frente a una conducta desajustada, desadaptada, disfuncional o alterada que los niños manifesten en la escuela u otros ámbitos, se procede rápidamente a “etiquetarlos” a partir de diagnósticos rápidos e incompletos que se limitan sólo a medir de manera cuantitativa ciertas funciones cognitivas que resultan supuestamente deficitarias, omitiendo al mismo tiempo y de manera llamativa toda referencia a su historia y / o condiciones de vida.

Lo que resulta más alarmante es que el diagnóstico de lo que pudiera estar pasándole a ese niño, sus necesidades, deseos, temores, padeceres o “vaivenes” -propios del desarrollo en interacción con su entorno familiar, escolar y social- se reducen, así, a un simple acto clasificatorio en el que parece no haber espacios ni tiempos suficientes como para escuchar al niño.

En el mismo procedimiento, tal como se adelantó, se atribuye toda explicación acerca de las causas que determinarían el problema de conducta y/o aprendizaje a supuestos “factores biológicos” de carácter neurológico y/o genético, para lo cual, hasta la fecha, y tal como lo advierten de manera reiterada los mismos especialistas, no se cuentan con evidencias científicas suficientes que lo justifiquen.

El objetivo prioritario y excluyente de estos procedimientos diagnósticos no es tratar de entender a qué pueda estar refiriendo este tipo de conductas sintomáticas que con frecuencia manifiestan los niños en la escuela. Todo lo contrario. La dificultad para aprender o los problemas de convivencia se conciben sólo como un “trastorno” al que, como tal, es necesario “eliminar” de la manera más rápida y eficiente posible.

En este sentido, los niños desatentos e hiperactivos, rotulados con la conocida sigla de ADD/H, fueron y son -muy a su pesar- una especie de caso testigo, de ejemplo paradigmático, de este fenómeno.

Lo que resulta más alarmante es que el diagnóstico de lo que pudiera estar pasándole a ese niño, sus necesidades, deseos, temores, padeceres o “vaivenes” -propios del desarrollo en interacción con su entorno familiar, escolar y social- se reduce, así, a un simple acto clasificatorio en el que parece no haber espacios ni tiempos suficientes como para escuchar al niño.

Pasivos pioneros de este tipo de diagnósticos, muchos niños y adolescentes etiquetados de ADD/H se suman a otros tantos a los que -rotulados como Bipolares, TGD, Disléxicos, TEA, etc.- se los identifica como portadores de supuestos síndromes a partir de los cuales -y con el aval de cierta ciencia- se los intenta acallar, disciplinar, apelando para esto a la fácil y simple solución que -en pastillas, jarabes o comprimidos- producen, con altas tasas de rentabilidad, los grandes laboratorios medicinales.

¿UN TRASTORNO DE LOS ESCOLARES? ¿O UN PROBLEMA ESCOLAR?

Ahora bien, si la dificultad para que los escolares presten atención en clase persiste e incluso se agrava; si los niños diagnosticados de ADD/H se multiplican como si tratara de una "epidemia" (a pesar de su supuesta etiología genética-neurológica), ¿no resulta probable que se esté formulando el problema de manera inadecuada? Por esta razón, resulta válido poner en consideración otras perspectivas de abordaje.

Más que focalizar la atención, por ejemplo, en encontrar la forma más rápida para hacer desaparecer las dificultades que manifiestan los alumnos, la escuela, ¿no debiera preguntarse acerca de las razones por las cuales cada vez hay más niños en las aulas con problemas de atención, hiperactivos y/o con dificultades para cumplir consignas?

O, mejor aún, y teniendo en cuenta aquello que dice que "los niños son producto del contexto sociocultural en el que se encuentran inmersos": ¿no resultaría más oportuno que la escuela comenzara a formularse la pregunta inversa?, es decir: ¿por qué los niños de hoy no debieran ser desatentos, hiperactivos y desobedientes?

Si tenemos presente, por ejemplo, que el supuesto Trastorno ADDH tiene que ver, básicamente, con la dificultad para procesar y mediar adecuadamente la enorme magnitud de estímulos e impulsos que atraviesan permanentemente el campo de la percepción y de la acción de los individuos y de los grupos: ¿no resulta válido considerar -aunque sea en términos de sospecha- que muchas de las conductas que hoy se describen como "deficitarias" en el ámbito escolar, tienen que ver más bien, con nuevas formas de conocimiento y comportamiento de los niños y jóvenes de hoy? ¿Por qué suponer, en su lugar, que todos estos niños y jóvenes desatentos e hiperactivos padecen a priori de un déficit de carácter genético o neurológico?

¿No estaremos medicando a los niños por una "enfermedad" que nosotros mismos como sociedad les estamos generando? Por otra parte, ¿hasta qué punto estos trastornos pueden considerarse como un déficit exclusivo de los niños si tenemos en cuenta que los mismos, la mayoría de las veces, parecen generarse cuando ingresan a las aulas? La escuela, ¿no tendrá algo que ver?

UN PROFUNDO DESENCUENTRO

No podemos perder de vista que la escuela es una institución propia del siglo XIX que, como tal, requiere, a través de sus tradicionales propuestas, de toda una serie de condiciones, actitudes y procedimientos que son los que justamente escasean en su población de alumnos, niños y jóvenes del siglo XXI (prestar atención durante cierto período de tiempo, leer un texto, escribir con letra prolija, etc.). ¿Será ésta una de las tantas razones por las cuales en los últimos años se viene observando, en no pocas escuelas, que los docentes intercambian información acerca de sus alumnos utilizando casi con naturalidad un tipo de vocabulario plagado de términos técnicos, propio más bien de una institución médico psiquiátrica que del ámbito escolar?

¿NIÑOS O SÍNDROMES?

"Que en quinto año hay un chico que padece panick attack", "que la alumna nueva ingresa con un diagnóstico de TGD", "que en tercero hay dos ADD/H y tres Disléxicos", "que en primer grado hay dos casos de Anorexia", "que un TEA por allá", "un ODD por acá".

Necesariamente, y ante esta circunstancia nos cabe otra pregunta: ¿qué nos está pasando que no podemos acercarnos a estos niños desde otro lugar que no sea el del etiquetamiento? Es cierto que ponerle un nombre al sufrimiento resulta tranquilizante en un primer momento. Ciertamente es también, que las explicaciones científicas nos generan la sensación o cierta esperanza de poder ejercer algún tipo de control sobre circunstancias de vida que nos angustian profundamente. Pero convengamos que, por esta vía, la escuela se queda fuera, el docente se distancia de la problemática que padece el niño o el joven, esperando que, desde otro ámbito, desde el saber portado por otros profesionales, lleguen las soluciones pertinentes.

Pero las problemáticas que arrastran estos jovencitos,

Teniendo en cuenta aquello que dice que "los niños son producto del contexto sociocultural en el que se encuentran inmersos": ¿no resultaría más oportuno que la escuela comenzara a formularse la pregunta inversa?, es decir: ¿por qué los niños de hoy no debieran ser desatentos, hiperactivos y desobedientes?

El problema es complejo y parece requerir de un trabajo en conjunto desde diversas disciplinas e instituciones sociales, evitando, al mismo tiempo, el riesgo de quedar atrapados en ciertos discursos cientificistas que, considerando que la fórmula no es de carácter exclusivamente pedagógico, pretenden hacerles creer a los docentes que la solución la tienen los laboratorios medicinales.

como sucede en general con todas las problemáticas humanas, no suelen ser sencillas y, por lo tanto, tampoco admiten soluciones simples. Son situaciones complejas que requieren del abordaje, el acompañamiento y el compromiso de todos los adultos significativos de su entorno y, entre ellos, sus maestros.

UNA TAREA PARA LA ESCUELA

Ante los profundos cambios socio-culturales a los que estamos asistiendo y su reflejo en la emergencia de novedosas configuraciones familiares en la que prima la ausencia de adultos que se responsabilicen de los niños y jóvenes, los docentes pueden y tienen mucho para hacer por estos chicos que habitan hoy las escuelas desde tan temprana edad y tantas horas por día.

Hoy, el hecho que las escuelas deban ocuparse de atender cuestiones académicas pedagógicas ya no puede traducirse en un argumento que justifique cierto descuido por aquellos aspectos fundamentales que hacen a los procesos de constitución de la subjetividad y que refieren a lo vincular y lo afectivo.

No nos olvidemos, además, que las funciones cognitivas se apoyan y sostienen desde lo afectivo. Cualquier abordaje que pretenda disociar ambos aspectos (lo intelectual de lo emocional) descuidará sin lugar a dudas al sujeto, perdiendo de vista, como consecuencia, nada menos que a los niños, a las niñas y adolescentes.

La tarea, sin embargo, no es nada sencilla. Los docentes están desbordados ante la diversidad, la multiplicidad y la complejidad de fenómenos que atraviesan hoy el escenario social e impactan en las aulas. Se los escucha decir con frecuencia que "no fueron preparados para esto".

Es que las instituciones escolares y el sistema educativo en general -así como lo conocemos- tampoco fueron pensados para responder a estos nuevos desafíos. Resulta incluso una obviedad agregar que no parecen reunir las condiciones suficientes y necesarias para darle la bienvenida a las nuevas infancias y juventudes contemporáneas. Mientras, la exigencia de universalización tensa aún más la situación.

Ante este problema sin embargo, y a modo de cierre, resulta necesario advertir que, si bien la solución no está o la tienen las escuelas, tampoco se la puede ir a buscar fuera

de ellas o al margen de ellas.

El problema es complejo y parece requerir de un trabajo en conjunto desde diversas disciplinas e instituciones sociales, evitando, al mismo tiempo, el riesgo de quedar atrapados en ciertos discursos cientificistas que, considerando que la fórmula no es de carácter exclusivamente pedagógico, pretenden hacerles creer a los docentes que la solución la tienen los laboratorios medicinales.

En este sentido, una de las tareas más importantes que parecen tener los Equipos de Orientación Psicopedagógica Escolar en estos tiempos debería ser la de convocar a maestros y profesores a recuperar sus saberes acerca de la infancia, reconsiderando la importancia fundamental que tienen como docentes en el desarrollo infantil y juvenil y la confianza en que la palabra y el afecto no sólo permiten enseñar, también tienen poderes curativos. ■

PUBLICACIONES RECIENTES DE LA AUTORA REFERIDAS AL PROBLEMA DE LA PATOLOGIZACIÓN DE LA INFANCIA

- "Niños con problemas de conducta: ADD/H". En Revista El Cisne. Discapacidad.

"Educación. Re habilitación.". Nro 190. Buenos Aires. Junio de 2006.

- "El abuso de Psicofármacos en pacientes Infanto-Juveniles". En Revista de Actualidad Psicopedagógica "Aprendizaje Hoy". Nro:64. Bs. As Julio de 2006.

- "¿Puede una medicación ayudar a resolver problemas de atención y/o de hiperactividad en mis alumnos?. Publicación Mensual de distribución gratuita en escuelas primarias/EGB Argentina "12 (ntes), papel y tinta para el día a día en la escuela". Nro 6. Buenos Aires, Agosto de 2006.

- "Consideraciones interdisciplinarias acerca del supuesto Desorden por Déficit Atencional con o sin Hiperactividad". (2007) En Revista Novedades Educativas N°196. Edición Especial. Noveduc. Buenos Aires. Abril de 2007.

- "La Patologización y Medicalización de la Infancia: ¿Nuevos dispositivos de control de la conducta?" en Revista Novedades Educativas N° 196.

Edición Especial. Noveduc. Buenos Aires. Abril de 2007.

- "Y por la escuela... ¿Cómo andamos?" en "Niños desatentos e Hiperactivos. ¿Una patología de mercado?" Coautora junto al Dr León Benasayag (comp resp.), Dra Marisa Rodolfo, Dr Juan Vasen, Lic. Gisela Untoiglich, y otros. Ed Noveduc. Junio de 2007. Declarado de Interés Sanitario por la Legislatura del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

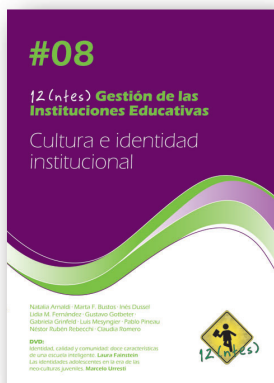
- "Derivaciones a consulta neurológica: Una práctica docente preocupante" en "La Patologización de la Infancia". Revista Novedades Educativas N° 223. Bs As Julio de 2009

- "Reflexiones acerca del impacto de ciertos discursos y prácticas de la Psicología y la Psicopedagogía en el ámbito educativo. La Patologización y Medicalización de la Infancia". (2009). Revista Signos Universitarios. Número especial por el 50° Aniversario de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad del Salvador. USAL.

* **Gabriela Dueñas**

Psicopedagoga y Lic en Educación. Doctoranda en Psicología (USAL). Profesora de la Cátedra de Psicología del Desarrollo II en la Facultad de Psicología y Psicopedagogía, Universidad del Salvador. Psicopedagoga clínica en el "Centro de Neurología Integral de Buenos Aires". Psicopedagoga clínico institucional en distintos niveles educativos de escuelas de zona norte del GBA. Capacitadora docente en Profesorados y Trayectos de Formación docente en servicio y en especializaciones Post Títulos. Integrante del equipo interdisciplinario de investigación, docencia y asistencia ForumAdd (www.forumadd.com.ar). Es autora de varias publicaciones referidas a temáticas vinculadas con el que-hacer psicopedagógico.

NOVEDAD



12(n)tes) **Gestión de las Instituciones Educativas** #08

Cultura e identidad institucional

SUMARIO

- Una aproximación al concepto "cultura". Los Unos y los Otros. Gabriela Grinfeld
- ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura escolar? Algunos debates recientes. Pablo Pineau
- La cultura escolar en contextos fragmentados. Notas para pensar sobre qué

puede una escuela. Inés Dussel

- La identidad institucional en las escuelas. Breves consideraciones. Gustavo Gotbeter
- Cómo construir una escuela con compromiso, pertenencia y participación Marta F. Bustos
- Acerca del cambio, la identidad y la mejora escolar: descubriendo un "pattern". Claudia Romero
- Cuatro preguntas a cuatro directores: Natalia Arnaldi - Lidia M. Fernández. Luis Mesyngier - Héctor Rubén Rebecchi

DVD

- Identidad, calidad y comunidad: doce características de una escuela inteligente. Laura Fainstein
- Las identidades adolescentes en la era de las neo-culturas juveniles. Marcelo Urresti

Precio del ejemplar: \$52.- (envío incluido)

Comprando del 5 al 8 \$170.- (envío incluido)

Ingrese aquí: http://www.12ntes.com/catalogo/product_info.php?products_id=646

+ INFO: www.12ntes.com // Tel: 4854-2972 / 6698-1966 o por mail a: info@12ntes.com



Problemas de aprendizaje: ¿Son o se hacen?

Por Noemí Aizencang y Betina Bendersky*

Las miradas y los juicios sobre un niño que no logra los aprendizajes planificados en los tiempos previstos por el jardín suelen emparentarse fácilmente con sospechas sobre un supuesto problema de aprendizaje, trastorno o inhibición, que termina por explicar un supuesto fracaso. Rótulos o etiquetas que, en nombre de la ciencia, colaboran en la construcción de una “subjetividad del no poder” y en la asunción de prácticas que se resignan ante diagnósticos contundentes que obturan la posibilidad de hacer. Así, alumnos sin ningún correlato físico-orgánico que limite sus posibilidades de construir conocimientos, parecen no encontrar el modo de poder hacerlo en la escuela.

Cada vez se detectan dificultades en los niños en forma más temprana, lo cual permite, “por suerte”, intervenir en forma precoz, ya sea farmacológicamente, ya sea con una batería de tratamientos y advertencias acerca del futuro del niño en cuestión (entiéndase la ironía). Evaluaciones que dejan por fuera la subjetividad, el contexto escolar y la situación de aprendizaje, definiendo a priori inadaptaciones y fracasos individuales.

En la actualidad, no resulta extraño, ya en el nivel inicial, anticipar imposibilidades y presentar a los niños en tanto trastornos. Preguntas como ¿aceptan niños TGD/ADD/TOC en su jardín? pasan a ser parte del repertorio de las consultas habituales cuando los padres se acercan a conocer una institución, o más aún, cuando llaman por teléfono para pedir una entrevista, la cual se concretará o no en función de la respuesta obtenida. Cada vez son más las siglas que nombran a sujetos que pierden su identidad, que se pierden en su singularidad. Y eso nos preocupa.

Las maneras de nombrar y representar a los niños y a los grupos conllevan efectos y debemos poder advertirlos. Algunas de ellas suscitan formas controvertidas y confusas que dan paso a tratos pedagógicos poco claros y cuidadosos. Los nombres y siglas científicas dejan siempre en claro que remitimos a un alguien con un trastorno, trastorno que ocupa el centro de la escena dejando afuera al propio sujeto y a la situación.

A estas primeras consideraciones se agrega una segunda: la facilidad con la que suelen confundirse aspectos del de-

sarrollo con contenidos escolares, lo cual lleva a considerar como una dificultad de aprendizaje adquisiciones evolutivas aún no construidas, tomando como indicadores de problema elementos tales como el que un niño aún use pañales, tome leche en mamadera o no se trepe hábilmente a la trepadora. Ligada a ello está también la expectativa de que los chicos se escolaricen rápidamente y de forma armoniosa. Se habla de chicos que no se adaptan al formato de actividad escolar cuando apenas comienzan a transitar por esta larga y compleja experiencia. “No se queda sentado en la ronda” “Habla cuando la maestra está leyendo un cuento” parecen ser indicadores para sospechar de patología en la sala de dos.

La noción de “problema de aprendizaje” nos obliga, en primer lugar, a considerar qué entendemos por aprendizaje y cómo entendemos que los niños aprenden en la escuela, para definir luego y consecuentemente qué entendemos por problema cuando de aprendizajes se trata.

Nuestra mirada sobre el aprendizaje escolar pone un fuerte acento en la actividad que docente y alumno construyen conjuntamente y en una práctica asistida y en colaboración. En esta línea, se detiene fundamentalmente en las ayudas que los maestros facilitan a los niños en el marco de las situaciones pedagógicas para que puedan apropiarse de los conocimientos que se les propone. Una mirada, acentos y consideraciones que no pueden descuidarse a la hora de evaluar los aprendizajes alcanzados o no por los alumnos (Aizencang y Bendersky, 2009).

Entonces, los problemas de aprendizaje, ¿existen a priori o los fabricamos a partir de ciertas lecturas e interpretaciones? Tal vez podamos comenzar por poner en cuestión la definición misma de problema y repensar situaciones en las que, más que nombrar y diagnosticar diferencias, podamos permitirnos dar tiempos a los movimientos y ofrecer sostenes. La clave podría estar en pensar qué les ofrecemos a los niños y qué hacemos nosotros desde nuestras intervenciones pedagógicas para que los movimientos y los avances esperados sean posibles. Evitar creer que en el crecimiento y en el pasaje por el jardín todo funcionará de manera armoniosa y en los ritmos deseados. No asustarse frente a lo que nos interpela y nos deja sin respuestas.

Recordar que sabemos enseñar y esa es nuestra fortaleza. No negamos la existencia de cuestiones individuales, familiares y hasta orgánicas que puedan incidir en las modalidades de aprender o de posicionarse en el espacio escolar; todas estas condiciones forman parte de nuestras miradas, convencidas de que cuando nos detenemos en la lectura de cada situación y su particularidad, la escuela tiene algo para hacer. Aún frente a diagnósticos serios que justifican limitaciones, la escuela tiene herramientas para ofrecer.

Podemos aceptar y quedarnos en la existencia de destinos inevitables o generar condiciones que habiliten la posibilidad de aprender. Quitar la mirada del sujeto “con problemas” y poner el acento en la situación pedagógica que posibilitamos es todo un desafío. Trasladar el eje del alumno a la situación escolar implica involucrarse activamente, implica animarse al encuentro con el otro y comprender que es justamente allí, en ese encuentro, en esa mediación, donde el aprendizaje es posible.

Este encuentro tiene lugar sólo cuando corremos a un lado las siglas que presentan o representan al niño, diagnósticos que marcan distancias, cierran miradas y obturan preguntas por las posibilidades y las singularidades. Encontrarse con el otro no es sin conflicto, sin incertidumbres, sin malestar. Supone tolerar que no sepamos todo sobre el otro, que no podemos dar cuenta, de buenas y a primeras, de qué le pasa a ese niño o por qué no aprende como deseamos o procuramos. No es función del maestro explicar por qué no aprende un niño pero sí tiene mucho para aportar cuando se detiene a analizar “en qué circunstancias, con qué ayudas y de qué modo lo hace o no lo hace” (Aizencang y Bendersky, 2009) y a partir de allí, pensar intervenciones situadas que abren y posibilitan.

Acompañar a los alumnos por su tránsito en el jardín implica sostenerlos y enseñarles. Y en esta línea entendemos como fundamental el trabajo con los padres cuando se trata de chicos pequeños, sus primeros pasos y experiencias. Compartir con los padres nuestras miradas y nuestras preguntas, para acercarnos juntos, desde las incertidumbres a un hacer conjunto, esto es, a buscar formas compartidas y posibles de procurar aprendizajes. Incluir a los padres en la generación de movimientos, no desde la falta sino desde el lugar de la posibilidad.

Nuestra pregunta inicial es, sin duda, una provocación. Permitirnos volver a mirar y así desnaturalizar discursos e intervenciones, revisar nuestras formas de orientar al otro en sus aprendizajes, los tiempos y las condiciones que le facilitamos para participar de las situaciones escolares; es una deuda que tenemos con nuestra propia práctica. Un modo de recuperar un saber que tenemos como pedagogos, que nos permite encontrarnos con quienes necesitan diferentes modos y tiempos para aprender.

Si entendemos que no se trata sólo de evaluar las condiciones del alumno para aprender sino de considerar las posibilidades de escolarización que ofrecemos y las condiciones de enseñanza que desplegamos, seguramente fabricaremos menos problemas de aprendizaje y contribuiremos a construir nuevos sentidos y nuevas subjetividades. ■

BIBLIOGRAFÍA

- Aizencang Noemí, Bendersky Betina “Acerca de las intervenciones psicoeducativas en la escuela. Niños excluidos, prácticas que posibilitan”. En Nora Elichiry (comp), Inclusión Educativa. JVE ediciones 2009-
- Bendersky Betina, Noemí Aizencang “A- tendiendo a la complejidad escolar” En Revista Novedades Educativas N° 196 La atención y el aprendizaje. Niños inquietos. ¿Actividad o hiperactividad? (edición especial), año N° 19, Abril 2007.
- Aizencang, Noemí, Bendersky Betina “¿Desempeño de alumnos o ayudas que posibilitan?”. En Revista Novedades Educativas N°176 Evaluación. Paradigmas en debate. Revisión de prácticas. Innovaciones, año 17, agosto, 2005.
- Bendersky Betina, Aizencang, Noemí, “Niños en situación de no-aprendizaje”. En Revista Novedades Educativas N° 167 Gestión institucional. Análisis de casos, año N°16, noviembre, 2004.
- Filidoro, Norma. Diagnóstico psicopedagógico. Una caracterización de la inteligencia en Diagnósticos en la infancia. Gisela Untoglich (Coord). Noveduc 2005.
- Baquero, Ricardo. Lo habitual del fracaso o el fracaso de lo habitual en Boggino, N y Avendaño F (comp) La escuela por dentro y el aprendizaje escolar. Homo Sapiens 2000.

* *Noemí Aizencang*

Lic. en Psicopedagogía (CAECE)
Magister en Didáctica, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Jefa de Trabajos Prácticos en la cátedra I de Psicología Educativa Fac. de Psicología, UBA.
Investigadora formada en el proyecto “Aprendizaje situado. Interactividad y sistemas de apoyo del aprendizaje escolar en la escuela y en la familia”, Instituto de Investigación, Fac. de Psicología, UBA. Proyecto trianual 2008- 2011. Psicopedagoga del Equipo de Orientación Psicoeducativa del Colegio Beth. Asistencia clínica privada en consultorio particular. Autora del libro Jugar, Aprender y enseñar: relaciones que potencian los aprendizajes escolares. Ed. Manantial, Bs As, 2005.

* *Betina Bendersky*

Lic. en Psicopedagogía (CAECE) Prof Adjunta, Cát. Psicología Educativa I, Fac. de Psicología, UBA. Investigadora en el proyecto “Aprendizaje situado. Interactividad y sistemas de apoyo del aprendizaje escolar en la escuela y en la familia”, Instituto de Investigación, Fac. de Psicología, UBA. Proyecto trianual 2008- 2011 Tesista de Maestría en el programa de Psicología Educativa, Fac. de Psicología, UBA. Tesis en evaluación. Integrante de Equipo de Psicopedagogía del colegio Beth. Coordinadora general del nivel primario del colegio Beth. Psicopedagoga clínica. Consultorio y supervisión. Autora del libro: La Teoría Genética de Piaget. (2004) Ed Longseller y de diversos artículos publicados en compilaciones y revistas sobre educación. E-mail: betinabendersky4@hotmail.com

Dificultades de aprendizaje, pobreza y políticas focalizadas de educación

Por María Luján Bertella*

En este artículo la autora se plantea un doble objetivo: por un lado, historizar el concepto de dificultad de aprendizaje y realizar una comprensión crítica de las distintas respuestas que se fueron dando a dicha problemática. Por otra parte, ofrecer una mirada política, planteando el debate en torno a la potencialidad de las políticas focalizadas ante el fenómeno de fracaso escolar.

Esta nota se propone articular tres conceptos que, vinculados entre sí, permiten formular algunas apreciaciones tendientes a posicionarnos -desde la escuela y desde el Estado- en la búsqueda, recuperación y profundización de estrategias dirigidas a la inclusión educativa de los alumnos en condiciones de alta vulnerabilidad socioeconómica, en contextos pedagógicos institucionales de calidad y en los tiempos escolares previstos curricularmente.

EL PERMANENTE DEBATE ACERCA DE LAS “DIFICULTADES DE APRENDIZAJE” EN LA ESCUELA

María Angélica Lus (1995) afirma que desde el comienzo de la obligatoriedad de la escuela pública siempre existieron niños que no aprendían al ritmo esperado por la escuela.

¿Cuáles fueron las distintas perspectivas históricas que explicaron la problemática y qué estrategias de abordaje propusieron?

Una síntesis de varios años de investigación iniciados en 1989 sobre la temática analizada, puede consultarse en el texto “El espacio escolar y las condiciones críticas de vida” (Almandoz, María Rosa y otros, 1996).

Se considera allí que la primera perspectiva de análisis, a partir de fines del siglo XIX, estuvo centrada en el niño, atribuyendo el “déficit” a razones de tipo biológico o psicológico. Este modelo patológico organicista generó la categoría de “anormalidad”, de tipo biológica o psicológica, así como la de “inestables emocionales”, detectadas a través de test de personalidad, pruebas psicológicas y test psicométricos, que supuestamente permitían cuantificar la inteligencia de los niños.

A partir de 1900, la aplicación de la escala métrica de Binet originó la categoría de “retardo mental leve”, derivado del concepto de “retardo mental severo”, afianzando el modelo psicométrico para el diagnóstico de las supuestas “dificultades de aprendizaje”.

“En el rechazo de Binet al concepto pluricausal de retardo pedagógico y su reemplazo por el de retardo mental leve, está quizás el origen del malentendido en que cayeron la educación común y la especial durante tanto tiempo. Malentendido que no hace mucho comienza a despejarse y que ha traído aparejado un alto grado de injusticia y marginación para quienes no aprenden como lo espera la escuela”.¹

Las estrategias implementadas ya anunciaban la fuerte tendencia a la segmentación del sistema educativo, generándose una “proliferación de instituciones especializadas que motivaron por sí solas la búsqueda de clientela” y el grupo escolar homogéneo, el alumno “ideal”.²

En este contexto, interesa reflexionar acerca del uso abusivo de los test de inteligencia y test de personalidad, que condujeron a depositar toda la responsabilidad de la dificultad, en el niño, sin considerar otras variables contextuales, colaborando, a través de las categorías mencionadas, en la producción de lo que podemos llamar la “patologización de las dificultades”.

Quienes comenzaron a cuestionar este paradigma se refirieron a la uniformidad de los tests en cuanto a las situaciones propuestas, al contenido de las preguntas, en cuanto al lenguaje utilizado y al tipo de consignas -adecuadas a la cultura escolar- situación más grave aún cuando se aplicaban para evaluar alumnos en el primer año de la escolaridad obligatoria, en especial aquellos que son portadores

1 Lus, María Angélica: “De la integración escolar a la escuela integradora”. Edit. Paidós. Bs. As. 1995

2 María Rosa; Lus, María Angélica: “El espacio escolar ante las condiciones críticas de vida”. Dirección de Investigación Educativa. Secretaría de Educación. MCBA. 1996

Interesa reflexionar acerca del uso abusivo de los test de inteligencia y test de personalidad, que condujeron a depositar toda la responsabilidad de la dificultad, en el niño, sin considerar otras variables contextuales, colaborando, a través de las categorías mencionadas, en la producción de lo que podemos llamar la “patologización de las dificultades”.

de un capital cultural y lingüístico diferente al dominante. En definitiva, se interrogaron acerca de si los instrumentos utilizados eran adecuados para conocer las competencias reales de los alumnos que, observados en contextos no escolarizados, demostraban capacidades comunicacionales no detectadas en el aula.³

Otro aspecto que influyó en la reconsideración de este paradigma explicativo de las “dificultades de aprendizaje” fue el análisis de la incidencia del evaluador en el rendimiento del alumno, ya sea en una evaluación psicológica o pedagógica. Roshental (1978) demostró en sus investigaciones que un evaluador puede estar condicionado por determinados prejuicios de tipo racial, ideológico, religioso o antipatías o simpatías personales, los cuales podrían incidir de manera negativa en el momento de la evaluación, generando lo que llamó “profecías autocumplidoras”, por lo que el resultado de las pruebas termina acercándose más a la idea previa del evaluador que a las competencias reales del niño. Esta hipótesis luego fue transferida al análisis de las relaciones docente alumno en la escuela, en lo que denominó “Pigmalión en el aula”.⁴

Por otra parte, la necesidad del maestro de que un alumno sea evaluado psicológicamente, en muchos casos, encubría la expectativa de que el resultado demostrara que la responsabilidad de la “dificultad” escapaba a su alcance de intervención pedagógica, ya que la problemática era del niño y su grupo familiar.

Esta situación se agudizó cuando la categoría de Cociente Intelectual fue tomada por muchos docentes como una categoría rígida e inmodificable. En realidad fueron muchas las investigaciones que demostraron que un clima pedagógico de estimulación y confianza lograba cambios significativos en los supuestos “niveles de inteligencia”.⁵

Lus (1995) considera que la confianza ilimitada en la categoría de Cociente Intelectual generó un efecto negativo en el sistema escolar, condicionando a los maestros a reducir el amplio concepto de educación por el de instrucción, diversificando la oferta educativa no sólo entre sistema educativo común y especial sino, en ambos, lentificando la enseñanza y reduciendo los contenidos escolares a enseñar. La misma autora retoma los más importantes cuestionamientos que se han efectuado a la categoría de retardo mental leve, derivada del concepto de retardo mental severo: “El retardo mental severo existió siempre, compromete el conjunto del comportamiento del sujeto, es

evidente y afecta a personas de cualquier nivel social. El retardo mental leve aparece con la creación de la escuela pública, acompaña al niño sólo en el período escolar, se detecta con pruebas psicopedagógicas y afecta fundamentalmente a niños de sectores populares.”

Dicha afirmación articula los dos primeros conceptos analizados: “dificultades de aprendizaje” y “pobreza”. De allí que afirmemos que la masividad del fracaso escolar y su vinculación con la situación socioeconómica del alumno impiden efectuar un análisis del fracaso escolar de tipo individual siendo necesario realizar un abordaje de tipo socio pedagógico institucional.

Para finalizar el análisis de los diferentes paradigmas históricos que explicaron las “dificultades de aprendizaje”, debemos agregar que en los años 60 se buscaron razones en cuadros patológicos del tipo “dislexia”, “discalculia”, “dislalia”, diagnosticados a través de pruebas que consideraban aspectos como lateralidad, organización espacial, temporal, lenguaje y afectividad, con propuestas de ejercitación funcional que se correspondían, en el caso de lengua, con una concepción de la lectura en tanto habilidad perceptual para obtener información visual de un texto. (Almanzo, 1996).

La reconceptualización de la lectoescritura, acompañando las importantes investigaciones de Emilia Ferreiro, puso el énfasis, por el contrario, en el rol activo que desempeña la competencia cognitiva y lingüística del niño, reemplazando las ejercitaciones funcionales por situaciones de enseñanza variadas, enriquecedoras y significativas en lectoescritura.

El aporte de Berta Braslavsky (1987) colaboró también en la clarificación de la problemática analizada. La pedagoga afirmó que la distinción entre “dificultades específicas” y “no específicas” condujo a reducir el número de alumnos considerados con “dislexia”. Así, si en los años 60 se consideraba que entre un 10% y 30% de la población escolar “padecía dislexia”, en la actualidad esa cifra se redujo al 1 por mil del alumnado.

Sin embargo, observamos hoy cómo a pesar de los importantes avances hacia una comprensión más abarcativa y multidimensional del problema que nos ocupa, continúan generándose cuadros patológicos, instrumentando a los docentes para su “detección”, con el agravante de que su tratamiento requiere de medicación que trae aparejados

³ Ver al respecto: “Y sin embargo hablan!” en “C.R:E:S:A:S: El fracaso escolar no es una fatalidad”. Edit. Kapelusz. Bs. As. 1982

⁴ “Las expectativas del maestro y su influencia sobre el aprendizaje” en Ilg, F.; Ames, L. y otros: “Diferencias individuales y rendimiento escolar” –Edit. Paidós. Buenos Aires, 1978

⁵ “El caso de los C.I. móviles” en Ilg, F.; Ames, L. y otros: “Diferencias individuales y rendimiento escolar” –Edit. Paidós. Buenos Aires, 1978

De allí que consideremos privilegiada a la escuela como espacio pedagógico de intervención, identificando y elaborando estrategias innovadoras sobre todas aquellas variables que colaboran, de algún modo, en la producción del fracaso escolar

efectos colaterales en los niños involucrados. Se trata del supuesto Trastorno por Déficit de Atención, cuyo “diagnóstico se realiza generalmente en base a cuestionarios administrados a padres y/o maestros y el tratamiento que se suele indicar es: medicación y modificación conductual. El resultado es que los niños son medicados desde edades muy tempranas, con una medicación que no cura y que en muchos casos disimula sintomatología grave, la cual hace eclosión a posteriori o encubre deterioros que se profundizan a lo largo de la vida”.⁶

Los mismos autores consideran, además, que no se formulan “preguntas acerca de las dificultades que presentan los adultos de la escuela para contener, transmitir y educar (...) es decir, se supone que el niño es el único actor en el proceso de aprender”.⁷

Pensar la complejidad de las “dificultades de aprendizaje” que presentan en su escolarización los niños en condiciones de extrema pobreza requiere un análisis de la multiplicidad de variables que están involucradas en este proceso que, tiene por escenario a la escuela y que, acompañado de la ausencia de acciones pedagógicas adecuadas de intervención y repitencias reiteradas, conducen al fracaso escolar en su última expresión, que es el abandono de la escuela.

La necesidad de profundizar en la búsqueda de estrategias pedagógicas institucionales para el abordaje de la problemática analizada está fundada en el hecho de que -cuando hablamos de fracaso escolar masivo- se trata de variables centrales de incidencia en el abandono escolar, donde maestros y profesionales interdisciplinarios pueden efectivamente intervenir de manera positiva, a través de la enseñanza.

Esto no significa correr la mirada del niño y centrarla exclusivamente en la escuela. Es un análisis realista de las herramientas posibles con que cuenta el maestro para la atención de sus alumnos con mayores dificultades en el aprendizaje, cuando trabaja en contextos de adversidad. Son muchas las investigaciones que han demostrado que la derivación a diagnósticos y tratamientos psicopedagógicos en hospitales públicos es una estrategia inviable por las dificultades económicas de los padres y la sobresaturación de la demanda en salud. Alumnos en condiciones de extrema pobreza tampoco tendrán seguramente otra forma de cobertura social y sus padres, signados por sus difíciles condiciones de vida, escasamente responden a solicitudes de entrevista por parte de los maestros.

De allí que consideremos privilegiada a la escuela como espacio pedagógico de intervención, identificando y elaborando estrategias innovadoras sobre todas aquellas variables que colaboran, de algún modo, en la producción del fracaso escolar: la distancia entre la cultura escolar y la cultura de los niños, el tratamiento que la escuela hace de la diversidad sociocultural y lingüística, las expectativas de los maestros acerca de las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos, los criterios de evaluación a través de los cuales se toma la decisión de promoción o repitencia, la incidencia de las dificultades de convivencia en el rendimiento escolar, la posibilidad de llevar a cabo prácticas escolares diversas en una estructura rígidamente graduada, la implementación de experiencias de enseñanza con grupos de alumnos de distintos grados o secciones y a cargo de dos maestros, la organización de tiempos institucionales para conformar equipos docentes de trabajo, la implementación de proyectos de articulación de la escuela con la comunidad.

DEBATES EN TORNO A LOS PROGRAMAS COMPENSATORIOS EN EDUCACIÓN

La posibilidad del abordaje socio pedagógico institucional de las “dificultades de aprendizaje” de los niños en contextos de pobreza no puede quedar librada a la voluntad exclusiva de los actores de la escuela, sino que requiere del apoyo sostenido del Estado.

Algunos autores, (Tedesco, J.C.; Filmus, D.) se refirieron oportunamente a la necesidad de que el sistema educativo lleve adelante aquello que en ese momento fue llamado “acciones de discriminación positiva”, esto significa dar más recursos y prioridad pedagógica a aquellas escuelas que concentran la población socioeconómica más desfavorable.

Si bien existieron siempre programas educativos, de carácter social, que, con diferentes denominaciones, fueron destinados a grupos sociales empobrecidos, los debates actuales en torno a políticas focalizadas o políticas universales se concentraron especialmente en las acciones llevadas a cabo en los años 90.

En 1993, año en que se sanciona la nueva Ley Federal de Educación, el Ministerio de Educación de la Nación asumió la responsabilidad de formular e implementar políticas destinadas a compensar las diferencias socioeconómicas de los alumnos, traducidas habitualmente en diferentes resultados escolares.

⁶ Bleichmar, Silvia y otros: “Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad”. En II Simposio Internacional sobre Patologización de la Infancia”. Buenos Aires, 2009
⁷ Obra citada.

Las acciones focalizadas que se implementaron desde entonces (nos referimos especialmente al Plan Social Educativo) no tuvieron un carácter “voluntarista” del Estado, sino que formaban parte del marco normativo de la Ley que en el Art.5° prescribía “la cobertura asistencial y la elaboración de programas especiales para posibilitar el acceso, permanencia y egreso de todos los habitantes al sistema educativo...”. El Art. 39° establecía un “sistema de becas para alumnos y alumnas en condiciones socioeconómicas desfavorables”. Y el Art.64° expresaba que “el Poder Ejecutivo Nacional financiará total o parcialmente programas especiales de desarrollo educativo que encaren las diversas jurisdicciones, con la finalidad de (...) compensar desequilibrios educativos regionales, enfrentar situaciones de marginalidad...”

Igualmente, existió la misma tendencia en otros contextos internacionales: en la Conferencia Mundial sobre Educación para todos de Jomtien (1990) se enfatizó la necesidad de aumentar los servicios educativos de calidad y tomar medidas para reducir las desigualdades, especialmente en “los grupos desasistidos: los pobres, las poblaciones en zonas remotas y rurales, los pueblos indígenas”.

En la Segunda Cumbre de las Américas, (1998) se expresaba que “...los Gobiernos llevarán a cabo políticas educativas compensatorias e intersectoriales según sean necesario, y desarrollarán programas de atención específica a los grupos con rezago en materia de educación, analfabetismo funcional y condiciones socioeconómicas en desventaja...”⁸

Respecto de la evaluación del impacto de las acciones focalizadas en educación en el período analizado, un estudio realizado en 1999 concluye:

“Comparando los resultados de los operativos anuales de evaluación de la calidad educativa, encarados desde la Dirección Nacional de Evaluación Educativa, y los datos de matrícula anuales recogidos desde todas las escuelas procesados a través de la Red Federal de Información Educativa, se descubre que:

- *el porcentaje de descenso de la repitencia en las provincias con Necesidades Básicas Insatisfechas alto duplica la media nacional;*
- *los resultados de evaluación de la calidad en esas mismas provincias mejoraron por encima de la media nacional;*
- *la deserción registró una fuerte baja en esas provincias”.*

“...en el último Operativo nacional de Evaluación de la Calidad Educativa realizado en las 24 provincias del país, en 18 jurisdicciones, el primer lugar fue ocupado por escuelas que participan de las acciones de este proyecto (Plan Social Educativo)”⁹

El mismo estudio considera que la principal acción orientada al fortalecimiento de las familias para favorecer las condiciones que hacen posible la permanencia de los adolescentes en la escuela fue el Programa de Becas Escolares. Existió una relación directa entre regiones con mayores ín-

dice de Necesidades Básicas Insatisfechas y porcentaje de escuelas y alumnos incluidos en el Plan Social Educativo. Así, en las regiones NEA y NOA, que presentaban 28 puntos de índice de NBI, se observan los porcentajes más altos de escuelas y alumnos atendidos por el Programa: 87% de escuelas y 73% de alumnos en NEA y 77% de escuelas y 68% de alumnos en NOA. En el otro extremo, la región Centro que presentaba 11 puntos de índice de NBI incluyó sólo 26% de sus escuelas en el Plan Social Educativo y 17% del total de la matrícula escolar.

Respecto de la distribución de los recursos del Programa “Mejor Educación para todos”, puede observarse la direccionalidad pedagógica del Plan Social Educativo. Los principales porcentajes de inversión son los destinados a equipamiento didáctico y libros (31% cada rubro), seguido de útiles para los alumnos (20%). Este esfuerzo de concentración de recursos para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje se complementa, con materiales de apoyo a los docentes para su mejor aprovechamiento.

LAS OBJECIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS FORMULADAS A LAS POLÍTICAS FOCALIZADAS EN EDUCACIÓN

Los principales planteos críticos están concentrados en los aspectos que se describen a continuación:

- La focalización de acciones educativas es considerada como un mecanismo que vulnera la categoría de “sujeto universal”, consolida la segmentación social, convalida la polarización de la población escolar y el quiebre de la educación común, sobredeterminando territorios fragmentados. *En este debate, otros posicionamientos entienden que la focalización de las acciones educativas no vulnera la categoría de “sujeto universal”, sino que representa una metodología de acción necesaria para poder identificar aquellos sectores socioeconómicos más postergados, colaborando en su inclusión a la mencionada categoría al igualar las condiciones de escolaridad de los alumnos. Por otra parte, la segmentación social y la polarización de la población escolar, como dijéramos antes, acompañan al sistema educativo público desde su creación. En ese sentido la educación común está históricamente “quebrada” si analizamos los porcentajes de fracaso escolar desde comienzos de la escolaridad obligatoria, situación que involucra sobre todo a los niños en condiciones de mayor vulnerabilidad socioeconómica. En definitiva, los objetivos de los programas compensatorios –considerados a más largo plazo- no se contraponen al principio de “sujeto universal” ni a la consolidación de la educación común.*
- No todas las políticas de focalización impactan en la reconstrucción de un tejido social profundamente fracturado.

Los objetivos de los programas focalizados están dirigidos al mejoramiento de las condiciones de escolaridad de niños y jóvenes en situación de desventaja social y educativa, así

⁸ “Evaluación del Plan Social Educativo. Diseño, implementación y resultados”. Ministerio de Educación de la Nación. FUNDARE. Febrero de 1999.

⁹ “Mejor Educación para todos”. Op. Cit.

como a la inclusión de quienes se encuentran fuera del sistema. La posibilidad de finalizar la escolaridad, de una manera indirecta, impacta en el tejido social puesto que posibilita que los niños y jóvenes involucrados puedan acceder a otras formas de inserción social y productiva.

Por otra parte, no parece pertinente atribuir tan importante responsabilidad, como es la reconstrucción de un tejido social fracturado, sólo a un área de gobierno, en este caso el área educativa. La reconstrucción del tejido social debería ser un esfuerzo compartido por todas las áreas gubernamentales y no gubernamentales y supone un proceso histórico sostenido en el tiempo. Cabe igualmente recordar que entre las características del Plan Social Educativo, se realizaron acciones dirigidas a la conformación de redes sociales como la participación comunitaria y el control social; la articulación con otros programas de desarrollo social y la estimulación de la participación organizada de la comunidad.

- La focalización convalida la producción de sujetos desigualmente posicionados en la esfera pública y cristaliza un imaginario social polarizado.

La desigual posición de los sujetos en la sociedad es una problemática anterior al impulso de programas compensatorios, que se refleja en el ámbito educativo en la profunda segmentación y en la exclusión de los sectores sociales más vulnerables. En este contexto el Plan Social Educativo reinsertó en el sistema a sujetos excluidos de toda forma de escolaridad, apoyando en forma sistemática los procesos pedagógicos de las escuelas en condiciones de mayor pobreza, con recursos tendientes a garantizar una verdadera igualdad de oportunidades educativas. En definitiva, el ideario social polarizado ("sujetos de necesidad" y "sujetos competentes") es preexistente al Plan Social Educativo y su intervención permitió que esa polarización fuera abordada con acciones que acortaron la brecha existente en la población escolar, en cuanto a condiciones de enseñanza y aprendizaje, según sector social de pertenencia.

Por otra parte, más que hablar de un imaginario social polarizado, deberíamos hablar de una sociedad real y tangible, profundamente segmentada, frente a la cual el Estado debe impulsar programas y proyectos educativos tendientes a disminuir tal polarización.

- La focalización requiere la individualización de la pobreza.

El carácter compensatorio requiere necesariamente del principio de focalización, es decir, la identificación de los sectores socioeconómicos más postergados para efectuar allí mayores inversiones que permitan igualar las condiciones de escolaridad de los alumnos.

- La focalización reduce las acciones a cuestiones de mero orden distribucionista. Desde esta perspectiva se considera que la individualización de la pobreza tiene por objetivo mantener a los sujetos involucrados en las acciones focalizadas en una posición subordinada, en la que se limitan a recibir "prebendas" de los programas compensatorios. se

entienden que, en lugar de ello, el Estado debería intervenir sobre las condiciones de producción de la pobreza.

Desde otro punto de vista se podría afirmar que el Plan Social Educativo reconoció, desde el Estado, la existencia de desigualdades sociales y operó en el ámbito específico de su competencia. La intervención sobre las condiciones de producción de la pobreza supone una decisión política que involucra al Estado en su conjunto y requiere un modelo económico que, históricamente en nuestro país, pocos gobiernos intentaron adoptar. De allí que difícilmente pueda el área educativa incidir en las causas de la pobreza, lo cual no significa desentendimiento o desconocimiento de esta situación, sino una evaluación objetiva de las posibilidades concretas de accionar a partir de las urgencias coyunturales y considerando el modelo económico vigente que, más allá que pueda cuestionarse, forma parte de un gobierno elegido democráticamente.

Si bien la individualización de la pobreza conduce a la distribución de recursos, esta distribución no alienta la fantasía de la resolución de todas las dificultades escolares, sino que es una elección en el nivel central de la administración educativa, de algunas estrategias de acción, consideradas de incidencia en el mejoramiento del fracaso escolar. Evidentemente, la resolución total de la problemática social involucra decisiones que trascienden el ámbito puramente educativo.

- La clasificación de la población a partir de un déficit preciso tendría un impacto en la construcción de una "identidad subjetiva agradecida".¹⁰

Respecto de dicha afirmación, sería enriquecedor realizar una investigación donde los sujetos beneficiados por los programas compensatorios se expresen al respecto. En este sentido surge el interrogante respecto a si podemos afirmar que la identidad de un adolescente excluido del sistema educativo y probablemente también del mercado de trabajo es una identidad de "sujeto pleno de derecho", así como si contamos con elementos empíricos para afirmar que su identidad se convierte en "identidad subjetiva agradecida", a partir de la reinserción en la escuela y de ser beneficiario de una serie de acciones que le posibilitan la permanencia y terminalidad de la escolaridad básica.

- Los programas compensatorios permitirían que "los pobres sólo puedan esperar un poco de aire fresco pero jamás salir de allí dónde se encuentran ni ir al encuentro de otros sujetos y otras posiciones discursivas". En la misma línea: "Los destinatarios de los programas sociales ven pasar el mundo, pero no circulan por él y convertirse en beneficiarios efectivos no supone franquear las distancias que los separan de los otros".

En este planteo encontramos una configuración social y geográfica de la ciudadanía que se visualiza desde una marcada etnocentria, es decir, se demarca una frontera imaginaria donde quienes tienen el poder de la palabra se ubican en un lugar diferente al de los sujetos que analizan, supuestamente ubicados del otro lado de la frontera: "salir de allí donde

10 Duschatzky, Silvia: "Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad". Paidós. Bs. As. 2000

se encuentran" es mirar la pobreza desde un lugar externo, considerarla fuera de la sociedad. Del mismo modo se supone que los pobres no circulan por el mundo, salvo que se entienda por mundo todo espacio social y cultural donde no habitan los pobres. Sería importante investigar si quienes se encuentran viviendo en condiciones de extrema pobreza e imposibilitados de acceder a derechos sociales básicos, se perciben a sí mismos como "fuera del mundo". En definitiva, esta reflexión se refiere a la producción de categorías teóricas que se acompañan de posicionamientos ideológicos. Cabe agregar, finalmente, que muchas de las escuelas incluidas en el Plan Social Educativo estaban insertas allí, en el seno de las villas de emergencia. Y muchas de sus acciones impulsaron el encuentro de los jóvenes con sujetos e instituciones pertenecientes a otros sectores sociales, situación que permitió a los alumnos ampliar sus horizontes culturales.

- "Aunque suene paradójico, la focalización puede convertirse en una figura de exclusión, exclusión de la complejidad que envuelve la problemática de la pobreza y exclusión del status de ciudadano..."

Si la focalización excluye al adolescente del status de ciudadano, esta aseveración plantea el interrogante acerca de cuán ciudadano se siente un joven que no asiste a la escuela, no tiene trabajo y se encuentra en condiciones de extrema pobreza.

- "Los programas sociales, en el mejor de los casos, son sogas de auxilio, jamás pasaportes a las oportunidades sociales, económicas y culturales que ofrece el nuevo orden mundial".

Sin embargo, evidentemente, no es lo mismo estar fuera del sistema educativo que estar inserto en él. Las experiencias de aprendizaje, socialización y la posibilidad de una acreditación formal representan para los jóvenes una instancia privilegiada de acceso a mejores oportunidades laborales y participación ciudadana.

En síntesis, hemos analizado la evolución histórica de la caracterización de las dificultades de aprendizaje, la fuerte tendencia a una consideración patológica que pone la mirada exclusivamente en el niño y su familia, hemos asociado fracaso escolar masivo con sectores socioeconómicos desfavorables, poniendo el acento en la necesidad de un enfoque socio pedagógico institucional que implica el compromiso de la comunidad educativa y el apoyo del Estado con programas y recursos dirigidos a las escuelas ubicadas en contextos de pobreza. La continuidad de estas acciones, más allá de los cambios de gestión política, permitiría fortalecer las instituciones educativas y colaborar en la democratización de la sociedad. ■

BIBLIOGRAFÍA

- Almandoz, María Rosa y otros: "El espacio escolar y las condiciones críticas de vida". Dirección de Investigación Educativa. Secretaría de Educación. Municipalidad de Buenos Aires. 1996.
- Bleichmar, Silvia y otros: "Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad". En II Simposio Internacional sobre Patologización de la Infancia". Buenos Aires, 2009.
- Braslavsky, Berta: "SICADIS". Dirección de Investigación Educativa. Secretaría de Educación. Municipalidad de Buenos Aires. 1987.
- C.R.E.S.A.S.: "Y sin embargo hablan!" en "El fracaso escolar no es una fatalidad". Edit. Kapelusz. Bs. As. 1982.
- Duschatzky, Silvia: "Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad". Paidós. Bs. As. 2000.
- Ilg,F; Ames, L y otros: "Las expectativas del maestro y su influencia sobre el aprendizaje" en : "Diferencias individuales y rendimiento escolar". Edit. Paidós. Buenos Aires, 1978
- Ilg,F; Ames, L y otros: "El caso de los C.I. móviles" en : "Diferencias individuales y rendimiento escolar". Edit. Paidós. Buenos Aires, 1978.
- Lus, María Angélica: "De la integración escolar a la escuela integradora". Edit. Paidós. Bs. As. 1995.
- "Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos". Organización de Estados Americanos. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO. Bs. As. Abril de 2002.
- "Evaluación del Plan Social Educativo. Diseño, implementación y resultados". Ministerio de Educación de la Nación. FUNDARED. Febrero de 1999.
- "Mejor Educación para Todos". Programas Compensatorios en Educación de la República Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. 1993-1999.

* **María Luján Bertella**

Magister en Ciencias de la Educación. Profesora titular regular de Psicopedagogía Institucional, Carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, (UBA). Profesora titular regular de Aspectos Socioinstitucionales del Aprendizaje, Licenciatura en Ciencias de la Educación. Complementación Curricular (UNTREF).

Aportes para la construcción de la complejidad en el campo de la intervención psicopedagógica

Por Silvana Prado*

En este artículo presento una reflexión que abre la discusión respecto del lugar del profesional de la psicopedagogía en la escuela.

Es mi intención cuestionar miradas, decires y quehaceres tradicionales y, humildemente, señalar cuáles son los elementos que permiten dar cuenta de la complejidad que requiere hoy la mirada del profesional de la psicopedagogía dentro de la institución escolar.

El abordaje se realizará desde tres dimensiones, la profesional, la normativa y la política, esenciales para sostener y guiar la mirada desde la comprensión hasta la intervención y que pueden considerarse organizadores formativos de la práctica profesional en el campo psicopedagógico.

DIMENSIÓN PROFESIONAL

Se refiere al "habitus" profesional, sus supuestos, su marco teórico. Es decir, las concepciones teóricas que requiere el profesional para comprender el campo donde tendrá que desarrollar su intervención: la concepción de sujeto, infancia, función materna y paterna, la concepción pedagógica, las teorías de aprendizaje a las que adhiere, la concepción del fracaso escolar.

Ante la variedad de situaciones problemáticas a resolver en las instituciones, la formación de maestros, directivos y profesionales, aún cuando haya sido muy buena, hoy resulta insuficiente. El conjunto de desafíos del trabajo en las instituciones escolares hace necesaria la colaboración entre todos los adultos que trabajan en la escuela.

El acontecer actual de las instituciones requiere más que nunca del trabajo colegiado de la institución. En este sentido, resulta imprescindible asumir la responsabilidad por los resultados educativos del ciclo escolar o del nivel educativo de los alumnos. Pero ya no es posible responsabilizar sólo al maestro, como se lo describe en los viejos manuales normalistas, ocupando una multiplicidad de roles como el de vocero, de interpretador, de evaluador. El trabajo profesional entre docentes exige pautar tiempos

y espacios para las reuniones, por ejemplo, entre quienes están a cargo del mismo grupo de alumnos, para intercambiar experiencias, establecer prioridades, acordar estrategias para responsabilizarse en conjunto por los resultados educativos.

Por lo general, la asignación de calificaciones a los alumnos es una facultad exclusiva del maestro de cada grupo o del profesor de cada materia. El docente es el que establece criterios y determina cuándo un alumno acredita, o no, un año o un curso escolar.

Desde hace más de diez años se plantea la necesidad del trabajo colectivo en las instituciones educativas, pero no existe un correlato entre la normativa, que es el instrumento regulador de las tareas, los tiempos y los espacios escolares, y la concreción de una práctica institucionalizada. Evaluar los logros, aplicar sanciones o determinar los modos de relaciones con los niños no es un asunto privado de cada docente y debe constituirse entre las tareas del trabajo en equipo. La responsabilidad compartida con los colegas puede ser la luz en el fondo del túnel. Por su parte, la mirada psicopedagógica en la escuela puede colaborar para favorecer el trabajo en equipo y contribuir a crear espacios institucionales de autoformación.

Favorecer el trabajo en equipo exige habilidades de comunicación entre adultos así como ofrecer, requerir y sostener la disposición para analizar en forma colectiva aspectos de la tarea docente que tradicionalmente se consideraban personales. Estos saberes y/o competencias no están presentes en la escuela ni forman parte de ningún plan de estudio de formación de docentes de educación inicial, de maestros ni de profesores. Tampoco hay producciones escritas para los profesionales que luego van a desempeñarse en las instituciones educativas respecto del trabajo colaborativo profesional entre adultos. En este sentido, los espacios de autoformación deberían colaborar en definir qué se entiende por enseñar en cada institución. No es una tarea fácil porque los docentes estamos acostumbrados a enseñar pero no a detenernos a reflexionar seriamente acerca de qué entendemos por ello, considerando que es una tarea, a nivel de la subjetividad profesional,

que requiere de un esfuerzo intelectual y fundamentalmente ideológico. Requiere de superar formas reducibles al acto de transmitir determinados contenidos y de reconocer que el conocimiento es dinámico cuando entra en contacto con la capacidad reflexiva del hombre. Si no se realiza el esfuerzo intelectual de incorporar a la realidad ese nuevo objeto-concepto que hemos descubierto, no se está tomando contacto con el conocimiento.

Y el psicopedagogo y la psicopedagoga, ¿para qué están en la escuela?, ¿cómo intervienen?, ¿hacia dónde? La intervención profesional debe contribuir a instalar en la escuela un dispositivo de cambio, espacios de autoformación que den lugar a la reflexión educativa para permitir las transformaciones, sin temor a la desintegración. Para ello, es necesario sacudir al sujeto de su aislamiento y provocar deseos de hablar, de reflexionar, de establecer contactos y de pensar de manera diferente.

Frases como “ya nada me asombra”, “esto es más de lo mismo”, “muy lindo, pero con mis alumnos no puedo” son escuchadas por los psicopedagogos/as cuando se hace pie en la escuela. Estas y muchas otras perennes formulaciones discursivas explicitan resistencias frente a la imposibilidad de producir un cambio. Hartos de lo mismo pero con pánico a lo distinto. Desde la dinámica interna, los sujetos no podemos vivir sin mecanismos de defensa, pero para intentar vivir mejor, se deben agitar las tradiciones, cuestionar los preceptos y sacudir hábitos, evitando que los sujetos se instalen en la repetición siempre mortífera, activar el deseo de salir de la trampa, de la renegación y permitir la lucha con la realidad a través de procesos de sublimación. Suscitar el asombro mediante la fantasía, conmover al otro desde la emoción del conocimiento, invitar a la imaginación y dar lugar a la novedad en la intervención es permitir pensar el trabajo en las instituciones educativas desde una perspectiva diferente, articulando un orden discursivo distinto que permita comprender lo que sucede y realizar un salto cualitativo registrando la necesidad de sostener la vida de la institución mediante la aceptación de las dinámicas de cambio.

La figura del psicopedagogo/a en la escuela es un instrumento para la simbolización de situaciones que permite la metaforización de las pulsiones y los miedos, propiciando los procesos de sublimación propios de la especie humana.

Debe a los colegas en superar el miedo al cambio para que

debiliten las resistencias y se elaboren nuevos proyectos en los que los sujetos “gocen del pensamiento” y sientan el placer de reinventarse y transformarse con otros en el trabajo de incorporar en el mundo de la cultura a las nuevas generaciones.

El sujeto, niño o adulto, se enfrenta con las estructuras, con las determinaciones sociales, con los aspectos inertes de los grupos y las instituciones donde trabaja o estudia y también se enfrenta con su propia capacidad de aprender, es decir, de escuchar, de comprender, de preguntarse y de cambiar. Cuando esto no sucede y el profesional no ocupa este lugar, el psicopedagogo/a es cuestionado. El profesional es interpelado en su función y tratan de eludirlo, anularlo o silenciarlo. La respuesta que le queda es la huida o la confrontación. Lo podemos ver ubicado en la sala más oscura y alejada del edificio escolar o como profesional aislado que cumple su trabajo burocráticamente, mientras que la vida institucional pasa por otro lado.

El psicopedagogo/a debe volver pacientemente a recobrar su función institucional y ubicarse como garante de una tarea a cumplir, aunque cueste y sienta que no está preparado para eso. Quizá en esa sensación encuentre lo que necesita, a los otros, a los colegas maestros, profesores y directivos para comenzar a pensar juntos en otra estrategia de trabajo que lo incluya nuevamente en el colectivo de adultos que sostienen la vida escolar.

DIMENSIÓN NORMATIVA

Es indispensable pensar los procesos sociales y subjetivos como productos de procesos normativos, es decir, la comprensión de las dinámicas institucionales que otorgan performatividad a los sujetos. La familia, la escuela y el Estado conforman leyes reguladoras que apuntan a permitir, propiciar, limitar o prohibir cierto conjunto de actos, de prácticas y de sujetos.

Foucault plantea que la ley jurídica, la ley reguladora, apunta a confinar, a limitar o a prohibir cierto conjunto de actos, de prácticas de los sujetos, pero en el proceso de articular y elaborar esa prohibición, la ley proporciona la ocasión discursiva para que se den la resistencia, la resignificación y la autosubversión a esa ley.

También señala que la interdicción, la negación y la prohibición, lejos de ser formas esenciales de poder, sólo son

El psicopedagogo/a debe volver pacientemente a recobrar su función institucional y ubicarse como garante de una tarea a cumplir, aunque cueste y sienta que no está preparado para eso. Quizá en esa sensación encuentre lo que necesita, a los otros, a los colegas maestros, profesores y directivos para comenzar a pensar juntos en otra estrategia de trabajo que lo incluya nuevamente en el colectivo de adultos que sostienen la vida escolar.

El psicopedagogo/a en la escuela debe animarse a analizar estos aspectos y especialmente las relaciones de la micropolítica del aula -sobre todo los que están vinculados con la relación pedagógica, la autoridad y la comunicación entre niños, jóvenes y adultos-, reconociendo el aula como un espacio singular de producción donde se expresan formas de un saber posible, matrices normativas de comportamiento y modos de existencia para los sujetos.

sus límites: las formas frustradas o extremas. Las relaciones de poder son sobre todo productivas.

Lo simbólico se entiende como la dimensión normativa de la constitución del sujeto dentro del lenguaje. Consiste en una serie de demandas, tabúes, sanciones, mandatos, prohibiciones, idealizaciones imposibles y amenazas: actos performativos del habla que ejercen el poder de producir el campo de los sujetos culturalmente viables. El sujeto social siempre se produce como una reiteración de normas hegemónicas. Esta reiteración productiva puede interpretarse como una serie que sostiene la performatividad. La performatividad discursiva parece producir lo que nombra, hacer realidad su propio referente, nombrar y hacer, nombrar y producir. Paradójicamente, esta capacidad discursiva es una forma de rearticulación cultural, una práctica de resignificación. Entonces, lo performativo funciona para producir lo que declara. Las prácticas discursivas, actos performativos, deben repetirse para ser eficaces. Ningún acto puede ejercer el poder de producir lo que declara independientemente de una práctica reguladora y sancionada. En este sentido, ¿cómo pensar en la intervención sin pensar en las normas que producen el campo y los problemas pertenecientes al mismo campo?

Preguntarse por qué es importante para los docentes conocer las normativas educativas implica partir del supuesto de que conocer las diferentes regulaciones en materia educativa es algo relevante en el marco de la tarea docente. Sin embargo, habitualmente esto no sucede.

La legislación, en general, normaliza y normatiza diferentes estratos de la vida en sociedad, es la base de las organizaciones. La importancia de conocer la normativa podría abrir la discusión en torno a reflexionar sobre la diferencia entre normativa escolar y normativa educativa. En la primera, podríamos ubicar aquellas regulaciones que tienden a estructurar la organización escolar, la parte dura o burocrática del sistema; mientras que la normativa educativa se refiere a aquellas regulaciones que aluden a lo específico del acto de enseñar y aprender. Estas últimas toman marco si se incorporan variables de contexto, es decir, si se entiende a la legislación escolar como un producto de momentos históricos determinados que requieren normas políticas para un tipo de sociedad y economía determinada. Divorciar la norma del momento histórico es descontextuar la tarea docente, la función de la escuela y

la importancia de participar en la construcción de la democratización del conocimiento.

En el marco de la intervención escolar, la importancia de conocer la normativa subjetiva, educativa y escolar que organiza los modos de la cultura escolar debería ser discutida por todos los trabajadores de la institución educativa. El psicopedagogo/a en la escuela debe animarse a analizar estos aspectos y especialmente las relaciones de la micropolítica del aula -sobre todo los que están vinculados con la relación pedagógica, la autoridad y la comunicación entre niños, jóvenes y adultos-, reconociendo el aula como un espacio singular de producción donde se expresan formas de un saber posible, matrices normativas de comportamiento y modos de existencia para los sujetos.

Los que eligen desempeñar su trabajo guiando a otros, acompañándolos en sus proyectos hacia el camino del conocimiento, deben pelearse con la cristalización de las relaciones de poder en las instituciones, reivindicando al sujeto, sujetándolo al conocimiento como una forma de adueñarse de su historia y del mundo.

DIMENSIÓN POLÍTICA

Esta dimensión responde a la concepción ideológica del "para qué" de su trabajo profesional: su accionar puesto al servicio de quién, a quiénes elige como aliados para realizar su trabajo. ¿Hacia dónde orienta su trabajo cuando ejerce sus prácticas? ¿Propicia un marco de trabajo en solitario o colaborativo? ¿Su lugar en la escuela es para favorecer el aprendizaje de los sujetos y de la institución? Y en última instancia, ¿está al servicio de propiciar la mejora del colectivo social o al servicio de su propio curriculum?

Cuando gestiono, cuando intervengo, cuando enseño y cuando escribo, lo hago desde el conjunto de mi personalidad, mis conocimientos, mi ideología y mi historia. Por eso esta parte del planteo es en primera persona.

Cuando trabajo considero valiosa la posibilidad del encuentro en la conversación con los otros, dar lugar al otro para que me cuente, para que se muestre, para que se dé a conocer, independientemente de las baterías de test y las anamnesis prescriptas.

Adhiero a la democratización del conocimiento y por lo tanto mi intervención siempre debe propiciar la apertura de espacios que permitan el encuentro entre colegas para la construcción de conocimiento colectivo en un marco de respeto mutuo.

Intervenir es dar espacio para proponer acercamientos al problema y no imponer una solución. Es indicar las consecuencias probables de cada decisión y abrir un sendero con el propósito de que se produzca una huella hacia la progresión y al cambio.

No elijo el lugar del "supuesto saber" sino que prefiero el lugar de un colega que posee un saber puesto a disposición de todos, para enriquecer la reflexión colectiva y la toma de decisiones que favorezcan la construcción del conocimiento de otro sujeto, ya sea niño o adulto.

Si el lugar del psicopedagogo/a en la escuela está al servicio de favorecer la construcción del conocimiento debe saber que el desarrollo del conocimiento es inseparable de los procesos sociales que lo contienen. Dichos procesos sociales progresivamente se interiorizan mediante un sistema de relaciones que definen roles y funciones de los que participan en la sociedad.

La actividad social propicia el acceso a metas comunes y a los instrumentos que permiten alcanzarlas; unidas a su vez en un sistema de valores construido de generación en generación.

El aprendizaje es inseparable de un contexto sociocultural donde el niño-joven o adulto participa activamente en compañía de otros miembros de su comunidad en la adquisición de destrezas y formas de conocimiento socioculturalmente valoradas. Por lo tanto, el psicopedagogo/a debe correr el acento de lo individual respecto de la construcción del conocimiento; el énfasis puesto en esta perspectiva ha invisibilizado al grupo, al equipo, reduciendo la adquisición del conocimiento a una cuestión individual, identificando capacidades intelectuales, cocientes, habilidades comunicativas y estrategias de memorización.

Los estudios actuales que abordan la construcción del conocimiento y sus problemas de ninguna manera dejan fuera al contexto cuando realizan sus estudios; sin embargo, cuando se interviene en casos concretos, el contexto se convierte en inabordable y se vuelve a enfatizar y a responsabilizar al individuo.

Por último, quiero invitarlos a introducir el concepto de parrhesía. No hay psicopedagogía, no hay construcción del conocimiento, respeto al sujeto ni intervención posible sin parrhesía. La parrhesía -el decir veraz- de la que habla Foucault puede considerarse una virtud ética cuando se caracteriza a un individuo, pero debe ser un deber, una técnica y un procedimiento para quienes están a cargo de otros, ya se trate de un maestro, profesor, director o psicopedagogo/a.

El decir veraz es un elemento ético necesario para constituir la relación adecuada con uno mismo para luego poder intervenir en la vida de los otros y acompañar las dinámicas y las normativas que producimos y nos producen. En este sentido, mi mirada como psicopedagoga en la escuela, en el instituto de formación docente o en la universidad, implica una decisión profesional, normativa y política. ■

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, P. (1976) "El oficio del sociólogo" Ed. S XXI, México
- Butler, J. (2002) "Cuerpos que importan", Ed. Paidós, Bs. As.
- Enríquez, E. (1998) "Implicación y distancia" Versión Mimeo
- Foucault, M. (2009) "El gobierno de sí y de los otros", Ed. Fondo de Cultura Económica, Bs. As.
- Rogoff, B. (1994) "Aprendices de pensamiento". Ed Paidós, España
- Rossetti, M. (2009) "La emoción del conocimiento". Versión Mimeo.

* *Silvina Prado*

Lic. en Psicopedagogía (CAECE). Docente de la Cátedra Psicopedagogía Institucional (UBA).
Docente de la Carrera de Psicopedagogía (UNSAM).
Miembro de los Equipos de Trabajo de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación, GCBA. Coordinadora del proyecto "Maestro+Maestro" perteneciente al Programa ZAP (Zonas de Acción Prioritaria), GCBA.

Dificultades en la comprensión lectora: el trabajo con el vocabulario

Por Gabriela S. Rusell*

Los textos construyen sus significados a partir de palabras, pero para comprenderlos no basta con conocer los significados individuales de cada una de ellas. El significado de cada vocablo puede variar según en qué contexto se encuentre y con qué otros se combine.

En el diccionario El Habla de los Argentinos figuran 40 mil palabras y 80 mil acepciones, vale decir, que por cada palabra tenemos al menos dos significados distintos, promedio. Además, Laufer (1997) señala que sólo se puede inferir exitosamente el significado de un término desconocido si se conoce el 95% de los otros que lo acompañan.

Todos estos datos revelan la importancia que tiene el trabajo con el vocabulario para la comprensión. Y para eso es central no sólo analizar los mecanismos de decodificación sino también, y muy especialmente, la consolidación y el recuerdo.

Vamos a enfocarnos, entonces, específicamente en este tema. La reflexión sobre el vocabulario constituye un hito por el cual es necesario pasar para llegar a buen destino. La idea es incorporarlo en una propuesta integral que trabaje la comprensión en todos sus niveles.

Según nuestra hoja de ruta, partiremos de una descripción de los mecanismos de lectura de palabras con el fin de determinar algunas de las dificultades que se pueden presentar si no se desarrollan las dos vías de lectura: la vía fonológica y la léxica. En una segunda etapa, mencionaremos los aspectos a trabajar con las palabras, para que estas sean realmente aprehendidas por los lectores. Como recuerdo de este viaje, nos gustaría haber contribuido a la reflexión acerca de la posibilidad de incorporar varios aspectos que podrían repercutir en mejoras en los aprendizajes.

LOS MECANISMOS DE LECTURA DE LAS PALABRAS

...partiremos de una descripción de los mecanismos de lectura de palabras con el fin de determinar algunas de las dificultades que se pueden presentar si no se desarrollan las dos vías de lectura: la vía fonológica y la léxica.

Partimos del supuesto de que la comprensión ocurre cuando un lector logra construir una representación mental del texto. Para poder lograrlo recorre distintos niveles en forma interactiva: perceptuales y de procesamiento léxico y sintáctico a nivel oracional y textual, que deben retroalimentarse y complementarse con actividades cognitivas realizadas por el sujeto y que son las que permiten ir orientando el procesamiento textual.

Las informaciones textuales deben ir conjugándose con las predicciones que hagan los lectores sobre lo que va a aparecer en el texto. En tareas de prelectura, deberían formularse hipótesis a partir de información paratextual -como dibujos, gráficos, epígrafes o el índice- que luego se confronten con la información que aporta el texto. La lectura debería ser una actividad especialmente activa por parte del sujeto, que se transforma en un investigador que necesita corroborar si sus hipótesis se van confirmando o tiene que reformularlas, a partir de las pistas con las que se va encontrando.

EL RECONOCIMIENTO DEL LÉXICO

La expansión y elaboración del léxico ocurre en nuestra mente a lo largo de toda la vida, y no se trata sólo de un fenómeno acumulativo en el que se incorporan nuevos términos constantemente sino que el sistema de significados se enriquece cualitativamente en forma dinámica.

En este aspecto, la primera consideración a tener en cuenta es que las palabras tienen dos formas: oral y escrita, y que ambas formas se almacenan en retenes separados dentro del cerebro.

En las etapas iniciales de la alfabetización, lo que tienen que hacer los alumnos es comenzar a identificar la representación gráfica de las palabras que ya conocen en la oralidad. Si el vocabulario escrito del texto es más complejo que el vocabulario oral del niño, la comprensión lectora no ocurre y la lectura se convierte en una colección de sonidos sin sentido.

En las etapas iniciales de la alfabetización, lo que tienen que hacer los alumnos es comenzar a identificar la representación gráfica de las palabras que ya conocen en la oralidad. Si el vocabulario escrito del texto es más complejo que el vocabulario oral del niño, la comprensión lectora no ocurre y la lectura se convierte en una colección de sonidos sin sentido.

EL MODELO DE LA DOBLE RUTA: EL ACCESO AL SIGNIFICADO DE LAS PALABRAS

Un modelo psicolingüístico que resulta útil para explicar las dificultades más comunes en lectura de palabras es el de la doble ruta o doble vía. Este modelo, propuesto originalmente por Coltheart (1978) y que tuvo sucesivas modificaciones (Coltheart 1987; Coltheart y Rastle, 1994), plantea que, para el acceso al significado de las palabras hay dos posibilidades igualmente válidas.

Una es mediante la ruta fonológica, que permite recuperar el significado a partir de los mecanismos de conversión de grafemas en fonemas. Las palabras son descompuestas por los lectores en las letras que las componen, que deletrean letras o sílabas y después recuperan ese significado a través de la oralidad. Leen man-za-na y cuando se escuchan y rearmen los fragmentos piensan: –ah, manzana.

El otro canal posible es a través de la ruta léxica, que permite acceder al significado a partir del análisis visual de una palabra, sin necesidad de recuperarla desde su forma sonora. Una vez que alguien ve muchas veces la palabra manzana, ésta queda registrada en el léxico visual y entonces la reconoce a golpe de vista. Esta ruta es más rápida y económica y es la que suele ser necesaria para automatizar los mecanismos de decodificación.

La decodificación de las palabras a través de su forma sonora consume muchos recursos cognitivos y eso va en desmedro de la comprensión. Una lectura silabeante es trabajosa y no permite concentrarse en los significados, del mismo modo que un conductor novato que duda sobre los pedales y los cambios no puede prestar atención a lo que sucede en el paisaje que lo rodea.

En este modelo están graficadas la ruta fonológica (flechas de color azul) y la ruta léxica (amarillas). Las flechas verdes son las que indican los elementos donde se unifican las dos rutas.

Este doble acceso se utiliza a lo largo de toda la vida lectora, independientemente de que ya se haya automatizado el mecanismo, ya que a la ruta fonológica se recurre para decodificar las palabras nuevas, las desconocidas, o aquellas que todavía no se han aprendido y por tanto no se encuentran alojadas en el léxico visual. Los apellidos difíciles que leemos por primera vez los pasamos por el conversor fonológico y recién después de haberlos visto más de una vez es que los reconocemos a simple vista, momento en el que los estaríamos leyendo por ruta léxica.

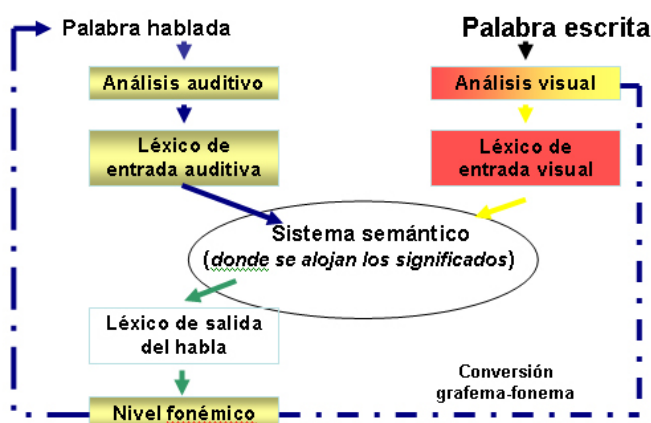
La ruta léxica -por ser de acceso más directo al significado- es la que se maneja frecuentemente al leer las palabras que sí se tienen almacenadas en el léxico visual.

En el reconocimiento de las palabras opera el contexto, sobre todo si las mismas se encuentran insertas en un texto. En este sentido, Goodman (1967) caracterizó la lectura como *adivinanza psicolingüística*, ya que el lector realiza predicciones acerca de la palabra que puede presentarse a continuación, a partir del contexto y de sus propios conocimientos.

De esta manera se puede anticipar y por tanto obtener velocidad en la percepción y comprensión. Un lector no lee cada una de las letras de las palabras que constituyen un texto, sino que a grandes rasgos las va anticipando y corroborando. Inclusive, al leer partes de una palabra e identificar algunas letras, ya puede predecir y seguir con la próxima, proceso que se acelera, además, cuando, desde los procesos superiores, se sigue el hilo del mensaje.

Es así como se explica que se comprendan textos con palabras a las que les faltan letras o en donde se subvierte el orden.

Modelo de la doble Ruta - Colheart



EL ODREN NO IPMOTRA . SGEUN UN ETSUIO DE UNA UIVENRSDIAD IGNLSEA, NO IPMOTRA EL ODREN EN EL QUE LAS LTEARS ETSAN ERSKIATS, ETSO ES PQUORE NO LEMEOS CADA LTERA POR SI MSIMA, SNIO LA PAALBRA EN UN TDOO.

BREVES ORIENTACIONES PARA TRABAJAR CON LAS DOS RUTAS:

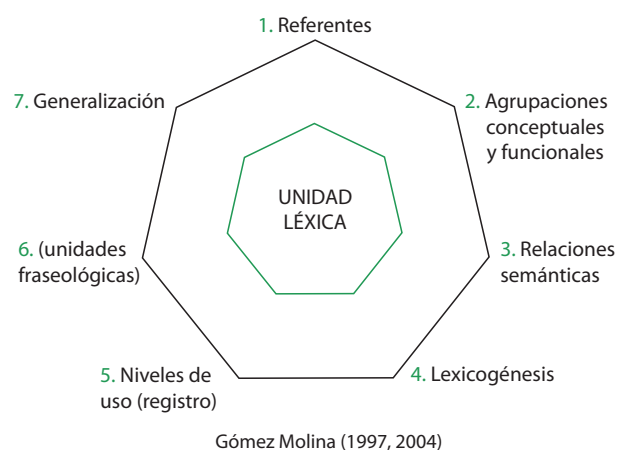
Para trabajar con la ruta fonológica y mejorar los mecanismos de conversión de grafemas en fonemas es útil todo el trabajo con rimas y con la conciencia fonológica: agregar sílabas, manipular sonidos u omitir fragmentos de las palabras.

Al mismo tiempo, es necesario que los niños comiencen a incrementar su léxico visual a través de la fijación de algunas palabras. Es útil trabajar con juegos en los que se reconozcan a golpe de vista las palabras y quede evidenciado que no siempre es necesario leer cada una de las letras para saber de qué término se trata. Adivinar a través del contexto cuál es la palabra que falta también es un trabajo que permite incrementar la ruta léxica y activar los mecanismos de inferencia.

EL ENFOQUE CUALITATIVO DEL LÉXICO: CONSOLIDAR Y RECORDAR

Una de las teorías interesantes para trabajar con el vocabulario es la que -en el ámbito de las lenguas extranjeras- se conoce como enfoque cualitativo del léxico. Lo que allí se postula es que no es tan importante qué tan larga sea la lista de términos que conozca una persona, sino la calidad y profundidad del conocimiento que tenga sobre cada uno de ellos, sus regularidades y también sus arbitrariedades.

Niveles de trabajo del léxico



Lo interesante de este diagrama es la cantidad de conocimientos que se implican en cada uno de los vértices, dejando en evidencia el trabajo exhaustivo que es necesario hacer para incrementar el conocimiento léxico de los alumnos.

En líneas generales, trabajar con las palabras en forma aislada no es tan productivo como trabajar con unidades léxicas (que pueden estar constituidas por una o más pa-

labras, ya que, por ejemplo, a algunas frases hechas se las puede pensar como una unidad; o, por ejemplo, algunos verbos muy usuales se vuelven una unidad de significado cuando están acompañados: *tomar el colectivo* / *tomar agua*). En estos casos el significado se expresa con más de una palabra, por eso es necesario no restringirnos a que la unidad sea la palabra. Aprender sobre léxico es ver cómo se combinan las palabras en distintas unidades léxicas y van ofreciendo distintos significados.

Todo el vocabulario debe surgir de textos en los que este trabajo se contextualice dentro de una situación comunicativa, que también se pueda confrontar con otras. Los propósitos comunicativos y los elementos de análisis deberían ser inferidos por los alumnos a partir de su funcionamiento textual.

1. Referentes

Es el momento en el que se trabaja la identificación de palabras con los objetos o entidades que se designan a través de ellas. Esto se suele hacer en tareas de prelectura en las que el objetivo es ayudar a la identificación de palabras. Si el alumno las ve antes de la lectura, cuando aparezcan en el texto las identificará más rápidamente.

2. Agrupaciones conceptuales y funcionales

Los significados se pueden agrupar con otros en un mapa en el que se organicen todos los conceptos relacionados, en una red que permita contextualizarlos en un sistema conceptual más amplio. Tomamos el caso de los transportes. Hay múltiples reagrupamientos de los medios de locomoción: aquellos que son gratuitos, los que sirven para recorrer grandes distancias, los que van por mar, los públicos y los privados, los que necesitan de un chofer o los puede manejar cualquiera, etc. Son formas de ir consolidando el léxico visual, porque en los agrupamientos se ven varias veces los mismos ítems, pero se van incorporando características que los unen y los diferencian.

En lo referente a agrupamientos funcionales, se trabaja con las colocaciones y en el régimen preposicional de los verbos, por ejemplo.

Hay un punto medular en los estudios del léxico, que es el estudio de las colocaciones. Con este concepto se alude a las palabras que suelen coaparecer habitualmente. Se trata de un tema significativo en las aulas hoy en día, en donde convergen diferentes variedades de Español. Por ejemplo, en la variedad rioplatense se utiliza el verbo haber para acompañar a sol. En otras variedades de Español se utiliza el verbo hacer. Hay sol – Hace sol. Lo mismo que se usa subimos/ bajamos del taxi; y en otras regiones la dupla es entrar /salir del taxi. Otro ejemplo de colocación es por ejemplo el adjetivo torrencial, que suele coaparecer con el sustantivo lluvia y no con otros. Garrafal acompaña a error y no a problema, por ejemplo. En estos casos es necesario ver cómo se arman las combinaciones más usuales, para tener en cuenta que esto se modifica entre

El conocimiento del vocabulario puede surgir de modo incidental, pero también puede enseñarse en forma explícita, como vimos, con la intención de pasar de un conocimiento superficial de las palabras a un conocimiento conciente, profundo y preciso. Pensamos que hay elementos que no siempre se trabajan y que son centrales para la comprensión. Y que antes de asignarle dificultades al niño sería productivo revisar si efectivamente fueron trabajados en conjunto con ellos.

las variedades dialectales y por tanto necesita de algunas explicitaciones y confrontaciones con los alumnos.

Sobre el régimen preposicional, se puede sistematizar qué preposiciones acompañan a ciertos verbos y cuáles no llevan preposiciones. El verbo comenzar, por ejemplo, siempre va acompañado por la preposición *a*. Comenzar a trabajar. Lo mismo que empezar (empezar a comer) o ayudar (ayudar a caminar).

3. Relaciones semánticas

En este punto se hace hincapié en que se desarrollen las relaciones asociativas por el significado. Se definen los conceptos a través del diccionario, mediante paráfrasis, con ejemplos de otros elementos de la misma clase, etc. Para Gómez Molina (2005) es necesario diferenciar con el alumno aquellos significados objetivos que tienen todas las palabras, contrastándolos con los matices subjetivos con los que el hablante los relaciona por razones culturales o personales. Se establecen también las diferencias de significado entre los sinónimos, antónimos y se resalta que ciertos términos polisémicos se desambiguan según los contextos de aparición y se versa sobre la sinonimia contextual, esto es que en determinados contextos algunas palabras son sinónimas pero no en otros.

4. Léxicogénesis

Una herramienta muy útil para inferir nuevos significados es analizar la conformación interna de las palabras. Los mecanismos de creación léxica se trabajan a partir de la información de sus partes significativas. Este conocimiento es muy útil para poder hacer generalizaciones, ya que saber el significado de ciertos prefijos o sufijos puede, por ejemplo, ayudar a interpretar significados de nuevas palabras. Si sabemos que el término *carnicero* viene de *carne* y que la terminación *-ero* se asocia a oficios, cuando vemos la palabra *curandero* podemos inferir que será alguna persona que realiza también un oficio, aunque no conozcamos el significado específico del término.

Dentro del estudio de la morfología también es necesario poder reconocer las partículas que indican género, número en sustantivos o adjetivos y las flexiones verbales de tiempos y modos. Al ver que un verbo termina con *n*, en general, podemos inferir que el sujeto es plural y entonces

esperamos que aparezca a continuación de *caminen*: *ustedes o ellos*. No esperamos un *vos* ni un *yo* ni un *él*.

5. Niveles de uso

En este punto, se propone el trabajo con el registro: la adecuación según los contextos, sean formales o informales, correlacionándolos, por ejemplo, con la variable de frecuencia. En algunos contextos formales hay palabras que son infrecuentes aunque muy frecuentes en contextos informales y viceversa: Tal puede ser el caso de *niño/ pibe*.

Además, es necesario hacer un abordaje explícito de las equivalencias según la variedad de español (*colectivo / autobús; borrador/ tajador*). Es prioritario reflexionar en conjunto con los alumnos en el hecho de que no hay lenguas ni variedades mejores ni peores que otras, valorizando todas las lenguas y variedades por igual.

También es importante agregar en el trabajo la variable de la edad (*cronelecto*), la variable social (*sociolecto*) y hacer recorridos de equivalencias para cada uno.

6. Unidades fraseológicas. Usos metafóricos

Es interesante mostrar cómo algunas palabras son usadas con otros significados no literales en frases hechas, expresiones idiomáticas, en refranes o giros, a fin de interpretar sus significados metafóricos. Todo este repertorio puede trabajarse a nivel semántico conceptual, en su modo de estructuración sintáctico, según sea su función comunicativa y la adecuación a los contextos.

7. Generalización

Todos estos puntos están interrelacionados porque, por ejemplo, en los refranes o en las frases hechas, el contexto opera de modo importante. Hay frases que son adecuadas en contextos formales y no en informales, otras que pueden ser utilizadas en los dos, en ese sentido es interesante hacer equivalencias entre las frases, sus significados y contextos. El aprendizaje se da justamente cuando los lectores pueden generalizar sus informaciones y suplantar contextos y extrapolar sus aprendizajes a otros textos.

COMENTARIOS FINALES

Una de las enseñanzas más importante para transmitir a los alumnos es la característica de no permanencia de los significados, su inestabilidad y vulnerabilidad según los textos y los contextos.

El objetivo es lograr que el alumno tenga conciencia del potencial de las palabras y de que este potencial puede ser explotado por él. Sin embargo, no hay que esperar que él por sí solo sea consciente de las propiedades de las palabras, sino que esto tiene que ser incentivado por sus docentes.

El conocimiento del vocabulario puede surgir de modo incidental, pero también puede enseñarse en forma explícita, como vimos, con la intención de pasar de un conocimiento superficial de las palabras a un conocimiento conciente, profundo y preciso.

Pensamos que hay elementos que no siempre se trabajan y que son centrales para la comprensión. Y que antes de asignarle dificultades al niño sería productivo revisar si efectivamente fueron trabajados en conjunto con ellos.

Creemos finalmente que es necesario investigar más extensamente el tema del léxico, porque alumbró sobre algunas de las llamadas dificultades de aprendizaje en comprensión y producción de textos. En este sentido, nos parece que resulta útil el intercambio entre docentes de español lengua materna y los de español lengua extranjera, ya que las propuestas pueden complementarse en un ámbito constructivo y cooperativo.

BIBLIOGRAFÍA MENCIONADA

- Coltheart, M. (1978). "Lexical access in simple reading tasks". En G. Underwood (Ed.) *Strategies in information processing*. London: Academic, pp. 151-216.
- Coltheart, M. (1987). *The Cognitive Neuropsychology of Language*. Londres: LEA.
- Coltheart, M. y Rastle, K. (1994). Serial processing in reading aloud Evidence for dual-route models of reading. En *Journal of Experimental Psychology Human Perception and Performance* 20 (6), 1197-1211.
- Diccionario El habla de los Argentinos. Buenos Aires: Voz activa. 2008.
- Gómez Molina, J.R. (1997) "El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica". *REALE*, 7: 69-93.
- Gómez Molina, J.R. (2004) "La subcomentencia léxico-semántica". En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo Vademécum para la formación de profesores. Madrid: SGEL.

- Goodman, K. (1967) "Reading a psycholinguistic guessing game". En H. Singer y R.B. Ruddel (Eds.) *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association.

- Laufer, B. (1997), "The lexical plight in second language reading". En J. Coady y T. Huckin (eds.) *Second Language Vocabulary Acquisition*. Londres: Cambridge University Press

* *Gabriela S. Rusell*

Lic. y Prof. en Letras (UBA). Especialista en Clínica en Lectura y Escritura (Universidad Complutense de Madrid). Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (Universidad Autónoma de Madrid). Jefa técnica de Alfabetización y Prácticas del Lenguaje de la Dirección de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires. Profesora de Comprensión y Producción de Textos en la Universidad Nacional de Quilmes. Presidenta de la Asociación Argentina de Docentes de Español.