

¿PROBLEMAS O PROCESOS DE APRENDIZAJE?

Myriam Nemirovsky

En este artículo, cuyo título es una pregunta, vamos a promover la formulación de otras preguntas que amplían el tema. La primera: ¿ante qué circunstancias asume un determinado centro escolar que un niño presenta problemas de aprendizaje? Sabemos que, generalmente, lo hace cuando el niño no responde a las expectativas institucionales: programas, maestros, evaluaciones, tareas, etc.

La segunda pregunta es: ¿en qué momento la escuela suele decidir que el niño tiene problemas? Podemos afirmar que, cuando esto sucede, suele acontecer al inicio de la escolaridad, durante los primeros años o incluso meses de la asistencia del niño a la institución escolar.

Estamos entonces frente a dos supuestos. Uno: que si el sujeto no actúa como la escuela espera está evidenciando problemas de aprendizaje y, dos: que es conveniente detectarlo precozmente.

- Ambas decisiones implican asumir una concepción educativa que podríamos caracterizar como transmisiva. Y, dado que nos centraremos en dos ámbitos o áreas de conocimiento: el aprendizaje del lenguaje escrito y de la matemática, implica también una manera de concebir qué es aprender a leer, a escribir y a matematizar.
- Veamos el primer supuesto mencionado: **si el niño no responde a las expectativas escolares es porque tiene problemas de aprendizaje**. Precisemos entonces cuáles son las expectativas escolares en los dos ámbitos a los que haremos referencia. Revisemos qué se hace en las escuelas que adoptan posturas transmisivas y de allí podremos inferir las expectativas implícitas en ellas.
- Notamos que lo fundamental es que los niños manejen de manera precisa las grafías correspondientes a los dos sistemas notacionales: el correspondiente a la escritura y el correspondiente a la numeración, logrando el reconocimiento de dichas grafías y el *correcto* trazado. Para ello se realizan reiterados ejercicios de trazado donde se persigue, por repetición, obtener un producto casi idéntico al que se ofrece como modelo. Se puede entonces inferir que lo fundamental, y lo *normal*, sería que con ello el niño cumpliera la expectativa escolar, es decir, fuera capaz de reconocer y trazar las grafías de la manera pautada. Como corolario de este supuesto es natural deducir que cualquier modificación en dicho trazado constituye un síntoma de algún tipo de problema.

Pasemos ahora al segundo punto que se mencionó al inicio: **la importancia de detectar los problemas de aprendizaje cuanto antes**. Pareciera que si dichos problemas son detectados y atendidos rápidamente serán superados o, al menos, controlados con mayor facilidad, y por ello la actitud del docente debe ser la de estar atento para ubicar esos *casos* lo más rápidamente posible. De allí que al inicio de primaria, o incluso desde la escuela infantil, la mirada está enfocada en esa dirección a fin de encontrar cualquier dato indicativo al respecto.

Para lograr lo antedicho la escuela intenta siempre que la reproducción de los signos gráficos mencionados sea exacta desde los momentos iniciales de la enseñanza de los mismos (justamente porque considera que toda variación evidencia algún grado de patología y se requiere abordar el problema con prontitud). De manera que, aun cuando en esta concepción el niño desconoce absolutamente todo lo referido a los elementos gráficos que constituyen los sistemas notacionales, debe emplearlos de manera convencional desde el primer momento. Y es relevante señalar que la noción de proceso está localizada exclusivamente en la secuencia o el orden de presentación de las

grafías, sin otorgar oportunidad al niño para, a través de un proceso de aprendizaje, apropiarse de las características de los sistemas notacionales. Es decir, el supuesto parece ser que antes del ingreso a la escolaridad el niño no se ocupa de los signos gráficos pero, desde el inicio de la misma, los debe utilizar de acuerdo con la convención; sin que la escuela admita etapas intermedias.

Pasemos ahora a otro aspecto complementario del problema, el que se refiere a: ¿qué hace la escuela a partir de la detección de *problemas de aprendizaje*? En casi todos los casos transmite la información a los padres. Así se cierra el círculo del etiquetamiento, es decir, de catalogar al niño como *niño con problemas de aprendizaje*. La escuela está convencida de ello, los padres asumen — con mayor o menor grado de conflicto— ese hecho y, obviamente, el niño —frente a tantas autoridades que lo sustentan— está convencido de que así es.

Por supuesto, la actitud del niño ante esa situación suele ser la de usar lo menos posible los sistemas gráficos de representación —porque son una fuente permanente de conflictos— y, por lo tanto, los avances son mucho más lentos y dificultosos. Dado que para avanzar en el aprendizaje de la notación del lenguaje escrito y de la matemática se requiere (como respecto a todo objeto de conocimiento) interactuar con ambos sistemas frecuentemente, tanto desde el punto de vista de su interpretación como de su producción, el restringir dicha interacción genera mayores dificultades, así se confirma entonces que el *diagnóstico* era acertado.

Ahora vamos a realizar un cambio radical de perspectiva educativa y vamos a analizar nuevamente la situación pero desde otro punto de vista. En el primer supuesto (si el niño no responde a las expectativas escolares es porque tiene algún problema) la afirmación impide considerar la posibilidad de que el llamado *problema de aprendizaje* del niño tenga alguna relación con los modos de enseñar implementados por la escuela. ¿Siempre las dificultades son adjudicables al aprendizaje, no habrá acaso *problemas de enseñanza*?

Y, en cuanto al segundo (es mejor detectar rápidamente los problemas de aprendizaje), impide considerar como requisito un proceso que demanda tiempo y situaciones frecuentes de interacción para denotar avances, es decir, superar momentos necesarios de dicho proceso mediante el análisis, la confrontación, la discusión, la explicitación de diversas hipótesis, la argumentación, etc.

Partiendo entonces de estas premisas alternativas, veamos qué tipo de graficaciones pueden hacer los niños durante ese proceso cuando no sólo se aceptan sino se promueven las producciones gráficas que son capaces de realizar; y cómo, a través de ellas, ponen de manifiesto las hipótesis que van construyendo.

Miguel está en los primeros meses de primero de primaria. Tiene 6 años. Cuando se le solicitó que escribiera su nombre hizo lo siguiente:



Dos meses después escribió así su nombre:

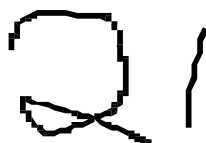


Podemos asumir que no denota ningún problema, al contrario, ahora sabe más. Ya no reproduce el modelo gráfico que conoce, sino que es capaz de realizar un análisis de los elementos que

componen su propio nombre en relación con aspectos sonoros del habla. Cuando descubre que la /u/ no suena, pero sabe que en ese lugar va una grafía, prefiere reiterar la /e/ —que sí suena— y omitir la letra *extraña* que se pone aunque no se sonoriza.

Cuando los niños manejan ciertas hipótesis —como Miguel lo hace respecto a la correspondencia biunívoca entre grafía / sonido (es decir que a cada grafía le corresponde un sonido y a cada sonido le corresponde una grafía)—, optan por realizar alteraciones a la escritura, aún de palabras tan significativas como el nombre propio, para intentar ajustar el sistema de escritura a la hipótesis construida por ellos mismos.

Mariana está finalizando la etapa de educación infantil. Tiene 5 años. Cuando se le solicitó que apuntara en una hoja lo que estaba dibujado en una tarjeta (un conjunto de doce árboles); después de contarlos y manifestar dudas sobre su propio conocimiento respecto a la forma de graficar la cantidad, realizó esta producción:



Podemos notar que Mariana sabe muchas cosas. Para escribir una cantidad mayor a la decena —al igual que para hacerlo respecto a palabras de dos o más letras— se requiere conocer la forma gráfica de cada uno de los signos, saber cuántas grafías lleva, saber cuáles son las pertinentes y, además, en qué orden van colocadas. Mariana evidencia saber todo lo señalado, excepto el último punto, aún no conoce el valor posicional de la notación de las cantidades.

Roberto asiste al último curso de educación infantil. Tiene 5 años. Tres meses antes de finalizar el curso escolar, frente a una tarjeta donde están dibujadas cuatro pelotas, y al pedírsele que apunte cuántas hay y qué son, hizo la siguiente graficación:



Roberto nos está mostrando todo lo que ya sabe: sabe que para representar la cantidad *cuatro* existe un signo gráfico y, lo que es aún más significativo, sabe que para representar cantidades los signos no guardan relación con los aspectos sonoros, cosa que sí sucede en el sistema de escritura; por eso para escribir *pelotas* traza tres grafías: la pe (E), la lo (O) y la tas (A). ¿Que el cuatro está invertido? ¿Que las grafías utilizadas para la escritura de la palabra no son todas las grafías necesarias? Por supuesto, Roberto está transitando un proceso en el cual ya ha recorrido un gran trecho, pero aún le queda mucho por delante.

Natalia empieza primero de primaria. Va a cumplir seis años. En su clase los niños están escribiendo un mensaje para sus familiares, donde cada uno cuenta qué hicieron durante los últimos días. Un fragmento del mensaje de Natalia es el siguiente:

LO PASAMOS
VIVIENDO
LA GRAFÍA DE

Queda claro que Natalia sabe cómo manejar el sistema de escritura para expresar lo que desea —lo cual constituye una (o la) función esencial del mismo—. También queda claro que tiene, entre otras, algunas dificultades con la ortografía y con la separación entre palabras, pero éstas son propiedades de la lengua escrita que no están en relación con pautas de la lengua oral, por lo tanto más tardías de adquirir. Natalia —que está en pleno proceso de apropiación del sistema convencional de escritura— las descubrirá e incorporará a su modo de escribir a medida que avance en dicho proceso.

Podemos ahora establecer con mayor claridad la distinción entre la concepción que puede estar todavía presente en ciertas escuelas y la que se planteó en segundo término. Las mismas producciones de los niños, vistas desde la primera perspectiva, podrían dar lugar a decidir que son niños con *problemas de aprendizaje* ya que presentan *inversiones*, *sustituciones*, *omisiones*; mientras que en el segundo enfoque planteado se las ve como muestras de avance, de conocimiento, de saber, de capacidad de los niños. Si no las miráramos sólo, ni fundamentalmente, desde la graficación convencional de los sistemas notacionales y las comparáramos con producciones que esos mismos niños podrían haber hecho seis meses o un año antes veríamos exclusivamente progresos, evolución, aprendizaje.

Los niños más beneficiados socio—culturalmente durante las etapas previas al ingreso escolar realizan, obviamente, producciones más evolucionadas que los niños desfavorecidos. Ello sucede porque esos niños iniciaron su aprendizaje sobre los sistemas notacionales —y sobre muchas otras cosas que la institución educativa valora— antes de ingresar a la escuela y continúan teniendo múltiples, variadas y ricas situaciones de aprendizaje fuera de ella. ¿Cómo lo hacen? A través del medio social cotidiano en el cual están insertos, donde todos leen y escriben; a través de los materiales escritos que les rodea en su vida diaria; a través de informantes idóneos a quienes tienen acceso de manera sistemática; a través de situaciones que surgen espontáneamente en su contexto familiar y sin que nadie se lo proponga. Por eso los *errores*, que a veces tanto preocupan en algunos centros, serán mucho menos frecuentes y regulares entre estos niños; no porque estén exentos de cometerlos sino porque los cometieron previamente —antes y fuera del ámbito escolar— por lo cual esas mismas producciones provocaron alegría, satisfacción y apoyo en el entorno, dado que se consideraron muy *precoces*. Y se les otorgó el tiempo necesario que el proceso requiere.

A diferencia de la situación citada, cuando los niños de medios desfavorecidos, marginales, llegan a la escuela, es obvio que el nivel de conocimiento que poseen sobre los sistemas notacionales es marcadamente menor y realizan, por lo tanto, producciones equivalentes a las que los otros sujetos hicieron antes pero, ahora, esas producciones son asumidas por algunos contextos escolares como evidencias de problemas, siendo los niños cuestionados y, en oportunidades, sancionados por ello. Es decir, fueron desfavorecidos antes de llegar a la escuela y, cuando llegan a ésta, la situación no hace más que confirmar su *incapacidad*, vuelven a ser desfavorecidos desde la institución.

¿Es que los *problemas de aprendizaje* son selectivos socialmente o es que los procesos de unos son problemas para otros?

La pregunta queda abierta. La respuesta, o la búsqueda de respuestas, es responsabilidad de todos los que estamos involucrados en el quehacer educativo.