



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO

---

---

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES  
ARAGÓN

**“EL IMAGINARIO QUE CONSTRUYE EL  
DOCENTE EN TORNO A LOS PROBLEMAS DEL  
APRENDIZAJE”**

**T E S I S**  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
**LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**  
P R E S E N T A N:

**ROSAS ZAMARRIPA FANY CAROLINA  
TORRES MÉNDEZ LORENA ELIZABETH**

**ASESORA:**

**MTRA. SUSANA BENÍTEZ GILES**

BOSQUES DE ARAGÓN, ESTADO DE MÉXICO    ENERO 2006



0352512



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

### **A MIS PADRES**

Roberto y Rosa

Por la vida, su apoyo,  
su amor y su confianza,  
por creer en mi; este triunfo  
es también suyo, los amo.

### **A MIS HERMANOS**

Delius, Beto y Gabi

Por los momentos que hemos  
compartido y los que vamos  
a vivir; gracias por su apoyo y estar  
a mi lado siempre, cuenten conmigo  
para todo, los quiere su hermana mayor.

### **A LA UNAM**

Por brindarme al oportunidad  
de aumentar mis expectativas,  
de vida y por el honor de  
pertenecer a la institución.

### **A MIS MAESTROS**

Por compartir conmigo sus  
conocimientos pero sobre todo  
por el compromiso de hacer de  
nosotros mejores seres humanos.

### **A MI FAMILIA**

Abuelos, Tíos, Primos, Padrinos  
Por los grandes momentos  
que hemos vivido, por su apoyo,  
cariño y momentos inolvidables.

### **A MIS AMIGAS Y AMIGOS**

Por lo que hemos pasado, por que  
conocerlos ha cambiado mi vida y  
me ha permitido crecer como persona.

A todas y cada una de las  
personas que de una u otra  
forma han colaborado para  
la elaboración de este trabajo  
con su tiempo, sus consejos,  
sus experiencias, simplemente por estar ahí.

Gracias.

A Dios:

Por el milagro de la existencia.

A Gloria y Alejandro:

Para quienes la ilusión de su vida fue convertirme en persona de provecho,  
Ya que nunca podré pagar todos sus desvelos ni aún con las riquezas más  
grandes del mundo.

A mis Hermanos y Familiares:

Por que gracias a su apoyo y consejo he llegado a realizar la más grande  
de mis metas la cual constituye la herencia más valiosa que pudiera recibir.  
Deseo de todo corazón que mi triunfo profesional lo sientan como suyo.

A Rebeca:

La ilusión de mi vida

A Susy y Fany :

Por su amistad y apoyo incondicional.

Con amor, admiración y respeto.

Lorena Elizabeth

## INDICE

|   |     |
|---|-----|
| <b>INTRODUCCIÓN</b>   | 4   |
| <b>CAPÍTULO I IMAGINARIO, IMAGINARIO RADICAL, IMAGINARIO SOCIAL.</b>    |     |
| 1.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS   | 7   |
| 1.2 CONCEPTO DE IMAGINACIÓN   | 23  |
| 1.3 CONCEPTO DE IMAGINARIO  | 42  |
| <b>CAPÍTULO II PROBLEMAS DE APRENDIZAJE</b>                             |     |
| 2.1 CONCEPTO DE APRENDIZAJE   | 57  |
| 2.2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LOS PROBLEMAS DEL APRENDIZAJE            | 66  |
| 2.3 DEFINICIÓN DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE                          | 68  |
| 2.4 CATEGORIZACIÓN DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE                      | 75  |
| <b>CAPITULO III EL IMAGINARIO Y LOS PROBLEMAS DEL APRENDIZAJE</b>       |     |
| 3.1 ¿CÓMO SE CONSTRUYE EL IMAGINARIO?                                   | 109 |
| 3.2 CONSTRUCCIÓN DEL IMAGINARIO EN TORNO A LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE | 121 |
| <b>CAPITULO IV ESTUDIO DE CASO</b>                                      |     |
| 4.1 AUTOBIOGRAFÍA   | 148 |
| 4.2 ENTREVISTA PROFUNDA   | 161 |
| PROPUESTA PEDAGÓGICA  | 165 |
| CONCLUSIONES  | 181 |
| BILBIOGRAFÍA  | 186 |
| ANEXOS  | 189 |

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende explicar como ha influido la construcción del imaginario sobre el concepto de problemas del aprendizaje partiendo del contexto del docente, familia y entorno social.

En "la relación pedagógica lo que se aprende no es tanto lo que se enseña, sino el vínculo educador-educando que se da en la relación"<sup>1</sup>. Indudablemente fundamental para el desarrollo integral, pues en parte depende de ella exclusivamente la solución de los problemas con los que se puede llegar a enfrentar el docente en su actividad cotidiana.

Dicha problemática es ambigua y alude a diversas formas de interpretación, las cuales van desde tener la idea de que la educación es la que nos va a proporcionar las bases teóricas para enfrentar cualquier situación como docente hasta la que desvaloriza la teoría. Dependiendo de la interpretación el diagnosticar problemas de aprendizaje en la práctica docente es un enfrentamiento constante con una dificultad, definir cuales son las áreas a explorar en el sujeto. Para una adecuada y oportuna valoración de las aptitudes y características de su personalidad y su forma de comportarse con el entorno y realizar un diagnóstico integral, es decir, explorar con detalle cada una de las áreas y aspectos que conforman al individuo, con problemas de aprendizaje como ser integral.

Por estas razones quisimos dividir nuestra investigación en cuatro capítulos, en los cuales pretendemos obtener visión más clara de cómo el docente enfrenta los problemas de aprendizaje en su práctica cotidiana.

En el capítulo I abordamos al imaginario, sus antecedentes históricos, sus componentes, y como se divide el mismo; ya que el imaginario constituye elementos decisivos en la constitución de sistemas de creencias, valores, aficiones, afectos y relaciones sociales. Es una parte integral de la conformación de los iconos y los símbolos, tanto literarios como de la vida diaria.

---

<sup>1</sup> GARCÍA, Guillermo citado en ANZALDUA, Arce Raúl E. "La Docencia Frente al Espejo" UAM p. 31

No puede soslayarse su importancia cuando se trata de aprehender las identidades y de interpretar los recuerdos, su peso puede constatarse lo mismo al hacer el recuerdo de una historia que siempre interpreta desde la frontera de una selección, siempre pretendidamente objetiva, que al diseñar un proyecto urbano o educativo.

En el segundo capítulo II abordamos desde una perspectiva médico-psicológica los enfoques fundamentales, conceptos, dispositivos y la organización del aprendizaje, los antecedentes de los problemas de aprendizaje, sus principales definiciones, categorización y características, lo que nos permitió conocer la serie de manifestaciones visibles y los signos y síntomas que en si no son la enfermedad los cuales nos darán la etiología del problema. De lo cuales partiremos para conocer, cuales son los antecedentes con los que el docente ha constituido su imaginario, teniendo presente que no son la única influencia pues debe considerar su historia de vida.

Por lo que en el Capítulo III abordamos la relación docente-alumno para identificar la influencia del imaginario en esta y su incidencia en el diagnóstico o tratamiento de un Problema de Aprendizaje.

Una de las grandes inquietudes de este trabajo es la de conocer como el docente ha construido un imaginario en torno a la problemática de tener algún alumno con Problemas de Aprendizaje, su formación profesional y su historia de vida, para poder incidir en un imaginario distinto y coadyuvar al desarrollo del alumno desde una perspectiva integral y pedagógica.

Para finalizar en el Capítulo IV se realizo un estudio de caso mediante el método de la autobiografía y la entrevista profunda los cuales nos permitieron obtener información acerca de los procesos y estructuras sociales que han permeado el imaginario construido por los docentes en torno a los problemas de aprendizaje.

La metodología a utilizar fue cualitativa, enfoque que nos ayudará a comprender el modo en que las personas y en nuestro caso los docentes se ven a si mismos y a su mundo, colocándonos en el centro de sus reflexiones las cuales serán expresadas en sus acciones en la relación sujeto – sujeto, docente – alumno,

recuperando procesos subjetivos mediante la interpretación de las identidades en la interacción social.

## CAPITULO I

### IMAGINARIO, IMAGINARIO RADICAL, IMAGINARIO SOCIAL.

Es importante para nosotras hacer un recorrido histórico sobre como se ha constituido el concepto imaginario y como la construcción de éste se ha hecho presente, generando una importancia en la actualidad, que nos obliga a abordar los principales aportes de autores que de alguna manera nos conducirán a la construcción del concepto imaginario.

“Las imágenes están hechas para ser vistas y teníamos que empezar por conceder una parte relevante al órgano de la visión. El movimiento lógico de nuestra reflexión nos ha llevado a verificar que este órgano no es un instrumento neutro, que se contente con transmitir datos lo más fielmente posible, sino que, por el contrario, es una de las avanzadillas del encuentro entre el cerebro y el mundo: Partir del ojo para observar una imagen, y al que llamaremos, ampliando un poco la definición habitual, el espectador”<sup>2</sup>

#### 1.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS

El análisis de algunas de las posturas más influyentes de la imaginación en la tradición occidental pone de relieve dos enfoques radicalmente distintos: Aquel que la relaciona con el arte, la fantasía y la creatividad y el que la considera una facultad que conecta percepción y razón. A pesar de la inexistencia de una teoría unificada, podemos identificar dos tradiciones de pensamiento sobre la imaginación que influyeron en las perspectivas de la ilustración y que aún imperan en el presente. Kant pensando que una teoría adecuada abarca ambos enfoques, fue el primero en emprender dicho proyecto con minuciosidad:

Hasta la ilustración no se haya nada que pueda considerarse una teoría elaborada, sólo breves fragmentos e incluso comentarios dispersos en los que el concepto aparece.

---

<sup>2</sup> AUMONT, Jacques “La Imagen”, p.81

La primera se desarrolla a partir de las interpretaciones de los escritos de Platón, si bien algunos estudiosos sostienen convincentemente que Platón jamás defendió esas hipótesis. De acuerdo con la tradición platónica se considera que la imaginación es muy sospechosa sobre la base de que no constituye un auténtico modo de conocimiento.

Platón utiliza la metáfora de la línea divisoria para mostrar los diversos modos de conocimiento mediante los cuales captamos objetos en nuestro intento de acceder a ellos. La imaginación en tanto capacidad de formar imágenes ocupa la forma más baja del conocimiento pues no da lugar al conocimiento real de ningún objeto.

Lo cual significa que la imaginación es nuestro modo de captar objetos a través de sus imágenes, sombras y reflejos, imágenes pueden ser fugaces, mudables e ilusorias. Según esta tradición, el conocimiento supone la captación de la esencia inmutable de una cosa y al parecer las imágenes no proporcionan este conocimiento esencial. De hecho, de acuerdo con esta perspectiva, ningún elemento del mundo físico nos permite un conocimiento real porque todos los objetos perceptibles están en constante cambio mientras que sus esencias son fijas, por consiguiente, para captar dichas esencias es imprescindible pasar a esferas intelectivas, es decir, al entendimiento, el cual se encuentra más allá de los sentidos a fin de trascender todo conocimiento sensible e imaginativo. Sólo de esta forma podemos descubrir la esencia, que es la naturaleza de las cosas, lo permanente e invariable en ellas; lo que el ser es. Lo más importante y característico de una cosa o fenómeno.

Por lo tanto, en la tradición platónica el nivel más bajo del conocimiento es la imaginación pues esta basada en imágenes cambiantes y el más alto, lo ocupa la intelección ya que nos remite a la esencia que permanece de dichas imágenes cambiantes. Así el prejuicio de la tradición "platónica" contra la imaginación se basa en la afirmación de que ningún conocimiento auténtico reposa en la experiencia sensible ni, peor aún, en las imágenes de las cosas. A este argumento

"epistemológico"<sup>3</sup> se le suma el "psicológico"<sup>4</sup>, según el cual la imaginación no es un proceso racional sino el acto de posesión por parte del daimon<sup>5</sup>. Además, en la medida, en que generaciones posteriores consideraron la imaginación como una actividad de factura <estética> o <artística>, la consideraron no racional e inadecuada para empresas cognitivas serias.

"La segunda tradición importante procede de los escasos comentarios que Aristóteles hizo sobre la imaginación, a la que considera la facultad que media entre sensación y pensamiento. Depende de la primera y posibilita la segunda"<sup>6</sup>

Así, aparece que la imaginación es la capacidad de formar imágenes a partir de percepciones sensoriales presentes o previas, si bien no es idéntica a la mera percepción sensorial en virtud de que puede formar imágenes en ausencia de sensaciones (por ejemplo, en los sueños). Además, el pensamiento discursivo que conduce al conocimiento exige la operación previa de la imaginación que proporciona contenido empírico.

Para Aristóteles no puede haber conocimiento de qué y del por qué de las cosas sin sentirlas, sin haberlas sentido al menos, sin imágenes, que persisten en la fantasía (imaginación), es decir; no puede haber conocimiento sin observación sensitiva. Esta fantasía o imaginación es una especie de movimiento generado por la sensación real: Se trata de un hecho físico. Las imágenes sensoriales, no son corpóreas sino elementales.

---

<sup>3</sup> **EPISTEMOLOGICO.** El pensamiento epistemológico surge, entre otras cosas, cuando la incoherencia entre el ser real del objeto y el saber subjetivo dado de este objeto, se convierte en objeto de la actividad intelectual.

<sup>4</sup> **PSICOLÓGICO.** Psicología del griego psique: alma y logos: tratado, literalmente significaría ciencia del alma, sin embargo, contemporáneamente se le conceptualiza como: el comportamiento de los organismos individuales en interacción con su ambiente.

<sup>5</sup> "La palabra demonio, del griego daimon, se refiere a unos seres dotados de poderes especiales y situados entre los humanos y los dioses. Estos seres tenían la capacidad de mejorar las vidas de la gente o de ejecutar los castigos de los dioses" MICROSOFT CORPORATION 1993-2001

<sup>6</sup> Porque la imaginación es distinta de la percepción o del pensamiento discursivo, si bien no se halla sin la sensación o el juicio no se encuentra sin ésta. Resulta evidente que esta actividad no es un pensamiento del mismo tipo que el juicio. La imaginación está a nuestro alcance siempre que queramos (por ejemplo, podemos evocar una representación, como la práctica de la mnemotécnica mediante el empleo de imágenes mentales), pero no somos libres de formarnos opiniones: No podemos escapar a la alternativa entre verdad y falsedad [De Anima]. Op. Cit. JHONSON, Mark. "EL Cuerpo y la Mente" p. 227

En síntesis, lo que nos aporta la tradición Aristotélica es que entiende a la imaginación como una operación indispensable e incisiva mediante la cual las percepciones sensoriales son evocadas como imágenes y puestas a disposición del pensamiento discursivo en tanto contenido de nuestro conocimiento del mundo físico. En contraste con la platónica, la tradición aristotélica no ve a la imaginación como una facultad indisciplinada que requiere control, dado que minimiza lo que hoy consideraríamos el modo creativo y espontáneo de la imaginación.

Es importante mencionar que el enfoque platónico se relaciona con los tratamientos del arte y la belleza en los que la imaginación se considera sobre todo, una facultad creativa y artística desaforada que no se adecua al conocimiento científico o teórico, Así a lo largo del período que culmina en la ilustración, la imaginación (o fantasía) queda incorporada a los tratamientos de la creatividad artística, la literatura y la retórica.

Estos enfoques permanecieron hasta el siglo XVII y, con su preocupación creciente por una ciencia del conocimiento humano, se vieron enlazados de una manera rigurosa. En su búsqueda de una teoría unificada del conocimiento los filósofos indagaron la conexión entre operaciones más espontáneas del género artístico. Thomas Hobbes se propuso establecer los principios universales y generales que rigen el conocimiento, partiendo del célebre principio según el cual todo conocimiento y la totalidad de los contenidos de la cognición surgen de la experiencia, "...No hay conceptos que en el origen, totalmente o en parte, no hayan sido engendrados por los órganos de los sentidos"<sup>7</sup>

Ya que el conocimiento se inicia cuando los objetos chocan contra nuestros sentidos externos, produciendo impresiones o imágenes sensoriales que se almacenan en la memoria y que posteriormente pueden evocarse o recombinarse. Esta tarea es obra de la imaginación que no es <más que sensación decreciente> o <memoria> término que empleamos cuando queremos expresar la decadencia y dar a entender que la sensación se desdibuja, es vieja y pasada. Este modelo

---

<sup>7</sup> Thomas Hobbes, *Leviatán*, hay varias versiones, Op. Cit. JHONSON Mark, "EL Cuerpo y la Mente" p.229.

elegante se amplía y explica todo conocimiento y creación artística como resultado de las operaciones de la imaginación.

Por último Hobbes, se va a basar en esta explicación del funcionamiento de la imaginación e introduce elementos del enfoque platónico cuando advierte que, si bien la fantasía es capaz de producir efectos verdaderamente maravillosos en beneficio de la humanidad, hay que mantenerla bajo control de juicio racional.

Hobbes es un representante de los tratamientos empíricos de la imaginación durante el período que desemboca Kant. Se entiende la imaginación como una facultad general que da imágenes unificadas y nos permite evocarlas en la memoria (la sensación decreciente). Este proyecto da lugar a la "fantasía", la forma específica de la actividad imaginativa que genera ideas novedosas, intensidad y ornamentación en el arte y la literatura. El problema principal heredado por Kant no consistió en explicar la imaginación como la capacidad de formar imágenes evocarlas en la memoria y relacionarlas de acuerdo con pautas regulares, sino en esclarecer la manera según la cual las estructuras de la imaginación pueden constituir nuestra experiencia (objetiva) y la imaginación puede resultar creativa. Así es impresionante el esfuerzo por elaborar una teoría unificada de la imaginación que debe situarse en el marco principal del proyecto filosófico. Dicho proyecto conocido como filosofía crítica, pretendía investigar la naturaleza y los límites de la razón humana. Para esto Kant expuso sus conclusiones en tres obras famosas:

- "Crítica de la Razón Pura
- Crítica de la Razón Práctica y
- Crítica del Juicio"<sup>8</sup>

Según Kant: Todos los juicios son funciones de unidad entre nuestras representaciones, en los que la función es la unidad del acto de unir varias

---

<sup>8</sup> Cada crítica se centra en uno o más tipos de actividad mental, caracteriza los juicios (como productos) que genera y analiza los procesos mentales que deben ocurrir para formular dichos juicios. Por tanto cada una de estas se ocupa de cierto tipo de juicios (por ejemplo, proposiciones que pertenecen a la ciencia, preceptos morales, juicios de belleza natural y artística, juicio de teología en naturaleza). Op. Cit. JHONSOSN Mark "El Cuerpo y la Mente" p.231

representaciones bajo una representación común. Así una forma de construir el proyecto de Kant consiste en verlo como una exploración de los modos en que nuestra experiencia y cognición alcanzan la unidad y la organización significativas.

Existen cuatro etapas primordiales que nos permitirán entender mejor el desarrollo de la imaginación:

- A. **Imaginación Reproductiva.** Nos proporciona representaciones unificadas (como imágenes mentales y percepciones) en el tiempo y experiencias unificadas y coherentes a lo largo del tiempo, de modo que nuestra experiencia no es aleatoria ni caótica.
- B. **Imaginación Productiva.** Conformar la unidad de nuestra conciencia a través del tiempo. Mi conciencia posee una estructura que se impone en todas las experiencias de que puede ser consciente. Para que algo sea objeto de mi experiencia debe cumplir ciertas condiciones estipuladas por la naturaleza de mi conciencia. Dichas condiciones de organización son estructuras de la imaginación.
- C. **Esquematismo.** La imaginación media entre conceptos abstractos y los contenidos que recibimos a través de las percepciones sensoriales. La imaginación es capaz de establecer esta conexión porque es tanto formal como corporeizada (o sea vinculada a las sensaciones).
- D. **Operación Creativa de la Imaginación en el Juicio Reflexivo.** Es una actividad libre no regida por leyes mediante la cual alcanzamos nuevas estructuras en nuestra experiencia y remodelamos los modelos existentes para generar significados novedosos. Esta es como proyección metafórica. Opera a través de todo nuestro sistema de significado, comprensión y lenguaje. Así mismo, la imaginación creativa no es algorítmica ni proposicional en la medida en que no se trata de un proceso determinado por conceptos o leyes.

Con lo cual Kant demostró las razones y el modo en virtud de los cuales no es posible tener una experiencia significativa sin la operación de la imaginación en

múltiples funciones, consideró que la imaginación es la capacidad de organizar representaciones mentales (sobre todo imágenes y percepciones) en unidades significativas que podemos entender. La imaginación genera buena parte de la estructura conectora mediante la cual tenemos experiencia, conocimiento, lenguaje coherente y significativo. Estas funciones serán explicadas mas adelante con el fin de comprender como el sujeto utiliza las imágenes y sus ideas para interactuar con el mundo.

El genio de Kant consistió en captar el alcance, la penetración y la importancia de la imaginación en la experiencia humana, el mismo marco teórico que generó esta idea impidió que Kant diera una explicación satisfactoria del funcionamiento de la imaginación.

“La perspectiva kantiana plantea dos problemáticas evidentes. La primera consiste en que sitúa la imaginación a mitad de camino entre la conceptualización y la sensación. De alguna manera se supone que la imaginación tiene un pie en cada universo (el <formal> y el <material>), pero no esta claro de qué manera posee esta naturaleza dual. El segundo problema se relaciona estrechamente con el primero porque también hace referencia a la brecha entre lo intelectual y lo sensitivo. El problema consiste en explicar una facultad que a veces parece estar controlada por leyes mientras que en otros momentos se muestra libre de dichas limitaciones, en tanto libre y no regida por leyes. Kant considera que dicha facultad es racional, a pesar de que parece desempeñar un papel en lo que para nosotros es significativo y el modo en que razonemos sobre nuestro mundo.

Kant acepta cierto tipo de escisión metafísica, considera que la realidad no se divide en dos esferas radicalmente distintas e irreductibles. Por un lado está la esfera física o material, regida por estrictas leyes naturales deterministas. Es la esfera de nuestro ser corporal, las sensaciones, las emociones y los objetos físicos en el espacio. Por el otro, más allá, la esfera de la comprensión, la razón y nuestra capacidad de actuar espontáneamente.

Para Kant los juicios de gusto nunca son determinativos ni constitutivos de la experiencia. Tampoco pueden ser <del conocimiento> porque considera lo

referente al conocimiento como conceptual y no hay concepto ni ley que guíe el juicio reflexivo. La escisión metafísica obligó a Kant a considerar que la actividad imaginativa de la presentación simbólica (indirecta) era un impedimento para el conocimiento teórico. Sostuvo que sólo apelamos a la presentación simbólica cuando tenemos una pobreza conceptual que nos impide comprender algún aspecto de la experiencia. En consecuencia, la actividad imaginativa no conceptual de la presentación indirecta no puede equipararse al juicio conceptual".<sup>9</sup>

Freud retoma por y aborda el tema de la imaginación es profundamente antinómico (contradictorio) y afirma que las fantasías y el fantasear son derivados de cosas oídas o entendidas, agregando después que todo su material es por supuesto auténtico, pero no hay nada en la fantasía, que el sujeto no haya percibido antes, la fantasía es reproducción y tiene una meta defensiva siendo una combinación inconsciente de cosas vividas y oídas. De ahí su idea de que las fantasías son fragmentos desprendidos de los procesos de pensamiento. Todo ocurre como si esas fantasías no fueran más que el producto de una actividad recombinatoria y por ende en nada originaria o creativa. Pero en cuanto estas sean confrontadas con el problema de los fantasmas originarios, es decir, la nueva imagen o ideas nuevas, privadas de fuente real actual (en la vida), Freud les va a buscar una mítica fuente real en la filogenésis, por el sistema de neuronas.

De hecho, eso que llamamos imaginación carece de estatuto psíquico y se reduce a una actividad derivada y secundaria. Ya que Freud no trata más que de la imaginación, porque para Freud, tomar en cuenta la imaginación le parece incompatible con el Proyecto de una psicología científica o más adelante, con el de un psicoanálisis científico, así como tal vez para Aristóteles y con seguridad para Kant, a la imaginación había que ponerla en su lugar, un lugar subordinado a la razón, contra el cientificismo (fiscalista o conductista) en materia de psicología, por verdaderos que sean, recibirían la plena aprobación de un filósofo racionalista.

---

<sup>9</sup> prf a JHONSON Mark, "El cuerpo y la Mente" p.

En su raíz, el imaginario es la capacidad de poner una imagen simplemente a partir de un choque e incluso, a partir de nada porque después de todo el choque concierne a nuestras relaciones con algo ya dado, externo o interno, mientras que en la imaginación hay movimiento autónomo. En cuanto a esa capacidad, realmente hay que no pensar para decirse que es nada más que posición de una imagen. Una imagen debe mantenerse unida, reunir elementos determinados, elementos presentables; y esos elementos siempre tienen cierta organización y cierto orden, pues de otro modo no habría imagen sino simplemente caos.

Freud trabaja el tema de la imaginación, aunque sin nombrarla ni reconocerla como tal. Ya que los dos principios del funcionamiento psíquico en realidad, la omnipotencia mágica del pensamiento es real desde el punto de vista de la única realidad que aquí nos importa: la realidad psíquica. El aserto Freudiano según el cual en el inconsciente no hay diferencia entre una percepción efectiva y una representación fuertemente investida de afecto; es decir, que en el inconsciente no hay indicios de realidad. En y para el inconsciente, lo real es puramente imaginario. De ahí se desprende la consecuencia capital de que para los humanos el placer de representación predomina sobre el placer de órgano, y esa otra consecuencia según la cual en ese caso representación y placer están desfuncionalizados. Basándonos en lo anterior lo imaginario como proceso psíquico es inherente al ser humano, el concepto de lo imaginario es reciente. Será en el siglo XX cuando aparezca el término imaginario como un tema a desarrollar, Jaques Lacan y Jean Paul Sartre iniciarán este trabajo. En 1940 Sartre escribe lo imaginario. Psicología Fenomenológica de la imaginación; ahí Sartre expone que lo imaginario es la capacidad consciente de crear imágenes con cierta intencionalidad. Afirma que lo imaginario crea espejismos que permiten engañar un instante a los deseos.

Lacan será quien dé al concepto de lo imaginario el contenido fundamental que hoy tiene, sin embargo, como mencionamos Freud ya había desarrollado antes todo un cuerpo teórico que daba cuenta de múltiples procesos que involucraban lo imaginario, aunque este término no era empleado como concepto.

Los sueños, los chistes, los lapsus, los síntomas, las fantasías y las ilusiones, implican de manera directa la participación de lo imaginario en su vinculación con los avatares del deseo. Lacan retomará y resignificará toda la teoría freudiana y sacará a la luz el concepto de lo imaginario para dar cuenta de estos procesos.

En Lacan, lo imaginario aparece en 1936 cuando expone por primera vez el "estadio del espejo"<sup>10</sup>. Lo imaginario alude ahí a la fascinación y la seducción que el sujeto tiene por su imagen especular, en especial enfatiza el papel de este fenómeno en la construcción del yo, núcleo de las futuras identificaciones del sujeto. Más tarde en 1953 lo imaginario será reconceptualizado para designar uno de los tres registros con que el sujeto accede a la realidad. El registro del imaginario guardará con el registro de lo simbólico y de lo real una relación de interdependencia a partir de la cual pueden describirse todos los fenómenos psicoanalíticos.

Para Lacan el registro de lo imaginario tiene el carácter de ilusión que permite mediatizar el acceso del sujeto a su deseo. Es una suerte de espejismo con la que el sujeto representa su deseo e incluso permite fantasear su satisfacción. Lo imaginario también, es lo que dota de significación a los objetos y las situaciones; es lo que permite al sujeto construir una identidad y dar sentido al mundo.

Lacan vendría a impactar no sólo en el psicoanálisis sino en el pensamiento social contemporáneo, en especial en Cornelius Castoriadis, quien construye una teoría sobre el imaginario. De acuerdo con Castoriadis, lo imaginario está construido por producciones de sentido, sistemas de significación social, cuya consolidación y reproducción permite mantener unida a la sociedad. En la segunda mitad del siglo XX Cornelius Castoriadis<sup>11</sup> construyó el marco a una reflexión que hizo de la

---

<sup>10</sup> El estadio del espejo actúa como formador de la función del yo, estableciendo una relación del organismo con su realidad, este desarrollo es vivido como una dialéctica temporal que proyecta decisivamente en historia la formación del individuo: el estadio del espejo es un drama, empuje interno se precipita de la insuficiencia a la anticipación, y que para el sujeto, presa de la ilusión de la identificación espacial, maquina las fantasías que se sucederán desde una imagen fragmentada del cuerpo hasta una forma que llamaremos ortopédica de su totalidad y a la armadura por fin asumida de una realidad enajenante, que va a marcar con su estructura rígida todo su desarrollo mental. Lacan [ElEstadioDelEspejo.com.mx](http://ElEstadioDelEspejo.com.mx)

<sup>11</sup> Cornelius Castoriadis nació en Constantinopla en 1922; filósofo, psicoanalista, pensador social, economista. Fue cofundador del grupo revista socialismo o Barbarie (que se publicó entre 1948 y 1967) en el cual inició una crítica radical de la URSS en particular, y del marxismo en general, defendiendo el autogobierno de los

imaginación radical, de la psique y del imaginario social instituyente, los conceptos clave de una obra que reelabora y transforma los fundamentos de la filosofía, del psicoanálisis, de las ciencias humanas y del pensamiento político, ya que Castoriadis es el filósofo de la creación humana como génesis ontológica, emergencia permanente de formas y figuras cada vez más imprevisibles e irreducibles a lo que las preexistía.

El pensamiento de Castoriadis, emergente (como él mismo plantea) de la creación histórica, se detiene y avanza permanentemente sobre los cercos de la herencia que la racionalidad instituida pretende ocultar.

Su reflexión se apoya en dos grandes rupturas históricas: la antigua Grecia y la Europa occidental de fines de la Edad Media.

La lucha contra el orden heterónimo ocupará durante toda su producción a este autor y tomará de la democracia ateniense fuertes referencias para su despliegue, su reconocimiento queda expresado en estas palabras: "Cuando digo que los griegos son para nosotros un germen, quiero decir, en primer lugar, que los griegos nunca dejaron de reflexionar sobre la cuestión de saber qué debe realizar la institución de la sociedad; y, en segundo lugar, quiero decir que, en el caso paradigmático de Atenas, los griegos aportaron esta respuesta: la creación de seres humanos que viven con la belleza, que viven con la sabiduría y que aman el bien común."<sup>12</sup>

En ruptura con el pensamiento heredado, Castoriadis postula al ser como creación y en el mundo humano a la imaginación como fuente de creación, es decir que la reflexión sobre la imaginación radical implica reelaboración de la ontología orientada por la idea de la creación. Lo imaginario de lo que habla Castoriadis no es imagen de, es creación incesante y esencialmente indeterminada (social-histórico y psíquico) de figuras, formas, imágenes, a partir de las cuales solamente

---

trabajadores. Esto entre otras cosas desembocó en un nuevo modo de pensamiento y reflexión, que halló expresión en buena medida en el Mayo Francés de 1968, y se expandió a otros lugares del globo. El pensamiento de Castoriadis ha sido uno de los aportes más importantes sin el más a la elucidación ilimitada sobre el ser humano y la sociedad en la última parte del siglo XX, abarcando de un modo profundamente interrelacionado, campos como el de la política, el psicoanálisis, la filosofía, la economía, etc.

<sup>12</sup> CASTORIADIS Cornelius. "El Imaginario Social y la Institución", Tomo I Vol. II Tusquets Barcelona 1989 pag. 157.

puede tratarse de alguna cosa. Lo que llamamos realidad y racionalidad son obras de ello.

Se conforma así una red de representaciones que atraviesan el conjunto de lo social, construcciones que se cristalizan en las muy diversas formas institucionales, con sus reglas y funcionamiento particular. Se habla aquí de ese punto de articulación entre lo subjetivo y lo social, ya que, son los sujetos desde su posición relativa a un momento histórico, a una ubicación social y al propio psiquismo que desarrollarán, perpetuarán y modificarán continuamente esas construcciones.

A la misma vez ese imaginario es el que construye a los hombres como seres sociales, es la integración de representaciones, en gran medida a un nivel inconsciente. Como plantea Castoriadis sabemos que esta interiorización no es en modo alguno superficial: Los modos de pensamiento y acción, las normas y valores y, finalmente, la identidad misma del individuo dependen de ella. Dicho proceso tiene lugar a lo largo de toda la vida de cada sujeto, careciendo de principio o fin para la red social.

El hecho que la función imaginaria haya generado tanto interés en distintas corrientes de las ciencias sociales en el último siglo es sólo un ejemplo más de la "coherencia misteriosa" que une el incalculable número de gestos, actos, pensamientos y comportamientos individuales y colectivos que forma una sociedad y constituye el objeto de estudio de dichas ciencias. Entre todas las propuestas explicativas que se presentan, los trabajos de Cornelius Castoriadis se distinguen por el lugar central que dan a la imaginación en la constitución de la sociedad y por el rigor de la demostración, la cual se apoya sobre una primera distinción entre la imaginación radical identificada como función creativa/productiva y el imaginario social concebido como repertorio de las imágenes vigentes en la conciencia/inconsciencia colectiva.

En la Institución imaginaria de la sociedad, Castoriadis afirma la unidad de la sociedad como institución global y demuestra que esta unidad refleja la cohesión interna de la red inmensamente compleja de significados que permea, orienta y

dirige la vida de la sociedad tanto como aquella de los individuos concretos que la integren. El llama esta red de significados el magma de significados sociales imaginarios, los que además de ser llevados por la sociedad, están encarnados en sus instituciones y le dan vida.

Castoriadis define la psique y la sociedad como polos irreductibles y demuestra que la psicología original no puede por sí sola producir significación social. Explica que es por la creación de significados sociales imaginarios, los que no pueden ser deducidos de procesos racionales o naturales, que la sociedad se instituye a sí misma aún de manera inconsciente y sin poder reconocerlo. Ejemplos de estos significados son Dios, la ciudadanía y sus diferencias según que se trata de aquella de las mujeres o de los hombres, el estado, el partido político, el capital, los tabús.

El imaginario social concebido por Castoriadis no es la representación de ningún objeto o sujeto. Es la incesante y esencialmente indeterminada creación socio-histórica y psíquica de figuras, formas e imágenes que proveen contenidos significativos y lo entretajan en las estructuras simbólicas de la sociedad. No se trata de contenidos reales o racionales que adquieren una vida autónoma sino más bien de contenidos presentes desde el inicio y que constituyen la historia misma, sugiriendo la necesidad de reexaminar en este marco la historia de nuestras civilizaciones humanas.

Aún cuando no pretende implicar que las instituciones pueden ser entendidas simplemente como redes simbólicas en desmedro de sus otras funciones, Castoriadis examina las relaciones entre instituciones y orden simbólico y cuestiona las razones por las cuales se encuentra involucrado un determinado sistema de símbolos y no otro. Así, las instituciones tanto como el lenguaje, los valores, las necesidades y el trabajo participan en cada sociedad a especificar la organización del mundo y del mundo social, la cual se relaciona a los significados sociales imaginarios institucionalizados por esta misma sociedad.

La realidad de una sociedad dada se constituye por medio de la sinergia (asociación) entre lo que tiene valor y lo que no lo tiene, entre lo que es y lo posible que no pudo ser, incluyendo a lo falso y a lo ficticio.

Las variaciones en la articulación de las imágenes presentes en el imaginario llevan a la formación de un segundo orden de instituciones y de significaciones, las que a su vez sostienen la institucionalización de un conjunto central de significaciones de la sociedad sin el cual no podrían existir. El funcionamiento y la continuidad de la sociedad como sociedad instituida están asegurados por medio de estas instituciones de segundo orden, las que generan una proliferación de instituciones y significaciones derivadas vale decir las instituciones tales como las conocemos en la vida diaria. Una de ellas es la Institución Educativa relación que se abordará en el capítulo III.

El universo de Castoriadis se organiza alrededor de una novedosa teoría de la imaginación. A través de ella, se le otorga a la imaginación (radical) una poderosísima fuerza creadora de lo real y de lo socio-histórico. Precisamente, en la Institución Imaginaria de la Sociedad va a enfatizar el papel de los significados imaginarios en la construcción, mantenimiento y cambio del orden de la sociedad. Imaginación radical, imaginario social, creación, tiempo histórico son concepciones claves para la elucidación de Castoriadis acerca del hombre y la sociedad.

En esta elucidación, el autor se plantea dos cuestiones básicas: en primer lugar, ¿qué mantiene unida a una sociedad?; en segundo término, ¿qué es lo que hace nacer formas de sociedad diferentes y nuevas? La institución y lo imaginario, precisamente, son respuestas a estas interrogantes claves, claves no sólo por un afán epistemofílico<sup>13</sup>, sino integradas a un proyecto político de sociedad autónoma.

Así, Castoriadis afirma que "Lo que mantiene a una sociedad unida es evidentemente su institución, el complejo total de sus instituciones particulares, a

---

<sup>13</sup> Es la necesidad de saber, el impulso epistemofílico, intenta conocer lo que existe y como es, para poder dominar la realidad que nos rodea y poder adaptarnos a ella, lo que significa poder sacarle el máximo y el mejor provecho posible.

lo que llamamos la institución de la sociedad como un todo<sup>14</sup>; aquí la palabra institución está empleada en su sentido más amplio y radical pues significa normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y de hacer cosas y, desde luego, el individuo mismo, tanto en general como en el tipo y la forma particulares que le da la sociedad considerada. En esta institución de la sociedad, cobran sustantiva importancia lo que este autor denomina y describe como significaciones imaginarias. Es el tejido de significaciones que orientan la vida de una sociedad determinada tanto como la de sus integrantes, lo que prestará unidad a la institución total de esa sociedad. Y estas significaciones son imaginarias, porque no se agotan en referencias racionales sino que están dadas por el orden simbólico de la creación indeterminada. Así, toda sociedad instituye su propio mundo, su propio sistema de interpretación y así, su identidad. Sin embargo, no es esta institución hecha de una vez y para siempre ella promueve y genera las condiciones para su propia supervivencia, pero también existen las rupturas históricas que permiten la elucidación y la creación. En esta permanente tensión (entre las fuerzas de lo instituido y las fuerzas de lo instituyente), lo que define a una sociedad autónoma es su actividad de autoinstitución explícita y lúcida, es decir, el hecho de que ella misma se da su ley sabiendo que lo hace. Esta creación, apoyada en un imaginario radical con poder instituyente, se traduce en praxis: una acción que puede tomar apoyo en lo que es para hacer existir lo que queremos ser.

En el recorrido histórico que se ha desarrollado estos autores reconocen el papel que la imaginación desempeña en el descubrimiento, la invención y la creatividad, dándole un lugar dentro del escenario psíquico aceptando la influencia que esta ejerce en las conductas que el individuo adopta frente a situaciones específicas.

El conocer el seguimiento que ha tenido el concepto del imaginario nos da un panorama de cómo se ha ido construyendo éste a lo largo de la historia, lo que nos muestra una de sus características, la temporalidad y la espacialidad (tiempo-espacio).

---

<sup>14</sup> CASTORIADIS, Cornelius, *El Imaginario Social*, pag. 158

Para nosotras estos autores son los más importantes porque han fijado las bases para construir un nuevo concepto de imaginario explicando su origen y sus componentes, aunque como se ha mencionado sin darse cuenta o estar en contra. Es por eso que en el siguiente apartado desarrollaremos conceptos como imagen e imaginación reconociendo la importancia que estas tienen para la construcción del imaginario el cual nos dará un panorama sobre la influencia del mismo en el sujeto y su actuar en el mundo.

## 1.2 CONCEPTO DE IMAGINACIÓN

Para entender el concepto de imaginación es necesario tomar en cuenta el concepto de imagen para comprender como esta se involucra dentro de la primera.

Entendamos imagen como una selección de la realidad sensorial, como un conjunto de elementos y estructuras de representación específicamente icónicas; una sintaxis visual.

La dificultad de la definición de lo que es una imagen proviene fundamentalmente, de la gran diversidad de imágenes que pueden existir de una misma realidad sensorial. A este respecto podemos clasificar las imágenes según diversos criterios; uno de ellos es el soporte de la imagen, es decir, la base material donde se ubica la representación icónica de la realidad. También podríamos clasificar las imágenes según el grado de fidelidad que guarden con relación a su referente, es decir, la mayor o menor dificultad para leer la información visual que contiene la imagen.

“La imagen se define por tres hechos que conforman su naturaleza:

- a) Fotoquímica o electromagnética
- b) Naturaleza orgánica.
- c) El grado de fidelidad que guarden con relación a su referente”<sup>15</sup>.

El término imagen tiene varias significaciones que es necesario distinguir, aunque no sean completamente dissociables unas de otras. En una primera aproximación se pueden distinguir cuatro clases de imágenes o modalidades de la imagen:

1. Una imagen es, ante todo una forma material, gráfica, plástica, arquitectónica
2. Esta forma puede ser la representación, directa o indirecta, inmediata o transpuesta, de un referente material, moral o intelectual.

---

<sup>15</sup> [www.http.google/La Imagen.com.mx](http://www.http.google/La Imagen.com.mx).

3. Las imágenes mentales, ligadas a las percepciones o a los efectos de la imaginación, están asociadas a las palabras y a los conceptos, se automatizan relativamente en los fantasmas, las alucinaciones o en los sueños.
4. Diferentes de las simples representaciones, los registros de lo real, las fotografías películas de cine; vuelven compleja la relación entre lo real y representación entre las relaciones de lo real y la ficción.

Por otro lado, actualmente podemos preguntarnos si la imagen virtual constituye una quinta categoría o si no es más bien el resultado de una mezcla de esas categorías que se encuentren ligadas entre sí.

Una forma plural puede suscitar imágenes mentales o tomar valor de símbolo (crear de alguna manera su propio referente).

“La producción de imágenes nunca es absolutamente gratuita y en todos los tiempos se han fabricado las imágenes como vistas a ciertos empleos individuales o colectivos ¿Para que sirven las imágenes? en todas las sociedades se han producido la mayor parte de las imágenes con vistas a ciertos fines...” aquí utilizaremos la que deriva “...de la pertenencia de la imagen en general al campo de lo simbólico y que, en consecuencia la sitúa como mediación entre el espectador y la realidad.”<sup>16</sup>

Según Rudolph Arnheim, la producción de imágenes nunca es absolutamente gratuita y, en todos los tiempos se han fabricado las imágenes con vistas a ciertos empleos, individuales o colectivos. Pero ¿Para qué sirve ver una imagen?, esta claro que, en todas las sociedades, se ha producido la mayor parte de las imágenes con vistas a ciertos fines. Una de las razones esenciales de que se produzcan las imágenes se deriva de la pertenencia de la imagen en general al campo de lo simbólico y que, en consecuencia la sitúa como mediación entre el espectador y la realidad. Este autor propone una sugestiva y cómoda tricotomía entre valores de la imagen en su relación con lo real:

---

<sup>16</sup> AUMONT, Jacques. “La imagen” Pág. 82

- Un valor de representación: La imagen representativa es la que representa cosas concretas.
- Un valor de símbolo: La imagen simbólica es la que, representa cosas abstractas (de un valor de abstracción superior al de las imágenes mismas).
- Un valor de signo: Una imagen sirve de signo cuando representa un contenido cuyos caracteres no refleja visualmente.

A decir verdad las imágenes signo apenas son imágenes con el sentido corriente de la palabra. La realidad de las imágenes es mucho más compleja y hay pocas imágenes que encarnen perfectamente una y sólo una de estas tres funciones, al participar la inmensa mayoría de las imágenes en grado variable de las tres a la vez. Las funciones de la imagen son las mismas que fueron también las de todas las producciones propiamente humanas en el curso de la historia, que pretendían establecer una relación con el mundo. Hay documentados tres modos principales de esta relación:

a) El modo simbólico: Las imágenes sirvieron sin duda primero, esencialmente, como símbolos, símbolos religiosos más exactamente, que se suponía, daban acceso a la esfera de lo sagrado mediante la manifestación más o menos directa de una presencia divina.

Los símbolos no son solamente religiosos y la función simbólica de las imágenes ha sobrevivido ampliamente a la laicización de las sociedades occidentales, aunque sea sólo para transmitir los nuevos valores.

b) El modo epistémico: La imagen aporta informaciones (visuales) sobre el mundo cuyo conocimiento permite así abordar, incluso algunos de sus aspectos no visuales.

c) El modo estético: La imagen está destinada a complacer a su espectador a proporcionarle sensaciones, esta función de la imagen es hoy indisoluble, o casi, de la noción de arte, hasta el punto de que a menudo se confunden las dos y puede que una imagen que pretenda obtener un efecto estético pueda fácilmente hacerse pasar por una imagen artística.

La imagen depende en conjunto de la esfera de lo simbólico ya que su función primera es asegurar, reforzar, reafirmar y precisar nuestra relación con el mundo visual desempeñando un papel de descubrimiento.

Existen dos modos principales de inversión psicológica en la imagen, estos son: El Reconocimiento y la Rememoración. Reconocer algo en una imagen es identificar al menos parcialmente, lo que se ve en ella con algo que se ve o podría verse en la realidad; es pues un proceso que utiliza las propiedades del sistema visual. Un buen número de las características visuales del mundo real se reencuentran, tal cual, en las imágenes y hasta cierto punto, se ve en éstas <lo mismo > que en la realidad; este trabajo de reconocimiento, en la misma medida en que se trata de reconocer, se apoya en la memoria, más exactamente, en una reserva de formas, de objetos, de situaciones y espacios memorizados: La constancia perceptiva es la comparación incesante que hacemos entre lo que vemos y lo que hemos visto. Esta estabilidad del reconocimiento llega más lejos aún, puesto que, somos capaces no sólo de reconocer sino de identificar.

Reconocer el mundo visual en una imagen puede ser útil ya que provoca igualmente un placer específico. Desde este punto de vista, el reconocimiento no es un proceso de sentido único, pues imita a la naturaleza y esta imitación nos procura placer; pero de paso y casi dialécticamente, influye en la naturaleza o al menos, en nuestro modo de verla.

La rememoración en este punto exige diferentes factores como: La imagen y codificación. La imagen cumple, pues, intrincadamente, estas dos funciones psicológicas, ya que transmite un cierto saber sobre lo real.

El instrumento de la rememoración por la imagen es en efecto lo que, muy en general, podría llamarse el esquema: estructura relativamente sencilla memorizable como tal, más allá de sus diversas actualizaciones; el esquema es más sencillo, la consecuencia más notable de ello es que el esquema no es un absoluto, las formas esquemáticas corresponden a ciertos usos a los cuales están adaptadas, pero evolucionan y a veces desaparecen a medida que cambian estos

usos y también a medida que se producen nuevos conocimientos que los convierten en inadecuados.

Es importante reconocer el carácter dinámico de los esquemas de las imágenes. Ya que el esquema es la estructura continúa de una actividad organizadora. A pesar que los esquemas son estructuras definidas, son patrones dinámicos más que imágenes fijas y estáticas, a la manera de los diagramas visuales que los representan.

Son dinámicos en dos sentidos:

- a) Los esquemas son estructuras de una actividad mediante la cual organizamos nuestra experiencia de manera que podemos comprender es decir, "El marco de referencia cognoscitivo, verbal y conductual que se desarrolla para organizar el aprendizaje y guiar la conducta"<sup>17</sup>. En lugar de meros receptáculos pasivos en los que se convierte la experiencia, son el medio primario a través del cual construimos o constituimos el ordenamiento de la misma.
- b) "A diferencia de las plantillas, los esquemas son flexibles en el sentido de que pueden incorporar cualquier cantidad de ejemplos de una imagen <se llena> con detalles perceptivos concretos; han de ser relativamente maleables a fin de modificarse para incorporar muchas situaciones parecidas pero distintas que muestran una estructura fundamental recurrente"<sup>18</sup>.

Nosotras los concebiremos como estructuras para organizar nuestra experiencia y nuestros entendimientos, ya que los esquemas son estructuras de la imaginación de momento hemos evitado mencionar la imaginación porque va a evocar ideas de creatividad artísticas, fantasías y ficción mientras que la imaginación es precisamente el medio por el cual tendremos una estructura comprensible de la experiencia.

---

<sup>17</sup> GOOD, Thomas L. "Psicología Educativa Contemporánea" Mc Graw Hill. Pag. 29

<sup>18</sup> Ibidem Pag. 30

Pero de momento sólo conocemos la estática de la imagen; no podemos formular todavía la relación entre la imagen y su objeto: antes tenemos que describir la imagen como actitud funcional.

Elevándonos así de la imagen que extrae su materia de la percepción a la que toma entre los objetos del sentido, podemos describir y fijar, a través de sus variaciones, una de las dos grandes funciones de la conciencia: la función imagen o imaginación.

La imagen es un momento, no sólo de la toma de conciencia confusa de tendencias y actitudes, sino también de la constitución de éstas. En efecto, en el curso del acto de imaginar las tendencias toman forma, se fijan al expresarse a través de los objetos que ellas descubren.

La imaginación es un momento de la elaboración de actitudes, del reforzamiento de algunas de ellas, de la sacudida de otras, y las imágenes son, a través de la interrogación acerca de las primeras interpretaciones de lo percibido, los instrumentos de esa construcción.

“Ribot define la imaginación como <La propiedad que tienen las imágenes de asociarse en combinaciones nuevas>. Muestra muy bien cómo la imaginación procede por analogía y metáfora y cómo dice relación a procesos afectivos (deseos y emociones). Mediante un análisis genético (teórico) se esfuerza por descubrir el mecanismo elemental que constituye el fundamento de esos procesos, y lo encuentra en la reviviscencia espontánea de las imágenes.”<sup>19</sup>

La imaginación es central para el significado y la racionalidad humanos por la sencilla razón de que aquello que experimentamos y conocemos como significativo, y la forma en que podemos razonarlo, dependen de las estructuras de la imaginación que hacen de nuestra experiencia lo que es. Desde esta óptica, el significado no está situado exclusivamente en las proposiciones sino que imbuye nuestra comprensión corporeizada, espacial, temporal, culturalmente formada y cargada de valores. Las estructuras de la imaginación forman parte de

---

<sup>19</sup> “Construcción de lo Imaginario” Pág. 163-164

lo que se comparte cuando nos entendemos entre nosotros y somos capaces de comunicarnos en el seno de una comunidad.

Mark Jhonson dice que "la imaginación es nuestra capacidad de organizar representaciones mentales (sobre todo percepciones, imágenes y esquemas de las imágenes) en unidades significativas y coherentes de esta forma incluye nuestra capacidad de generar un orden innovador."<sup>20</sup>

Sin imaginación en el mundo nada tendría significado. Sin imaginación no podríamos dar sentido a nuestra experiencia. Sin imaginación no podríamos razonar sobre el conocimiento de la realidad.

Debemos postular que con la aparición del ser humano tiene lugar una ruptura en la evolución psíquica del mundo animal. Mediante un desarrollo monstruoso de la imaginación, es que el mundo psíquico humano, se vuelve a- funcional. El hombre es un animal radicalmente inepto para la vida. De ahí surge no como "causa" sino como condición de existencia la creación de la sociedad.

Dicha a- funcionalidad se manifiesta en la insuficiencia y en la ruptura de las "regulaciones instintivas" que rigen el comportamiento animal. Y se funda en dos características del psiquismo humano:

- ❖ La autonomización de la imaginación que ya no está funcionalmente supeditada. Hay flujo representativo ilimitado, incontrolable, espontaneidad representativa sin fines asignables, desligamiento entre "imagen" y "choque = X", de la satisfacción biológica.
- ❖ El predominio, en el hombre, del placer representativo sobre el placer de órgano, siendo el desligamiento de la sexualidad con respecto a la reproducción no sólo una de sus consecuencias más manifiestas, sino a la vez más banales y de mayores consecuencias.

En el sujeto como hombre estalla el psiquismo animal por presión de una desmesurada inflación imaginativa que deja subsistir importantes elementos de la organización psicobiológica animal, por ejemplo, elementos centrales de la

---

<sup>20</sup> JHONSON Mark "El cuerpo en la mente", edit Debate. 1991, Pág. 22

"imaginación sensorial" (en general no salimos de cierta canonicidad biológica en la formación de imágenes elementales del "mundo externo" comunes a toda la especie y en un sentido impreciso sin duda también comunes a las de los mamíferos superiores).

El sujeto es capaz de dar sentido y significación a las nuevas conductas de acuerdo a la adquisición de estructuras formadas por las imágenes captadas en su entorno.

Estas características harán de soporte a la fabricación social del individuo social, es decir de los individuos tal como los conocemos. Esa fabricación presupone que la imaginación sensorial persista más o menos idéntica y que la imposición de la lógica social, encuentre puntos de apoyo en el psiquismo de los sujetos singulares. Pero también y sobre todo, la fabricación social de los individuos a partir de esa materia prima que es la psique del recién nacido, presupone en él el predominio de placer de representación por sobre el de órgano. Caso contrario no habría sublimación posible y por lo tanto vida social. El sujeto es un ser de lenguaje, tal como se viene repitiendo desde la antigüedad. Pero hablar presupone que el placer de hablar, comunicarse y pensar (imposible sin palabras) sea más fuerte que el de chupar un pecho o un dedo. En el acto de la palabra ya tenemos lo esencial de la sublimación: El reemplazo de un placer de órgano por otro placer que sólo tiene que ver con la representación. La cual es posible gracias a la imagen y a los estímulos que se han recibido por parte de ella y al lenguaje o creencia que la sociedad ha creado acerca de un objeto o situación.

Mediante la fabricación social del individuo, la institución se apodera de la imaginación singular del sujeto, dejándola por regla general manifestarse sólo en y a través del sueño, la fantasía, la trasgresión y la enfermedad. En particular, todo ocurre como si la institución lograra cortar la comunicación entre la imaginación y el "pensamiento" del sujeto. Imagine lo que imagine (sabiéndolo o no), el sujeto no pensará ni hará más que lo que socialmente es obligatorio pensar y hacer. Esa es la vertiente histórico-social de ese mismo proceso que el psicoanálisis llamamos proceso de represión.

A su vez, y en la casi totalidad de su historia, la sociedad se ubica en la clausura. Clausura de su lógica, clausura de sus significaciones imaginarias. Y fabrica individuos a quienes les impone ambas clausuras. Pero antes que nada fabrica de manera excluyente en la aplastante mayoría de las sociedades, individuos cerrados, que piensan como se les enseñó a pensar, que evalúan y le atribuyen sentido a lo que la sociedad les enseñó que tiene sentido, y para quienes esas maneras de pensar, evaluar, normativizar y significar son por construcción psíquica, incuestionables.

Clausuras que el sujeto ha introyectado gracias al imaginario que ha construido debido a su interacción con la sociedad, las cuales ya no son vistas como clausuras sino hasta como necesarias para cumplir con los parámetros que esta establece haciéndolo un individuo socialmente aceptable.

Por lo cual la calidad de una representación nos reenvía a una experiencia de percepción directa (apreciación de una similitud, de una visión en el espacio). La calidad de una simbolización nos reenvía a una experiencia sociológica (por ejemplo, por su capacidad de movilización) o a una experiencia psicológica (por su aptitud para provocar imágenes mentales). La temática del símbolo (que no es símbolo de cualquier cosa mientras no sea símbolo para algunos) se inscribe dentro de esta perspectiva.

Por lo tanto para nosotras la imaginación es tan indispensable como el ojo para adquirir conciencia de la realidad. Cuando se habla de imaginación se propende a decir que es la función que representa lo que la realidad no puede ofrecer: es decir, se piensa en un más allá de la percepción. Es ésta una visión superficial. La imaginación, bajo una forma afectiva primaria, precede a la percepción; se afirma percibiendo; busca otras percepciones.

- a) Antes de la percepción hay siempre un afecto: una necesidad, un deseo, un temor, un sentimiento.
- b) La percepción sigue siendo necesaria para animar la imaginación y hacerla progresar.

Este dinamismo de la percepción supone que se la siga en las sacudidas mas lejanas que pueda provocar en nuestro organismo.

Intervienen ciertas funciones de la imaginación las cuales se hallan, esencialmente en <la necesidad invencible del hombre de reflejar y reproducir su naturaleza en el mundo>, imponiendo así la proyección imaginaria al conocimiento objetivo.

Inscribiendo a la imaginación dentro de la construcción de la personalidad. Nada es del todo falso en las descripciones de las características de la actividad de la imaginación y de sus factores afectivos, situando a la imaginación en el conjunto de las conductas en la medida en que permite la relación reciproca de las conductas.

No es posible conocer la verdad de la imaginación más que reestructurando sus actitudes profundas. Ya se trate de un aprendizaje o de una invención, debe intentarse definir su repercusión sobre la red ya constituida de actitudes y comportamientos. Situándola en el conjunto de conductas de adaptación lo que equivale a definir sus condiciones de función personalizadora.

La actividad imaginativa reproductiva no es novedosa. Kant se limita a presentar la perspectiva empirista tradicional de la imaginación en tanto capacidad para formar imágenes unificadas y coherentes. Como ya habian señalado Hobbes, Locke, Berkley y Hume, los actos reproductivos de la imaginación pueden explicarse afirmando que sólo suponen reglas empíricas de asociación. Hume sostuvo que la unidad de nuestra experiencia y conocimiento es el resultado conjunto tanto de principios psicólogos generales que ejercen una <suave fuerza> para unificar representaciones como de principios de asociación elaborados a partir de la práctica habitual.

Kant sostuvo que ningún principio empirico podía dar cuenta de la posibilidad de la experiencia objetiva, es decir, de nuestra experiencia de objetos comunes sometidos a leyes naturales universales. Si el orden de nuestras representaciones responde a principios psicológicos subjetivos de asociación, no existen garantías de universo objetivo y compartido. Si sólo dispusiéramos de la imaginación

reproductiva, cada uno tendría sus propias realidades individualmente estructuradas, puesto que es posible una ciencia de la naturaleza que establece leyes universales, debe existir una función sintetizadora de la imaginación que no es meramente reproductiva (y subjetiva), sino trascendental y productiva. Ya que cabe la posibilidad de que se asocien y se unifiquen de una manera y alguien de otra forma. Si sólo existiera la imaginación reproductiva, podría ocurrir que cada uno de nosotros organiza de manera distinta las experiencias de los objetos. En ese caso, cada uno tendría su propia realidad aislada.

Pero lo cierto es que compartimos un mundo común de objetos físicos; no estamos encerrados en nuestras experiencias subjetivas. ¿Qué es lo que hay más allá de la imaginación reproductiva y que confiere esta estructura compartida y objetiva a nuestro mundo? Si organizáramos nuestros contenidos mentales sólo consistiría en un estado mental (estado de conciencia) tras otro, sin principio objetivo que los enlace.

Así la experiencia no sería más que una serie de estados sucesivos de conciencia. Evidentemente nuestra experiencia no tiene esas características. No somos un estado conciente tras otro. Hay algo que unifica mis estados sucesivos de conciencia, una estructura que los convierte en mis estados concientes.

En síntesis, lo que experimentamos no es una serie de estados sucesivos de conciencia, sino nuestra consciencia de esos estados sucesivos como pertenecientes a nosotros (como nuestros). Por consiguiente, sólo en la medida en que puedo unificar en una conciencia, la multiplicidad de representaciones dadas me es posible representar para mí la identidad de la conciencia en (es decir de) estas representaciones.

De momento nos hemos referido a la imaginación de una manera bastante abstracta, como actividad sintetizadora básica para ordenar nuestras representaciones mentales, pero ahora surge la pregunta ¿Cómo opera realmente la imaginación? Kant está más próximo a dar respuesta a esta pregunta en la sección sobre el esquematismo de la comprensión de la crítica de la razón pura. En este punto resulta más evidentemente el enfoque aristotélico, ya que vemos la

imaginación como una actividad entre sensaciones y la comprensión o el pensamiento.

Kant descubre que la imaginación siempre supone un ordenamiento temporal de las representaciones, sean o no, además, espaciales. Anteriormente sostenía que el tiempo es una forma a priori de la sensibilidad y, por tanto, una forma de todo conocimiento (porque todo conocimiento sea de estados internos o de objetos internos tienen lugar en la sensibilidad). La cuestión clave radica en que, aceptemos o rechacemos la perspectiva Kantiana del tiempo. Ahora bien, la determinación trascendental del tiempo se corresponde con la categoría, que constituye su unidad, en el sentido en que es universal y que se basa en una ley a priori. Por otro lado, se corresponde con la apariencia en el sentido en que el tiempo está contenido en toda representación empírica de la multiplicidad.

Así la determinación trascendental del tiempo que media la subsunción de las apariencias en la categoría, en tanto esquema de los conceptos de la comprensión, es condición de posibilidad de la aplicación de la categoría a las apariencias. Por lo cual, el tiempo era una estructura pura y formal de la conciencia a la que somete la totalidad de nuestras representaciones. Por tanto, como el tiempo es universal puede conectarse con los conceptos puros (las categorías) y se conecta con nuestras percepciones porque organiza todas las representaciones. En consecuencia, sirve como vínculo mediador entre conceptos y percepciones. Una propuesta importante sobre la imaginación que no depende de su teoría particular del tiempo.

Dicha propuesta sostiene que la imaginación es una actividad esquematizadora que ordena las representaciones en el tiempo. La operación esquemática de la imaginación puede presentarse como determinación trascendental (por ejemplo, cuando conecta las categorías con las sensaciones generales) o como determinación empírica cuando enlaza lo empírico con intuiciones sensibles específicas. La cuestión como medio principal para ordenar nuestra experiencia.

El carácter irreductible de la actividad esquemática de la imaginación al distinguir esquema no sólo de concepto sino de imagen específica. La imagen es una

descripción mental que remonta a la experiencia sensible. El concepto es una regla abstracta que especifica las características que algo debe tener para <incluirlo en dicho concepto>. Por consiguiente es parcialmente de las sensaciones. De esta forma proporciona el puente imprescindible entre conceptos, por un lado, imágenes y percepciones por el otro: el esquema.

De momento sólo conocemos la estática de la imagen; no podemos formular todavía la relación entre la imagen y su objeto: antes tenemos que describir la imagen como actitud funcional.

La actividad esquematizadora de la imaginación media, por un lado, entre las imágenes u objetos de las sensaciones y por el otro, en los conceptos abstractos. Puede llevar a acabo esta mediación porque es capaz de convertirse en una actividad seguidora en las presentaciones espaciales y temporales.

La noción de esquema de la imagen está directamente influida por el concepto Kantiano de <esquema> y es una ligera variación de este. En su explicación Kant no deja claro si el esquema es un procedimiento o si lo considera <producto> o estructura que resulta de la actividad imaginativa mediante la cual los conceptos se relacionan con las percepciones. Sin embargo a menudo también lo considera el procedimiento o ley que opera en la estructuración imaginativa.

El papel decisivamente fundamental que Kant atribuye a la imaginación (reproductiva y productiva) es nuestra capacidad de tener cualquier experiencia significativa y conectada que podemos entender y sobre la cual podemos razonar. Al explorar el funcionamiento de la imaginación en su nivel más básico sondeamos el nivel preconceptual de nuestra experiencia, nivel en el que surgen la estructura y la forma.

En su aplicación a las apariencias, "este esquematismo de nuestra comprensión es un arte en las profundidades del alma humana, cuyos verdaderos modos de actividad no es probable que la naturaleza nos permita descubrir ni que despliegue ante nuestros ojos"<sup>21</sup>. Sólo podemos afirmar lo siguiente: La imagen es un producto de la facultad empírica de la imaginación reproductiva; el esquema de

---

<sup>21</sup> JHONSON, Mark. "El Cuerpo y la Mente", p.242

conceptos sensibles como figuras en el espacio, es un producto y, por así decirlo, un monograma de la imaginación pura a priori, a través del cual y de acuerdo con el cual se tornan posibles las imágenes propiamente dichas. Estas imágenes sólo pueden conectarse con el concepto mediante el esquema al que pertenecen.

El Monograma sugiere que el esquema es una figura o perfil de la imaginación que puede <rellenarse> con las imágenes o percepciones particulares. Toda experiencia significativa y toda comprensión suponen la actividad de la imaginación que organiza nuestras representaciones (la función reproductiva) y configura la unidad temporal de nuestra conciencia (la función productiva).

Sin embargo en virtud de la influencia del romanticismo, consideramos a la imaginación como la capacidad creativa y novedosa en el arte, la literatura y la ciencia, es decir solamente como una función creativa. Hasta que punto tiene éxito explicar la imaginación creativa como función que utiliza la misma capacidad sintetizadora que, como acabamos de ver, es crucial para la estructuración de nuestra experiencia.

El juicio puede considerarse mera capacidad de reflexionar en una representación dada de acuerdo con determinado principio a fin de producir un concepto posible o capacidad para volver determinante en un concepto básico mediante una representación empírica dada. El primer caso corresponde al juicio reflexivo y el segundo al determinante. Reflexionar (o deliberar) equivale a comparar y combinar representaciones dadas con otras o con las propias aptitudes cognitivas con respecto a un concepto que de esta manera se vuelve posible. El juicio reflexivo recibe el nombre de facultad crítica. La reflexión es una actividad imaginativa mediante la cual la mente <juega con> diversas representaciones (percepciones, imágenes, conceptos) a la búsqueda de posibles modos de combinarlas, si bien este proceso está libre del control de la comprensión (la facultad que proporciona los conceptos). Así, el juicio reflexivo se diferencia del determinante en lo siguiente: los juicios determinantes suponen el reconocimiento de un conjunto de representaciones a través de un concepto que ya está disponible.

En el juicio reflexivo no existe concepto previo que se aplique imaginativamente a la experiencia. Más bien tenemos que reflexionar imaginativamente sobre una serie de representaciones a fin de hallar imaginativamente un concepto u otra representación bajo la cual podemos organizarla.

El papel de la imaginación en el juicio reflexivo investigando su modo de operar en los juicios de belleza natural y artística y en el razonamiento teleológico de la ciencia. Su exposición más concreta de la imaginación creativa se sitúa en el marco de su tratamiento de la evolución y la elaboración de objetos; por ejemplo, los juicios que puedo hacer acerca de una rosa. En primer lugar, podemos experimentar cierto placer sensible e inmediato con su olor, su color. Estos juicios de sensación se basan en el placer que experimentamos en virtud de la química de nuestro cuerpo. En segundo lugar, podemos juzgar que la rosa es adecuada para determinado fin, como la producción de agua de rosas. El tercer modo de juzgar la rosa consiste en interesarse por sus diversas partes y en la forma en que éstas cumplen algún fin en su supervivencia. Así puedo hacer juicios sobre el modo en que determinadas partes de la rosa son útiles para la reproducción. Una vez más, entran en juego conceptos en tanto base de mi juicio y es sobre la base de dichos conceptos que podemos discutir con quienes disienten de nuestro juicio. Aquí existe, como mínimo, el fundamento de un acuerdo universal posible con mi juicio porque se basa en conceptos que todos compartimos.

Por ejemplo, supongamos ahora que vemos una rosa sin importarnos el placer sensible e inmediato que proporciona, qué fines cumple o cómo sirven sus partes para la reproducción; nos dedicamos, simplemente, a una reflexión intelectual sobre su forma (es decir, su configuración, su estructura interna y su composición) y sobre los diversos modos posibles de relacionar sus estructuras.

Dicho juicio reflexivo podría proporcionarnos placer al experimentar cierta <corrección> en sus características formales. Su forma no es correcta o bella por el mero hecho de encajar, sino porque existe cierta armonía y gracia en sus características formales.

Un cuarto tipo de juicio es el de <gusto> este sostiene que dichos juicios se basan en el placer que experimentamos al reflexionar imaginativamente sobre la corrección formal del objeto (pensemos por ejemplo, en captar la forma de una composición musical).

En resumen la imaginación desempeña en el significado y la racionalidad un papel mucho más decisivo que el que le permite su propio marco restrictivo. La racionalidad en función de leyes, conceptos y juicios (proposiciones), no es capaz de hallar un sitio para una racionalidad para la cual no hay algoritmo.

La imaginación (en tanto facultad productiva del conocimiento) es muy potente a la hora de crear otra naturaleza por así decirlo, con el material que le proporciona la naturaleza real, nos entretenemos con ella cuando la experiencia se torna demasiado vulgar y con ella remodelamos la experiencia, de acuerdo siempre con leyes analógicas, pero también en concordancia con principios que ocupan un lugar superior en la razón... así, nos sentimos libres de la ley de la asociación (que se aferra a la utilización empírica de la imaginación), de tal modo que podemos elaborarla en algo distinto que supera la naturaleza y el material que ésta nos proporciona con dicha ley.

"Si situamos bajo un concepto la representación de la imaginación que pertenece a su presentación pero que en sí misma da lugar a más pensamiento del que jamás podrá abarcar un concepto definido y, por tanto, amplía estéticamente el concepto mismo de manera ilimitada en este caso la imaginación es creativa y pone en movimiento la facultad de las ideas intelectuales ( la razón); es decir, mediante una representación tiene lugar más pensamiento (que, por cierto, pertenece al concepto del objeto) que el que puede captarse o ponerse en claro."<sup>22</sup>

Para Kant existe una actividad preconceptual en la cual la imaginación capta libremente parte del significado y la significación de un objeto o experiencia a pesar de que no haya forma conceptual de expresar dicha idea. Lo que la imaginación nos muestra no es arbitrario ni puramente subjetivo sino, en realidad, parte del significado del objeto o de lo que amplía el concepto e inaugura una

---

<sup>22</sup> Op. Cit. JHONSON Mark, "El Cuerpo en la Mente", p. 249

nueva significación en la generación creativa de orden y estructura nuevos, representa lo que reside en nuestros conceptos de la sublimidad y la majestuosidad de la creación, permite que la representación se extienda en pensamientos más allá de los que pueden expresarse mediante un concepto determinado por palabras.

Una imagen desencadena una reflexión imaginativa que da por resultado una nueva idea acerca del objeto simbolizado. El símbolo apunta más allá de la cosa simbolizada.

Todas las intuiciones que proporcionamos a los conceptos son, a priori, o esquemas o símbolos de los que los primeros contienen representaciones directas y los segundos indirectas del concepto. Los primeros lo hacen demostrativamente y los segundos mediante una analogía (para la cual nos valemos incluso de intuiciones empíricas) en la que el juicio ejercita una función doble: En primer lugar aplica el concepto al objeto de una intuición sensible y, en segundo, aplica la mera ley de la reflexión hecha sobre dicha intuición a un objeto totalmente distinto del cual la primera función no es más que el símbolo.

Así la captación del significado de lo que tenemos por lenguaje literal o convencional depende de sistemas metafóricos fundamentales de la comprensión, en base a este sistema metafórico que elabora el docente construirá el significado de Problema de Aprendizaje y lo aplicará dentro del aula o en la Institución en donde desarrolla su práctica. Espacio heredado –influenciado por otros sistemas metafóricos<sup>23</sup> con los que la institución tiene contacto.

"Kant reconoce que nuestra comprensión razonamiento y comunicación están inseparablemente enlazados con estructuras imaginativas cuya naturaleza es no proposicional. No podemos dotar de sentido a nuestra experiencia en su totalidad sin proyecciones metafóricas y sin presentaciones simbólicas ninguna de las cuales es proposicional según las acepciones objetivistas"<sup>24</sup>

---

<sup>23</sup> Nos referimos al conjunto de creencias que cada sujeto construye en base a su entorno social.

<sup>24</sup> JHONSON, Mark "El Cuerpo En la Mente", p.252.

Existe una estrecha relación entre esta función de abertura al conocimiento que realiza la imaginación y su función existencial. La imaginación comporta en efecto un doble movimiento. Desde el simulacro hasta la creación artística, es una reacción contra los hábitos, incluso en el sueño, una evasión fuera de los automatismos del personaje. Pero también establece la correspondencia entre dos dominios, capta de manera concreta las relaciones que existen entre ellos, pues siempre es en algún grado un intento por asemejar: el sujeto a otro, dos personas, dos objetos, un objeto y una persona, un objeto y una entidad; tiende a hacer encontrar los parentescos que se dan entre dos situaciones, diferentes en su estructura perceptiva, en su finalidad práctica o en su valor social.

Este doble movimiento de evasión y correspondencia es en realidad una actividad personalizadora, se trata de un debate entre un intento por transferirse a otro y la tentación de no recurrir, en esta busca de cambio, más que a las fuerzas, a las experiencias individuales acumuladas en el transcurso de la vida, que tienen tendencia a resurgir espontáneamente bajo el influjo de los afectos. Por esta contradicción interna nos parece explicable el carácter ambiguo de lo imaginario: es un descentramiento, lo que expresa bien a la identificación que constituye su origen, pero este descentramiento se realiza mediante un proceso de proyección que conduce a una situación irrealista del sujeto.

Con lo anterior recuperamos que el imaginario permite al sujeto existir, comportarse con respecto a las cosas y a los demás, no ya en función de sus necesidades, sino en función de un modelo que no siempre está hecho, sino que se elabora en el acto mismo de imaginar a partir de una imagen.

Un imaginario constituye la reasunción, la inserción de las imágenes espontáneas en un marco que les confiere un significado.

En el siguiente apartado explicaremos lo que es imaginario y sus componentes, ya que éste se ha convertido en las últimas décadas en el campo de estudio predilecto de los historiadores. Y es entendible que así suceda ya que, a través de él, es posible ordenar y analizar el difícil terreno de la psicología profunda de la sociedad.

Como ha escrito Jacques Le Goff, "una historia sin el imaginario es una historia mutilada, descarnada (...); el imaginario es, pues vivo, mudable"<sup>25</sup>, y constituye un fenómeno social e histórico que está presente en todos los grupos humanos.

El imaginario conforma un sistema de referencia siempre cambiante, siendo sus dominios un complejo conjunto de representaciones que desbordan las comprobaciones de la experiencia y que encuentra profundas relaciones con la fantasía, la sensibilidad y el "sentido común" de cada época o lugar; alterando constantemente la línea por donde pasa la frontera entre lo real y lo irreal.

Para posteriormente observar como este influye a la práctica docente entorno a los problemas de aprendizaje.

---

<sup>25</sup> LE GOFF Jacques, "Las mentalidades una historia antigua". en Hacer la Historia, Tomo III. Edit. Barcelona, 1979

### 1.3 CONCEPTO DE IMAGINARIO

Es un hecho evidente que la imaginación y sus productos participan en la historia de una manera mucho más persistente que aspectos del mundo concreto. Sus estructuras sutiles atraviesan siglos, demostrando que los mitos son indestructibles y que resisten mejor que cualquier creación material. Es posible, entonces, hablar de ciertas estructuras permanentes del imaginario que, respondiendo a obsesiones constantes de la humanidad (conocimiento, poder, sexo, inmortalidad, entre otras.), registran los cambios y las permanencias de las mentalidades a través de los siglos.

El imaginario será el motor de las actitudes. De manera poco racional, a veces, inconsciente, un grupo social, una colectividad, se planta de una cierta manera ante la muerte, el matrimonio, la riqueza, la pobreza, el trabajo, el amor, (el otro y lo otro). Hay en el grupo social un sistema de actitudes y predisposiciones que no son racionales pero que tienen una enorme fuerza porque son tradicionales. Precisamente a medida que se pierde racionalidad, las actitudes se hacen más robustas, pues se ve reemplazado el sistema original de motivaciones por otro irracional, que toca lo carismático.

De esta forma el imaginario actúa como un vago sistema de ideas que inspira reacciones y condiciona los juicios de valor, las opiniones y conductas de una determinada época.

Este imaginario deviene de ciertos elementos extraídos de la concepción de imagen o proceso imaginario del suceso y como se le maneje; Hay tres elementos sobre los que se basa: Señal, Símbolo, Signo.

Lo imaginario descansa sobre el símbolo entendiendo el símbolo como la imagen, figura con que materialmente o de palabra se representa un concepto moral o intelectual por alguna semejanza o correspondencia que el entendimiento percibe entre este concepto y aquella imagen y éste es a la vez obra e instrumento. Resulta de la provocación y del descubrimiento de correspondencias. Su acción será de breve duración o se extenderá a través de los siglos como vemos en las religiones, dependiendo de la riqueza y coherencia de las relaciones que mantiene

con el resto del mundo vivido, desde las estructuras fisiológicas hasta el saber científico. Los símbolos más estables están anclados en necesidades profundas que permanecen relativamente al abrigo de las transformaciones sociales. Grupos organizados los protegen contra el cambio, pues dichos símbolos acaban por convertirse en una razón de ser. El símbolo intermediario entre la señal y el signo; concreto como la primera, inscrito en una constelación de relaciones como el segundo, Examinaremos más de cerca las relaciones que guarda con estos dos tipos de relación.

El símbolo, en un primer momento, parece muy próximo al estímulo normal, provoca la reacción que primitivamente provoca éste último.

Sin embargo, importantes diferencias saltan a la vista. Es necesario un esfuerzo para que el estímulo condicional adquiera y guarde su valor de significante, lo que no pasa con el símbolo. Y sobre todo el símbolo pertenece a la categoría de comportamientos como si un sustituto acompañara la conciencia de la sustitución y la inadecuación del símbolo al estímulo. No desencadena un proceso de anticipación como el estímulo condicionado.

Pertenecer a un sistema de símbolos, ya sea este un sistema colectivo como el mito, o personal como el sueño y el arte; puede hacer sistemas de estímulos condicionados, pero no tienen la misma amplitud ni la misma estabilidad.

Confrontando el símbolo con el signo las diferencias no son menos claras. El símbolo aparece como <un signo imaginado cuya forma presenta cierta relación intangible con el objeto, la noción o el acto a los que se refiere>. El signo es no sólo social y convencional, sino arbitrario; no es imaginado y no muestra esa relación perceptible con las realidades que designa. Por lo demás cada signo está inscrito en una red de signos y toma sus significados con respecto a ellos por un proceso de diferenciación. Con lo anterior acabamos de afirmar que hay sistemas de símbolos, pero no tienen la coherencia de las totalidades de signos; en los primeros la sobredeterminación y la condensación desempeñan un papel mayor que en los últimos, porque en ellos el proceso de significaciones por proyección está poco controlado, las oposiciones entre dominios son mucho menos precisas

(y sobre todo naturalmente en la imaginación individual), que en las lenguas. Este punto empalma con otro: El signo <implica una intención, mientras que el símbolo viene establecido por un movimiento afectivo. Debemos notar, por último, diferencias en la función: el símbolo es más bien una expresión, o al menos lo que en ese estado es comunicable> El signo pretende <la comunicación exterior al agente>. El signo objetiva mucho más de lo que puede hacerlo el símbolo, el cual designa el objeto y las reacciones del sujeto frente a ese objeto.

Estas diferencias se deben esencialmente a la naturaleza de la proyección, mecanismo esencial de la sustitución por el símbolo de lo significado. Este carácter de la proyección está vinculado a la identificación, por el hecho de que al imaginar yo imito (me imito o imito a otro) identificación que no es total; permanezco consciente, cuando establezco el símbolo, de que acabo de efectuar un movimiento desde lo percibido (por lo pensado) hasta el significante simbólico.

Si el símbolo es expresión, como acabamos de ver, es porque en él sujeto encuentra el medio de reaccionar a dos realidades con un mismo acto, mientras que el signo las discierne explícitamente.

Por eso precisamos añadir también que la simbolización conduce a un tipo de representación original. "Esta representación, se limita a desencadenar un acto, motor o secretorio, a la representación de un estímulo (que puede ser subconsciente). El sistema de signos desemboca en una representación clasificadora, que sitúa un objeto entre otros. El símbolo, por su parte, representa una forma por otra. Es una especie de retrato que permite ciertamente distinguir un objeto de los demás, pero que lo hace de distinta manera que la palabra, marcando la semejanza que existe entre dos objetos, mediante un proceso de extracción que permanece concreto, y no mediante un procedimiento de abstracción. A dicha función de representación simbólica es lo que llamamos descubrimiento, porque, en efecto, es al final de la proyección, la revelación del parentesco de dos realidades."<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> Robert Farr, ofrece su versión de la noción de representaciones sociales señalando que "desde una perspectiva esquemática aparecen las representaciones sociales cuando los individuos debaten temas de

La conceptualización de cada símbolo, señal o signo dependen en gran medida del contexto histórico en el que se generan o ejercen su influencia es por esto que cada imaginario tiene cierta temporalidad y se modifica cada vez que las relaciones ente individuo y sociedad le da un nuevo valor a estos.

Con todo imaginario sucede como con los cuentos que el niño escucha con la impaciencia de saber lo que se producirá después: < ¿Y luego?> Es una historia y si bien toda historia camina hacia un fin no se llega a ese fin sin pensar. Lo imaginario es siempre del que veremos que ha nacido, pero una imitación deformada por el mecanismo mismo de la proyección, que transforma necesariamente las percepciones, las estructuras adquiridas por los aprendizajes adaptativos, sobreimprimiendo en ellas otras percepciones y otras estructuras, obligándolas a convertirse sin cesar en algo distinto de lo que son.

Ahí reside la originalidad de la temporalidad de los imaginarios éstos operan un cambio de ambiente nos hacen salir de los senderos trillados, nos transportan a otra parte. Así la imagen relámpago, ensueño, la metáfora, el arte, lo fantástico, el ensueño etc. Por tanto, van siempre acompañados del sentimiento, más o menos fuerte, de una pérdida de sí (pérdida de nuestras costumbres, de nuestros conceptos, de nuestras perspectivas).

La imprevisibilidad de tales imaginarios es la revelación para el individuo de que tiene más posibilidades de las que creía poseer. Lo imaginario revela al soñador que él es potencialmente distinto de lo que creía, al hombre arcaico que su cuerpo es tierra, agua y fuego, al lector que, si el lo quiere, puede entrar en contacto con el cielo y con la realidad trascendente de la luz, mediante transferencias.

---

interés mutuo o cuando existe el eco de los acontecimientos seleccionados como significativos o dignos de interés por quienes tienen el control de los medios de comunicación agrega además que las representaciones sociales tienen una doble función: Hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible, ya que lo insólito o lo desconocido son amenazantes cuando no se tiene una categoría para clasificarlos" FARR, Robert "Representaciones Sociales" p. 65 1983

“El carácter desordenado de las transferencias que se efectúan da a la imagen que resulta de ese conflicto un carácter de novedad extraordinaria, pero también un carácter de pasión”<sup>27</sup>.

El hombre en efecto se arraiga en las cosas cuando cesa de verlas como cosas y las aprehende como una parte de sí mismo.

Un ejemplo que al que haremos alusión será el de lo fantástico. Lo fantástico se caracteriza por ser una afirmación de lo irreal, de lo imposible, con la conciencia de la irrealidad.

Este imaginario se diferencia profundamente porque lo anterior pone en juego seres, cosas y formas situadas en el marco apenas deformado de nuestro espacio y tiempo cotidiano.

Lo fantástico es a menudo trágico porque nos inflige la conciencia de esta impotencia. De forma variable, interviene en todo imaginario, uno busca correspondencias para dar un sentido a las percepciones a las imágenes para conferirles un valor simbólico y una función de liberación.

La realidad se inserta en una dimensión espacial, pues posee un cuerpo social en virtud de que nuestra zona de manipulación se intersecta con la de los otros y temporal, mas importante que la anterior; la temporalidad es propiedad intrínseca de la conciencia, cuyo torrente está ordenado temporalmente. Adicionalmente, la realidad se presenta al individuo como tal; en consecuencia, se entretiene con el imaginario en esa dimensión espacio – temporal y se vincula con las dimensiones individuales<sup>28</sup>, por lo que se alimentan mutuamente; es una realidad interpretada por el hombre, para quien tiene el significado subjetivo de un mundo coherente. De aquí la importancia de acercarse a los procesos de construcción social de la realidad y a su interacción con la creación del imaginario.

Entre todas las propuestas explicativas que se presentan, los trabajos de Cornelius Castoriadis se distinguen por el lugar central que dan a la imaginación

<sup>27</sup> MALRIEU, Philippe, “La Construcción del Imaginario”, p. 153

<sup>28</sup> En realidad se trata de un corte realizado previamente en la sustancia simbólica, elaborado por individuos o colectividades, que al intercambiar sus modos de ver, tienden a influirse o moderarse reciprocamente. MOSCOVICI, Serge “El Psicoanálisis, su imagen y su público” 1976 p. 32

en la constitución de la sociedad y por el rigor de su demostración, la cual se apoya sobre una primera distinción entre la imaginación radical identificada como función creativa/productiva y el imaginario concebido como repertorio de las imágenes vigentes en la conciencia/inconsciencia colectiva.

A pesar de esta comunión, las conciencias individuales están cerradas las unas a las otras y no pueden comunicarse sino por medio de signos externos que traduzcan sus estados interiores. Para que la fusión de estos sentimientos particulares pueda producir un sentimiento común, es necesario que los signos manifestados se fundan a su vez en una sola y única resultante. Es la aparición de este resultante la que advierte a los individuos del unísono de su conciencia moral. Basándonos en lo anterior, "las representaciones colectivas suponen la presencia de conciencias individuales que actúan y reaccionan las unas sobre las otras, pero estas mismas acciones no serían posibles sin intermediarios materiales que simbolizan los movimientos que representan. Es decir, que la conciencia colectiva trascienda a los individuos como fuerza coactiva y que puede ser visualizada en los mitos, la religión, las creencias y demás productos culturales colectivos. Durkheim señala "estamos sumergidos en una atmósfera de ideas y de sentimientos colectivos que no podemos modificar a nuestro gusto".<sup>29</sup>.

Las cosas que existen en la naturaleza no son objetos hasta que sean descubiertas y nombradas, y cosas que no existen en la naturaleza pueden ser objetos si existen en la mente de los sujetos. En este sentido, la cultura de todo grupo social está constituida de su mundo de objetos significativos y la mente de cada persona está constituida de su mundo propio de significados.

Estos significados individuales constituirán en el sujeto una relación entre el sujeto de pensamiento y voluntad, y su inconsciente es decir su imaginario radical.

Es por eso que desarrollaremos el concepto de imaginario radical para entender como este influye y se influye del imaginario social que será explicado mas adelante para comprender su incidencia en el sujeto y su interacción social.

---

<sup>29</sup> DURKHEIM Emilio. "Las reglas del método sociológico" citado por Escamilla Salazar Jesús en "las representaciones sociales de los docentes sobre la enseñanza de la historia de la educación en la licenciatura de pedagogía de la ENEP Aragón. UNAM. 2004 p. 72

Los diversos actores que contribuyen a la creación del imaginario radical, cuya constante es la comunicación en sus diversas modalidades y en diversas etapas de la vida, mismos que son socializados entre los diversos grupos de referencia. No obstante, el proceso suele ser dialéctico: de la comunicación intrapersonal a la interpersonal y viceversa, de la comunicación interpersonal a la grupal y viceversa, de la comunicación interpersonal a los medios y viceversa, o bien, otras modalidades más particulares, producto de las ya esbozadas. No obstante, como se verá enseguida, en el proceso de socialización no todos los sistemas simbólicos en juego tienen la misma fuerza, misma que contribuye a la creación del imaginario radical.

Es necesario, pues, que esta imaginación radical de los seres humanos sea dominada, canalizada, regulada y convertida en apta para la vida en sociedad y también para lo que llamamos realidad. Eso se lleva a cabo mediante su socialización, en el curso de la cual absorben la institución de la sociedad y sus significaciones, las interiorizan, aprenden el lenguaje, la categorización de las cosas, lo que es justo e injusto, lo que se puede hacer y lo que no se debe hacer, lo que hay que adorar y lo que hay que odiar. Cuando esta socialización opera, la imaginación radical, hasta cierto punto se encuentra ahogada en sus manifestaciones más importantes y su expresión adquiere un carácter de conformidad y de repetición. En estas condiciones, la sociedad en su conjunto es heterónoma. Pero los individuos mismos son heterónomos, ya que juzgan aparentemente según criterios propios, cuando en realidad sus juicios tienen un criterio social. Por otro lado, no debemos vanagloriarnos tanto. Aun en nuestras sociedades, una cantidad enorme de individuos son de hecho heterónomos, no juzgan sino a través de las convenciones y de la opinión pública.

Las sociedades en las que se manifiesta la posibilidad y la capacidad de cuestionar las instituciones y las significaciones establecidas constituyen una ínfima excepción en la historia de la humanidad.

En este sentido, Castoriadis hablará de imaginario radical. Nada lo causa surge y de ahí en más se desarrollará de acuerdo a la historia de cada uno, permitiendo

siempre pensar que algo nuevo puede ser creado dada esta capacidad inédita de imaginar algo que no era previsible.

Por tanto, la evolución posterior, comprobable de las sociedades, a partir de un punto de ruptura, es la historia de una serie de representaciones como diferencia de un flujo representativo que se desarrolla a fuerza de conclusiones sucesivas y de profundos reordenamientos de la organización psíquica de sus individuos, siendo esta esencialmente la historia de la socialización de la psique o dicho de otra manera, de la creación de un individuo social.

Es la historia de la psique a lo largo de la cual ésta se altera y se abre a la realidad histórico- social también a través de su propio trabajo y su propia creatividad; y una historia de una imposición de un modo de ser que la sociedad realiza sobre la psique y que ésta jamás podría hacer surgir a partir de sí misma y que fabrica-crea el individuo social. El final común de estas dos historias es la emergencia del individuo social como coexistencia, siempre imposible y siempre realizada de una realidad privada y de una realidad común o pública.

Ese minúsculo fragmento del campo social en el que un sujeto nace, que entre nosotros es habitualmente la familia, se convierte para él en el equivalente y reflejo de una totalidad cuyos caracteres diferenciales descubrirá recién al cabo de elaboraciones sucesivas. Esta (o quién cumpla su función) será un portavoz, en el sentido de representante de la realidad externa cuyas leyes y exigencias su discurso enuncia.

Este portavoz metaboliza su función en los objetos de la experiencia y de encuentro en productos que son heterogéneos a la realidad del objeto. La cosa en sí es incognoscible, es siempre remodelada por el otro, por los otros. La lengua nombra y significa un mundo.

Los otros de ese medio en que un sujeto crece son entonces los primeros representantes de la existencia de un orden cultural constitutivo del discurso y de lo social. Será entonces un lugar de transición necesario. Transición que será tal porque ese medio familiar está inserto en lo que llamamos realidad cultural socio-histórica, y a su vez, producto de lo que Castoriadis llamará las significaciones de

los imaginarios sociales: creación de lo colectivo social que definirá un mundo, las cosas que en él se encuentran, las relaciones de esas cosas entre sí y con los individuos que habitan ese mundo. La creación de estas significaciones es producto del imaginario social, que, como lo dijéramos del imaginario radical en la psique, no surge "a causa" de "otra cosa", no está determinado por nada previo a su surgimiento. Sobre la base natural, en cada momento histórico, confluyen situaciones económicas, sociales, subjetivas que van plasmando una configuración a la que llamamos realidad y que esta instituida como conjunto de significaciones imaginarias. La sociedad instituye en cada momento un mundo como su mundo o como el mundo.

Lo que permite pensar a una sociedad como esa y no otra es la particularidad de su mundo de significaciones, son ellas las que dan existencia, para una sociedad determinada, el modo de ser de las cosas y los individuos como referidos a ellas: decir que un objeto o una clase de objetos son mercancías, es decir que esta sociedad ha instituido la significación instituida cosa, en una sociedad dada, es lo que hace posible para los individuos las cosas percibidas y que define, cada vez, cuales son esas cosas y que son.

El "objeto", como referente, es siempre co-constituido por la significación imaginaria social correspondiente, tanto el objeto particular como la objetividad tanto tal. Las significaciones impuestas al mundo son esencialmente arbitrarias, apoyadas en condiciones naturales, pero no determinadas por ellas. La autocreación de la sociedad escapa a la determinación, es autodisposición y no puede estar aunada en una razón universal ni ser reducida a la correspondencia con un presunto "ser así" del mundo.

Lo difícil ha sido y es para los individuos particulares como para la sociedad en su conjunto descubrir que en la humanidad hay abismos sin fondo de la imaginación radical de la psique y que es capaz de crear nuevas realidades para lo instituido. Capacidad instituyente continuamente oscurecida, encubierta. La autoocultación para el sujeto y para la sociedad de su propio ser como posibilidad creativa, es

escape al enigma del mundo que se oculta detrás del mundo común social ya instituido.

En definitiva, el proyecto de una sociedad autónoma, que incluye para ser posible al de individuos autónomos, plantea la necesidad de la reflexión acerca de las significaciones imaginarias sociales instituidas de lo que tiene su efecto, de lo que el sujeto percibe por el otro.

De esta interacción podemos analizar el funcionamiento de la sociedad como institución y como es introyectada por el individuo, para hacer una reflexión más amplia hablaremos del imaginario social. Ya que con esto los imaginarios sociales producen valores, las apreciaciones, los gustos, los ideales y las conductas de las personas que conforman una cultura. El imaginario es el efecto de una compleja red de relaciones entre discursos y practicas sociales, interactúa con las individualidades. Se constituye a partir de las coincidencias valorativas de las personas, se manifiesta en lo simbólico a través del lenguaje y en el accionar concreto entre las personas (prácticas sociales). El imaginario comienza a actuar como tal, tan pronto como adquiere independencia de las voluntades individuales, aunque necesita de ellas para materializarse. Se instala en las distintas instituciones que componen la sociedad, para poder actuar en todas las instancias sociales. El imaginario no suscita uniformidad de conductas, sino más bien señala tendencias. La gente, a partir de la valoración imaginaria colectiva, supone de parámetros apócales para juzgar y para actuar. Los juicios y las actuaciones de la gente, inciden también en el depósito del imaginario, el cual funciona como idea regulativa de las conductas. Las ideas regulativas, no existen en la realidad material, pero existen en la imaginación individual y en el imaginario colectivo, producen materialidad, es decir, efectos de la realidad. Uno de los componentes fundamentales del imaginario social es el sistema de la lengua. Cada grupo humano que se define con alguna finalidad comparte un denominador común, en este caso el discurso que no es lo mismo que compartir un idioma. Las reglas que disciplinan los discursos surgen de las funciones específicas de cada grupo. Los sujetos cambian de discurso cada vez que cambian de roles o instituciones. La

eficacia del discurso depende del éxito en conseguir los objetivos, los discursos deben estar avalados por las prácticas.

Tanto los paradigmas como los imaginarios sociales al ser productos humanos, no permanecen estables o duraderos a lo largo de la historia, sino por el contrario, ambos se van modificando constantemente, independientemente uno del otro. Los medios masivos de comunicación intervienen en forma activa en las ideas regulativas de las conductas, saberes de nuestro tiempo y finalmente en la formación de subjetividades.

La formulación del concepto de imaginario social es quizá una de las respuestas más radicales que se pueda dar a las preguntas fundamentales de todo razonamiento explicativo acerca del origen de la sociedad o de la significación a pesar de la tradición de negación ontológica y devaluación psicológica que ha acompañado a la función imaginaria en la historia del pensamiento occidental. ¿Cuáles son esas preguntas? La primera marca el nacimiento de la sociología como ciencia y orienta los esfuerzos analíticos subsecuentes hacia la búsqueda del factor de cohesión que explica la generación de <esa entidad supraindividual que llamamos sociedad> a partir de un agregado de individuos, cuestión que el filósofo del imaginario social, Cornelius Castoriadis, clasifica a su vez como una de las dos preguntas fundamentales que surge del dominio socio-histórico, la otra interrogante por el germen de los nuevos sistemas de significados y significantes. En la institución imaginaria de la sociedad, Castoriadis afirma la unidad de la sociedad como institución global y demuestra que esta unidad refleja la cohesión interna de la red inmensamente compleja de significados que permean, orientan y dirigen la vida de las sociedades tanto como aquellas de los individuos concretos que la integren. El llama esta red de significados el magma de significados sociales imaginarios, los que además de ser llevados por la sociedad, están encarnados en sus instituciones y le dan vida.

“El imaginario social es el fundamento de toda sociedad. A lo largo de la historia las posturas concernientes a la imagen expresan, como un hilo rojo, ese miedo a lo sensible que se opone a la razón pura. Por lo tanto, la imagen es la que delinea

lo real, que activa la vida social. El mundo "imaginal" constituye de hecho la post-modernidad: es la "cosa mental" que relaciona reforzando el vínculo social. Estamos atentos a los "signos de los tiempos" y sabiendo interpretar todos esos eventos puntuales, un poco caóticos, de fuerte carga emocional, que constituyen la vida de todos los días, es como podemos ser capaces de apreciar la fuerza del imaginario social. Si seguimos la lenta evolución, nos daremos cuenta que en esta fuerza se halla el fundamento de toda sociedad. Esto es perceptible en el renacimiento del sentimiento común (otra manera de llamar al mito), que tiende a expresarse de manera más o menos perversa y que sobre todo no tendrá nada de racional, o que es difícilmente integrable en el esquema racional que ha prevalecido durante toda modernidad. Brevemente podemos decir que la imagen, lo simbólico, lo imaginario, la imaginación, regresan a escena y son llevados a jugar un rol de primera magnitud."<sup>30</sup>

La homogeneidad de estos movimientos y símbolos da al grupo un sentimiento de existencia propia. Una vez establecida esta homogeneidad en la conciencia colectiva, los movimientos que la han conformado toman una forma estereotipada y sirven a simbolizar las representaciones de la colectividad, por el simple hecho que han concurrido a formarlas.

Los símbolos lingüísticos en la medida que median interacciones, modos de comportamiento y acciones de más de un individuo. En este sentido, su preocupación fundamental es la acción comunicativa donde, más allá de su función de entendimiento, el lenguaje juega el rol de coordinación de las actividades orientadas hacia fines de distintos sujetos. Además de su rol de intermedio en la socialización de los mismos sujetos, pues, las mentes racionales y seres concientes emergen solamente en sociedad por ser el producto de la interacción social y especialmente de la comunicación simbólica por medio del lenguaje.

Las instituciones tanto como el lenguaje, los valores, las necesidades y el trabajo participan en cada sociedad a especificar la organización del mundo y del mundo.

---

<sup>30</sup> MAFFESOLI, Michel "El Imaginario Social", p.97

social, las cuales están relacionadas con los significados sociales imaginarios institucionalizados por esta misma sociedad.

Hay que mencionar que el imaginario no está impuesto por la sociedad, sino que cada individuo participa inconscientemente primero para formar el imaginario individual, que luego se transforma en colectivo, en la medida que exista coincidencia valorativa entre las otras personas. Este cobra forma propia cuando se libera de las individualidades, y por lo tanto adquiere independencia respecto de los sujetos. El imaginario colectivo se constituye a partir de los discursos, las prácticas sociales y los valores que circulan en una sociedad. El imaginario actúa como regulador de las conductas (adhesión o rechazo), es decir, dispositivo móvil, cambiante, impreciso y contundente a la vez. Produce materialidad, es decir, produce efectos concretos sobre los sujetos y su vida en relación.

Es sin duda parte del papel fundante de la sociología moderna jugado por Emile Durkheim el haber integrado en el concepto de conciencia colectiva a la explicación de los fenómenos sociales de más alto nivel de abstracción, estableciendo la existencia de la sociedad en la medida que está <representada en la mente de los individuos>. El esfuerzo de elaboración teórica de este fenómeno por Durkheim dió el impulso al desarrollo de la idea de imaginario social en Ciencias Sociales y a la construcción de un cierto acervo de saber, consolidado en las dos últimas décadas por la conceptualización de la institución imaginaria de la sociedad elaborada por Castoriadis.

El imaginario social tal como concebido por Castoriadis no es la representación de ningún objeto o sujeto. Es la incesante y esencialmente indeterminada creación socio – histórica y psíquica de figuras, formas e imágenes que proveen contenidos significativos y lo entretienen en las estructuras simbólicas de la sociedad. No se trata de contenidos reales o racionales que adquieran vida autónoma sino más bien de contenidos presentes desde el inicio y que constituyen la historia misma, sugiriendo la necesidad de reexaminar en este marco la historia de nuestras civilizaciones humanas.

Así, la penetración de la fuerza colectiva en los individuos es además un factor necesario a la organización de la sociedad por el hecho de que ésta existe esencialmente adentro de las conciencias individuales y gracias a ellas. La sociedad se hace así parte integrante de las personas y les entrega un flujo de energía externo que se manifiesta de distintas maneras.

Un imaginario social no es una suma de imaginarios individuales, porque podemos decir que se construye social e históricamente y al caracterizarlo debemos tener en cuenta los siguientes tópicos:

1. El imaginario es el resultado de una compleja red de valoraciones que se manifiesta en lo simbólico, es decir, en el lenguaje y los valores; a su vez se concretiza en las acciones de los sujetos a través de diferentes prácticas sociales.

El imaginario se nutre de las imaginaciones singulares, pero es un "constructo" colectivo ya que se libera de ellas y toma forma propia al adquirir su identidad liberándose de los individuos que lo gestaron, tiene una dinámica propia y se instala en las instituciones que conforman la sociedad. Eso hace que actúe en todas las instituciones, ya que todas las instancias sociales se producen en alguna institución.

2. El imaginario se independiza de las voluntades individuales para comenzar a funcionar, pero necesita de ellas para materializarse; las personas como "acuñaciones epocales" disponen de diferentes parámetros que regulan los comportamientos es a partir de ahí que intervienen los imaginarios para valorar y juzgar las acciones. La materialidad del dispositivo del imaginario, entendiendo, "dispositivo" como un conjunto de prácticas sociales e institucionales; esa materialidad reside en los efectos que logra sobre la realidad.
3. El imaginario se relaciona con la memoria colectiva y se distingue entre distintos tipos de memoria: Activa, Explosiva; estas memorias denotan a su vez la vinculación entre tiempo, historia, memoria e imaginario.

"La función unificadora de la memoria colectiva y de sus símbolos se manifiestan notablemente en las relaciones que se establecen entre las generaciones. En efecto, se podría distinguir la "memoria corta" de la "memoria larga". La primera se organiza alrededor de una experiencia común, por lo general la de un "acontecimiento choque, vivido por una clase determinada por la edad durante su juventud y que, por lo tanto, define precisamente a esta clase como una generación. La otra se establece por medio de todo un mecanismo social de transmisión de símbolos, mitos, rituales, etc.; propios de una comunidad definida que se refiere a un pasado lejano, en particular el de los "orígenes", y lo reactualiza. Entre la dos tal vez podría distinguirse una memoria a mediano plazo la que se forma en los contactos directos entre dos o tres generaciones sucesivas, en particular por la transmisión de recuerdos. Estas son definiciones provisionarias que no tienen la pretensión de ser demasiado precisas, pero que, como mucho, proponen hacer resaltar la importancia capital del concepto mismo de generación demasiado dejado de lado por las ciencias sociales, para cualquier análisis de la memoria colectiva"<sup>31</sup>

En el siguiente capítulo abordaremos los principales conceptos, enfoques, definiciones y categorías de los problemas de aprendizaje para comprender como han permeado el contexto para la construcción del imaginario del docente y cuales son las bases sobre las que se ha conceptualizado, los aspectos que lo conforman nos permitirán entender como éste afecta en la práctica educativa del docente al generar pautas de conducta entorno a los problemas de aprendizaje, ya que dichas implementaciones son el punto nodal de la investigación reiterando que se aborda desde una perspectiva médica-psicológica, por ser las dos corrientes con más influencia en la construcción del término.

---

<sup>31</sup> BACZKO, B. "Los Imaginarios Sociales"p. 186-187

## **CAPITULO II**

### **PROBLEMAS DEL APRENDIZAJE**

#### **2.1 CONCEPTO DE APRENDIZAJE**

En toda interacción el individuo genera un aprendizaje, el cual como ya vimos, esta determinado por experiencias previas del conocimiento de la situación por parte de los sujetos. Para detectar un problema o alguna alteración en el aprendizaje es necesario definirlo, pues al contar con una visión de cómo se produce y se desarrolla se puede identificar una falla en la adquisición o en el proceso de éste.

A continuación haremos un recorrido histórico de los principales enfoques, categorías, definiciones y conceptos de aprendizaje para conocer cuales han sido la principales influencias en la construcción de ste concepto por parte de los profesores.

En esta construcción se abordan tres enfoques fundamentales para fines de organización y sistematización de cómo el individuo adquiere el aprendizaje:

El enfoque Neuropsicológico que plantea como premisa fundamental la relación cerebro-conducta aplicada al campo orgánico de cómo se produce un aprendizaje a nivel corporal.

El enfoque Cognoscitivo que intenta mantener estándares relacionados directamente con situaciones del mundo real perspectiva que muestra varias ventajas en el estudio de niños porque se centra directamente en la adquisición del conocimiento, planteándolo como objeto de estudio y por último observa su interacción con la situación de aprendizaje.

Y el enfoque Ecológico u Holístico en el cual el individuo no tiene problemas en relación a lo que tiene que aprender y no es que no influya en este aprendizaje la neurología, la conducta o el procesamiento de información sino que todos estos elementos son interdependientes e interactúan de manera dinámica con otras facetas de la conducta humana como: la social, la étnica, la cultural o la política.

Desde estas tres perspectivas consideramos importante definir que es lo que vamos a entender como Problema de Aprendizaje a partir de diversos autores, Margarita Nieto define el aprendizaje "...en su forma mas amplia y sencilla como el cambio de conducta más o menos permanente que se produce como resultado de una estimulación para lograr una mejor adaptación al medio"<sup>32</sup> tomando en cuenta que dicha estimulación puede darse en cualquiera de los enfoques mencionados anteriormente y que la adaptación puede servir solamente al individuo.

Por su parte Ronald Forgus define al aprendizaje como "la actividad mediante la cual se adquiere la información del medio que le rodea a través de la experiencia y pasa a formar parte del repertorio de datos del organismo."<sup>33</sup>

Para Bleger "el aprendizaje es la modificación mas o menos estable de pautas de conducta, entendiendo por conductas todas las modificaciones del ser humano sea cual fuere el área en que aparezcan; en este sentido, puede haber aprendizaje aunque no se tenga la formulación intelectual del mismo."<sup>34</sup>

En base a las definiciones anteriores, consideramos que la adquisición del aprendizaje es un proceso mediante el cual el individuo adquiere mediante una serie de experiencias que propiciadas por el medio ambiente que permitirá fortalecer la estructura mental del sujeto para la solución de problemas y lograr una adecuada adaptación al mismo. Quizá esta concepción abrirá una brecha para la adquisición de un imaginario en torno a los problemas de aprendizaje

En tanto, Azcoaga afirma que existen dos tipos de aprendizaje, el aprendizaje fisiológico y el aprendizaje pedagógico. El aprendizaje fisiológico se logra gracias a la combinación de la transmisión del conocimiento sistemático y abreviado, el cual se apoya del lenguaje, este aprendizaje también tiene como resultado la modificación del comportamiento de forma adaptativa ya que esta determinado por el ambiente social y cultural que rodea al individuo. Pero para que se realice satisfactoriamente el proceso de aprendizaje tendrían que existir una serie de factores llamados dispositivos básicos del aprendizaje que, como su nombre lo

---

<sup>32</sup> NIETO, Margarita. ¿Por qué hay niños que no aprenden? Pág. 92

<sup>33</sup> FORGUS, H. Ronald, percepción, Pág. 14

<sup>34</sup> BLEGER, José, temas de psicología, Pág. 63

indica, son aquellas condiciones del organismo necesarias para llevar a cabo un aprendizaje. Así, desde un enfoque neurofisiológico plantea que estos dispositivos son cinco: motivación, atención, sensopercepción, memoria y habituación.

A continuación explicaremos brevemente dichos dispositivos:

- ☉ **Motivación:** es la disposición del organismo a cubrir ciertas metas o necesidades, es el conjunto de condiciones que hacen posible el aprendizaje. Tiene por tanto una propiedad apetitiva.

Es así que la motivación es el estado que permite que el individuo este receptivo al aprendizaje. Y al tener una condición apetitiva la convierte en dependiente de los factores humorales.

- ☉ **Atención:** según Azcoaga hay dos modalidades de atención, la fásica y la tónica, la diferencia radica en la duración de la atención. Es así que la fásica tiene una duración breve y la atención tónica una duración sostenida.

La atención fásica se presenta brevemente ya que depende del estado de alerta del individuo y por lo tanto es espontánea.

La atención tónica se presenta como atención voluntaria ya que puede ser sostenida por periodos de tiempo mucho más largos. En general ambos tipos de atención se influyen recíprocamente.

- ☉ **Habituación:** "es la capacidad del organismo de dejar de reaccionar con el reflejo de orientación investigación a estímulos monótonos y repetidos."<sup>35</sup> La habituación tiene como función la de aislar los estímulos negativos para mantener así la atención.

- ☉ **Memoria:** es la retención de estímulos y la construcción de redes neuronales. En el sistema nervioso el proceso de memoria se da por la modificación de las proteínas neuronales <la plasticidad> y justamente la modificación de las proteínas de las redes neuronales es la condición de la retención de una nueva modalidad funcional del sistema nervioso.

---

<sup>35</sup> AZCOAGA, J. *Alteraciones del aprendizaje escolar*. Pág. 31

La memoria involucra diversos procesos y estructuras implicados en el almacenamiento de experiencias las cuales serán recuperadas posteriormente,

- ☉ **Sensopercepción:** es la capacidad receptora de los estímulos sensorialmente percibidos a través de los sentidos.

Estas son funciones innatas aunque posibles de perfeccionar, como ya mencionamos son indispensables en todo proceso de aprendizaje, con una base anatómica fisiológica delimitada en el sistema nervioso central. Es decir que los dispositivos básicos son procesos fisiológicos que actúan sobre los procesos de aprendizaje.

El aprendizaje durante cada una de las etapas del desarrollo del individuo lo adapta a las condiciones del ambiente, "...Participando simultáneamente dos procesos que ligan: por una parte la maduración biológica y por otra los diversos procesos de aprendizaje que tienen peculiaridades individuales."<sup>36</sup>

Dichos dispositivos se dan en gran medida a nivel cerebral donde se desarrollan además las funciones cerebrales superiores que son: las gnosias, las praxias y el lenguaje, las cuales se van adquiriendo desde la lactancia por medio de procesos de aprendizaje y forman parte de la actividad fisiológica de los sectores superiores del sistema nervioso central:

"La particularidad de las funciones cerebrales superiores respecto al aprendizaje reside en que a la vez que son el sustento de determinados procesos de aprendizaje, también son el resultado de otros previos."<sup>37</sup> De acuerdo a este proceso de aprendizaje es como se va a comprender la intervención de la maduración en el aprendizaje ya que este se da con ayuda de las funciones cerebrales superiores pero a su vez estas se van formando gracias a aprendizajes anteriores adquiridos durante el desarrollo.

A continuación se hablará de los elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje.

---

<sup>36</sup> AZCOAGA. J. "Alteraciones en el Aprendizaje Escolar." Pág. 31

<sup>37</sup> Ibidem. Pág. 33

Las praxias son movimientos organizados los cuales se adquieren o adquirieron gracias a aprendizajes previos. "Las praxias constituyen la consolidación de procesos de aprendizaje que tienen como agente principal al analizador cinestésico-motor."<sup>38</sup>Es decir, que en el periodo de la organización de un movimiento hay un proceso de aprendizaje en el cual intervienen diversos elementos del sistema nervioso central.

La organización de cualquier movimiento esta relacionado con la conexión del individuo con el ambiente ya que esta relación no se hace sólo por la información que se recibe por medio de los órganos de los sentidos, sino que esta relación se hace también por la actividad motora la cual es también una actividad sensorial.

Estas actividades motoras pasan por diferentes etapas o fases las cuales tienen la función de organizar y estabilizar las actividades musculares las cuales serán registradas en la corteza cerebral para organizar así los estereotipos motores los cuales pueden llegar a ser muy complejos. Al culminar dichas etapas se puede considerar que "queda completamente organizada un actividad motora, bajo la forma fisiológica de una sucesión de estereotipos cinestésico – motores o propioceptivo – motores."<sup>39</sup>

Por lo tanto las praxias quedarán involucradas con todos los movimientos involuntarios o voluntarios del individuo. Existen dos tipos de praxias, se reconocen desde las praxias simples como puede ser un gesto o algunas que son parte de procesos mas elaborados, algunas praxias son de tipo vegetativo las cuales tienen que ver con la fisiología humana por ejemplo la deglución. Algunos ejemplos de praxias simples serian el levantar una ceja, mostrar los dientes, hacer una mueca o succionar.

Las praxias complejas son las que involucran el uso de algún instrumento como es la utilización de las tijeras, el pincel, el enhebrar una aguja, también son consideradas praxias complejas pararse de puntas, vestirse.

---

<sup>38</sup> idem.

<sup>39</sup> AZCOAGA, J. "Aprendizaje fisiológico y aprendizaje pedagógico". Op. Cit. Pág. 119

Como parte del aprendizaje pedagógico las praxias también juegan un papel muy importante dentro de la enseñanza –aprendizaje de la lectoescritura y el cálculo ya que son necesarias para desarrollar dicho proceso de aprendizaje. “para el caso del aprendizaje pedagógico interesa especialmente el conjunto de praxias manuales, puesto que ellas van a constituir la base funcional adecuada para el aprendizaje de la escritura... suelen utilizarse otras praxias corporales, de los miembros inferiores, entre otras; pero es relevante el papel de las praxias manuales en el aprendizaje del código lecto-escrito”<sup>40</sup>

De la misma manera que se adquieren las praxias, las gnosias son una función cerebral complementaria del aprendizaje fisiológico ya que se refieren al conocimiento y reconocimiento de las sensaciones y percepciones a través de los sentidos.

Las gnosias se relacionan con las capacidades de reconocimiento de las cualidades sensoriales del medio y de la integración de estas en el reconocimiento e identificación del medio como tal.

Las gnosias involucran el análisis y síntesis de la sensopercepción donde interviene uno o varios analizadores determinados.

La organización de las gnosias consiste en la aferencia simultánea de un conjunto de estímulos que llegan a la corteza cerebral creando así la condición necesaria para la síntesis. Cuando esta condición se repite varias veces se consolida ya como una gnosia. Traduciéndose en el reconocimiento de una sensación dada por un estímulo.

Para la elaboración de las gnosias se reconoce la importante función del lenguaje, ya que actúa como un reforzador de la actividad analítica – sintética del analizador correspondiente. Existen dos tipos de gnosias; las simples en las que interviene un solo analizador directamente y las complejas que son el resultado de varios analizadores.

Gnosias simples:

---

<sup>40</sup> Idem, Pág. 43

- ☉ Gnosias auditivas. Se trata de las relacionadas con el analizador auditivo y corresponden a la identificación de sonidos, ruidos y la música.
- ☉ Gnosias visuales. Interviene el analizador visual y se limita sólo al reconocimiento de los colores.
- ☉ Gnosias táctiles. Se relacionan con el analizador cutáneo.
- ☉ Gnosias gustativas y olfatorias. Correspondientes a los respectivos analizadores.
- ☉ Gnosias complejas:
- ☉ Gnosias visoespaciales. Además del analizador visual intervienen la actividad muscular de los glóbulos oculares.
- ☉ Practognosias. Es la organización del espacio a través de las gnosias visoespaciales y la actividad manual, es una praxia regida por el análisis y síntesis visoespaciales es decir la combinación de una gnosia con una praxia.
- ☉ Gnosias táctiles complejas. Intervienen diversos componentes de estereotipos táctiles, propioceptivos y visuales, van más allá del simple reconocimiento táctil pues intervienen las sensaciones y otras gnosias.
- ☉ El esquema corporal se trata de la gnosia mas elaborada porque supone la organización de diferentes gnosias y analizadores correlacionados al cuerpo humano.

Las gnosias también juegan un papel importante en el proceso de aprendizaje ya que van a permitir la adecuada adquisición de dicho proceso a utilizarse para la lecto-escritura y el cálculo, ya que es a través de ellas que podemos leer, escribir y contar. Es así que las que cobran mayor importancia son las gnosias visoespaciales (lectura, escritura y cálculo), las practognosias (escritura) y el esquema corporal (cálculo); respectivamente en los procesos de aprendizaje.

Por último tenemos el lenguaje el cual es el más importante de las funciones cerebrales superiores porque de él depende parte de la adquisición de las otras

dos ya que juega un papel de mediador, sin embargo, su desarrollo esta íntimamente ligado con la maduración y el desarrollo del individuo al ser parte del aprendizaje fisiológico e instrumento del aprendizaje pedagógico. El lenguaje es parte fundamental de los procesos de aprendizaje en general, su adquisición y elaboración se evidencia desde las primeras etapas del desarrollo del niño.

La adquisición es todo un proceso que comprende tres estadios de comunicación: el primero es pre-lingüístico y los otros dos lingüísticos ya que al final dará como resultado los estereotipos motores verbales que dan como consecuencia la comunicación.

En el aspecto psicológico este estadio se caracteriza por la adquisición de más y más complejos esquemas sensoriomotores. Es así que el desarrollo del lenguaje comienza por un estadio pre-lingüístico en el cual se van formando las primeras vocalizaciones interviniendo únicamente los analizadores propioceptivo verbal y auditivo.

El segundo estadio lingüístico se extiende hasta los cinco años aproximadamente en el aspecto neurofisiológico lo que caracteriza a esta etapa es la adquisición progresiva de estereotipos motores verbales en un activo proceso analítico-sintético que tiene como protagonista el analizador cinestésico - motor - verbal también aumenta significativamente la adquisición de estereotipos verbales que por un proceso neurofisiológico similar, de activo análisis y síntesis en el que participa el analizador verbal, amplían considerablemente la capacidad de la comprensión del lenguaje.

Es así que la emisión de las primeras palabras como el resultado de una síntesis de estereotipos fonemáticos en una unidad superior se le ha denominado estereotipos motores verbales, es en este estadio cuando se adquiere la capacidad comunicativa, llegando al aprendizaje de los significados.

El tercer estadio lingüístico se caracteriza por una gran ampliación cuantitativa y cualitativa de los aspectos gramaticales sintácticos y semánticos que dependen, sobre todo de las exigencias del ambiente lingüístico que rodea al niño. Culmina en este nivel la interiorización del lenguaje, así como los aspectos

sensoperceptivos en la relación con el medio. En este período se vinculan el pensamiento y el lenguaje esto ayuda a que el niño abstraiga y exprese su realidad.

La utilidad del lenguaje como mediador reside en la posibilidad de transmitir no sólo en forma abstracta sino en forma generalizada, de acuerdo a los significados que tienen los conocimientos es decir, se requiere de la abstracción del lenguaje ya que hay palabras u oraciones cuyo significado no se puede concretizar o representar en la realidad. De ahí la importancia del desarrollo normal del lenguaje en sus tres estadios.

Ya que tenemos un breve panorama del concepto de aprendizaje, sus tipos, sus dispositivos básicos y sus elementos daremos un pequeño esbozo histórico de cómo se originó y como ha evolucionado el concepto de Problema de Aprendizaje.

## 2.2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LOS PROBLEMAS DEL APRENDIZAJE.

Abordaremos tres fases con las que pretendemos comprender como el concepto de problemas de aprendizaje se ha desarrollado y así este se ha perneado por los imaginarios que el docente haya construido en torno a este:

1. De los fundamentos (1800-1940)
2. De transición (1940-1963)
3. De integración (1963- Actualidad)

La fase de los fundamentos se refiere a la época en la cual se empiezan a enunciar postulados teóricos sobre los problemas de aprendizaje encontrados principalmente en adultos con lesión cerebral o daño psicológico. Estos postulados tuvieron una pobre comprobación empírica controlada, basándose fundamentalmente en observaciones clínicas. En este periodo numerosos investigadores estudiaron los problemas de percepción auditiva relacionados con las dificultades de aprendizaje y observaron que los sujetos captaban el mensaje auditivo pero en el momento en que debía ser interpretado en zonas corticales, este proceso era afectado por una modificación en la interpretación.

Algunos de estos investigadores fueron por ejemplo Hinshelwood (1917) quien fue el primero en hablar de deficiencia cerebral congénita, como la responsable de que los niños presentasen problemas en la adquisición de la lectura. Otro autor fue Orton quien objeto a Hinshelwood y formuló la tesis de que la dislexia estaba determinada por la existencia de una dominancia cerebral poco definida.

Goldstein (1927) estableció que una lesión cerebral no solo causaba un daño específico sino que afectaba otras áreas; ya que observó que los adultos que habían sufrido una lesión cerebral, desarrollaban con frecuencia ciertos comportamientos adicionales a los que llamó <reacciones catastróficas> . Strauss y Werner (1933) transpolaron este tipo de conceptos referidos a adultos hacia los niños retrasados que presentaban lesión cerebral, y establecieron lo que se conoce como el síndrome de Strauss, que se observa cuando un niño que

supuestamente presenta una lesión cerebral manifiesta problemas perceptivos y de distractibilidad, desinhibición, perseverancia, entre otros.

Estas primeras aportaciones fueron de tipo clínico y en 1940 es cuando en México se da un verdadero desarrollo para la atención de los sujetos y se fundamentan teorías que estudian este tipo de problemas.

En la fase de transición (1940-1963), los postulados teóricos fueron llevados al terreno de la práctica educativa. El foco de investigación se centró más en los niños que en los adultos y lo que se había planteado respecto a los adultos se transfirió en su totalidad al trabajo con los niños que manifestaron trastornos en su desarrollo. Participaron en esta fase psicólogos y educadores por primera vez y como resultado se empezaron a elaborar una serie de test y programas de entrenamiento. Algunos autores que trabajaron bajo este enfoque son: "Wepman quien elaboró un test de discriminación auditiva, Kirk y Mc Carthy que realizaron el test de habilidades psicolingüísticas de Illinois.

Marianne Frostig (1966) quien además de elaborar su test de evaluación de la percepción visual, estableció un programa de entrenamiento para cada una de las áreas planteadas en su prueba"<sup>41</sup>.

En la última fase, la de la integración que va de 1962 a la fecha, se considera al campo de los problemas de aprendizaje como un área de estudio específica. En E.U.A se funda en esa fecha, la asociación pro niños con dificultades de aprendizaje cuyo objetivo fue el de fomentar la educación y el bienestar de los niños que presentaban dicho tipo de problemas. Esta asociación tuvo una importancia fundamental, ya que a partir de su trabajo se empezaron a financiar investigaciones y cursos para maestros destacándose que hacia 1976, 10,500 personas formaban parte de ella.

Desde entonces, se han creado otras asociaciones o comités de caracteres diversos tales como profesionales, educativos, gubernamentales o de padres de familia, cuyos principales intentos han estado orientados precisamente a establecer definiciones funcionales acerca del significado de la categoría de

---

<sup>41</sup> OLMOS, Roa Andrea, "Problemas del Aprendizaje". p. 20

problemas de aprendizaje, con el fin de llegar a acuerdos respecto a procedimientos de evaluación e intervención, investigación, búsqueda de financiamiento, aspectos legales, entre otros.

Es posible identificar un conjunto de aportaciones teóricas, las cuales han sido sucesivas, es decir, que a lo largo de los años la investigación, la teoría, el diagnóstico y la intervención han formado el campo de estudio sobre las dificultades de aprendizaje.

### **2.3 DEFINICION DE LOS PROBLEMAS DEL APRENDIZAJE**

A lo largo de la historia la definición de problema de aprendizaje está presente desde 1962 cuando aparece esta categoría en la literatura de educación especial.

Por lo tanto al surgir la problemática de definir los problemas de aprendizaje, se revisaran algunas definiciones que históricamente han jugado un papel muy importante en el diagnóstico, evaluación e intervención respecto a este con el fin de dar un panorama y observar que tanto se ha influido en el docente, aspecto que se retomara en el capítulo III.

Samuel Kirk en 1962, "señalo que un problema de aprendizaje se refiere al retardo, desorden o desarrollo tardío de uno o mas de los procesos referentes a: habla, lenguaje, lectura, escritura, aritmética u otras materias escolares y que resultan de una incapacidad psicológica causada posiblemente por una disfunción cerebral mínima y/o por un disturbio emocional. Estos disturbios no son originados por un retardo mental de privación sensorial o por factores culturales o instruccionales (Hammill 1990)"<sup>42</sup>

Posteriormente en 1965, Bateman introduce la noción de discrepancia educacionalmente significativa entre el potencial estimado y el nivel actual de ejecución.

Esto nos da a notar que puede haber daño en algún proceso del aprendizaje pero que también puede haber exclusiones con excepciones específicas fuera de un parámetro.

---

<sup>42</sup> OLMOS, Roa, Andrea. **Problemas de aprendizaje**. Pág. 21

En 1968 el comité nacional Asesor Pro- niños impedidos organismo creado en E.U.A por la oficina de Educación, estableció una definición similar a la de Kirk con tres diferencias importantes:

No se plantea como causa de un problema de aprendizaje un disturbio de tipo emocional

Se restringe a la población infantil y

Se añaden los desordenes del pensamiento a los problemas académicos y de lenguaje como ejemplos de problemas específicos de aprendizaje.

En 1969, aparece una definición propuesta por Kass y Myclebust, quienes intentan resolver algunos de los problemas que se presentaban con la definición anterior, introduciendo por ejemplo lo referente a procedimientos de diagnóstico y educación especial.

De esta manera se indican cinco aspectos importantes:

- a) Que los problemas de aprendizaje se referían a uno o mas déficits significativos en los procesos esenciales para aprender y que requerían de técnicas especiales de remedio,
- b) Que los niños que tenían este problema mostraban una discrepancia entre su rendimiento actual y el esperado en algunas tareas como: habla, lectura, escritura, matemáticas y orientación espacial,
- c) Que este problema no era consecuencia de incapacidad sensorial, motora, intelectual, emocional o cultural.
- d) Que los déficits significativos estaban definidos en los términos de los procedimientos aceptados en educación y psicología,
- e) Que los procesos involucrados se referían a percepción, integración y expresión tanto verbal como no verbal.

A partir de la década de los 60's en las definiciones propuestas, pueden encontrarse conceptos que han sido y siguen siendo objeto de debate, en primer lugar se introduce el concepto de discrepancia entre la habilidad y el logro y en

segundo lugar no se plantea la disfunción del SNC<sup>43</sup> como causa de tal tipo de problemas, sino como algo que puede acompañarlos o no.

Otro aspecto de esta década se refiere a la introducción de los procedimientos de diagnóstico e intervención así como a que tampoco es considerada como causa de las dificultades de aprendizaje, la referente a los disturbios emocionales.

Posteriormente en la época de los 70's un conjunto de especialistas en 1975 propone la siguiente definición: "un problema específico de aprendizaje se refiere a los niños de cualquier edad que demuestran una deficiencia substancial en aspectos particulares del logro académico debido a incapacidades perceptuales<sup>44</sup> o perceptivo – motoras a pesar de la etiología o de otros que influyen.

Una limitación importante de esta definición radica en el hecho de reducir los problemas de aprendizaje a la inhabilidad en los procesos perceptuales y plantear estos últimos como básicos en el logro académico. De hecho, cabe indicar que esta concepción ha sido ampliamente cuestionada, Tarver y Ellsworth (1981) enfatizan por ejemplo, que el mayor problema de los lectores deficientes no es la falta de discriminación perceptual de las unidades fonológicas sino, el desconocimiento de la segmentación fonética.

En 1976, la Oficina de Educación de E.U.A establece una definición a través de la cual pretende tener una mayor precisión respecto a la discrepancia existente entre la habilidad y el logro, en este sentido plantea que, una discrepancia severa es definida cuando una o más de las áreas disminuyen en un 50% del nivel del logro esperado para ese niño y cuando la edad y las experiencias educativas previas son tomadas en consideración (Hammill, 1990).

En 1977 a la Oficina de Educación proporcionó la siguiente definición: "el término problema específico de aprendizaje significa un trastorno en uno o más de los procesos psicológicos básicos involucrados en el entendimiento para usar el lenguaje, sea hablado o escrito y que se manifiesta en una imperfecta habilidad

---

<sup>43</sup> Las siglas corresponden a Sistema Nervioso Central

<sup>44</sup> El término perceptual utilizado en esta definición, concierne a los procesos mentales (neuropsicológicos) a través de los cuales los niños adquieren alfabetos básicos de sonidos y formas" idem Pág. 23

para hablar, leer, escribir o para hacer cálculos matemáticos el término incluye problemas perceptuales, disfunción cerebral mínima<sup>45</sup>, dislexia<sup>46</sup> y afasia<sup>47</sup> evolutiva. No se incluye a niños cuyos problemas para aprender se deban a:

- ceguera
- sordera
- problemas motores
- retardo mental
- problemas emocionales ó
- desventajas ambientales, culturales o económicas (Hammill 1990)<sup>48</sup>

Varios autores han realizado revisiones en torno a estas definiciones con el objeto de señalar los elementos comunes en ellas, por ejemplo, Siegel y Gold (1982) encontraron que contenían cuatro elementos comunes:

Un requisito en el que se señala que el niño muestre un bajo rendimiento académico.

La presencia de déficit en al menos un proceso de aprendizaje.

La existencia de una base neurológica del problema.

Listado de exclusión de otras condiciones, como el retardo que comparte esta característica con los problemas de aprendizaje.

En la década de los 80's, aparecen nuevas definiciones que como se vera, añaden algunos elementos a los anteriores pero no logran separarse de los lineamientos establecidos desde 1962. En 1988, el Comité Nacional en Problemas de Aprendizaje, establece que el término problemas de aprendizaje es general, "se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos, manifestados por

---

<sup>45</sup> Término a veces utilizado para designar una constelación de síntomas poco organizados ya que la etiología es desconocida. Utilizado para describir la hiperactividad, el control impulsivo y el déficit de atención donde la etiología orgánica es incierta. BERUBE, Louse "Terminología de Neuropsicología y el comportamiento neurológico", Ed. Montreal 1991, pp. 125, 176.

<sup>46</sup> Dislexia es la pérdida parcial del habla debido a una lesión cortical en las áreas del lenguaje.

<sup>47</sup> Afasia es la pérdida total del habla debido a una lesión cortical en las áreas del lenguaje

<sup>48</sup> Ibidem Pág. 24

dificultades significativas en la adquisición y uso de la escucha, el habla, la lectura, la escritura, el razonamiento y el cálculo."<sup>49</sup>

Esta definición es la más utilizada y mejora las anteriores en los siguientes aspectos:

- a) Refuerza la idea de que los problemas de aprendizaje pueden existir en todas las edades,
- b) Borra la frase controversial de problemas psicológicos básicos,
- c) Que lo que se ha planteado como cláusula de exclusión puede coexistir con los problemas de aprendizaje.

Lo anterior nos muestra como se continua buscando establecer definiciones operacionales, esto es, que sean confiables y que puedan ser aplicadas en la práctica. Es importante mencionar que aún cuando se establezcan diversas definiciones operacionales, éstas pueden conducir a la identificación de poblaciones diferentes de niños catalogados con problemas de aprendizaje.

Por lo que para nosotras es importante plasmar cuales son las definiciones utilizadas en México para tener un mejor enfoque de la situación particular que vive nuestro país.

Margarita Nieto plantea una definición similar a la que se utilizaba en los E.U.A en la década de los 60's apreciándose un enfoque neuropsicológico. Se refiere a la dificultad de aprendizaje como "la dislexia que engloba síntomas de inmadurez neurológica y factores emocionales, así como incapacidad o disminución de la potencialidad para la lecto – escritura, siendo esto último su síntoma determinante por medio del cual va a ser posible identificarla"<sup>50</sup>.

A partir de 1985 la Dirección General de Educación Especial, perteneciente a la SEP estableció la existencia de dos tipos generales de problemas de aprendizaje:

1. Aquellos que aparecen en la propia escuela común como resultado de la aplicación de métodos inadecuados o de procedimientos convencionales

---

<sup>49</sup> Ibid. Pág. 25

<sup>50</sup> NIETO, MARGARITA *Por qué los niños no aprenden*, p.3

del cálculo o lecto – escritura que pueden o no corresponder al nivel de las nociones básicas que los alumnos han adquirido en la experiencia cotidiana.

2. Aquellos que se originan en alteraciones orgánicas y/o del desarrollo que intervienen en los procesos de aprendizaje.

En 1994, la Dirección de Educación Especial,<sup>51</sup> a través de su director el maestro Eliseo Guajardo Ramos publica los cuadernos de Integración Educativa, en los que no se propone una definición particular de esta categoría, y en los que se describen los aspectos innovadores y de cambio político e instrumental que serán aplicados al proyecto general de Integración Educativa acciones que se ven reflejadas en el presente. A partir de este momento la vinculación entre educación básica y especial será fundamental para dar solución a los problemas del aprendizaje escolar presentes en el aula regular. De acuerdo hasta lo que ahora ha sido mencionado, se observa que, a pesar de los intentos que desde 1962 se han tenido por definir operacionalmente esta categoría, la problemática y la dificultad siguen vigentes. De aquí la necesidad de que en nuestro país, los diferentes profesionales avocados a este campo particular realicen un trabajo conjunto que permita el establecimiento por lo menos de una definición operacional más precisa que ayude realmente a evitar los errores profesionales e institucionales que aún se siguen cometiendo tanto en los procedimientos de evaluación como en los de intervención de personas con necesidades educativas especiales.

Ahora bien como se ha visto hasta aquí, la historia del campo de los problemas de aprendizaje se ha caracterizado por la controversia acerca de la definición y actualmente parece difícil que una definición sea teóricamente simple y fácilmente verificable de manera empírica. Los esfuerzos por consiguiente deben enfocarse hacia un sistema descriptivo, el cual puede incluir varias facetas de este campo y que pueda ser útil tanto a los terapeutas de aprendizaje, clínicos, investigadores y

---

<sup>51</sup> La Dirección General de Educación Especial modifica su nombre y carácter en función del reordenamiento iniciado en la Secretaría de Educación Pública en 1992, a partir del cual queda adscrita a la Subsecretaría de Educación Básica, obedeciendo esto al proyecto de integración educativa.

decidores políticos. Si uno se quedara con una única faceta, tal como se ha hecho en el pasado, el futuro entonces podría verse de manera pesimista.

Lo que conviene comprender es que en esencia el que investiga y el que ejerce la práctica se plantean preguntas diferentes: ¿Qué debemos saber acerca de la naturaleza de esta condición? o ¿Qué servicios deben darse? La primera es una pregunta científica, mientras que la segunda es una pregunta organizacional.

Por lo tanto no se puede aceptar una teoría simple por:

- a) La existencia de puntos de vista de diferentes profesionales y disciplinas,
- b) Las limitaciones en las mediciones y evaluaciones según sea el caso, y
- c) Lo más importante, comprender que las definiciones antes mencionadas permiten ubicar diferentes propósitos ya que tienen un significado para distintas instituciones y conlleva diversas implicaciones conceptuales y operacionales.

La solución del problema de la definición de la categoría problemas de aprendizaje implica la consideración de los contextos sociales e institucionales en los cuales la identificación se lleva a cabo requiriéndose por consiguiente la inclusión tanto del programa como de los sujetos y analizar cuales son las categorizaciones que intervienen en los Problemas de Aprendizaje proporcionándonos un panorama de como se van a clasificar.

## 2.4 CATEGORIZACION DE LOS PROBLEMAS DEL APRENDIZAJE

El esquema del desarrollo individual es una encrucijada entre herencia y ambiente, ya que el contexto genético del hombre sufre una acción modificadora por parte del medio ambiente cuyo resultado final es siempre un equilibrio entre lo que es innato y lo sociocultural.

Como ha sido señalado los problemas de aprendizaje de los niños son a menudo complejos y multideterminados.

Pedagógicamente se considera que un niño presenta una conducta "normal" cuando utiliza sus capacidades físicas, intelectuales y emocionales para cumplir con las tareas propias de su nivel, pero "El desfase existe cuando la habilidad estimada de un niño difiere profundamente de sus logros académicos. Este factor vinculado a la idea de logros pobres puede encontrarse en una o varias áreas de la competencia."<sup>52</sup>

Muchas preguntas suelen plantearse entre docentes, familia y profesionales (pedagogos, psicólogos, médicos, entre otros), por ejemplo:

¿El problema de aprendizaje ocurre independientemente de otras condiciones discapacitantes?

¿La pobreza produce un tipo diferente de problema de aprendizaje?

¿Pueden ser separadas las reacciones emocionales de la dificultad de aprendizaje en si mismas?

El aprendizaje es en sí mismo, un componente necesario para el desarrollo de la personalidad, además de ser el resultado final de una amplia variedad de procesos psicológicos y fisiológicos, completados por la interacción de numerosos factores internos y ambientales, como los que han sido señalados. Por lo que en consecuencia, el fracaso en el aprendizaje es un síntoma, una vía final común que proviene de una multitud de factores que afectan el desarrollo del niño.

---

<sup>52</sup> MERCER, Cecile D. *Dificultad en el aprendizaje*. Vol. I Pág. 55

Estos factores pueden ser:

- ✓ Biológico (genético de desarrollo o patológico)
- ✓ Psicológico (cognitivo, motivacional o de atención)

O en cualquier otro nivel:

Social

Económico

Cultural

Educativo

A menudo estos factores operan en combinación.

Para Silver y Hagin la clasificación de los problemas de aprendizaje debe guiarse por cuatro aspectos:

1. Basarse en datos multidisciplinarios y multidimensionales.
2. Proveer las variaciones internas de los sujetos, las edades de los mismos y las fuentes de las muestras.
3. Proveer las variaciones de las mediaciones realizadas por diferentes investigadores.
4. Proveer una taxonomía clínicamente útil para guiar la intervención y que sea válida teóricamente para definir las muestras para investigación.

Estas autoras plantean que los problemas de aprendizaje se presentan cuando el logro académico está por debajo de la edad y del nivel intelectual, estas autoras enfatizan la responsabilidad del clínico o del educador para identificar las necesidades especiales y proporcionar un manejo educativo y clínico apropiado para todos los niños que fracasen al aprender.

Clasifican en tres categorías este tipo de problemas en las que se considera a los niños:

- a) Que provienen de ambientes desfavorecidos.
- b) Con problemas emocionales y de conducta
- c) Que muestran déficits estructurales o psicológicos conocidos del Sistema Nervioso Central o aquellos con Síndrome de Atención Deficitaria.<sup>53</sup>

Cada uno de estos aspectos difiere no únicamente de la etiología, posible sino también en lo que concierne al cuadro clínico que cada uno presenta y a los soportes educativos que requiere.

La definición amplia de que los niños que presentan problemas de aprendizaje son aquellos cuyo logro académico es menor al esperado de acuerdo a sus capacidades y habilidades, enfatiza la responsabilidad del educador para identificar las necesidades y brindar la educación apropiada para todos aquellos niños que fracasan al aprender. El decir que el niño tiene una dificultad para aprender, es solo el empezar. Para continuar hay que buscar la causa, o la combinación de causas. Para ello Silver y Hagin (1990) proponen la existencia de tres grupos de factores causales que es importante considerar en este trabajo:

Grupo I Extrínsecos los cuales serán entendidos como factores que están fuera del niño pero actúan sobre él. Entre ellos se encuentran:

1. La privación económica y social. Se tiene por ejemplo a niños que están en situación de pobreza por lo que no se les ofrece una adecuada estimulación durante los primeros años de su vida. El riesgo psicosocial conduce a un riesgo biológico.
2. Las diferencias de lenguaje. Ocurren cuando la lengua dominante en el hogar difiere de la que es utilizada para el aprendizaje en la escuela. En el caso de nuestro país se relacionaría a lo que sucede en las comunidades

---

<sup>53</sup> Los que se agrupan en el punto c) se consideran como diferentes al niño que presenta una <<incapacidad específica del aprendizaje>> y los que se agrupan en el punto a) y b) se llevan al dominio del aspecto educacional de los problemas de aprendizaje. OLMOS, op. Cit. Pág. 43

indígenas en las que están presentes situaciones lingüísticas y culturales complejas.

3. La prioridad inadecuada e inapropiada de educación. ¿existe concordancia entre el proyecto de escuela que tienen los padres, maestros y la Organización escolar misma? y
4. Las barreras emocionales para el aprendizaje. Entre las que pueden situarse la falta de motivación, la ansiedad, la depresión, conductas inadecuadas, agresión, uso de drogas, etc.

Grupo II Intrínsecos, son aquellos que están ligados a la constitución biológica del niño y que se expresan en una disfunción del Sistema Nervioso Central (SNC), ellos pueden deberse a prematuridad, asfixia al nacer o cualquiera de las múltiples razones por las que se presentan los defectos estructurales o fisiológicos del SNC.

Las causas de estas lagunas en la maduración no pueden ser conocidas con exactitud. Existen diversos factores que pueden ser identificados tales como:

a) Lagunas maduracionales:

1. Incapacidades específicas de lenguaje.
2. Síndrome de hiperactividad y atención deficitaria.

b) Defectos orgánicos del SNC. El cerebro es el centro de control de todo el cuerpo cuando algo va mal en él, algo pasa en cualquiera o en todas las funciones del organismo, físicas, emocionales y mentales.

c) Síndrome de Tourette. Definido como un desorden del movimiento que empieza con la aparición de uno o múltiples tics entre los tres y los catorce años. Se supone que es causado por una disfunción bioquímica del ganglio basal y que puede ser transmitido genéticamente.

d) Autismo. Su sintomatología consiste en la falta de respuesta ante los demás, con un deterioro en las habilidades de la comunicación; las respuestas dadas al medio son raras, aunadas a una incapacidad para establecer relaciones interpersonales.

e) Factores Bioquímicos. Existen muchos niños que no manifiestan ni problemas genéticos o físicos ni ambientales, formulándose entonces la hipótesis de desequilibrio bioquímico desconocido comparable a la fenilcetonuria en el caso de la deficiencia mental.

Este grupo de desórdenes intrínsecos parecen constituir el conjunto mayormente prevalente de problemas encontrados en las aulas. Desafortunadamente, tanto este término como el de dislexia se han utilizado también para incluir a niños con daño cerebral, disfunción cerebral mínima y síndrome de atención deficitaria.

Grupo III conformado por el resultado de la combinación de los factores del grupo I y II. Kirk y Gallagher (1989) señalan que conocer la etiología puede ser valioso, ya que no pueden desconocerse elementos tales como la presencia de otitis media o inflamación del oído medio, mismos que de no ser detectados a tiempo pueden llevar a intervenciones inadecuadas.

Las diferencias entre las causas y los factores que contribuyen a las dificultades de aprendizaje son fundamentales. Las causas se abordan para prevenir una condición y los factores para intervenir y mejorar la condición. De hecho, el objetivo de la intervención va a ser el de mejorar o eliminar los factores que llevan a que una condición se presente, desde una interpretación pedagógica.

Un aspecto fundamental a considerar sería el conocer y estudiar aquellos factores que intervienen e influyen para que el aprendizaje escolar sea exitoso, ya que de este conocimiento podrán abordarse programas tanto de evaluación e intervención como de prevención.

Los factores que intervienen en el logro del aprendizaje escolar se exponen a continuación en el cuadro que incluye los aspectos: orgánicos, fisiológicos, psicológicos y sociales.

| Orgánicos  | Fisiológicos  | Psicológicos   | Sociales  |
|--|---|--|---|
| Integridad de SNC.<br>Órganos receptores<br>Órganos ejecutores | Vista<br>Oído<br>Psicomotricidad<br>Funcionamiento del SNC. | Inteligencia<br>Cognición<br>Percepción<br>Memoria<br>Abstracción<br>Razonamiento<br>Evaluación<br>Motivación Y Afectividad. | Relaciones padre-hijo<br>Estimulación lingüística<br>Estimulación familiar<br>Estimulación escolar<br>Relaciones escolares<br>Tipo de comunidad<br>Situación cultural<br>Experiencias diversas. |

Un aspecto importante a considerar al observar este esquema es el de la interacción que existe entre los diversos factores, aún cuando únicamente uno de ellos se encuentre alterado esto repercute en el resto y viceversa.

El pedagogo intervendrá en él como integrador de los cuatro factores logrando una interpretación general ante un Problema de Aprendizaje. Así, a nivel orgánico y fisiológico se enfatiza la integridad del SNC y de los órganos receptores y ejecutores.

Otro nivel que es innegable es el nivel de desarrollo neurológico ya que ayuda a la adquisición y ejecución del lenguaje oral y escrito.

A nivel psicológico son varios los elementos que participan en este, la inteligencia y la función simbólica, la función cognitiva que se refiere al desarrollo del lenguaje y las operaciones lingüísticas implicadas en la comprensión y en la producción de los enunciados ya que estos reflejan y remiten a los niveles alcanzados por el niño en el plano del funcionamiento cognitivo, no únicamente a los progresos generales del desarrollo cognitivo sino también algunas de sus adquisiciones lingüísticas específicas que dependen de ciertas operaciones cognitivas para el procesamiento de información como son:

- **Percepción.** Capacidad de interpretar lo que ha sido recibido a través de los sentidos, de aquí que se hable de percepción auditiva, visual, cinestésica, táctil, olfativa y gustativa.
- **Memoria.** Habilidad para recordar experiencias pasadas y para organizar la información; su funcionamiento es importante para la retención y almacenamiento de los mensajes recibidos tanto oral como gráficamente. Se habla de memoria a corto plazo, a largo plazo o de trabajo, memoria semántica la cual se ocupa de la forma en cómo se representan los significado y como pueden combinarse las distintas representaciones para producir nuevos significados. No se concibe ningún aprendizaje sin que quede huella en el cerebro, en lo que concierne al lenguaje y a que un mínimo de memoria inmediata es indispensable para comprender un mensaje verbal. La memoria a largo plazo es indispensable para acumular toda la experiencia que servirá de base al desarrollo del lenguaje, está conserva el recuerdo de palabras a nivel de fonema y grafema, de las estructuras sintéticas, de los movimientos articulatorios, de los significados, en fin, de las experiencias vividas.
- **Abstracción.** Es una operación mental de elaboración conceptual que consiste en aislar o separar un aparte del todo, reteniendo las características generales de un objeto.

- Razonamiento. Es una función que permite generar nueva información a partir de los datos que hayan sido recibidos por un lado, y almacenados por otro.
- Evaluación. Función que permite contrastar una idea con otra o bien juzgar las propias ideas a la luz de criterios previamente establecidos.
- Extrapolación. Se constituye como una variación de la función de razonamiento y se refiere a la habilidad para proyectar el conocimiento y la información obtenidos en situaciones hipotéticas.
- Motivación y Afectividad. La motivación es el conjunto de variables intermedias que activan la conducta y/o la orientan en un sentido determinado para la consecución de un objetivo.

La afectividad es indispensable para el desarrollo psicológico normal de los individuos, siendo uno de los factores básicos del equilibrio y el bienestar emocional de la persona.

A nivel de lo social varias son las acciones que contribuyen conjuntamente con todo lo anterior, en el desarrollo y adquisición del lenguaje oral-escrito y el aprendizaje escolar.

- Intercambios entre madre hijo y padre-hijo.

Estos intercambios son los que forman un precedente importante en la relación que el niño tendrá con su mundo. La pareja madre –hijo constituye el primer sistema de comunicación, en especial alrededor de la alimentación. La relación con el padre de la que poco se habla, tiene igualmente mucha importancia, ya, que indica también la liga que tienen los padres entre sí, además, en el medio familiar el padre tiene un papel específico generalmente de autoridad. La interacción es considerada como un intercambio de la cual se distinguen cuatro modalidades interactivas:

1. Interacción física: la que se produce cuando los individuos se afectan unos a otros en su calidad de entes físicos.

2. Interacción biológica: cuando los individuos se influyen unos a otros en cuanto organismos vivos que son.
3. Interacción de comportamiento: cuando actuando como seres dotados de mente, los individuos se comportan respecto a sus semejantes como con respecto a cualquiera de los otros objetos del medio. Esta interacción del comportamiento es la base de la interacción simbólica.
4. Intercambio: cuando los individuos se afectan unos a otros en calidad de fuente de refuerzos y recompensas.

Estas formas de interacción e intercambio son fundamentales para el desarrollo y la adquisición del lenguaje tanto oral como escrito y constituyen la base de la comunicación interpersonal indispensable en la adaptación escolar y social.

- Estimulación lingüística: el desarrollo del lenguaje depende de la calidad lingüística del ambiente en el que crece el niño; es tan significativo este medio, que tiene incluso que ver con el desarrollo intelectual. La importancia de éste radica en el hecho de que es el que facilita y promueve el desarrollo de la competencia lingüística del niño; en este caso, es importante considerar si el medio en el que el niño se desenvuelve es bilingüe o no.
- Estimulación familiar: el ambiente verbal del niño está formado por todas las personas que hablan y escriben a su alrededor; sin embargo no todos ellos desempeñan el mismo papel en la adquisición del lenguaje, algunos quizá brinden una especie de aporte indiferenciado que de hecho no forme parte de la estructuración del lenguaje del niño.

La calidad de la relación verbal dentro del ambiente familiar es reflejo de la relación global dentro del mismo, intercambios verbales idénticos tienen su significado en relación a una serie de comportamientos afectivamente significativos para el niño. La familia es para el niño el primer transmisor de las pautas culturales y su principal agente de socialización, siendo el

lenguaje el medio en el que esto se logra, de aquí la importancia de este tipo de estimulación familiar.

- Estimulación escolar y relaciones escolares: la escuela aparece en cierto sentido como una prolongación de la familia ya que asume una tarea iniciada por ésta, a fin de administrar aprendizajes específicos lo que excede las posibilidades operativas de la familia.

En este contexto escolar adquirirá particular importancia la construcción del lenguaje que establezca entre los diferentes participantes: maestro-niño, niño-niño, maestro-padres, padres-administradores escolares. Respecto al medio familiar el lenguaje seguirá siendo un medio por el cual el niño se socializa. La estimulación en el nivel escolar no se ve limitada al aspecto oral del lenguaje sino también al aprendizaje de la lengua escrita.

- Situación cultural y tipo de comunidad: todo lo anteriormente señalado, no puede ir desvinculado de las variables culturales y sociales. Las diferencias que existen en nuestro país en lo geográfico, cultural y /o económico llevan a la reflexión del papel del aprendizaje del lenguaje oral y escrito, tanto a nivel escolar como familiar, que favorecerá no únicamente las oportunidades de acceso a la educación, sino también a los tipos y clases de educación que se imparten.
- Experiencias diversas: el aprendizaje será el reflejo de las experiencias que el niño haya vivido desde su nacimiento y en el que confluyen y se integran las distintas formas de estimulación antes mencionadas.

### **Características de los trastornos de los problemas del aprendizaje.**

Como mencionamos, el aprendizaje es un proceso de apropiación de la realidad para modificarla, un proceso de comunicación que involucra siempre dos personas una que enseña y otra que aprende. Todo aprendizaje incluye un cambio: incorporación de algo nuevo que se integra a lo que ya aprendimos anteriormente.

Sara Paín nos habla de un aprendizaje en sentido estricto o sistemático y de un aprendizaje en sentido amplio o asistemático.

La vida escolar es una parte importante en la vida de un niño. Del estado de salud de la estructura de su personalidad y del ambiente va a depender que pueda lograr una buena adaptación a la escuela.

Consideramos así que hay tres grados de desviaciones del aprendizaje:

1. Detenimiento global del aprender: cuando sea en todas las áreas y es sincrónico;
2. Imposibilidad absoluta para el aprendizaje de un área: por ejemplo alexia;
3. Dificultad parcial: dislexia, disgrafía, entre otros.

### **Principales Trastornos de los Problemas del Aprendizaje**

- Trastornos del lenguaje: Los trastornos del lenguaje, también llamados dislalias son todos los defectos o alteraciones del habla, el vocablo deriva del griego "dis", defecto y "lalos" lenguaje, la ausencia de éste se denomina "alalia": "a" sin; "lalos", lenguaje

El término dislalia según la clasificación, se refiere a alteraciones de origen periférico en la articulación de las palabras y disartría se refiere a anomalías de la articulación de tipo central.

A partir de esto se puede considerar a las dislalias como todas las anomalías del lenguaje.

La clasificación de las dislalias es la siguiente:

- |                      |                              |
|----------------------|------------------------------|
| 1) Disartría         | a) Periférica                |
|                      | b) Central                   |
| 2) Disfemía          | a) Espasmofemía y tartamudez |
|                      | b) Tartajofemía              |
| 3) Disritmia         |                              |
| 4) Disfasia y Afasia | a) Motora                    |

b) Sensorial

c) Mixta

5) Hipolalia

6) Dislogia

7) Dislexia

A continuación se dará una definición general de cada una de ellas:

**DISARTRIA:** Significa defecto en la articulación de las palabras, Anartria, es la ausencia total de la articulación.

Las alteraciones patológicas en la articulación de las palabras pueden manifestarse en forma de omisión, sustitución o deformación de las palabras. El concepto de disartria guarda una relación estrecha con las formas fonéticas del habla del sujeto. Para decidir cuando un problema de articulación debe considerarse como disartria es necesario comparar el lenguaje espontáneo de la persona examinada con los puntos y modos de articulación propios de la norma fonética del idioma, de la región que habita y del grupo social al que pertenece.

Considerando a las disartrias como errores fonéticos que afectan a la comunicación es importante determinar otros factores que afectan a la comunicación como la edad, las características psicológicas, las articulaciones del lenguaje pueden considerarse patológicas desde los seis años en adelante pues a esta edad los niños ya deben presentar una articulación correcta en todos los fonemas.

Podemos decir que las disartrias comprenden los errores de articulación que no coinciden con las normas sociales impuestas por el ambiente que dificulten la comunicación, que se presente a una edad en que ya debería tener una

articulación correcta y que revelen la imposibilidad real de articular ciertos fonemas.

**DISFEMIA:** Son alteraciones del lenguaje caracterizadas por tropiezos, espasmos y repeticiones, debido a una imperfecta combinación de las funciones ideomotrices cerebrales, dentro de este grupo se encuentra la espasmofemia y el tartajefeo o tartajofemia. En esta anomalía existe una predominación de lo funcional sobre lo orgánico, lo cual parece coincidir.

"La tartamudez o espasmofemia es una alteración patológica de la comunicación (más que del lenguaje), consiste en una falta de coordinación motriz de los órganos fonadores que se manifiestan en forma de espasmos que alteran el ritmo normal de la palabra articulada, en la mayoría de los casos una manifestación neurótica y se cataloga dentro del grupo de las disfemias."<sup>54</sup>

**TARTAJOFEMIA:** Consiste en apresuramiento al hablar que difícilmente se entiende lo que dice la persona. Los sonidos chocan unos con otros y no se entienden o se suprimen sílabas, dando la impresión de que la persona piensa más rápido de lo que puede hablar. Esto se debe a una falta de coordinación entre el influjo motor y la movilidad de los órganos de la articulación.

**DISRITMÍA:** Consiste en las anomalías que se observan en el ritmo de la palabra, son debidas a problemas psicológicos o alteraciones del sistema neurovegetativo. Estas personas generalmente son hipermotivas, están en estado de excitación constante, parecen angustiadas o nerviosas. Estas alteraciones son principalmente:

- a) Alteraciones en el ritmo respiratorio y la asociación Fono-respiratoria.
- b) Defectos de intensidad vocal durante la emisión de la palabra y la frase.
- c) Defecto de la entonación de la frase que no corresponde a su contenido.
- d) Disritmia prosódica, o mala acentuación de la palabra.

---

<sup>54</sup> Diccionario Enciclopédico de Educación Especial, Vol. IV, Pág. 1902 Ed. Santillán.

e) Taquialia o Bradialia según el ritmo del habla sea muy acelerado o muy lento.

**DISFASIA y AFASIA:** Disfasia es la pérdida parcial y Afasia es la pérdida total del habla debido a una lesión cortical en las áreas del lenguaje. La etiología de este padecimiento señala roturas espontáneas de ciertas arterias cerebrales, trombosis, embolia, traumas craneanos y cerebrales con necrosis de tejidos o hemorragias intracerebrales.

**DISLEXIA:** La dislexia consiste en la desintegración de las asociaciones correspondientes a la lectura, lo que causa una dificultad manifiesta al leer. Alexia es la imposibilidad absoluta de leer. En general la dislexia es toda alteración en toda la lecto-escritura.

**HIPOLALIA:** Estudia el problema de los niños que tardan en aprender a hablar, o los que presentan problemas o demora en el desarrollo del habla. El vocablo viene del griego "hipo" escaso, "lalos", lenguaje.

El concepto de hipolalia define el retraso de la expresión verbal debido a factores de carácter psíquico, emocional, ambiental o de desórdenes casi orgánicos consecuentes a cierta detención del desarrollo de los órganos del lenguaje.

La hipoevolución del lenguaje en el niño puede deberse a factores psicosomáticos. En ocasiones el niño no habla o habla poco porque la motivación psicológica está reducida al mínimo y al actuar desfavorablemente causa inhibiciones que lo cohiben cada vez que intenta decir algo.

Las características principales de la hipolalia son dificultad en la comprensión y dificultad en la expresión.

**DISLOGIAS:** Son anomalías en la lógica y el contenido de la expresión verbal, debido a alteraciones del pensamiento, este concepto se apoya en la definición de esta anomalía dado que sus principales manifestaciones son el autismo o mutismo autista.

Trastornos del lenguaje debido a desórdenes mentales. Este trastorno produce unas veces incoherencia en el discurso, otras una expresión de las ideas y en

ocasiones, en el ritmo del lenguaje. El paciente se ve incapacitado para expresar concepto de forma clara y coherente, estando alterado el orden lógico de la frase.

### **Trastornos de la Lecto-escritura y Cálculo.**

Dentro de esta categoría analizaremos:

- a) Dislexia.
- b) Dislexia específica o severa.
- c) Dislexia moderada.
- d) Retraso en la lecto-escritura.

**DISLEXIA:** Etimológicamente significa dificultad para leer y consiste en "la desintegración de las asociaciones correspondientes a la lecto-escritura, lo que causa una dificultad manifiesta al leer. Alexia es la imposibilidad absoluta de leer, o sea el trastorno a su grado máximo. La agrafia y disartría se refiere respectivamente a la imposibilidad y dificultad para escribir"<sup>55</sup>

Son dificultades muy específicas en la lecto-escritura debido a déficits de la organización espacial, temporal, lateralidad entre otros. Se categorizan en:

**DISLEXIA ESPECÍFICA O SEVERA:** el niño presenta alteraciones en la organización esquema corporal y lateralidad, problemas de orientación, espacio temporal y el ritmo, inmadurez psicomotriz, alteraciones del lenguaje y la función simbólica, puede ser en una o varias de estas áreas, requiere atención especializada y los casos que se presentan son muy escasos.

**DISLEXIAS MODERADAS:** llamadas también dislexia escolar, la cual se presenta durante los primeros años de educación elemental con padecimientos muy específicos como la anterior pero manifestándose, por ejemplo, con inversión de letra, omisión, confusión, a diferencia de la dislexia severa, esta se va superando paulatinamente con cierta atención pedagógica.

---

<sup>55</sup> NIETO, H, Margarita, "Anomalías del Lenguaje y Corrección", Edit. Méndez Oteo, 1ª Edición, México, p.204

**RETRASO EN LA LECTO-ESCRITURA:** Principalmente son problemas de maduración funcional o afectiva, presentan leves dificultades en coordinación visomotora, espacio temporal, pronunciación, son problemas fáciles de resolver con atención pedagógica.

La palabra impresa representa símbolos auditivos los cuales a su vez representan experiencias, más tarde el niño es capaz de expresarse mediante la escritura de símbolos gráficos, así las etapas secuenciales del funcionamiento verbal serían:

1. Adquisición del significado.
2. Comprensión de la palabra hablada.
3. Expresión de la palabra hablada.
4. Comprensión de la palabra impresa (lectura).
5. Expresión de la palabra impresa (escritura).

Con lo anterior se quiere enfatizar que aprender a leer es una parte del desarrollo total del lenguaje. Del mismo modo, las dificultades de la lectura no pueden considerarse aisladas, sino formando parte de una deficiencia en la estructura y organización en el proceso de la lecto-escritura.

Por otra parte la dislexia engloba síntomas de inmadurez neurológica y factores emocionales así como la incapacidad o disminución de la potencialidad para la lecto-escritura, siendo éste un síntoma determinante por medio del cual va a ser posible identificarle.

A continuación daremos una clasificación según los niveles fisiológicos del proceso de lecto-escritura que permite identificar fácilmente la etapa que necesita reforzarse en el niño disléxico

I. A nivel de procesos mecánicos. Al leer y escribir se fijan ciertas asociaciones visomotoras y auditivo-fónico-gráficas de cada letra hasta que llegan a funcionar automáticamente. El sonido de la letra "A", su forma, su trazo y su punto de articulación.

El funcionamiento mecánico de estas conexiones se observa en dos niveles.

A. Nivel de los autismos unitarios, que se refieren a cada letra y donde podemos distinguir tres tipos de errores:

1. Disfonéticos: Omisiones, inserciones o sustituciones fonéticas
2. Disortográficos: Confusiones ortográficas ("s" por "c" o por "z"; "b" por "v"; "g" por "j"; ausencia por superposición de la "h" por "ll", entre otros.)
3. Mixtos: Cuando hay errores ortográficos y fonéticos en la misma proporción

B. A nivel de autismos secuenciales, que se refieren al ordenamiento de las letras que forman las palabras.

Los errores en este nivel se pueden observar en sílabas simples (directas o inversas), en sílabas compuestas, en sílabas mixtas o en el orden general de toda la palabra.

II. A nivel de los proceso de integración los errores se observan en confusión de palabras por su significado fallas en la separación de las palabras (al escribir), falta de vocabulario, falta de comprensión inmediata de lo leído, etc.

III. La desintegración total fonemigráfica es la imposibilidad de leer y escribir, lo cual constituye la alexia y la agrafía.

De acuerdo a esta clasificación es posible identificar el nivel que dentro del proceso de lecto-escritura es necesario explorar y reforzar en el niño disléxico para eliminar paulatinamente el problema y continuar con la consecución de las siguientes etapas del proceso de la lecto-escritura.

Por otro lado, entre los errores más usuales que solemos observar en la lectura y escritura de los niños disléxicos y que nos van a permitir la identificación y diferenciación de éste con el escolar normal, tenemos los siguientes:

1. Omisión de letras, sílabas y palabras: Es el trastorno más frecuente del alumno disléxico, que consiste en el olvido de letras, sílabas o palabras, al escribir o leer. Por ejemplo, en ves de escribir mamita, omite la "i" y escribe mamta, u omite la sílaba "mi" y escribe mata. Este problema puede tener entre

sus causas: Defectos del lenguaje hablado, fallas en los patrones audiovisuales, lectura acelerada o taquilexia, problemas en el análisis y la síntesis.

2. Confusión de letras de sonidos semejantes: Es el síntoma que presentan algunos disléxicos, por el que confunden las letras y sílabas que al pronunciarse, tienen sonidos semejantes. Por ejemplo: "d" por "t"; "l" por "n", así escriben "tío" por "dio", "enfante" por "elefante".

Las principales causas de la confusión de letras y sílabas de sonidos semejantes son: Disminución de la agudeza auditiva, trastornos de la percepción auditiva, incoordinación audiográfica.

3. Confusión de letras de formas semejantes: Se llama así a la impotencia del alumno disléxico para distinguir las letras de formas semejantes. Por ejemplo, escribe "bropecé" por "tropecé", porque confunde la "b" con la "t". Las principales causas de este problema son: Trastornos de la lateralidad, fallas en el esquema corporal; trastornos de la situación espacial.

4. Transposición de las letras y sílabas: Es llamada también traslación y consiste en el cambio de lugar de las letras y sílabas en el sentido derecha izquierda. Por ejemplo, se escribe "el" por "le", "sol" por "los".

Entre sus principales causas tenemos: Errores en la ordenación, fallas en la secuencia, defectos del ritmo, problemas espaciales y lateralidad.

5. Mezcla de letras y sílabas: Es la mezcla de letras sílabas y palabras sin sentido, a tal punto que resulta imposible la lectura de los escritos por el alumno. Por ejemplo: describe "tavena" por "ventana". Las principales causas son: Defecto en las funciones analítico-sintética, fallas en la memoria visual, defectos en la audivisualización.

6. Agregados de letras y sílabas: Es el síntoma por el cual el alumno agrega las letras y sílabas, cuando lee o escribe. Por ejemplo, "alire" por "salir". Las principales causas son: Fallas en el proceso de globalización, trastornos del ritmo, trastornos perceptivos, mal método en la enseñanza.

7. Separaciones de letras y sílabas: Los alumnos que cometen separaciones al escribir, no unen las letras y las sílabas que forman cada palabra, o no las separan cuando corresponde. Por ejemplo, escriben "ma mi ta" por "mamita", "las flores" por "las flores".

Las principales causas de las separaciones de letras y sílabas son las siguientes: Trastornos perceptivos, fallas del sincretismo.

8. Contaminaciones: Se cometen contaminaciones cuando la omisión de una sílaba o letra se pretende corregir trasladándola a otra parte de la misma o de otra palabra. Por ejemplo: Se escribe "mamta o mei ama", por "mamita me ama". La "i" omitida en mamita se agrega al pronombre me, que así queda transformado en "mei".

Las causas principales de la contaminación son: Trastornos en la seriación, trastornos del ritmo: Fallas en la apreciación ideográfica.

9. Confusión de palabras parecidas u opuestas en su significado, esto es lo que se llama sustituciones semánticas. Ejemplo: Cuando leen o escriben "suelo" por "piso", "blanco" por "negro", "hombre" por "señor".

10. Dificultad en el trazo de las letras o disgrafía: El niño disgráfico aunque reconoce las letras al leerlas, no recuerda como se trazan. Se habla de escritura en "espejo" cuando al escribir invierten las letras o escriben de derecha a izquierda, de manera que para poder leer lo que el niño ha escrito se tiene que colocar frente a un espejo.

11. Fallas en la construcción gramatical de la redacción espontánea, o una redacción demasiado pueril, considerando la edad y escolaridad. Cuando la dificultad es máxima, imposibilidad total de leer y escribir, se constituye la alexia.

12. Lectura carencial o disléxica verdadera: Es cuando se lee omitiendo letras, sílabas o palabras, confundiendo letras, de sonidos o formas semejantes, cambiando de lugar las letras o las sílabas.

13. Lecturas o fallas en el ritmo: En este grupo pueden presentarse los 3 tipos de lectura:

- a) Lectura bradilexica o lenta: el alumno lee lentamente, con muchas pausas, aunque sin cometer errores
- b) Lectura taquilexica o acelerada: el alumno imprime demasiada velocidad a lo que lee.
- c) Lectura disrítica o desordenada: el alumno presenta un gran desorden al leer. De pronto lee muy rápido, como puede hacerlo pausadamente, pero siempre sin guardar el orden, ni respetar las pausas y los signos de puntuación.

14. Lectura de los niños que presentan fallas gnósicas o del conocimiento: A este grupo pertenece los niños que no han aprendido a leer. Así se distinguen dos grupos:

- a) Lectura mnésica: El alumno de tanto oír o repetir, ha aprendido el texto de la lectura de memoria y aparentemente lee con corrección; pero cuando se le indica que lea una determinada palabra, sílaba o letra, es incapaz de hacerlo.
- b) Lectura imaginaria: El alumno observa la lámina que ilustra el libro, e inventa un texto, pretendiendo describirla.

15. Lectura de los niños que tienen trastornos de la globalización. En este grupo se distinguen cuatro tipos diferentes de lecturas:

- a) Lectura dubitante o arrastrada: Tanto en este tipo de lectura, como en las denominadas repetidas, los alumnos que las presentan, sea debido a trastornos de la motricidad ocular o del campo visual, no se hallan en condiciones para captar en forma global, total, las palabras que leen. Ejemplo, para leer "mamita", dicen "maaaaamita". O si no "ma ma mamita".
- b) Lectura repetida propiamente dicha: Los alumnos repiten en voz alta, varias veces, las primeras sílabas, por las causas ya notadas, Ejemplo "li li li li librito" en lugar de "librito".

- c) Lectura repetida silenciosa: En este tipo de lectura el alumno realiza las repeticiones en voz baja, para después leer correctamente "mamita".
- d) Lectura de tipo o forma mixta: Suele hallarse en los alumnos que tienen a la vez lectura arrastrada o repetida, sea silenciosa o repetida propiamente dicha.

16. Al pretender analizar las causas directas de los errores observados en el niño disléxico al leer y escribir, tenemos que relacionarlos con los trastornos perceptuales y motrices que le son característicos.

**DISCALCULIA:** Es muy frecuente que los estudiantes con problemas de aprendizaje tengan dificultad para dominar los conceptos y técnicas matemáticas, incluso, mediante muestras se han determinado que las matemáticas son una de las asignaturas en las que los alumnos con trastornos escolares tienen más problemas.

Piaget establece varios conceptos básicos necesarios para entender los números: Clasificación, ordenación, secuencia, correspondencia y conservación. El asimilar estos conceptos es imprescindible para aprender matemáticas.

En términos generales definir a la Discalculia como la "dificultad en el cálculo por diferencias gnóstico-práxico de etiología, puede presentarse o no asociada a la dislexia"<sup>56</sup>

El disléxico puede ser capaz de automatizar los aspectos operativos pero tienen dificultad para aplicarlos en la solución de problemas reales. A veces esta dificultad viene de que no puede entender el planteamiento del problema debido a la dificultad misma de la lectura. En disléxicos severos fallan incluso los aspectos operativos debido a que intervienen los números y sus secuencias. La discalculia es una dificultad para el cálculo que no suele darse aislada, sino que parece, secundada y dependiente de otros factores por ejemplo:

Dificultad para el aprendizaje de los signos numéricos que es originada por problemas de lecto-escritura, trasladadas a la escritura de números a la dificultad

---

<sup>56</sup> NIETO H. Margarita, "EL NIÑO DISLEXICO", p.3

para ordenar los números de acuerdo a una estructura especial, la cual se debe a desórdenes espacio-temporales.

Los errores matemáticos más frecuentes son:

1. Operación Equivocada. El alumno resta cuando debería sumar.
2. Error de cálculo obvio. El alumno aplica la operación correcta pero se equivoca al calcular cantidades.
3. Error de cantidad, seriación y clasificación. El alumno no toma en cuenta el lugar que representa el número por su cantidad.

“Se puede establecer dos grupos de características diferentes:

- a) Verbal, que determina la dificultad de simbolización (aprendizaje de los símbolos matemáticos) y su relación con la noción de cantidad;
- b) Espacial que determina la dificultad de ordenación de cifras y colocación de cantidades”<sup>57</sup>

Para tomar medidas adecuadas, es importante determinar la etiología de la discalculia aunque cada sujeto es un problema muy específico.

Trastornos, Fallas, Signos o Síntomas de la Discalculia Escolar.

Números y Signos

No identificación.

Confusión de números de formas semejantes.

Confusión de números de sonidos semejantes.

Confusión de números simétricos.

Inversión de números.

Confusión de signos de formas semejantes.

Traslaciones.

Repetición de cifras.

---

<sup>57</sup> Diccionario Enciclopédico de Educación Especial Vol. III p. 664

Seriación Numérica

Omisiones de cifras.

Perseveración.

No abreviación.

Repetición de cifras

Omisión.

Escalas

Perseveración.

No abreviación.

Rotura.

Mal encolumbamiento.

Inician la suma y la resta por la izquierda.

Suman o restan la unidad con la decena.

Suman o restan por la unidad centena.

Operaciones

Realizan media operación con mano izquierda y la otra mitad con la derecha.

Multiplicación:

Inician la operación multiplicando el primer número de la izquierda del multiplicador.

Inician la operación multiplicando el primer número de la izquierda del multiplicador.

División:

No saben calcular las veces que el divisor está contenido en el dividendo.

Comienzan la operación tomando las primeras cifras de la derecha del dividendo.

Multiplican el cociente por el divisor, y restan

de los números de la izquierda el dividendo.

Colocan mal los números del cociente pues ubican primero el de la derecha y luego el de la izquierda.

Llevar y pedir.

No hacen efectivo el "llevar y el "pedir".

Se equivocan en la cantidad que "llevan" o "piden".

Incomprensión del enunciado.

Lenguaje inadecuado.

Problemas

Incomprensión de la relación entre el enunciado y la pregunta del problema.

Fallas del mecanismo operacional.

Fallas de razonamiento.

Las escalas.

Cálculos mentales con dificultades en el uso de los números dígitos y polidígitos

Las tablas.

Las operaciones.

Los problemas.

Como podemos observar en esta clasificación los problemas que se presentan en la discalculia pueden ser muy variados e incluso algunos se superponen a los de escritura o son prolongación de éstos por lo cual es de suma importancia la evaluación global de las diferentes áreas que conforman al sujeto.

### **Trastornos Perceptivo-Motrices.**

Actualmente no existe duda de que el conocimiento se inicia con la actividad motora, pues el ser humano comienza su aprendizaje manipulando los objetos de

su entorno, posteriormente conforme el conocimiento alcanza niveles cerebrales superiores, las actividades motoras son cada vez más restringidas.

Muy al principio, la actividad motora se anticipa a la acción mental, después ambos ocurren en sus habilidades, coexisten y por último la acción mental subordina a la actividad motora. La actividad motora y el aprendizaje en su fase inicial, se encuentran unidas para después establecer una interacción equilibrada.

Además, el niño conoce el mundo a través de los órganos de los sentidos: la vista, el oído, el tacto, el olfato y el gusto; la sensibilidad del cuerpo y de su movimiento proporcionan al niño el conocimiento de sí mismo y de su ambiente.

“Los aspectos de estas percepciones más estrechamente ligadas con el procesos escolar son:

|                      |   |
|----------------------|---|
|                      | La función figura-fondo.  |
| La percepción Visual | Discriminación gruesa y fina de forma, color, tamaño, proporción, posición.                         |
|                      | Coordinación visomotriz.  |
|                      | Localización espacial.  |
|                      | Captación de formas superficiales, pesos, volúmenes, trazos y letras.                               |
| La Percepción Táctil | Sensibilidad corporal profunda con vibrados y con contacto manual.                                  |
|                      | Percepción de tacto movimiento.   |
|                      | Presencia – Ausencia del sonido.  |
|                      | Discriminación de las cualidades del sonido, intensidad, duración, acento, altura, timbre, melodía. |
|                      | Localización espacial y discriminación de la  |

La percepción Auditiva

fuente sonora.

Discriminación fonética.

Captación del orden secuencial de sonidos.

Integración fonética.

Memoria auditiva.<sup>58</sup>

En gran número de niños disléxicos se han encontrado alteraciones gnósicas, que abarcan la percepción visual sobre todo la memoria secuencial y la memoria visual, la percepción auditiva también es importante para distinguir los fonemas de la audición. La dificultad para leer y escribir correctamente puede derivarse, entonces, de grandes variables interrelacionados de deficiencias gnósicas visuales y auditivas que pueden ocasionar falta de ortografía, falta de rapidez en la lectura, distorsión en el sonido y la escritura, por falta de memoria, auditiva.

La gnosia espacial consiste en la falta de precisión en el espacio, confunde las nociones de arriba, abajo, dentro, fuera, cerca-lejos, derecha-izquierda, etc. y esta generalmente está relacionada con la noción corporal, la noción temporal y a veces el ritmo.

La gnosia corporal puede definirse como la intuición de nuestro cuerpo tanto en reposo como en movimiento de las partes que lo conforman y también de las que lo rodean, es decir, la sensibilidad propio-perceptiva y la coordinación visomotora. La noción del esquema corporal evoluciona con gran lentitud durante la primera infancia y alcanza su desarrollo hacia los 11 ó 12 años. En la disgrafía existe una estrecha relación entre la noción corporal y la dificultad para el trazo de la letra.

La noción derecha-izquierda, también es importante para el trazo de letras de simetría opuesta como; b, d, ya que estas se pueden confundir.

Por otra parte la noción de ordenación en el tiempo es de vital importancia para el niño, pues la gnosia temporal permite calcular en el transcurso del tiempo y de las nociones de hoy y ayer, mañana, etc. esto puede ocasionar fallas en la secuencia

---

<sup>58</sup> NIETO, Margarita "¿Por qué hay niños que no aprenden?" p. 141

en las letras de las palabras, como: Omisiones, inversiones, inserciones, etc. y también dentro de los trastornos perceptivos, podemos mencionar las gnosias táctiles, son la dificultad en el reconocimiento de formas, tamaños, superficies y contornos por medio del tacto.

Los trastornos motrices se dan a nivel de alteraciones por praxia, la cual entendemos como la capacidad para llevar a cabo movimientos voluntarios con un propósito, Margarita Nieto la define más específicamente por su origen como:

"Praxia es el tacto total a ejecutar con un finalidad más o menos compleja por ejemplo: vestirse, peinarse, ir de un lado a otro, leer, escribir, se adquiere a través de proceso formativos producto de la experiencia (educación) y de Procesos internos de sensibilización y regulación cortical y cerebelosa",<sup>59</sup>

La praxia es entonces cierta coordinación motora voluntaria, dentro de las praxias tenemos la lateralidad, el ritmo, el tono muscular, el equilibrio y sistema postural.

LATERALIDAD. Dentro de la organización motora del niño tiene gran importancia ya que es el predominio del hemisferio izquierdo determina el ser diestro y por el contrario el predominio del hemisferio derecho, determina el ser zurdo.

Tal predominio lateral puede ser normal o patológico, éste puede variar en la intensidad y ser diferente en los distintos miembros y órganos sensoriales: ojo, pie, mano y oído.

De acuerdo a lo anterior el niño puede ser:

- |                        |   |
|------------------------|---|
| a) Diestro Definido    | Predominio derecho de ojo, oído, pie y mano.                                |
| b) Zurdo Definido.     | Predominio izquierdo de ojo, oído, pie y mano.                              |
| c) Lateralidad Cruzada | Cuando presenta predominio izquierdo en algunos órganos y derecho en otros. |

---

<sup>59</sup> Op. Cit" *El Niño Disléxico*", p.32

- |  |  |
|--|--|
| d) Zurdería Contrariada                              | Cuando el niño es zurdo, pero se le obliga a ser diestro con la mano.  |
| f) Ambidextraza                                      | Cuando usa ambos lados con la misma habilidad y destreza.  |
| f) Zurdo para unas habilidades y diestro para otras. | Cuando realiza algunas actividades del lado izquierdo y otras del lado derecho.                                      |
| g) Diestro o Zurdo Falsos.                           | Cuando debido a un problema o patología orgánica tiene que cambiar su lateralidad.                                   |
| h) Lateralidad Indefinida.                           | Cuando no se ha establecido el predominio y usa ambos lados indistintamente o duda en la elección derecha izquierda. |

La lateralidad cruzada, la Zurdería contrariada, la ambidiestra y la lateralidad no definida, pueden representar síntomas de disléxico como la agrafía, la escritura en espejo y los trastornos de la lectura y el cálculo,

Otro factor de gran importancia para la organización sensorio-motora es el ritmo, pues es base indispensable en la noción temporal y en la coordinación gnosico - praxica.

Se considera al ritmo como una condición innata del ser humano, aunque mediante cierta estimulación se puede desarrollar considerablemente esta capacidad.

El ritmo nos proporciona las nociones de lo lento y lo rápido, la alteración de éste podría producir la falta de habilidad en la percepción rítmica de la lectura lenta, mecánica, sin comprensión, en la lectura y escritura puede causar errores en el ordenamiento de las letras de las palabras, (omisiones, inserciones, inversiones,

etc.) errores en la acentuación de la palabra, fallas en la separación de las palabras y cuando el problema es muy grave, errores en la construcción gramatical de la frase y en la redacción espontánea.

Existen movimientos involuntarios que acompañan a un acto motor: Las sincinesias son estos movimientos que en un momento dado restan precisión y ajuste a la acción. La persistencia de estos a determinada edad cuando ya debieron de haber sido superados es signo de inmadurez lo cual puede ocasionar algún tipo de dislexia.

Otro aspecto indispensable y sumamente trascendente dentro de este punto es el control de tono muscular, el cual regula la coordinación motora precisa para cualquier movimiento del cuerpo, tanto grueso como fino, es indispensable para una lectura fluida y un adecuado trazo de la letra. Así también son importantes el equilibrio y sistema postural del cuerpo que permiten al niño las condiciones adecuadas para sostenerse y manipular su relación con el entorno.

Para que el niño esté apto para el aprendizaje escolar, necesita haber reunido una serie de condiciones básicas referentes a un nivel de maduraciones perceptivo-motoras. Cualquier deficiencia en alguna de estas áreas puede contribuir en cierta medida en una dificultad de aprendizaje.

### **Trastornos de la Conducta.**

A través de la acción de la escuela se pretende no sólo la formación cultural del niño, sino especialmente su adaptación social al medio. La escuela trata de capacitar al niño para los aprendizajes escolares posteriores y adaptarlo al medio escolar con las exigencias conductuales que conllevan.

Así se va a desprender de su egocentrismo natural para participar en la vida en grupo, comprendiendo el punto de vista ajeno y aceptando los derechos y obligaciones propios de una convivencia social.

Es conveniente que los padres y la escuela sigan los mismos principios disciplinarios para evitar que el niño se desoriente en la formación de sus valores y juicios morales.

Para un niño que tiene problemas de aprendizaje, el aspecto social de su vida a menudo representa una falla prolongada.

Ya sea que los problemas se presenten temprana o tardíamente, por lo general acompañan un trastorno en el aprendizaje. Muchos padres aseguran que los problemas sociales de sus hijos son más graves de lo que parecen, las conductas inapropiadas no son más que un reflejo del egocentrismo y de la falta de sensibilidad que los niños con alteraciones en el aprendizaje tiene hacia los demás.

Los sujetos con problemas de aprendizaje muy frecuentemente presentan problemas de conductas sociales y emocionales. El niño con problemas sociales suele ser incapaz de comportarse adecuadamente con sus compañeros y en algunas situaciones sociales. A menudo los alumnos con déficit académico y problemas emocionales pueden tener una baja autoestima o incapacidad para manejar el estrés y la frustración.

La emoción es un producto del ambiente que puede producir reacciones orgánicas, como la inhibición de la respuesta, un espasmo, un exceso de tono muscular, etc. y viceversa cualquier dificultad en el proceso de desarrollo "normal" del niño puede causar un trastorno de la afectividad.

Este factor es importante, porque definimos a la conducta como:

"Afectividad global de un organismo que hace posible la adaptación a su medio especificado y le proporciona control e independencia frente a dicho medio"<sup>60</sup>

Los trastornos de la afectividad suelen presentar ciertos síntomas como:

|                       |  |
|-----------------------|--|
| Ambivalencia Afectiva | El sujeto presenta sentimientos contrapuestos pasa de la alegría a la tristeza con gran facilidad. |
| Angustia y Ansiedad   | Temores sin motivo, sensaciones de peligro e inseguridad.  |

---

<sup>60</sup> Diccionario Enciclopédico de Educación especial Op. Cit Vol I p.457

|                              |   |
|------------------------------|---|
| Inestabilidad Emocional      | Discordancia en sus acciones, ríe mientras relata algo triste.  |
| Disfonía                     | Estado de mal humor descontento general.  |
| La Inestabilidad Psicomotriz | Que consiste en la falta de inhibición, atención necesidad constante de cambio y movimiento con palabras y gestos entrecortados, falta de control de la impulsividad. |

Un mal manejo por parte de padres y maestros de este tipo de sujetos pueden agravar el problema del niño orillándolo cada vez más a presentar conductas problema como el comportamiento neurótico: "Cuando el comportamiento crítico se agudiza o se prolonga mayor tiempo de lo debido se puede calificar como comportamiento neurótico, especialmente si observamos ciertas características conductuales como: Angustia, ansiedad, fobias, tics, neurosis, pesadillas, temores nocturnos, depresión, impulsividad, conductas regresivas, etc."<sup>61</sup>

El niño generalmente se da cuenta de sus limitaciones y la ansiedad por superarlas, lo lleva a sumergirse cada vez más en dificultades más profundas, su problema se hace más notorio pues demanda atención especializada, la cual si no es proporcionada a tiempo puede agravar la conducta psicótica del sujeto. Los principales trastornos de la conducta que menciona Margarita Nieto aparecen resumidos a continuación:

1. Aislamiento Comúnmente llamado sujeto autista, presenta una introspección exagerada, falta de interés y comunicación con su medio social
2. Balances Corporales Constante movimiento por largo tiempo, sin justificación aparente.

---

<sup>61</sup> Op. Cit. "¿Por qué hay niños que no aprenden?" p. 7

- |                                |   |
|--------------------------------|---|
| 3. Autoagresividad.            | Se hace daño así mismo, golpeándose, rasguñándose, tirándose al suelo etc.                                    |
| 4. Conducta Extravagante.      | Absurda sin causa justificada.  |
| 5. Verborrea.                  | Habla constantemente, de manera incoherente.  |
| 6. Impulsividad o Agresividad. | Conductas manifiestas sin causa aparente, el sujeto habla y actúa rápidamente sin importar las consecuencias. |

Aunque los problemas de conducta más frecuentes en sujetos en esta etapa de desarrollo son: La hiperactividad, la distracción, la dependencia y el autoconcepto bajo que presentan la combinación de los conceptos anteriores y que probablemente obedecen a que el sujeto se encuentra dentro de un sistema educativo, donde tiene que observar ciertas normas y al hacerlo su problema es más obvio que dentro de una educación no sistemática como sería el hogar.

Se plantea el problema de la Hiperactividad como aquel donde los niños desarrollan el sistema motriz sin un propósito completo, se distraen con facilidad, son torpes y tienen poca capacidad de atención este trastorno puede deberse a disfunción del sistema nervioso central, desequilibrio bioquímico o problemas psicosociales, ya que las causas son muy variadas, es necesario analizarlas para tomar medidas necesarias para una adecuada decisión.

La distracción o falta de atención.

Los niños no pueden concentrarse por completo en una actividad concreta, tienden a atender a otros estímulos irrelevantes e inapropiados. Los niños con este problema pasan más tiempo en comportamientos no productivos, que en el que le dedican a su trabajo.

La dependencia. La falta de éxito académico puede producir una excesiva necesidad de pedir ayuda o seguridad, muchos niños con problemas de aprendizaje muestran dependencia, hacia los padres y maestros exigiendo excesiva ayuda y seguridad en diversas actividades.

Y finalmente una característica muy frecuente en sujetos con problemas de aprendizaje, es el Autoconcepto bajo y es que se tiene muy poca confianza en sus propias habilidades y capacidades, este factor está directamente relacionado con el logro, pues debido a repetidos fracasos académicos y las frustraciones, el niño pierde la confianza en sí mismo.

Consideramos importante reiterar, que todas las categorías antes mencionadas nos permiten tener ciertas pautas para identificar el o los problemas del niño, pero no debemos caer en el error de etiquetarlo o estereotipar su conducta pues cada sujeto representa un caso muy particular y específico de los Problemas de Aprendizaje.

Lo importante es como el individuo construye su base de conocimiento, aunado al cómo interactúa con dicho conocimiento, lo aplica y asocia en nuevas o diferentes estrategias para ambientes educativos diferenciales. No olvidándonos que el estudiante es un participante activo del proceso de aprendizaje, él establece sus propios ritmos tanto de lo que es aprendido como la construcción del significado. Para lograrlo, el alumno se compromete en un aprendizaje activo para codificar la información de manera que pueda ser utilizada, lo que propicia que haya un proceso de aprendizaje en todos los individuos sólo que se da de diferente manera pues depende de su habilidad para construir significados a partir de la experiencia que posibilitará la construcción de dichos saberes.

Al reconocer los enfoques mediante los que se aborda el aprendizaje podemos observar cual es la postura del docente frente a un Problema de Aprendizaje, identificando cuales son los componentes sobre los que el considera que puede intervenir y de acuerdo al área en la que se presente realizar nuevas acciones e intervenciones basándose en las diferentes fases conceptuales sobre las que se ha desarrollado la definición de Problema de Aprendizaje permitiéndole saber que

es, cuales son sus características y los puntos sobre los que se le puede abordar proporcionándole un panorama más amplio que le permitirá un diagnóstico adecuado basado en la realidad con el conocimiento adquirido.

Por estas razones consideramos fundamental explicar dichos enfoques, antes de aplicar un nombre a cualquier estudiante que no pueda aprender como los demás, quién, a fin de cuentas se verá beneficiado o perjudicado por la denominación que se le asigne pues construirá un imaginario alrededor de sí mismo o adoptará el imaginario que le sea asignado, lo que afectará en un futuro el proceso de enseñanza-aprendizaje; y a la vez incidirá en sus relaciones escolares, familiares, sociales y en su desarrollo integral en general.

En el siguiente capítulo se vincula como el docente construye el imaginario en torno a los problemas de aprendizaje, proceso en el que han de intervenir la imagen que tienen de y ante este y cual es el significado que le asignan para si y para otros, que tanto interfiere su experiencia y su entorno para la ejecución de su práctica en el aula y ante un alumno con o sin problemas de aprendizaje, lo que nos dará una idea de cómo interviene éste para diagnosticarlo, como lo ha de afrontar, si la institución donde lleva a cabo su práctica le genera apoyo y en que forma.

Del panorama abordado habrá de conformarse el imaginario del docente acerca de los problemas del aprendizaje y en el siguiente capítulo estudiaremos como este es retomado por los docentes influyendo en su practica cotidiana.

## **CAPITULO III**

### **EL IMAGINARIO Y LOS PROBLEMAS DEL APRENDIZAJE**

La vinculación que realizamos con los factores mencionados en los capítulos anteriores (imagen, imaginación, imaginario, aprendizaje, problemas del aprendizaje) nos remiten a la construcción imaginativa de un nuevo imaginario donde cada uno de ellos representa rasgos comunes, y aporta la transferencia de una representación de contenido sensible a una percepción o una imagen perteneciente a otro dominio. Así, el imaginario establece una correspondencia entre estos dos dominios ya conocidos que darán como resultado efectos de desplazamiento y correspondencia al asociarlos y clasificarlos deliberadamente, no puede decirse que este proceso sea totalmente subjetivo o totalmente socializado, pues, nos indica alguno de los problemas vividos por el sujeto, pero siempre de forma indirecta y relativamente a estructuras muy diferentes del yo, ya sea como deseos inmediatos, o como la preocupación por el devenir de la sociedad.

Estas diferencias no son tajantes, hay una cierta unidad de lo imaginario que se traduce por pasos en los distintos niveles.

#### **3.1 ¿COMO SE CONSTRUYE EL IMAGINARIO?**

El parentesco de los comportamientos imaginativos aparece desde el momento que los comparamos con la percepción, en ésta hay una entresaca entre los estímulos presentes, frecuentemente se asocian formas innatas y formas empíricas, estas dos operan constantemente en nuestra percepción, nuestro movimiento corporal a través del espacio y la manipulación física de los objetos, se trata de estructuras que organizan nuestras representaciones mentales a un nivel más general y abstracto que aquel en el que construimos imágenes mentales particulares.

Recordemos que a partir de los trabajos de Piaget la existencia de estos esquemas es la condición del descubrimiento de nuevas formas, que son tanto mejor captadas por el sujeto cuanto más contrastan con las formas a las cuales

está acostumbrado, pues, nuevas características lo llevaron a crear nuevas estructuras, de la captación de lo nuevo dependerá su esfuerzo de adaptación.

Esta semejanza de procesos no tendría porque asombrarnos puesto que la imaginación y la percepción se alimentan mutuamente, aunque en su función el acto de imaginar se opone al acto de percibir, este último tiene por fin utilizar su identificación o discernimiento, aquél sólo indirectamente esta al servicio de la acción porque tiende más bien a efectuar la sustitución de un objeto inaccesible por otro (usamos la palabra objeto en el sentido amplio de lo que se opone y propone al sujeto), que pueda aportar satisfacciones análogas. Es por tanto tomar una cosa por otra, es decir, imprimir una cosa en otra.

Así las imágenes no son abstractos y no se limitan a propiedades visuales, sus transformaciones son operaciones naturales, recurrentes y cognitivamente reales.

La imagen hace revivir estímulos en el imaginario, el cual el sujeto elabora según toda suerte de juegos espontáneos de semejanza y contigüidad, creemos que es necesario un esfuerzo para que el sujeto deje que las imágenes vuelvan a él ya que cuando el sujeto esta frente a una situación definida tiende a producirse un fenómeno de anticipación y este fenómeno está instituido a base de experiencias anteriores. Esto es que, significa a la situación a partir de estas experiencias. Este proceso de anticipación, cuyo primer tipo tal vez se halla en las relaciones condicionadas, es diverso según los casos. Puede ser motor imaginativo o verbal. A menudo va acompañado de "reacciones afectivas"<sup>62</sup>. Cuando consiste en imágenes, estas pueden estar más o menos unidas, organizadas. En el nivel más bajo, en el nivel de la imagen – relámpago; la organización es nula y el sujeto es incapaz de descubrir el lazo entre ella y la situación. En un nivel más elevado aparece dicho lazo porque la imagen inspira al sujeto un análisis de la situación presente, y el sujeto vuelve a encontrar en esta los rasgos de aquella.

Hace falta ahora que precisemos esta actitud de espera, esta anticipación que orienta hacia la evocación de tal imagen ya que su carácter es complejo por que

---

<sup>62</sup> Meyerson anota que las imágenes traducen las dudas del pensamiento, la necesidad de volver a las cosas o también sentimientos inefables. MEYERSON I. "Las Imágenes, Neveu *Traité de Psychologie*", 1932, Tomo II. Pág. 585

depende de los rasgos de la personalidad de como se han constituido a lo largo de los aprendizajes del sujeto es donde podemos observar aquí interviene claramente la influencia de los medios sociales.

Las actitudes constituyen un factor esencial en la aparición de las imágenes y su propensión a abordar los estímulos y estas dependen de factores innatos y de factores culturales. Adoptando la técnica de la interpretación de la mancha de tinta, Bartlett demuestra, por una parte, que las imágenes son evocadas en función de las preocupaciones del sujeto, y que éste, por otra obedece a ciertas constantes. Así, por ejemplo, se da la tendencia a la repetición: el sujeto persevera en la dirección de interpretación que ha adoptado; la tendencia a evocar detalles, sucesos singulares, y la tendencia contraria a evocar hechos generales, no fechados; la tendencia, más manifiesta en ciertos sujetos, a dejarse influir por las experiencias anteriores, o la tendencia a evocar movimientos. De esta manera una imagen o concepto nos llevara a imaginar cosas o situaciones pasadas donde el imaginario actuara de acuerdo a cada sujeto. Por consiguiente la imagen sobreviene en el marco por medio de procesos cuya diversidad es considerable. Puede ser una pasión, una búsqueda patente difusa, sistematizada en cuadros sociales prefijados como en el caso de sugestión colectiva, o de manera más importante en el caso de los mitos. Estas actitudes anticipadoras son concientes o no y entre las que lo son se advierten muchos niveles en el control del sujeto, ya que pueden estar situados en cualquier estructura psíquica.

Por lo tanto, la imaginación alimentada por el deseo del sujeto de ser otro, se convierte entonces en un procedimiento de conocimiento. Descubre las correspondencias virtuales que existen entre los dominios separados en que estaban escritos el significante y el significado. Es el momento del descubrimiento de lo posible, momento fundamental para alcanzar la verdad.

Esta relación de lo imaginario con lo real es en efecto la condición primera de la inserción del objeto en cuadros que los desbordan, del establecimiento de diferenciaciones gracias a las hipótesis imaginarias de identificación. La alteración del objeto cuando es disfrazado en símbolo, pasando además a las diferencias

que existen entre él y lo que simboliza, se convierte entonces en una condición del conocimiento intelectual. Así obtendríamos la función de la imaginación en el plano del conocimiento. Al tener su punto de partida en la vida interpersonal esta abertura a una renovación de los modos de información por obra de la imaginación debe tener para la situación existencial del sujeto consecuencias importantes. Naturalmente aparece en primer plano su función de desrealización, es decir, que permite al sujeto escapar a la temporalidad de las conductas de adaptación, la imaginación puede parecer que conduce a una existencia al margen de las actividades utilitarias.

Sin embargo, es importante saber si el sujeto al momento de imaginar descubre en sí mismo posibilidades ignoradas. Es poco probable que la imaginación revele correspondencias entre los distintos dominios de lo real que el sujeto sea inducido a transferir a uno las actitudes que tenía con respecto a otro. En este proceso de ampliación de significados, el sujeto es llevado a construir nuevos modos de existencia. Ya no existe para sobrevivir: existe para cambiar las formas del mundo y a estos fines nuevos sacrificar su vida. Estas nuevas construcciones será lo que llamamos conocimiento lo importante es descubrir el papel de la imaginación que existe dentro de este.

Lo imaginario se distingue del conocimiento conceptual tanto por su carácter de transferencia concreta como por la inmediatez de la transferencia simbólica. La inmediatez del descubrimiento del símbolo aparece no sólo en el sueño sino también en la formación de la metáfora. La identidad intuitiva y concreta que la metáfora afirma es captada en el acto, sin que el sujeto pueda captar las mediaciones por las que pasa. Parece que estamos en presencia de una construcción inconsciente cuyo único resultado es la asimilación de dos realidades diferentes y ésta puede llegar a la conciencia, ya observamos en el capítulo II como se ha desvirtuado el papel de la imaginación como creadora de conocimiento.

A lado de este carácter de espontaneidad e inmediatez se ha hecho notar a menudo la ausencia de distinción entre lo subjetivo y lo objetivo en la imaginación,

aunque para interpretar esta ausencia en sentido diverso. La imagen no nos revela la estructura de las cosas sino una forma de ser a lo que Platón llamaría el mundo de las ideas.

En este sentido, creemos debe existir una relación dialéctica entre la imaginación y la inteligencia de manera que se entienda que una es posibilitadora de la otra y no oponerlas como dos funciones irreductibles.

La representación de lo imaginario esta dominada por la función que el conocimiento le atribuye, pues, a lo largo de la historia como hemos visto ha sido más apreciado dejando a la imaginación como una función secundaria. El símbolo se presenta como el reestablecimiento del equilibrio vital comprometido con la inteligencia ya que es incapaz de explicar como unir, por encima de las contradicciones naturales, los elementos irreconciliables, los comportamientos sociales, las segregaciones de los periodos de la historia, entre otros.

El pensamiento imaginativo de experiencias pasadas, aspira a identificar el símbolo con lo simbolizado; es, por tanto, instrumento de la deformación de los objetos. Introduce la liberación respecto de los automatismos perceptivos, pero también el subjetivismo de las representaciones imaginativas influenciadas por los imaginarios.

Así pues, la inteligencia sólo se podrá desarrollar luchando contra estas insuficiencias de la imaginación pero a la vez apoyándose en ella como posibilidad creadora. La imaginación se conceptualiza: Las imágenes dejan de ser afirmadas por ellas mismas y son confrontadas con sus factores objetivos, vemos que los sujetos toman en consideración las condiciones de los resultados observados, factores objetivos, primitivamente examinados uno a uno, son comparados entre ellos. Y ya estos progresos exigen procesos de anticipación que consisten en proyección sobre lo dado de experiencias pasadas pero a una proyección controlada que acaba, a través de un proceso de comparación regulada por definir el determinismo propio de cada uno de los factores.

Por consiguiente, en cierto sentido, la imaginación y la inteligencia se oponen mutuamente: porque la primera usa proyecciones basadas en la identificación; la

segunda aspira a la diferenciación de las representaciones subjetivas y objetivas, se presenta como una crítica incesante de la proyección. Pero la inteligencia, en cuanto actividad de representación, de capacitación analógica y de interrogación no cesa de testimoniar que tiene su origen en la imaginación, y los nuevos pensamientos nos llevarán a la acción ya que existe una estrecha relación entre esta función de abertura al conocimiento que realiza la imaginación y su función existencial. La imaginación porta en efecto un doble movimiento. Desde el simulacro hasta la creación artística, es una reacción contra los hábitos incluso en el sueño, una evasión fuera de los automatismos del personaje. Pero también establece la correspondencia entre dos dominios, capta de manera concreta las relaciones que existen entre ellos, pues, siempre es en algún grado un intento por asemejar el sujeto a otro, dos personas, dos objetos, un objeto y una persona, un objeto y una identidad; tiende a hacer encontrar los parentescos que se dan entre dos situaciones diferentes en su estructura perceptiva, en su finalidad práctica o en su valor social.

La imaginación permite al sujeto existir, comportarse con respecto a las cosas y a los demás, no ya en función de sus necesidades, sino en función de su modelo que no está hecho, sino que se elabora en el acto mismo de imaginar. Intentamos definir el alcance de esta mutación, ejemplo entre otros, de las relaciones recíprocas que existen en el interior de las conductas entre la información y la acción.

Lo imaginario constituye la reasunción, la inserción de las imágenes espontáneas en un marco que les confiere un significado. Estas reasunciones de imágenes, estos esbozos de racionalidad en el seno de lo imaginario nos indican que su función esencial no es situarlos al margen de lo real. Lo que busca el sujeto al imaginar no es dejar los acontecimientos percibidos o evocados uno a lado del otro se trata no sólo de clasificarlos de tal manera, sino de que, gracias a las redes en las que van a verse colocados, permitan al sujeto aprender algo de sí mismo.

La irrealidad de lo imaginario, lejos de aparecer como la manifestación pura y simple de la irracionalidad, es el punto de partida de una nueva reasunción, desde

la que el sujeto tiene conciencia por poca que sea de ello, oponiéndolo a lo que ha podido conquistar de conocimiento objetivo; lo imaginario se presenta entonces por su misma extravagancia, como un factor de busca y de superación. Otro aspecto de la actividad de la imaginación aparece espontáneo a muchas miradas, fundadas sobre emociones, pero tiene su punto de partida en el simulacro y la imitación y obedece constantemente, incluso en sus formas de apariencia más subjetivas (el sueño y las ficciones lúdicas) a normas sociales. La imaginación es en todos sus niveles la expresión de una insatisfacción con respecto a las conductas instituidas de un deseo de salir de uno mismo.

La imaginación es un modo primitivo e indispensable de tal proceso; aquel en el que el sujeto traza, sin poder aún definirlos con claridad los medios de salir de sí mismo de dar un sentido a su vida condensado en la acción con la que sueña una multiplicidad de existencias separadas.

Con lo anterior podemos decir que la imaginación es, el medio de hacerse existir según otro, el imaginario es un acto de un ser social que sigue esquemas de reorganización comunes a un grupo; la elaboración del ideal de uno mismo consiste las más de las veces en retoques aportados a los modelos que propone el entorno del sujeto. La imaginación es, a despecho de las apariencias un comportamiento más sometido a las influencias de las ideologías de la sociedad que al análisis científico.

Por lo tanto, la construcción del imaginario no está impuesta por la sociedad, sino que cada individuo participa inconscientemente primero para formar el imaginario individual (radical), que luego se transforma en colectivo (social), en la medida que exista coincidencia valorativa entre las otras personas. Éste cobra forma propia cuando se libera de las individualidades, y por lo tanto adquiere independencia respecto de los sujetos. El imaginario colectivo se constituye a partir de los discursos, las prácticas sociales y los valores que circulan en una sociedad. El imaginario actúa como regulador de las conductas (adhesión o rechazo), es un dispositivo móvil, cambiante, impreciso y contundente a la vez. Produce

materialidad, es decir, produce efectos concretos sobre los sujetos y su vida en relación.

Ambas, instituciones y significaciones representan creaciones ontológicas. En ninguna otra parte encontramos instituciones como modo de relación que mantienen unidos a los componentes de una totalidad y tampoco podemos explicar ni la forma Institución como tal, ni el hecho de la Institución, ni las Instituciones primarias o específicas de cada sociedad. Y en ninguna otra parte tampoco encontramos significación, es decir, el modo de ser de una idealidad efectiva y "actuante", de un impredecible inmanente; como tampoco podemos "explicar" el surgimiento de significaciones primarias.

La sociedad es creación y creación de si misma: autocreación. Es surgimiento de una nueva forma, de un nuevo nivel y modo de ser. Es una casi – totalidad que se mantiene unida por las Instituciones (lenguaje, normas, familia, herramientas modos de producción, entre otras). Y por las significaciones que las mismas encarnan (tótems, tabúes, dioses, dios, polis, mercancía, riqueza, patria, entre otras).

El imaginario que la sociedad crea de acuerdo a la tarea que debe realizar, define objetivos y métodos específicos para sus miembros, la elaboración por parte de una colectividad, bajo inducción social de una concepción de la tarea que no toma en cuenta la realidad de su estructura funcional. Tal imaginario incide directamente sobre el comportamiento social y la organización del grupo, llegando a modificar su propio funcionamiento cognitivo.

El imaginario puede adoptar distintas formas: imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia para interpretar lo que nos sucede, categorías para clasificar las circunstancias fenómenos e individuos con quienes debemos tratar, teorías para establecer hechos sobre ellos, etc. El imaginario nos sitúa en el punto donde se articula lo psicológico con lo social, designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común (no científico), cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio designa una forma

de pensamiento social; de pensamiento práctico orientado hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social material e ideal. En tanto que tales, presenta características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica.

El imaginario se construye por su contenido (informaciones, imágenes, opiniones, actitudes entre otros.). Dicho contenido se relaciona con un fin, un trabajo a realizar. Incluyendo la relación entre sujetos: es la representación que se forma un sujeto de otro sujeto. El imaginario no es un duplicado de lo real o de lo ideal, ni la parte subjetiva del objeto, ni la parte objetiva del sujeto: es la "relación" del hombre con las cosas y los demás hombres en un determinado contexto social e histórico.

La caracterización social de los contenidos o de los procesos del imaginario ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surjan dichos imaginarios, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás, presentando las características siguientes:

- Es la imagen de un objeto, persona, acontecimiento, idea etc. Por eso se le llama imaginario.
- Tiene un carácter de imagen y la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto. La forma de representarnos el objeto, la persona, etc., es mediante una imagen de ella.
- Tiene un carácter simbólico y signifiante. El imaginario como imagen, concepto, no es una mera reproducción del objeto ausente sino que es una construcción donde el sujeto aporta algo.
- Tiene un carácter constructivo.
- Tiene un carácter autónomo y creativo.

Todos arrastramos de una manera mas o menos implícita una forma de concebir la realidad del mundo que nos rodea y ésta, la mayoría de las veces es pensada como lo que está frente a nosotros, ya dado como tal; a lo que podemos acercarnos, percibir, clasificar, ordenar, interpretar; pero estas acciones no la

constituyen sino se acercan a lo dado como cosas y mundo que está ahí independiente de nuestra mirada y acción sobre él.

Esta manera de acercarse al mundo natural y social está mostrando una concepción enraizada en nuestra cultura, pero, como tal, no es "esencialmente humana" sino producto de una lógica la que hemos heredado y a la que es posible cuestionar como modo único de concebir la realidad tanto del mundo natural como histórico social.

El mundo, las cosas que hay en el son susceptibles de ser ordenadas en conjuntos, pero en toda ordenación, en toda organización que en ellas instauremos, descubriremos tarde o temprano que es parcial, fragmentaria y en determinados sectores francamente incoherente.

Para pensar la constitución de la realidad en el sujeto y en el colectivo social se vuelve necesario comenzar por el inicio de la psique humana y su transformación hasta advenir en individuo social; o sea hasta su acceso a ser alguien para quien existirán otros individuos, objetos, un mundo, una sociedad, instituciones, nada de lo cual originariamente tiene sentido ni existencia para la psique.

Por lo tanto el imaginario surge de una simple actividad cognitiva del sujeto (la imaginación). Lo construye en función del contexto, o sea de los estímulos sociales que recibe y en función de valores, ideologías y creencias de su grupo de pertenencia, ya que el sujeto es un sujeto social; producto del sentido que expresa en su interacción el sentido que da a su experiencia en el mundo social. El imaginario se construye como una forma de lenguaje de discurso, típico de cada sociedad o grupo social produciéndose en función de las normas institucionales derivadas de su posición o las ideologías relacionadas con el lugar que ocupa. El juego de las relaciones intergrupales determina la dinámica del imaginario; las interacciones van modificando los imaginarios que los miembros tienen de si mismos, de su grupo, de los otros grupos y de sus miembros y esto permite regular las relaciones sociales.

Los escenarios son las instancias de encuentro y de relación entre actores sociales, elegidos y reconocidos por ellos, a fin de buscar en esos espacios la

resolución de los conflictos, ejercitar sus capacidades políticas de participación y de construir consensos. No son necesariamente espacios físicos, pueden ser comunitarios, formales, informales, públicos, privados, locales e institucionales.

En ellos se llevan a cabo deliberaciones colectivas en las que se concertan acciones futuras que se derivan de una negociación y se construyen nuevos consensos que rearticulan las partes en conflicto.

El conflicto es la evidencia de que existen diferencias entre el valor y las significancias que tienen las diversas visiones o percepciones que se dan en la sociedad. Reconocer el conflicto, es aceptar que las soluciones se construyen colectivamente; ahora bien, dentro de las diferencias, se encuentran un cúmulo de capacidades no liberadas, pero una vez puestas en funcionamiento en una negociación, es posible construir consensos y soluciones entre los actores en conflicto.

Es aquí donde debemos focalizar la atención, puesto que en la resolución de los conflictos, los actores crecen, amplían la cultura<sup>63</sup>.

Derivada de la participación, la negociación y el respeto por el otro. Aceptar al otro, es indicio de pluralidad, convivencia y competencia política, que sólo se presenta en sociedades democráticas, mismas que intentamos descubrir en el imaginario social a reconstruir.

A lo largo del capítulo hemos observado como nuestras concepciones nos llevan a pensar y actuar de una manera determinada por los valores y apreciaciones que nuestro entorno haga de ellos no de manera tajante pero si con una gran influencia.

Por lo tanto el imaginario se construirá a partir de la suma de todas las aspiraciones, símbolos y representaciones que los actores han hecho de su realidad conflictiva, pero con una vocación resolutive e incorporativa de una sociedad futura.

---

<sup>63</sup> Utilizando cultura con su sentido antropológico como indicativo de una forma particular de vida, de gente, de un periodo, o de un grupo humano lo que nos permitirá apreciar variedades de culturas particulares.

El escenario al que nos enfocaremos será la escuela por ser uno de los espacios más importantes de influencia social y trasmisor de cultura, abordando de manera particular la relación que el docente genera frente a un alumno que presenta según su concepto problemas de aprendizaje, pues, de su actitud hacia este podremos identificar el imaginario que se ha desarrollado respecto a estos.

### 3.2 CONSTRUCCIÓN DEL IMAGINARIO EN TORNO A LOS PROBLEMAS DEL APRENDIZAJE

Es posible reconocer en la práctica educativa la interacción compleja de al menos dos dimensiones: una reiteradora de la tradición colectiva, y otra creativa, en la que la experiencia y la imaginación tienen un papel significativo como posibilitadoras del cambio y la innovación. Así, "La práctica educativa es una actividad compleja y paradójica: Que compendia tradiciones (históricas y sociales) y elecciones culturales particulares, al mismo tiempo que incorpora las producciones singulares de los actores que en ella intervienen, constituyéndose en un poderoso condensador tanto de procesos sociales como de procesos de subjetivación. Presupone un esbozo teórico previo explícito o implícito que se aprende de y comparte con otros profesionales. No es un "mero hacer" por que tiene una historia y una tradición a partir de la cual se ha instituido una serie de esquemas de pensamiento (conceptos, creencias, supuestos básicos y valores) que sirven a los profesores de guía en su acción profesional influenciadas también por el imaginario acerca de la profesión docente; sin embargo, estos esquemas de pensamiento no implican lecturas lineales y dogmáticas debido a que están abiertos a interpretaciones diversas y divergentes en virtud de las creaciones individuales y grupales de las comunidades en las que se pone en juego; por ello, las tradiciones son susceptibles de nuevas elaboraciones y construcciones que enriquecen y transforman los sentidos anteriores."<sup>64</sup>

Estas pueden adoptarse por medio de teorías o de acuerdo al imaginario que de una u otra forma define a las dos pero en distinto ámbito para comprender donde se daría esta influencia explicaremos las dos dimensiones:

- a) La dimensión reiteradora encierra un conjunto de valores, creencias, actitudes, hábitos, formas de trabajo, procesos metodológicos, etc., compartidos por un grupo de educadores en un determinado contexto

---

<sup>64</sup> GIMENO, Sacristán J. y PEREZ Gómez A. "Comprender y Transformar la Enseñanza" Madrid Morata 1992, p. 99

educativo, que establecen pautas de conducta definidas, configuran estilos particulares de enseñar y producen una identidad peculiar, características que ya vimos son dadas por el imaginario social y adaptadas por el imaginario radical posibilitando un nuevo imaginario social y así sucesivamente. Esta dimensión permite al educador reconocerse como miembro de un grupo y enfrentar con cierto dominio el espacio incierto del aula; sin embargo, la estabilización de ciertas formas de enseñanza no implica que la acción individual del educador esté cerrada, puesto que toda acción humana, en tanto que sujeta a un proceso infinito de simiosis, está abierta a lo imprevisto. "La reiteración involucra un cierto modo de comportamiento del educador relacionado con lo que Tanner y Tanner denomina de imitación y mantenimiento."<sup>65</sup> En este nivel los educadores, generalmente los recién iniciados en el oficio, repiten un tanto mecánicamente esquemas y rutinas aprendidas, al no contar con el bagaje experiencial necesario para confiar en su propia acción creativa; más ésta circunstancia no puede pensarse como una regla, puesto que llevaría a una asociación errónea entre inexperiencia y falta de creatividad; en ocasiones, la emoción que produce el emprender una actividad que no se domina del todo, ayuda a generar actividades novedosas y creativas que suscitan un entusiasmo similar en los estudiantes; en cambio, cuando el apasionamiento del educador decrece y mira su actividad como una mera rutina, a pesar de la experiencia alcanzada, su capacidad de asombro y de respuesta creativa se debilitan; de manera que, tampoco el paso de los años es la única condición para que el maestro deje de reiterar, se necesita interés y pasión por el ejercicio docente, para que las estructuras de experiencia que se construyen en las situaciones educativas vividas, sean capitalizadas en la creación de procedimientos y metodologías acordes con las nuevas circunstancias que se presentan.

---

<sup>65</sup> Tanner D. y Tanner L., *cfr.* Gimeno Sacristán J., "El Currículum: una Reflexión sobre la Práctica", Madrid, Morata, 1989, p. 213

b) Por otro lado, la dimensión creadora entraña la emergencia de acciones que surgen de la experiencia perturbadora de la interacción educativa. Ante la presencia de lo imprevisible (conflicto, aburrimiento, dispersión, falta de empatía, entre otros.), el educador es enfrentado a la necesidad de establecer nuevas pautas de conducta y vínculos, algunos de las cuales fueron aprendidos en carne propia, que lo fuerzan a la reconstrucción práctica establecida que sigue criterios-guía inamovibles o de mera adaptación de las innovaciones educativas, para asumir un rol en el que "piensa sobre lo que hace y trata de encontrar mejores soluciones, diagnostica los problemas y formula hipótesis de trabajo que desarrolla posteriormente, elige sus materiales, diseña experiencias, relaciona conocimientos diversos, entre otros."<sup>66</sup>

En suma, "se asume como un artista e investigador en acción. De los conocimientos o de las normas y valores establecidos por la tradición."<sup>67</sup>, en el que abandona el nivel imitativo y de mantenimiento de una. Esto involucra una capacidad para responder artísticamente, en la que el profesor crea un nuevo tipo de relación que exprese las necesidades del grupo en su conjunto o de algún estudiante en particular. En esta dimensión de la práctica educativa, el educador asume un papel que Tanner y Tanner definen como creativo-generador.

El maestro-creador sabe que no es posible utilizar una metodología, técnica o procedimiento didáctico como una receta preestablecida, puesto que "ni las características del aprendizaje, ni las posibilidades de desarrollo de los individuos o los grupos, ni los métodos de trabajo, ni la forma de organizar la escuela y el aula, ni los modos de interacción que emergen en cada grupo de clase, ni la cultura específica que se genera y comparte en el aula, ni las expectativas que se abren a los individuos, ni los conflictos que se enfrentan,

---

<sup>66</sup> Op. Cit., p. 214

<sup>67</sup> A este proceso Ángel Díaz Barriga lo denomina "ansiedad creadora". "Didáctica y Curriculum. Convergencias en los Programas de Estudio", México, Paidós, 1997, p. 142.

ni la forma de solucionarlos configuran patrones fijos y cerrados"<sup>68</sup>. Es decir, reconoce que en la actividad educativa que orienta siempre se trasluce una buena dosis de azar e incertidumbre, cuya presencia, lejos de impedir su tarea, constituye el motor que lo impulsa a convertir el aula en un espacio abierto a la experimentación y la innovación. Por ello, al producir las tareas educativas que orientan el aprendizaje del alumno, está consciente de la necesidad de reiterar aquellas actividades y procedimientos que han probado su efectividad, de desechar las que han entorpecido el proceso; pero sobre todo, es sensible a la exigencia de adaptarlas y crear nuevas para que la interacción educativa cumpla su objetivo a plenitud. Conseguir esta armonía es uno de los grandes retos de todo maestro, pues a lo largo del proceso formativo, se presentan un sin número de factores que no siempre es posible prever metodológica y didácticamente.

Las situaciones educativas se fundan en las relaciones interpersonales, cuyo nexo siempre es fortuito, pues la conducta humana nunca es previsible, de donde surge una buena parte de la inestabilidad e incertidumbre característicos de este proceso. El reconocimiento de ciertos momentos claves en dicho proceso puede ayudar al maestro a enfocar su atención pedagógica y técnica en las situaciones problemáticas, cuya posible solución depende un tanto de la intuición y otro tanto de las habilidades desarrolladas en el transcurso de su experiencia profesional, la que puede ser transmitida para ayudar a otros a transitar de un modo más certero por este accidentado, pero apasionante camino de la enseñanza.

La complejidad que suscita la interacción cotidiana en el salón de clases, demanda del educador una capacidad para responder artísticamente frente a las situaciones que se le presentan; por ello, la búsqueda de modos alternativos de acción es esencial para revitalizar el trabajo educativo, lo que obliga, al menos, a una interpretación creativa de las técnicas que rigen su actividad. Esta interpretación creativa asume múltiples fisonomías que dependerán de la personalidad del maestro y, de la realidad en la que se aplica (instituciones

---

<sup>68</sup> GIMENO, Sacristán J. y PEREZ Gómcz A. Op. Cit. p. 100

educativas) y a la que responde (grupos particulares), es decir de los imaginarios vigentes en dicho contexto. Puede plantear pequeños cambios o revolucionar completamente los procesos técnicos tradicionales; enfocarse en alguno de los momentos de la clase o transformar la estructura total de la clase; atender a problemas específicos o generales; apuntar a mejoras en habilidades que las técnicas seleccionadas por la institución no contempla. Las posibilidades son múltiples, por lo que nunca resultará ocioso recuperar las creaciones metodológicas de los maestros con un amplio bagaje experiencial, lo que sin duda puede ayudar a los jóvenes maestros a transitar rápidamente de un nivel en el que la imitación y la reiteración predominan, a otro en el que la creación metodológica caracteriza la práctica cotidiana.

Como sugiere Gimeno Sacristán, "la estructura de las tareas revela las características que asume el pensamiento didáctico del profesor, en virtud de que en todo esquema práctico es posible descubrir un conjunto de supuestos teóricos diversos que lo sustentan,"<sup>69</sup> y puesto que las tareas son diseños funcionales de actuación que sintetizan en imágenes intenciones curriculares, principios pedagógicos, estilos de intervención, además de que ordenan, compendian y concretan operativamente el saber profesional y la experiencia de cada profesor; entonces el análisis de las tareas, es decir, de las construcciones metodológicas referidas a la situación peculiar del aula, puede ayudar a reconstruir el imaginario educativo de cada educador.

Una tarea incorpora una o varias secuencias de actividades interrelacionados por algún elemento que orienta el desarrollo de la clase y que puede conectarse con otras tareas que se realicen en clase, de modo que esos elementos pueden ser recuperados para la estructuración de una actividad que resuma el contenido de la sesión. Con la estructuración de las tareas el docente va desarrollando poco a poco su propia construcción metodológica.

---

<sup>69</sup> El término tarea no es un simple sustituto del concepto de actividad. Este último implica una descripción de las conductas, tiempos de ejecución y recursos requeridos en un momento de la clase: mientras que la tarea —cuya procedencia se encuentra en los estudios cognitivos— hace referencia al "modo peculiar con el que un determinado procesamiento de información, requerido por un ambiente, se estructura y se convierte en experiencia para los sujetos". Gimeno Sacristán J., Op. Cit., p. 252.

En todo proceso de enseñanza – aprendizaje, el vínculo es un elemento fundamental. Por vínculo se entiende la interpretación psíquica que el sujeto hace de los objetos a partir de representaciones, fantasías y deseos asociados a objetos previos. Es frecuente que los vínculos dinamicen transferencias, pues repiten fantasías, afectos y deseos experimentados con objetos semejantes.

Recordemos que para el psicoanálisis la transferencia es el proceso a través del cual se reviven y repiten actitudes emocionales inconscientes, ya sea de manera amistosa, hostil o ambivalente. Pero aclaremos que no se trata de una repetición mecánica o arbitraria sino que, son escenas deseadas o fantaseadas que se actualizan en las condiciones presentes y que despiertan una reedición de escenas imaginarias que se deslizan inconscientemente sobre la situación actual.

En la relación educativa las transferencias ocurren con frecuencia, como Freud mismo lo reconoce. Los vínculos que establecen maestros y alumnos están muchas veces investidos de transferencias. Un ejemplo claro es la actitud que toman muchos niños con sus maestras, donde tienden a repetir formas de relación que sostienen con sus madres. Lo mismo ocurre con las maestras que en ocasiones se relacionan con sus alumnos reeditando el comportamiento que presentan con sus hijos, o bien, la manera en que ellas fueron tratadas en la infancia por sus padres y maestros.

La transferencia juega un papel muy importante en la relación educativa y en el aprendizaje escolar, pues el aprendizaje se organiza y se procesa a través de la relación docente – alumno, especialmente por los vínculos transferenciales que se establecen entre ambos. Estos vínculos son los que pueden favorecer u obstaculizar el aprendizaje. Obligándonos a identificar que significaciones imaginarias conforman la identidad de los docentes.

La identidad de un docente no se construye exclusivamente a partir de su formación académica o su trayecto por escuelas normales; la identidad docente se empieza a conformar desde el momento en que alguien se asume en el rol y comienza a recuperar aquellos elementos conscientes e inconscientes vinculados con la práctica magisterial. Esta "recuperación" no es una imitación ni una

repetición de lo que hicieron algunos docentes que se conocieron en el pasado, reproduciendo exactamente lo que hacían; sino que se va a tratar de reproducir, (resignificándolas) aquellas estrategias, conductas, actitudes, etc. que para el sujeto (futuro docente) tuvieron una significación valiosa, tal y como fueron vividas por él, no como en "realidad" sucedieron. Esto ocurre inconscientemente como resultado de un proceso denominado identificación.

La identificación es un proceso psíquico gracias al cual se va constituyendo el ser humano. Consiste en asimilar un aspecto, una propiedad o una característica de otra persona, de manera total o parcial, para interiorizarla y hacerla parte del sujeto. La identificación tiene la importancia de ir conformando nuestro propio Yo, de manera semejante a como imaginamos que son las otras personas con las que nos identificamos. El Yo se va formando de todos los rasgos, aspectos, etc., que hemos asimilado de los otros, a través de la identificación.

La manera en que cada uno de nosotros pensamos que somos, es decir, la forma en que nos representamos o concebimos la denominamos identidad. La identidad es también fruto de las identificaciones, ya que imaginamos que somos lo que hemos asimilado de los demás.

Retomando lo que mencionamos en el capítulo II la identidad es una configuración imaginaria que se origina en lo que Lacan denomina como el "estadio del espejo". Este fenómeno, ocurre entre los 6 y los 18 meses y consiste, de manera muy general, en la identificación del niño con su propia imagen reflejada en el espejo. Esta es la primera ocasión en que el sujeto reconoce como propia su imagen especular. Es también el momento en que aparece el Yo como instancia psíquica y como referente al que el sujeto aludirá cuando se refiera a sí mismo en su discurso.

Lacan señala que el reconocimiento de la imagen propia en el espejo y la identificación con ella, está mediada en primera instancia por la presencia del otro, que no sólo acerca al niño al espejo, sino que con su mirada y con sus palabras, dota de significación a esa imagen. El otro que generalmente es la madre, en el estadio del espejo, es quien funge como soporte de la identificación. Es su mirada

el verdadero espejo, la significación que le devuelve al niño cuando lo mira inaugurará el mecanismo de la identidad, como la significación que todo sujeto buscará en su cotidianeidad. A partir de éste momento, quedará alienado a la confirmación del otro, al "significado" que tenga para el otro. Este otro, mediador de la cultura, es el referente imprescindible de la identidad del sujeto. A su vez, la identidad es la forma en que la cultura y la sociedad construyen a los sujetos que requieren para constituirse a sí mismas.

Por esta razón creemos que la identidad docente implica procesos de identificación, a través de los cuales el sujeto se transforma en una persona que sintetiza los rasgos y características de lo que imagina que es un maestro. La identidad de los maestros se construye asimilando, interiorizando aspectos parciales o totales de modelos de profesores con los que se ha convivido o que se han conocido a través de relatos en novelas, películas o programas de televisión. El resultado es una síntesis, a veces contradictoria, de formas de ser docente que se refleja en una identidad, también contradictoria y cambiante. Estas significaciones sociales que sirven de base para la constitución de la identidad se retoman del imaginario social.

Como ya vimos los imaginarios permiten entender el movimiento, la transfiguración y recreación entre lo existente y lo posible, es decir, a las acciones sociales en contingencia y configuración.

Desde este lugar de la mirada, las dimensiones y los procesos de interpretación, a través de los sujetos y de las identidades sociales nos llevan a romper con visiones esencialistas o estáticas comprometiendo la dinámica de la construcción de representaciones sociales y su articulación en movimiento en las figuras de lo pensable (de los imaginarios), por lo tanto los docentes mediante las identificaciones sociales configuran un ámbito cultural específico en relación con las prácticas, las creencias y las acciones. Es importante destacar que los marcos de identificación son referentes necesarios para la estructuración significativa de un grupo, lo cual le posibilita desde los sentidos y los contenidos de las prácticas y

experiencias compartidas en la construcción de los saberes de los que es, al mismo, portador y constructor.

El estudio de los imaginarios genera un doble reto para su comprensión, por una parte que esta alquimia cultural constituye uno de los ejes básicos de la propia educación como acto formativo de socialización y transmisión, pues toda acción pedagógica-escolar y educativa se sustenta en la construcción de representaciones articuladas a imaginarios, a pertenencias y sentidos de presente, pasado y futuro a voluntades políticas de creencias y saberes.

Por otra parte, al constituirse en objetos de estudio, las dinámicas de temporalidad y espacio de los procesos educativos nos compromete a la comprensión de los registros diacrónicos y sincrónicos, es decir de los movimientos procesales de las representaciones sociales en su convergencia y divergencia, en su refracción y en su condición imaginaria de constitución de un presente, a partir de la recreación de un pasado y la perspectiva de un futuro que vincule a la comunidad y la transmisión de saberes para otorgar sentidos de permanencia y continuidad de sí mismos y de otros. La comprensión de los sujetos y sus historias vitales, sus experiencias de socialización y representación en la construcción e inserción a figuras de mundo, constituyen una trampa compleja en donde el sujeto será ubicado como docente en condiciones institucionales y sociales concretas, en este caso en un aula con un sujeto con posibles problemas del aprendizaje.

Es importante precisar el carácter de la estructura cognitiva general con la cual conocemos para saber la calidad de las representaciones que produce, las cuales pueden ser adecuadas para elaborar conceptos con lo que son representaciones propias o impropias, la cual las lleva a ser imaginarios.

La representación impropia es una forma de desarrollo del conocimiento que se queda en la imaginación en lo puramente intelectual y/o fantasioso, y sirve básicamente para generar y asociarse con otros imaginarios y es repelente a su asociación con conceptos.

Un imaginario o representación impropia es un momento cognitivo poderoso que genera experiencia y acción y a pesar de su repelencia a los conceptos pertenece

a una estructura cognitiva con vida propia que podemos denominar como conocimiento cotidiano. En el contexto educativo necesariamente intervienen las personas involucradas: El educador y quien es educado, personas que por lo dicho pueden estar operando con imaginarios y/o representaciones impropias que hacen más difícil el proceso evaluativo, dicha complejidad hace que el proceso enseñanza – aprendizaje no se lleve a cabo en un ambiente ideal sino que sea una fuente permanente de conflictos, tanto más que el sistema educativo formal exige concretarlo en una calificación.

Dadas estas situaciones es importante entender la complejidad convocada desentrañándola en sus componentes, desagregados en factores cotidianos y formales. Los primeros están vinculados a las circunstancias acontecidas en el diario correr de los espacios educativos e integran la concreción de los múltiples factores intervinientes en el proceso de la formación humana.

El factor cotidiano nos materializa como el docente utiliza la empíria y simboliza la educación, ejemplificándola en ambientes escolares donde se concreta la arquitectura de la escuela, o del salón de clase, hasta el clima dominante: Físico, emotivo y moral, así como el mobiliario utilizado, la acústica existente, la iluminación y todo elemento empírico interviniente; como puede ser la cercanía del salón de clase a un pasillo, una calle o cualquier otro sitio ruidoso, un ejemplo de este acontecer humano simbólico a lado de lo empírico, podemos representarlo en los ambientes escolares con:

1. El sistema comunicativo dominante en el sistema formal de educación que alberga la escuela considerada y sus respectivos espacios operativos: Salones, pasillos, oficinas, entre otros.
2. El capital cultural existente en los tres espacios de operación del sistema educativo formal tomado en cuenta, que en su institución abarca la estructura política, jurídica y administrativa oficial.

En las relaciones que se van construyendo mediante las interacciones sistema educativo y docentes, se encuentran articuladas representaciones imaginarias, esto es posible porque las interacciones tienen que ver con los fines, los valores,

las aspiraciones, las perspectivas educativas, las condiciones y posibilidades, que estructuran y organizan a la educación, así como los sujetos participantes que buscan un sentido a su acción educativa. En estas interacciones están presentes las representaciones y los símbolos tanto en las prácticas colectivas del magisterio como en las acciones del estado hacia este sector y que forman parte del mecanismo y estructuras del sistema educativo.

Por medio de los imaginarios los docentes construyen un imaginario de sí mismos por el cual se definen, se delimitan, se distinguen y se identifican, expresan e imponen ciertas creencias comunes tales como "los docentes son los que saben enseñar", con sus respectivos códigos para distinguir quienes enseñan y quienes no "los que dominan y ponen en práctica los métodos y técnicas de enseñanza", algunos ya incluyen la idea de aprendizaje, otros ponen más énfasis en la didáctica que en la pedagogía a la que consideran interesante pero muy teórica; "los que ponen su esfuerzo y su trabajo en la formación de los niños", estos últimos sujetos que son representados como la razón y el sentido de ser docente. Estas representaciones comunes las construyen a partir de la recuperación de la historia, de su formación y experiencia docente, pero también de sus aspiraciones. Son creaciones y representaciones instituidas e instituyentes por las que construyen los modelos y figuras del buen maestro, de ser profesor de las mejores escuelas, del modelo a imitar, que participan en la organización del trabajo docente.

Al designar su actividad colectiva como maestros marcan su territorio y las fronteras de este, forman sus imágenes de amigos y enemigos. Estas representaciones que son construidas entorno a los maestros o por ellos nos hablan de los múltiples significados y sentidos que puede tener su identidad social, de aquí la manera de hacer explícita la forma en que se produce y es utilizada la dimensión imaginaria, sobre todo develando las estructuras y relaciones sociales que en la historicidad producen sentidos diferenciados y polivalentes.

Este imaginario y sus símbolos proporcionan cierta identidad al magisterio, pero son utilizados por el poder del estado para imponer su proyecto educativo esto es

posible por su carácter ambiguo: Una representación contiene y disimula la realidad, pero a la vez expresa una aspiración social profunda que constituye el imaginario del maestro, el llegar a ser... los llamados, artífices de la educación, de ser profesionales normalistas, de saber enseñar y dominar los métodos didácticos, de ser revalorados socialmente, de ser democráticos en fin, de llegar a ser imagen y semejanza del imaginario. El imaginario construido desde el estado, si bien recupera alguna de las aspiraciones del magisterio excluye otras que, hacen referencia a sus condiciones y posibilidades en la acción educativa, tales como recuperar sus experiencias, sus valores, su potencial acumulado que tienen en términos de saberes y estrategias de enseñanza y sobre todo un salario digno que les permita realizarse no solo como maestros sino como sujetos sociales.

Revalorar al maestro significa también cambiar su imagen ante la sociedad y el interior del mismo gremio, crear una nueva imagen o un imaginario de docente que lo incluya es un proceso histórico de larga duración, que se cristaliza en años de trabajo con otros valores y otra ética laboral, así como otros criterios para organizar el trabajo intelectual que construyan resultados positivos. Uno de los retos es construir un imaginario de docente ya no sólo sobre el fundamento de lo que debe ser, para lograr los fines educativos de lo que pretende el sistema, sino sobre la base de tomarlo en cuenta, que significa recuperar las formas de pensar sentir y hacer de los maestros en su historicidad lo cual implica dilucidar el como los maestros conciben el presente en relación a una recuperación de su pasado y en sus aspiraciones futuras.

De esta manera podían tener una mayor consistencia los programas de profesionalización del magisterio recuperando las figuras e imágenes de lo que significa para ellos: saber enseñar, Poner en práctica los métodos y técnicas de la enseñanza, tener vocación, formar a los niños, son figuras simbólicas que no han sido analizadas e incorporadas a estos procesos. Y es uno de los retos de las investigaciones sobre los imaginarios sociales de los maestros por realizar aportes sustantivos para incorporarse a estos programas.

En este sentido, desde el imaginario cabe preguntarse si las escuelas tienen un plan, un proyecto o un programa y desde donde lo conciben. Al interior de las escuelas alumnos, docentes y autoridades han contribuido a alimentar el imaginario, a través de una realidad parcial, construida a través de sus percepciones. Sin embargo, esta realidad difiere de la inconclusa inherente a lo cotidiano, que por naturaleza supone una construcción continua nunca completa, individual y colectivamente por medio del conocimiento y la experiencia. El primero se ha incorporado parcialmente y en consecuencia socializado parcialmente por diversas razones como la ignorancia, el ocultamiento deliberado y una percepción de la realidad alimentada por el propio imaginario o una combinación de las tres a lo que se suman otras de índole particular. La experiencia también se ha aprovechado parcialmente sobre todo por los roles que desempeñan los docentes, puesto que hablan desde la propia experiencia social y socializada.

El imaginario importa por su misma invisibilidad, por su manera de operar en el inconciente colectivo no es lo real que se presenta como un hecho, es lo que representa en los símbolos de una época que permanecen aún cuando queremos romper con ellos, transgredirlos, agredirlos.

Un claro ejemplo de esto es como el docente construirá un imaginario en torno a los problemas de aprendizaje parte fundamental de este trabajo:

¿Cuál es el papel del docente en la identificación e intervención de los problemas de sus alumnos? Investigar este planteamiento conduce a considerar la escuela como un sistema interaccional y el acercamiento a los problemas del comportamiento, observando a través de sus miembros, en las relaciones que éstos establecen entre sí y las regularidades que aparecen en sus secuencias de conducta, que se repiten en el tiempo y dan origen a las normas o reglas de funcionamiento. (relación docente – alumno – imaginario)

Ya que creemos que a partir de la forma de interactuar y relacionarse entre sí, se busca describir la manera en que los que influyen en ella la recrean y reconstruyen. El énfasis se pone en las redes de interacción y significados que elaboran los docentes, niños con algún problema y sus padres como

consecuencias de sus roles y funciones sociales, según el contrato escolar. Este se define como el tipo de relaciones, expectativas, reglas explícitas e implícitas que más o menos se cumplen en torno al proceso educativo, concretamente alrededor del proceso enseñanza-aprendizaje y de sus repercusiones en el ámbito familiar.

El interés por abordar lo antes mencionado y los problema al interior de la escuela, se originó en los supuestos del enfoque ecológico que sostiene que el problema de conducta se da en interacción con los diversos elementos del ambiente social (escuela, familia y comunidad). Al niño se le ve como perturbador y su conducta es considerada perturbadora por ser desequilibrante. Supone, que el niño interactúa pobremente con estos ambientes, y éstos a su vez reaccionan, afectándose mutuamente en forma recíproca y negativa, por tanto, creemos que el problema conductual surge porque las interacciones y transacciones entre el niño y sus ambientes son inadecuados.

Así retomando, el análisis de la vida cotidiana, el interaccionismo simbólico y la postura cognitivo-social y constructivista, así como los principios y procedimientos de la metodología cualitativa en este trabajo pretendemos identificar, la caracterización que docentes, padres y alumnos hacen de los problemas emocionales y de conducta un posible problema de aprendizaje, con el propósito de determinar cómo esto, influye en las actitudes, expectativas, prácticas, normatividad del contrato escolar y en las relaciones entre sus protagonistas. En este sentido, el fenómeno conductual se presenta como uno de los aspectos que se manifiestan en la cotidianeidad de la práctica escolar y se constituye en uno de los elementos del comportamiento social con los del rendimiento escolar.

Hemos visto que es común, aún entre especialistas caer en contradicciones conceptuales y metodológicas de evaluación-intervención educativa, por tanto, el interés en acordar términos libres de prejuicio y no discriminatorios es vital en el ámbito educativo. La propuesta no es indicar qué términos usar, sobre todo a partir de las políticas actuales de Integración educativa (sistema normal – sistema especial), sino reflexionar sobre éstos, para que su empleo no sea arbitrario y no

ético de parte del docente y que las más de las veces determinan las necesidades y posibilidades educativas del niño con algún problema.

En la mayoría de las instituciones, las relaciones que se generan entre el docente y el alumno son relaciones de poder, y la subordinación de este último es normal y necesaria, ya que, cualquier acción en contra de esta normatividad, es castigada. Las conductas del niño se perciben como perturbadoras del orden y la disciplina. Las interacciones de los protagonistas son mediadas por patrones de comunicación verbal de tipo ofensivo y agresivo que producen reacciones emocionales de hostilidad y enojo mutuo. De acuerdo a su formación y a su imaginario el docente justificará su práctica ante los problemas de conducta que presenta el alumno como un posible problema de aprendizaje. Por eso se ve obligado a solicitar el apoyo de los padres como emergentes en las situaciones que escapan al control escolar. Frente a estas demandas los padres responden e interactúan de manera subordinada, apoyando o descalificando la capacidad del docente en función del trato personal afectivo que de ella reciben. Para los niños, las acciones del docente y los padres son vivenciadas como agresiones que se generalizan a todo el grupo, creando un ambiente tenso y de hostilidad para el aprendizaje. Igualmente las interacciones del niño con sus compañeros son consideradas como negativas y "disruptivas"<sup>70</sup>, sin embargo para el niño son los interlocutores del ejercicio de su propio poder, reconocimiento social y de significado emocional, a través de sus conductas afirma su presencia y seguridad. En otro nivel de interacción, la relación del niño con sus padres es conflictiva y predispone a la frustración e impotencia. Los padres son vivenciados hostiles, agresivos y abandonadores cuando los hijos no cubren las expectativas de aprendizaje y disciplina en la escuela. Las representaciones se contextualizan en el ambiente social y cultural de la zona cuya influencia según los protagonistas, rebasa la escuela y familia. Desde el punto de vista de la institución, la escuela se

---

<sup>70</sup>Es decir que producen rupturas bruscas. para entender por que ocurre el mal comportamiento o conducta disruptiva debemos saber que todo comportamiento o conducta tiene un propósito. Antes que nada debemos entender que la conducta es cualquier cosa que hacemos o decimos, todos tenemos muchos o diferentes modos de comportamiento durante todo el día y todos tiene una razón. Para encontrar esa razón podemos empezar a preguntarnos cual es la ganancia o que es lo que se obtiene con ese comportamiento. Lo cual nos ayuda a responder y a saber por que nos comportamos así.

considera una entidad incuestionable y ante la que la comunidad y la familia responden de manera inadecuada. Se hace referencia a la clase socioeconómica y a los problemas del alumno en la comunidad, como una visión amplificada de lo que ocurre en la escuela y la familia.

Así la escuela como institución se desarrolla de acuerdo con una serie de normas que rigen el comportamiento de maestros, alumnos y padres. La observación de las conductas actuadas, muestra un modo de relación frecuente que podría llamarse formalismo, y que se caracteriza porque estos modos de comportamiento son válidos sólo para el ámbito escolar. Si los criterios de valoración del comportamiento en el aula son, condición necesaria para el aprendizaje mediante control, orden y disciplina, es posible plantear que lo contrario significaría una desviación a lo establecido, por tanto no es descabellado pensar en la creación social de los "problemas en el aula". Los cuales implican una visión particular de organizar el mundo cotidiano, de contemplar las diferencias individuales, que influye en como otros pueden verlas. Se podrían concluir algunas ideas que nos darán pauta a ser analizadas en el siguiente capítulo para ver si influyen o no en el imaginario del docente en torno a los problemas de aprendizaje:

1. Existe un imaginario de los problemas de aprendizaje del alumno en un sentido absoluto.
2. El imaginario de los problemas de aprendizaje son interactivos.
3. Cuando se aplica el concepto de problemas de aprendizaje se presenta la situación de manera particular.
4. El como un docente, padre o niño definen o se ve a sí mismo en relación con el problema de aprendizaje, está en función de los que se ha construido en la interacción.
5. El imaginario de los problemas de aprendizaje, como constructos específicos en educación especial, suponen un marco particular de pensamiento para organizar el mundo.

6. Los problemas de aprendizaje tienen un significado moral. Estos comportamientos tienen un significado simbólico que es visto en términos de lo que la sociedad valora: el orden, la disciplina, la organización, el éxito. De este modo, la sociedad ha sido estructurada para "tener consideración" a las personas con incapacidad o inhabilidades, sea por problemas técnicos, morales, sociales.

7. Cuando se aplica a alguien la etiqueta "con problemas de aprendizaje" dentro de la escuela, surge el sentimiento "de hay que hacer algo con él". El elemento más significativo de esta reacción es que toda la "ayuda" se dirija al sujeto "con problemas", dando a entender que las causas del problema residen en la persona que se ha etiquetado.

8. Centrar la atención sobre los problemas de los alumnos, la desvía de los problemas de la institución educativa y de las condiciones que hicieron necesarias la aplicación de los "imaginarios señalados", por lo tanto éstos no son neutros, exigen determinados tratamientos que permanecen a lo largo del tiempo y que tienden a mantener a la persona en la categoría que le ha sido aplicada.

9. La desigualdad puede institucionalizarse mediante diferenciaciones y por el mantenimiento de programas educativos diferentes. La diferenciación la hace la escuela cuando juzga a los niños más o menos aptos para las actividades escolares y los orienta hacia determinadas opciones que son consideradas las más adecuadas para el reconocimiento social. Por tanto, la integración real del niño problemático es difícil de alcanzar, al no destruir las construcciones sociales que llevan a marginar a determinados niños sobre la base de la representación cognitiva de su comportamiento.

10. Es válido establecer que las influencias sociales organizan las pautas de los rasgos o características que delimitan y clasifican a las personas que caen fuera de la norma y, en este sentido, el papel que la sociedad tiene en la educación de las personas a las que ella misma caracteriza es determinante, ya que ella a partir de plantear exigencias sociales, tendría que establecer los métodos y requerimientos educacionales. La Educación Especial al igual que la Educación Regular cumple su función socializadora.

Por ello, para conocer este imaginario resulta importante ubicarse en la cotidianidad de la realidad social y elegir una categoría analítica de investigación.

Con lo cual abordaremos el imaginario en este trabajo como un proceso de construcción de lo real, que actúa sobre el estímulo y la respuesta en la medida que modela el estímulo. Es decir el imaginario es un vínculo entre la percepción individual y el pensamiento colectivo. En donde se estudia a partir de las formas de conocimiento y de los procesos simbólicos. Este corresponde a un nucleamiento colectivo, espacio en el que se puede dar la articulación entre la experiencia individual y la experiencia social. Esta categoría describe el papel de los integrantes del proceso enseñanza aprendizaje, que identifican diversas prácticas personales y familiares, en las que los indicadores corresponden a la memoria como tradición y la utopía como futuro de vida inmediato. Se da un aparente equilibrio entre lo que existe y lo que se desea.

Así la práctica del docente se va a centrar en el análisis de correlaciones entre el lineamiento curricular y el aplicador de técnicas instructivas diseñadas de antemano por expertos.

Como consecuencia (de la crítica realizada al paradigma proceso-producto, se plantea frente a un enfoque reproductivo un enfoque denominado constructivo) en este contexto, se conceptualiza el pensamiento didáctico del profesor como el conjunto de teorías formales, valores, creencias o explicaciones propias no contrastadas que el docente se hace sobre la enseñanza y el aprendizaje, teniendo una incidencia directa en el ejercicio de su profesión determinando el estilo y fines de su trabajo como en su vida personal.

De acuerdo con los planteamientos de Pérez y Gimeno (1988), este enfoque inicia cuando en su obra "La vida en las aulas" considera al pensamiento del profesor como una variable relevante en la vida escolar, resaltando la necesidad de estudiar qué piensa, cómo actúan y cómo se relacionan los actores de la educación. En lo cual se pretende explicar la estructura latente que da sentido a la enseñanza, es decir, a la mediación docente en el currículum, la cual se caracteriza por cómo las concepciones de los profesores sobre la enseñanza,

sobre el valor de los contenidos y procesos propuestos por el currículum los llevarán a interpretar, decidir y actuar en la práctica, seleccionando libros de texto y adoptando estrategias de enseñanza. Así, las teorías implícitas de los profesores, son teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en el proceso de enseñanza. Sin embargo, poco se ha indagado la influencia que ejerce su pensamiento, creencias y expectativas en la práctica educativa. En este sentido, el presente trabajo tiene como objetivos analizar el pensamiento didáctico del profesor de primaria respecto a sus representaciones o teorías implícitas sobre la enseñanza y los problemas de aprendizaje, así como su pensamiento durante la planificación y el valor el efecto del conocimiento práctico y de la toma de decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El pensamiento del docente constituye el marco a partir del cual no sólo se construye y elabora un proyecto educativo, sino que también se interpretan las reacciones de los alumnos y se toman decisiones con implicaciones prácticas.

Pensamos que las creencias que tienen los docentes sobre el mundo, y en particular sobre la disciplina que enseñan, los factores que intervienen en el aprendizaje de los alumnos, su imagen sobre la profesión y las funciones docentes, constituyen, elementos del saber de los profesores acerca de la educación. Estas creencias son utilizadas para organizar y desarrollar su trabajo, reflejándose también en la interacción que tienen con los estudiantes, en su actitud hacia la materia que enseñan y en su relación con el modelo educativo en que su enseñanza se encuentra inserta.

Por lo anterior los docentes al desarrollar su práctica educativa necesitan poner en operación sus saberes o conocimientos, por lo que se requiere un conocimiento en acción, o dicho en otras palabras requieren un "saber hacer" que demuestre una congruencia entre lo que se sabe y lo que se hace. Esto implica que los profesores tengan nociones claras y en el mejor de los casos, cuenten con teorías sobre la docencia que orienten su quehacer dentro y fuera de las aulas, en el caso específico sobre los problemas de aprendizaje. En este contexto, el estudio del conocimiento profesional de los docentes y de su práctica, requiere considerar que

han acumulado una gran cantidad de conocimientos, mismos que pueden diferir de los conceptos teóricos de las disciplinas involucradas en la enseñanza de una asignatura particular, a saber, los conceptos científicos y los conceptos pedagógicos vinculados con la enseñanza de dicha disciplina.

Para que los docentes puedan desempeñarse de forma eficiente, requieren primeramente dominar su materia; es decir necesitan contar con conocimiento del contenido, cómo enseñar ese contenido, a lo cual se le denomina conocimiento pedagógico, así mismo, como actuar ante situaciones específicas de algún alumno con o sin problemas de aprendizaje. Mantener el control sobre la involucración de los estudiantes durante la clase y verificar su progreso, son ejemplos de conocimiento pedagógico. Además de estos dos tipos de conocimiento, los docentes necesitan contar con conocimiento específico del contenido pedagógico, es decir, conocimiento integrado de qué y cómo enseñar un tópico determinado. Este tipo de conocimiento comprende cómo enseñar (por ejemplo, a través de casos), a determinados estudiantes (de 4º año de primaria), un tópico específico (la suma de quebrados). El pensamiento del profesor; una orientación psicológica enfocada a analizar los procesos formales de procesamiento de información por parte del docente, y otra vinculada a la pedagogía, orientada al estudio de los contenidos, ideas y teorías del docente sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y las categorizaciones de los problemas de aprendizaje.

Este pensamiento está regido por los imaginarios que posibilitan el discurso social, puesto que incorporan aquellos sólidos marcos y categorías que estructuran nuestro pensamiento: espacio, tiempo, totalidad, leyes de identidad, vínculos comunitarios. No lo podemos interpretar según la lógica de una racionalidad específica, pues no se identifica totalmente con el discurso ideológico, ni con las racionalidades tradicional o afectiva, ni con el deseo, y sin embargo está presente en los grandes discursos científicos, políticos, morales o religiosos como el elemento decisivo que impulsa la acción. Tiene que ver con las visiones del mundo, los metarrelatos, con las mitologías y las cosmologías, pero no se configura como arquetipo fundante, sino como una forma transitoria de expresión,

como mecanismo indirecto de reproducción social, como sustancia cultural histórica.

Aquí nos interesa la incidencia del imaginario en el presente como forma de configurar los problemas de aprendizaje desde la realidad de los docentes. Los imaginarios sociales tienen una función primaria que se podría definir como la elaboración y distribución generalizada de instrumentos de percepción de la realidad social construida como realmente existente. Esta función es imposible de institucionalizar, salvo en las sociedades totalitarias con censura global de los medios de información (y aún así, esas sociedades cerradas se han vuelto imposibles por la aparición de las nuevas tecnologías comunicativas). Tendríamos por tanto que la primera función o definición de los imaginarios tiene que ver con la instrumentación del acceso a lo que se considere realidad en unas coordenadas espacio temporales específicas.

Estas constelaciones de significado, son producciones culturales del sentido que articulan el mundo constituido de significado, de una sociedad y su proceso de institucionalización en diferentes enclaves, asentamientos, conductas, lenguajes, acciones colectivas. Unas veces es visualizable, puesto que se manifiesta de manera cristalizada externamente, por ejemplo, los marcos normativos, desde la constitución hasta las regulaciones del sistema legal que afectan al autogobierno del mercado; y otras veces se proyecta como interdicciones simbólico culturales, tales como el tabú del incesto.

El mundo en que se manifiesta ese mundo de significados, es discursivo y pragmático, es decir, el lenguaje es el portador de interpretaciones, tradiciones, formas de ver el mundo, definiciones, máximas, costumbres, usos, instituciones, todas ellas elementos constitutivos de las diferentes formas discursivas que se practican al interior de la sociedad y a su vez de la escuela.

Este lenguaje, articulado en actos discursivos es, a su vez, código de recetas, reglas, procedimientos, sedimento de formas de vida y tradiciones culturales; por otra parte condición de posibilidad de la comunicación social.

La declinación de estas formas de representación de la estructuración social hasta ahora conocida, sin categorías de reemplazo, produce confusión ideológica, crisis de identidad y fragmentación del discurso e imaginarios sociales.

La formación docente inicial es un espacio de construcción de identidades sociales, porque en ella existen transacciones objetivas y porque representa un espacio donde los individuos pueden sentirse reconocidos y valorizados; donde pueden negociarse y generarse pertenencias identitarias, por ello es importante conocer que identidad plasma el docente en el alumno con o sin problemas de aprendizaje.

El desafío actual es la reconstrucción de las representaciones colectivas que aún conforman un mundo instituido de significados, y que por lo tanto son constitutivas para la existencia de toda sociedad.

La identidad de un docente no se construye exclusivamente a partir de su formación académica o su trayecto por Escuelas Normales; la identidad docente se empieza a conformar desde el momento en que alguien se asume en el rol de profesor y comienza a recuperar aquellos elementos concientes e inconscientes vinculados con la práctica magisterial.

La identificación es un proceso psíquico gracias al cual se va constituyendo el ser humano. Consiste en asimilar un aspecto, una propiedad o una característica de otra persona, de manera total o parcial, para interiorizarla y hacerla parte del sujeto y los parámetros de identificación los proporcionará el imaginario.

"La identificación tiene la importancia de ir conformando nuestro propio Yo, de manera semejante a como imaginamos que son las otras personas con las que nos identificamos. El Yo se va formando de todos los rasgos, aspectos, que hemos asimilado de los otros, a través de la identificación.

La manera en que cada uno de nosotros pensamos que somos, es decir, la forma en que nos representamos o concebimos la denominamos identidad. La identidad

es también fruto de las identificaciones, ya que imaginamos que somos lo que hemos asimilado de los demás (Lacan, 1980)<sup>71</sup>.

La identidad no se daría sin la diversidad y la diferencia. Podemos decir yo porque hay *otros* iguales a mí y, a la vez distintos. Ser igual a uno mismo es distinguirse de los otros. Y son ellos, los otros, quienes confirman la identidad que queremos construir y tener. La conciencia de sí pasa por la mirada y la expresión del otro. Puesto que no somos individuos solitarios, mi subjetividad no es sólo mía, sino el resultado de mis relaciones. Nada mío es sólo mío, ni puedo abdicar de mi contexto si quiero sentirme, conocerme, sobrevivir. "La identidad es un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad", no hay identidades fuera de un contexto social concreto y de un proceso de socialización que pasa por diversos momentos.

Esta investigación tiene como propósito identificar la percepción que los docentes de primaria que tienen sobre ellos mismos, así como indagar sobre los imaginarios que han construido sobre los problemas de aprendizaje.

Ya que los docentes pueden o no reconocer que su formación se da en la escuela, en el momento en que empiezan a tener la experiencia directa, a observar, a compararse con sus colegas, cuando se encuentran con un compañero que los apoya, que los anima.

De esta manera, la escuela como lugar de trabajo es concebida también como un espacio de formación, en tanto es ahí donde el docente adquiere las herramientas necesarias para afrontar la complejidad de la práctica cotidiana.

Dentro de la cotidianidad del trabajo docente el programa escolar es el eje rector de donde giran las actividades y objetivos que se deben lograr a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero también existen varias formas de utilización de este; algunos docentes lo toman al pie de la letra, de tal manera que se convierten en ejecutores, lo cual los lleva a encasillarse en los moldes que le dicta el programa, sin reflexionar en la orientación pedagógica, psicológica,

---

<sup>71</sup> Lacan, Jacques (1980) "El estadio del espejo como formador de la función del yo ('je') tal y como se nos revela en la experiencia analítica". Escritos I, 8a. ed., México, Siglo XXI

ideológica y de las disciplinas que lo conforman. Otros docentes pueden interpretar el programa y lo relacionan con los intereses del niño, tratando de adecuarlo al medio en el que se desenvuelven. Tratando que las actividades logren mantener un determinado grado de atención sobre los alumnos y sus conductas, en sus relaciones sociales y de trabajo, sobre los tiempos, los materiales y que permitan al docente y a los propios alumnos mantenerse en el logro de las diversas actividades, en cada una de las fases del trabajo y en el cumplimiento de las tareas o actividades emprendidas.

La ejecución de diversas tareas, individuales, de pequeños grupos o de todo el grupo, que corresponden a todas aquellas actuaciones que facilitan y van regulando el desarrollo de las diversas actividades o de facilitación y de estímulo de intercambios entre alumnos el desarrollo del propio trabajo: las constituyen todas las actuaciones que animan las conductas, promueven la colaboración, la ayuda en el trabajo, el estímulo en la actividad personal y grupal de los alumnos en las tareas propuestas.

El concebir la identidad profesional como un complejo simbólico-cultural que se va construyendo conjuntamente con la biografía de los docentes en sus relaciones familiares, en sus trayectorias formativas y profesionales, en sus prácticas educativas y en los referentes teóricos que siempre se encuentran sustentando una práctica. Consideramos que dicho complejo simbólico-cultural se condensa en el imaginario que los profesores poseen sobre lo que implica ser un "buen docente".

En sus concepciones de un "buen docente", existen elementos compartidos y elementos diferenciales.

El estudio de los imaginarios sociales genera un doble reto para su comprensión, por una parte que este constituye uno de los ejes básicos de la propia educación como acto formativo, de socialización y transmisión, pues toda acción pedagógica -escolar y educativa- se sustenta en la construcción de representaciones articuladas a imaginarios, a pertenencias y sentidos de presente, pasado y futuro, a voluntades políticas de creencias y saberes.

“Este juego de temporalidades permite comprender la dinámica social, por una parte está la que se establece como posibilidad la contemporaneidad –sincronía– entre sujetos, prácticas e identidades sociales; y la otra, la que se construye bajo los referentes culturales, lo que conlleva a generar diferencias en las experiencias de vida particulares y colectivas producto de la historicidad –diacronía–. (Glockner, 2001) (Pérez Taylor, 2002).”<sup>72</sup>

En este sentido, la comprensión de los sujetos y sus historias vitales, sus experiencias de socialización y representación en la construcción e inserción a figuras de mundo, constituyen una trama compleja de mediación en la constitución de los sujetos ubicados en condiciones institucionales y sociales concretas.

Los referentes de edad, género y condición étnica para comprender la constitución de las identidades sociales de las que es partícipe y productor el sujeto particular, los momentos propios construidos a partir de los referentes generacionales y de los espacios ocupados durante las trayectorias en el desarrollo de prácticas específicas que lo constituyen, reconociendo así los procesos de vida, el origen social de la familia de procedencia, las expectativas, la socialización.

“Los trabajos de Glockner y de Pérez Taylor, son sugerentes en la comprensión creativa de los procesos de temporalidad y de la construcción de espacios sociales de saberes. Permite establecer recortes particulares de análisis y comprensión de la dialéctica entre: experiencia, representación e imaginario social, lo cual constituye la posibilidad de movimiento y la constitución de sujetos e identidades sociales en la necesaria ubicación, referencia y pertenencia al mundo”<sup>73</sup>. Schutz, afirma: “Mi situación biográfica define mi modo de ubicar el escenario de la acción, de interpretar sus posibilidades y enfrentar sus desafíos.

---

<sup>72</sup> GLOCKNER, Julio (2001). **“Conocedores del tiempo: los graniceros del Popocatepetl.** En: Broda, J. y F. Báez-Jorge (Coords.) *Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México.* México: Fondo de Cultura Económica y Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.  
PÉREZ TAYLOR, Rafael (comp.) (2002). **Antropología y Complejidad.** España: Gedisa.

<sup>73</sup> SCHUTZ, A. (1974). *El problema de la realidad social.* Argentina: Amorrortu

Incluso en la determinación de lo que el individuo puede o no modificar influye su situación exclusiva<sup>74</sup>.

En el entramado de las relaciones que van constituyendo las interacciones del sistema educativo y de los docentes, se encuentran articuladas expresiones racionales y representaciones imaginarias, esto es posible porque las interacciones tienen que ver con los fines, los valores, las aspiraciones, las perspectivas educativas, las condiciones y posibilidades, que estructuran y organizan a la educación, así como los sujetos participantes que buscan un sentido a su acción educativa. En estas interacciones están presentes las representaciones y los símbolos tanto en las prácticas colectivas del magisterio como en las acciones del Estado hacia este sector y que forman parte de los mecanismos y estructuras del sistema educativo.

Pues bien para finalizar este capítulo es importante resaltar como el imaginario juega un papel clave en la vida diaria de cada sujeto, en el caso específico el docente como actor principal ya que en este recae la actividad educativa, la cual esta influenciada por el desarrollo histórico cultural con que el docente cuenta.

No se puede ver por separado imaginario y educación por la acción transmisora que esta ejerce y a la vez por la influencia en los parámetros de valores que el otro le otorga, así como la misión primordial que le es asignada. Misión que puede verse obstaculizada por situaciones diversas en el aula como puede ser un Problema de Aprendizaje.

Es importante conocer como el docente participa subjetivamente al no contar con una formación adecuada para el tratamiento de un Problema de Aprendizaje dentro del aula.

Ya que si bien es cierto y así lo hemos ido construyendo a lo largo de la elaboración de este trabajo, el imaginario ha de manifestarse conforme a esa capacidad que el docente haga surgir como imagen de algo que no es y esto obviamente dará como resultado la significación que ha de instituirle a cada

---

<sup>74</sup> IBID

solución, pensamiento ó forma de enfrentar dentro del aula un Problema de Aprendizaje.

Con lo anterior el docente puede verse involucrado ante mitos entorno a un Problema de Aprendizaje y como enfrentarlo. "Sin duda los mitos sociales son un claro ejemplo del imaginario social y ponen de relieve su importancia y su fuerza. Los mitos son producciones culturales cuya eficacia simbólica radica en cristalizar el sentido y fungen como organizadores de significaciones que ayudan a sostener lo instituido."<sup>75</sup>

"Dichos mitos que lleguen a generarse en torno a los Problemas de Aprendizaje darán esas significaciones imaginarias y estas desembocan en creencias ilusorias que se anudan al deseo de poder."<sup>76</sup>

Para finalizar muchos de estos imaginarios que se transmiten, e interiorizan a lo largo de su formación y/o práctica laboral darán como resultado la identidad que el docente aplicara dentro del aula, respondiendo al modelo aceptado ante la sociedad, institución y familia de lo que debe ser un buen docente y cuales serian los conocimientos teóricos y técnicos para manejar un problema de aprendizaje aportando la mejor solución ya sea que se obtengan de manera formal o informal, pero a nivel inconsciente reproducirá modelos de identificación y/o imaginarios que subyacen en la manera subjetiva en que asume su rol.

En el siguiente capítulo trataremos de identificar como el imaginario del docente de acuerdo a sus fines, valores, aspiraciones y perspectivas educativas se enfrenta ante algún problema de aprendizaje dentro del aula.

Para esto aplicaremos entrevistas, la autobiografía a docentes que laboran en escuelas publicas y privadas, las cuales nos arrojarán resultados que confronten el imaginario que se ha construido en torno a este trabajo.

---

<sup>75</sup> ANZALDUA, Arce Enrique, "La docencia frente al espejo" UAM Pag. 95

<sup>76</sup> Mas que a la razón, el imaginario interpela a las emociones, voluntades sentimientos, sus rituales promueven formas que adquirirán sus comportamientos de agresión, de temor, de seducción, que son las formas en que el deseo se anuda al poder. Fernández, 1993, citado por ANZALDUA, Arce Enrique, "La docencia frente al espejo" UAM Pag. 96

## **CAPITULO IV.**

### **ESTUDIO DE CASO**

En toda investigación es preciso un enfoque o aproximación teórica que trace un camino o ruta para abordar el objeto de investigación.

Decidir un método es un paso importante en el planteamiento de todo trabajo de investigación. Esto es así porque seleccionar una perspectiva determinada trae consigo la adopción de unos conceptos que servirán para ir describiendo los objetos que se encuentren, así como los problemas clave que van presentándose en el transcurso de la investigación.

El enfoque metodológico bajo el cual se desarrollará la investigación es cualitativo ya que es una forma del modo en que las personas se ven a sí mismas y a su mundo.

#### **4.1 AUTOBIOGRAFÍA**

En investigación se dispone de ciertas alternativas para escudriñar los diferentes caminos por los que se puede obtener información que podrían ser desde los aspectos personales, hasta los elementos que conforman el espíritu de un grupo o de una comunidad. Por este motivo se utilizan no solo datos secundarios sino también informaciones procedentes de entrevistas a profundidad.

Desde el punto de vista teórico y también práctico, es posible comprender y explicar los procesos sociales y la estructura de la sociedad por medio de las autobiografías y el relato de los hechos.

Esta metodología tiene algunas implicaciones a saber: si de lo que se trata es de investigar el modo en que las personas se ven a sí mismas y a su mundo, entonces se trata de investigar los significados que los sujetos asignan y construyen mutuamente a partir de lo que hacen y dicen; se trata de investigar el significado que asignan a los objetos del mundo físico y social, se trata de indagar cómo dan sentido a sus acciones y a la de los demás.

Otra implicación importante de la metodología cualitativa es que nos remite inmediatamente a los sujetos y los coloca en el centro de las reflexiones, el sujeto

no es considerado como mero "objeto de estudio" sino como persona situada en una trama de relaciones en el mundo que el construye de determinada forma y que se expresa en sus acciones. Al mismo tiempo, el investigador es otro sujeto que situado en su posición de investigador sostiene no la clásica relación sujeto-objeto sino la relación sujeto-sujeto.

Una tercera implicación consiste en que al estudiar el modo en que las personas se ven a sí mismas y a los demás nos remite a indagar las interpretaciones que los sujetos construyen de las acciones de los otros, por ello, la investigación cualitativa es eminentemente interpretativa, recuperando procesos subjetivos e intersubjetivos de las interacciones. Así, la subjetividad implica pues la intersubjetividad, emerge y se afirma en la medida en que se confronta con otras identidades en el proceso de interacción social. En este sentido, la identidad puede ser analizada en términos de imaginarios, pues tiene que ver con la organización, por parte del sujeto, de las representaciones (conceptos, nociones, imágenes sobre la realidad que determinan su comportamiento) que tiene de sí mismo y de los grupos a los cuales pertenece, así como también de los otros y sus respectivos grupos. "Los lugares que determinan las representaciones son la experiencia vivida, los matices culturales y las ideologías"<sup>77</sup>. Por lo tanto "la formación es, entonces un diálogo entre personas que son capaces de realizar un retorno sobre sí mismos"<sup>78</sup>.

Pero ese retorno sobre sí mismo obliga también a hacer un trabajo de historización que permita comprender lo que nosotros mismos somos en relación con la verdad que nos constituye como sujetos de conocimiento; en las relaciones de poder que nos constituyen como sujetos actuando sobre los demás y en relación con la ética por medio de la cual nos constituimos como sujetos de acción moral. Preguntarse por las formas de constitución histórica de uno mismo, del modo en que hemos pensado y actuado sobre nosotros mismos y de los

---

<sup>77</sup> GIMÉNEZ, Gilberto "La identidad social o el retorno del sujeto en Sociología", III Coloquio Paul Kirchhoff Identidad, Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM. (1996)

<sup>78</sup> FILLOUX, Jean Claude "Intersubjetividad y formación Ediciones Novedades educativas", Facultad de Filosofía y Letras de la UBA Buenos Aires p. 38. (1996)

procedimientos por los que el sujeto es inducido a observarse a sí mismo, analizarse, descifrarse, reconocerse como un dominio de saber posible. Un proceso de formación puede verse como tecnología del yo, como conocimiento y cuidado de sí mismo, pues no se trata de un concepto abstracto, sino una actividad extensa, una red de obligaciones y servicios para el alma, una preocupación por sí mismo, una nueva experiencia del yo.

El objeto no es analizar la vida de esas personas sino explicar a través de las descripciones que hace cada uno, las circunstancias vitales, económicas y sociales reales que llegan a experimentar los protagonistas en este caso los docentes.

El conocimiento de sí mismo en la formación implica la puesta en cuestión de uno mismo para poner en cuestión el ethos de la formación y encontrar un nuevo sentido y significado de formarse para los sujetos, introduciendo el valor del conocimiento de la ética, la imaginación y sensibilidad y la percepción sensorial del otro.

Las autobiografías contienen sentidos relacionados con lo vivido en el contexto socio-cultural, en él emergen temáticas que merecen una evaluación e investigación complementarias; entre ellas, por ejemplo, el imaginario que se construye en torno a los Problemas de Aprendizaje, que son, como el docente los enfrenta en su práctica diaria.

El análisis de la práctica docente ha sido uno de los campos prioritarios dentro de la investigación educativa y ha dado lugar a un buen número de trabajos, ya que se reconoce en el docente una figura clave por el papel que desempeña en la articulación del proceso educativo,

La complejidad y heterogeneidad de los fenómenos que ocurren en el aula han sido también tema de estudio en la actualidad lo que ha propiciado para su comprensión la utilización de nuevos enfoques; uno de ellos es el denominado pensamiento del profesor en el cual los comportamientos discretos y observables, el estilo de enseñanza o la acción educativa del docente están mediatizados por sus ideas y concepciones pedagógicas. Este enfoque se basa únicamente en el

docente pero sigue manteniendo el carácter receptivo y pasivo del aprendizaje, sin embargo, ha sido un considerable avance para la comprensión de los eventos que ocurren en el salón de clase.

Dentro de la complejidad que entraña el conocimiento de los docentes, conocer las creencias que estos poseen, es un factor que influye de manera importante en la práctica educativa, ya que, son ellas las que guían y dirigen las acciones de los docentes, es decir, que su actuación dependerá en gran medida de su forma de pensar y en algunos casos pueden ser un obstáculo para el mejoramiento de la enseñanza, ya que no son fácilmente modificables. Por esta razón se concede gran importancia a estas, no solo para buscar las claves generales del progreso profesional, sino que pueden ser el punto de partida encaminado a mejorar la práctica del docente. Así mismo, se proporcionan elementos para comprender mejor por qué los docentes difieren en lo que enseñan y en sus distintas actitudes hacia determinadas prácticas educativas así mismo el imaginario que construyen en torno a los Problemas de Aprendizaje.

Cuando se habla de la enseñanza y de aprendizaje, contextualizar significa considerar quienes son los actores de dicho proceso, conocer un poco más acerca de ellos, su proceso de pensamiento ya catalogado por las instituciones como exitoso o no además de sus creencias y el juicio que ellos mismos hacen de su actuación.

Identificando los elementos que han sido mencionados los docentes podrán tomar decisiones sobre lo que les conviene llevar a cabo dentro del aula.

El interés principal en este trabajo es explorar el pensamiento del docente acerca de lo que para ellos significa la enseñanza, su propia función como docente, el aprendizaje, la visualización de un problema de aprendizaje como lo enfrentan y diagnostican dentro del aula y las repercusiones que éstas puedan tener en su práctica educativa. Para ofrecerles la oportunidad de interrelacionar: el contexto, la experiencia, la reflexión, la acción, la evaluación mediante el diálogo educativo.

Para nosotras es importante llevar a cabo el método de la autobiografía porque los significados subjetivos se vuelven acciones objetivas ya que representan la

posibilidad de construir desde un presente, experiencias significativas de su vida en relación con acontecimientos sociales como son los problemas de aprendizaje con los que se estigmatizan a algunos alumnos dentro del aula.

La autobiografía nos ayudará a construir a partir del pasado un presente en el cual se plasmarán creencias e imaginarios que se tengan en torno a los problemas de aprendizaje así como a la práctica educativa que ejerce el docente.

Por lo tanto "La autobiografía es un testimonio de su subjetividad y creatividad. En la narración de los episodios de su vida el autorrelatante va dejando huella de su condición de cultura, de género, de clase, de experiencias satisfactorias, pero también las no satisfactorias, mediante un discurso legitimado socialmente.

La autobiografía le da al autorrelatante la posibilidad de recuperar su palabra, de hablar por sí mismo a través de recuperar episodios de su vida, que presenta tanto en forma escrita y oral, como una narrativa. En este sentido, es un texto que se puede interpretar, ya que en ella el autoinformante relata sus experiencias, sus relaciones con otros sujetos, con sus creencias, sus valores, sus temores, sus ambiciones, ideales, imaginarios, entre muchas cosas más de su esfera subjetiva".<sup>79</sup>

El protagonista narrará su propia vida articulando diversos factores como serán: El laboral, académico, emotivo, familiar, social, cultural, económico, sentimental entre otros; es una herramienta que metodológicamente nos dará la posibilidad de analizar e interpretar como los docentes responden a las situaciones del aula y a los imaginarios que construyen en torno a los problemas de aprendizaje de acuerdo a su estructura social, ensamblándolos de forma particular a los ámbitos sociales más amplios tomando en cuenta experiencias concretas.

---

<sup>79</sup> ESCAMILLA, Salazar Jesús, "Las Representaciones Sociales de los Docentes Sobre la Enseñanza de la Historia de la Educación en la Licenciatura de Pedagogía de la ENEP Aragón", pp.212.213

Dicha interpretación apela a un ejercicio hermenéutico<sup>80</sup> ya que para acceder a la interpretación, se debe considerar la presencia tanto del horizonte significativo de los actores (docentes), como el del investigador (nosotras).

La postura elegida entiende a la autobiografía como el estudio de la vida social en la cual se da cuenta de la comprensión de los otros, mediante un proceso de significación entre las diferentes tradiciones: la del investigador, la de los grupos o grupo de estudio, y la de las audiencias a quien se reporta. La autobiografía es en esencia, un proceso de mediación de marcos de significado. Su naturaleza dependerá de las tradiciones que se pongan en contacto durante el trabajo de campo. Las autobiografías son una fusión de horizontes a través de las diferentes tradiciones del docente, de los grupos y de las audiencias previstas.

Con lo anterior, no se desconoce la efectividad y utilidad de otras propuestas metodológicas distintas a las que se expone en este trabajo, nuestra intención es más bien señalar la importancia de seguir realizando estudios de corte interpretativo que muestren otras formas de poder acceder al complejo mundo que implica el estudio de la subjetividad humana; y con ello fomentar la discusión y el diálogo metodológico.

Cabe mencionar que durante el momento de análisis, se observaran los siguientes momentos:

**Primer momento:** Biografía personal; centrada especialmente en el pasado desde el nacimiento, como fue este, que lugar ocupan en su familia, posición ante

---

<sup>80</sup> La voz griega hermenéutica, significa primeramente expresión del pensamiento; de ahí explicación y, sobre todo, interpretación de mismo.

La disciplina de la interpretación que trata de la comprensión de los textos, los cuales es colocarlos en sus contextos respectivos. Con eso el intérprete lo entiende, lo comprende, frente a sus autores, sus contenidos y sus destinatarios.

El sentido semántico, de la palabra representa una modalidad de acceso a la realidad de los signos y su textualidad. Sin embargo aunque esta modalidad de la comprensión y nos da un horizonte de reflexión, ésta tiene que verse como una condición necesaria pero no es suficiente, su nivel de insuficiencia está determinado por la implicación de las palabras con otros contextos de producción. La afirmación anterior, exige un esfuerzo de comprensión hacia nuevos ámbitos de reflexión sobre lo que significa la hermenéutica. Esto implica la posibilidad de interpretar, detectando nuevas direcciones y extrayendo conclusiones en horizontes de comprensión más amplios.

Proponemos, ahora un segundo momento de la reflexión que se ubica al interior de algunas de las principales etapas históricas de la construcción hermenéutica. Recurrir al uso de las fuentes históricas y la restauración del nexo vital al cual pertenece la hermenéutica, nos proporciona nuevos ámbitos de comprensión del sentido del trabajo hermenéutico. O.P. "Razón y Palabra", MENDOZA Víctor, p.p.3,4

padres, abuelos y familiares cercanos; relatar experiencias significativas. Su primer día de clases, los juegos que jugaba, gustos y rechazos infantiles, sus amigos, lo que le gustaba y no, su maestro(a) preferido, sus miedos, estos hechos no deben seguir necesariamente ese orden ya que pueden entrecruzarse con situaciones actuales.

En este momento también se abordará el presente: su familia actual, amigos, pareja sueños, lo que le gusta hacer y no, lo que le sale bien, lo que le cuesta trabajo. Abarcará el futuro sus perspectivas, inquietudes y ansiedades.

**Segundo momento:** Formación académica. En este momento descubriremos como ha sido su desarrollo académico, que lo motivo para ser docente, que es lo que mas le gusta de su profesión, que trayectoria escolar ha tenido.

**Tercer momento:** Desempeño profesional. Aquí el docente nos relatara como ha llevado a cabo su práctica, cuales son sus metas y objetivos dentro de esta, que cambiaria de sí para mejorarla, cual ha sido su trayectoria profesional y que impresión le causa la institución en la cual labora.

**Cuarto momento:** Formación ante los problemas de aprendizaje. El docente expresará cual ha sido su formación sobre el tema, que tanto conoce, que tanto desconoce, como los ha enfrentado que construcción ha hecho en torno a estos, cual es su aportación.

La interacción de estos cuatro elementos nos permitirá tener una visión mas amplia e integral sobre el imaginario que han construido los docentes, no sólo vamos a corroborar la credibilidad de los hallazgos realizados por esta investigación, también podrán verse a sí mismos y comenzar a identificar ciertos imaginarios sobre la enseñanza que ellos consideraban como válidos y en muchos casos cuestionarse sobre la validez de su práctica educativa, lo cual los puede llevar a tomar la decisión de mejorar o modificar su estilo de enseñanza dándose una colaboración conjunta entre nosotras y los docentes que participarán en el estudio. Esta colaboración implica llevar a cabo una fusión particular de horizontes, a partir de la cual se realizará el proceso de interpretación; que quizá dará como resultado una comunicación profunda llevando a aprendizajes mutuos

por parte de todos y cada uno de los participantes. Asimismo nos parece importante resaltar que la lectura y discusión de este trabajo promoverá un diálogo académico, a través del cual se consideren y tomen en cuenta que existen distintas y diversas estrategias teóricas y metodológicas que permiten realizar estudios de corte cualitativo para conformar el imaginario que los docentes construyen en torno a los Problemas de Aprendizaje.

Esto conceptualizará el pensamiento didáctico del profesor como el conjunto de teorías formales, valores, creencias o explicaciones propias no contrastadas que el profesor se hace sobre la enseñanza y el aprendizaje, teniendo una incidencia directa tanto en el ejercicio de su profesión determinando el estilo y fines de su trabajo, como en su vida personal, se pretende explicar la estructura latente que da sentido a la enseñanza, es decir, a la mediación docente, la cual se caracteriza por las concepciones de los docentes sobre la enseñanza, sobre el valor de los contenidos y procesos propuestos por el currículum lo que los llevará a interpretar, decidir y actuar en la práctica, seleccionando libros de texto y adoptando estrategias de enseñanza. Son teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en el proceso de enseñanza.

El supuesto del que partimos es que los docentes de este nivel educativo tienden a responder a exigencias de formación para la cualificación de su trabajo, incorporándose a programas de actualización impulsados desde las políticas educativas del Estado, existen procesos de individuación no subsumidos en el sistema, que permiten resignificar la práctica docente y desarrollar experiencias personales capaces de articular motivaciones, intenciones cognitivas, deseos y disposiciones para formarse permanentemente en una perspectiva ética, de un proyecto de vida.

Se trata de conocer en qué consisten, cómo se objetivan y en qué condiciones de posibilidad se producen estas experiencias; asimismo, cuál es el orden del discurso de la formación y los mecanismos mediante los cuales un dispositivo promueve u obstaculiza la producción de subjetivaciones, dada la importancia que

la institución escolar juega en la sociedad moderna, está es un campo de investigación en torno a la cual múltiples y complejos aspectos que confluyen en ella, desde diferentes aproximaciones teórico metodológicas, así como con una gran variedad de objetivos. Dentro de este amplio y complejo ámbito de la investigación educativa, un aspecto que recientemente ha sido objeto de análisis y reflexión, es el relativo a la posición que los sujetos tienen en el campo educativo. Las formas de abordar el tema, también han sido diversas, incluyendo entre otros, estudios de índole: sociológica, demográfica, político ideológica, psicológica y psicoanalítica.

"El retorno sobre sí mismo contiene sentimientos, pensamientos y percepciones sobre uno mismo que se realizan con la mediación del otro, significa conocer-se desde el reconocimiento del otro, donde puede surgir una nueva creación; por eso la subjetivación va más allá del eje del saber y del poder. "La subjetividad es la mediación y la trascendencia, puesto que el sujeto se define por un movimiento al constituirse en lo que está dado en el conjunto de lo que aparece, y al mismo tiempo, se define como un movimiento de desarrollarse a sí mismo, de superar lo dado, de llegar a ser otro en la superación y la reflexión."<sup>81</sup>

La subjetividad se constituye también en el conjunto de identificaciones "seleccionadas" por el sujeto, así, la identidad es la dimensión subjetiva, el atributo subjetivo de actores sociales relativamente autónomos, comprometidos en procesos de interacción o de comunicación. Como afirma Cirese, " La identidad no se reduce a datos objetivos; resulta mas bien de una selección operada subjetivamente. Es un reconocerse, [...] algo que tal vez solo en parte coincide con lo que efectivamente uno es. La identidad resulta de transformar un dato en valor. No es lo que uno realmente es, sino la imagen que cada quien se da a sí mismo"<sup>82</sup>.

La propuesta de esta investigación se relaciona con el sentido educativo de la narrativa autobiográfica, en tanto que es una vía que conduce hacia una forma de

---

<sup>81</sup> DELEUZE, Gilles (1977) *Empirismo y subjetividad*, Gedisa, Barcelona. p.91-92

<sup>82</sup> CIRESE. Alberto Il Molise e la sua identità, citado por Giménez, Gilberto 1996 en "La identidad social o el retorno del sujeto en Sociología", III Coloquio Paul Kirchoff Identidad, Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM, (1987)

poder sobre uno mismo, poder que se genera en cada sujeto al comprender los sentidos de su historia personal.

Aparecen así tópicos, actores, discursos y escenarios que, como grandes metáforas del pasado hablan de la vitalidad de la historia, de su permanente actualización y nos confirman que esos registros, que se presumieron ajenos y lejanos, no son más que anotaciones autobiográficas, resúmenes irónicos del yo, que son, que han sido temidos, añorados... deseados.

Ver al otro, verse en el otro, son actos simultáneos y mutuamente incluyentes. Siendo así, la historia es el complejo e inagotable vínculo entre el pasado y el presente. Tiempos en movimiento cuya densidad no puede ya medirse en un simple recuento cronológico. Espacios en permanente transformación intervenidos por profundos contactos que trasmutan los territorios en paisajes simbólicos, en anclas para la memoria, en textos y pretextos para el recuerdo y el olvido. Monumentos que condensan cargas figurativas vueltas relatos e imágenes que no necesariamente encuentran traducción a través de la palabra. Y el historiador, la historiadora, cazadores/as expectantes dispuestos/as a seguir "el rastro, la trayectoria, la energía de un desplazamiento, de una mirada, de un registro, a fin de capturar, así sea por instantes, de manera inconclusa, esa "lógica de sentido que mueve al texto y conmueve al espectador"<sup>83</sup>

Obvio es decir, que para el análisis, las imágenes no pueden ser vistas como simples "ilustraciones" sino como anclajes significativos que en interrelación con lo textual permiten la construcción de sentido y coadyuvan a una lectura hipotética (siempre frágil) de lo representado en tanto "materialidad y, a la vez, significación potencial". Vistas de este modo las imágenes constituyen sistemas semiológicos en permanente transformación que se vinculan a diversos horizontes significativos relativamente independientes (culturales, lingüísticos, históricos, sociales, etcétera), a partir de los cuales las metáforas, las analogías y las discrepancias se

---

<sup>83</sup> PAVIS, Patrice. "El análisis de los espectáculos", Paidós, México, 2000, p. 33

develan y adquieren sentido. Por lo tanto, una lectura interesada de fotografías históricas, lo mismo que de imágenes como los cromos de un libro de texto o los grabados empleados como material didáctico en las aulas o las fotografías históricas, implica el reconocimiento de que éstos documentos constituyen huellas tangibles del pasado/presente, de la historia en el más extenso sentido del término (como proceso pretérito y contemporáneo, como narración, como registro autobiográfico), pero que "por sí mismos no dicen nada. Hay que hacer que signifiquen y para ello hay que ponerles en una especie de relación de actualización con otros elementos relativos, como los textos" <sup>84</sup>

Aprehender al "yo" en el "otro" en una imagen, conlleva el reconocimiento de identidades y de significados en permanente construcción así como una reflexión profunda que nos permite indagar sobre la representación colectiva de los universos simbólicos con los que interactuamos permanentemente.

Esta intervención comprensiva que implica un ejercicio semiótico, nos permite interpretar "No solamente los objetos producidos por el ser humano sino también las relaciones entre ellos y lo que éstas significan para él o para quienes los observan. El cálculo riguroso del accionar humano y de las relaciones que ahí se establecen, según un determinado contexto, nos conduciría al planteamiento de... esquemas de representación de lo vivido en cuanto efectos de sentido" <sup>85</sup>

Aquí aparece la cuestión de la figura como "representación" del mundo realmente existente, del mundo de los objetos, al que no podemos acceder directamente (a menos que renunciemos a la razón, según Lacan), sino a través de mediaciones simbólicas histórica y socialmente construidas, que nos permiten "reconocer" la realidad e intervenir en ella. Siguiendo a Greimas: "El concepto de reconocimiento surge del problema más general de la legibilidad del mundo llamado natural. ¿Qué es lo naturalmente dado, qué es aquello inmediatamente legible para nosotros en el espectáculo del mundo?" Suponiendo que se trate de las figuras, esas figuras

---

<sup>84</sup> RODRÍGUEZ Villeneuve, citado por Pavis, Patrice, p. 55.

<sup>85</sup> HERNÁNDEZ Aguilar Gabriel. "Figuras y Estrategias en Torno a una Semiótica de lo Visual", UAP/Siglo XXI, México, 1995, p. 9.

sólo pueden ser concebidas como objetos si el rasgo semántico objeto se integra a la figura para convertirla en tal... sus significaciones forman parte de una lectura humana del mundo y no del mundo mismo.

"Esa rejilla de lectura es la que nos vuelve el mundo significativo permitiéndonos identificar las figuras como objetos, relacionarlos entre ellos, interpretar los movimientos como procesos, atribuibles o no a los sujetos, etc. De naturaleza semántica - y no visual, auditiva u olfativa- funciona como código de reconocimiento que vuelve el mundo inteligible y maniobrable. Se comprende ahora que es la proyección de esta rejilla de lectura - especie de significado del mundo- sobre un lienzo pintado, grabado o fotografiado, la que permite reconocer el espectáculo que se supone debe representar"<sup>86</sup>

Finalmente hay que señalar que las autobiografías contemplarán dos perspectivas:

- a) una temporal
- b) una cultural.

En la primera considera la influencia que el sujeto tiene de su historicidad, así como sus experiencias que si bien se tomarán de manera individual nos hablará de la colectividad en otras palabras del imaginario social a partir del imaginario radical. Y el segundo la trayectoria dentro de las diferencias sociales y su particularidad a raíz del género, edad, campo laboral, clase social, nivel de estudios, entre otros en el que se desarrollan como individuales.

Debido a que la parte más importante de esta indagación se centra en las percepciones de los docentes, la técnica a emplear será la entrevista en profundidad, en tanto que a partir de ciertos ejes de interés establecidos, permite una entera libertad en la forma de preguntar y en la manera de responder. El entrevistador observa el contenido latente y analiza la información de forma

---

<sup>86</sup> ALGIRDAS J. Greimas. "Semiótica figurativa y semiótica plástica", en: Hernández Aguilar Gabriel. Figuras y estrategias en torno a una semiótica de lo visual, UAP/Siglo XXI, México. 1995, p. 23.

cualitativa. El objeto de la entrevista está centrado en el individuo, sus percepciones y sus significados.

## 4.2 ENTREVISTA PROFUNDA

La conformación del marco teórico desarrollará una explicación acerca de cómo pueden articularse y complementarse dichas teorías para dar cuenta de un aspecto de la vida escolar y familiar íntimamente ligado a la problemática emocional infantil, en forma global, dinámica y crítica.

El presente trabajo se ubica dentro de la temática, en particular se propone el análisis del imaginario desde el cual se sostiene y justifica la práctica docente en torno a los problemas del aprendizaje. Toda vez que se propone recuperar para el análisis los conceptos que se desarrollan desde esta teoría. A partir de los planteamientos de esta misma teoría también se propone la aproximación y análisis del acontecer educativo dirigiendo la mirada a éste a partir de lo que según Mannoni (1979) denominó la "otra escena". El concepto de "otra escena" nos remite a la escena "reservada para el juego del principio del placer y del proceso primario" (Mannoni 1979, p 75) y cuya función "es tanto escapar al principio de realidad como someterse a él"<sup>87</sup>. Así un aspecto fundamental que nos permite formular el discurso psicoanalítico es la existencia de "otra escena educativa", diferenciándola de la escena educativa formalizada, prevista y promovida

El trabajo de campo se realizará al interior de dos escuelas primarias una privada y una pública en las cuales se aplicará a cuatro docentes de cada una de ellas la entrevista profunda.

Al igual que las sesiones de grupo, las entrevistas profundas son una forma no estructurada e indirecta de obtener información, pero a diferencia de las sesiones de grupo, las entrevistas profundas se realizan con una sola persona. Este tipo de técnica en la investigación puede tener una duración de 30 min, hasta más de una hora, dependiendo del tema y la dinámica de entrevista.

Para ello se requiere la habilidad de un entrevistador que provoque un ambiente de confianza con el entrevistado a fin de que hable con libertad de sus actitudes, creencias, sentimientos y emociones. Dentro de una entrevista profunda es

---

<sup>87</sup> MANNONI pp 74-75

posible combinar técnicas proyectivas a fin de profundizar en algún tema o de obtener respuestas que muchas veces el entrevistado no está dispuesto en forma racional y espontánea a proporcionar.

La entrevista realizada tiene que llevarse a cabo en una atmósfera tolerante donde exista libertad para que la persona se exprese sin temor a la desaprobación, la amonestación, la discusión o el aconsejamiento, la cual esta decidida a ofrecer una imagen amplia (profunda) de los sentimientos, creencias y motivaciones del sujeto entrevistado. La entrevista en profundidad es quizá, la técnica más utilizada para obtener información o saber que opina la gente.

Como técnica de investigación, la entrevista, abarca diversas dimensiones: amplía y verifica el conocimiento científico; obtiene o posibilita llevar la vida diaria del ser humano al nivel del conocimiento y elaboración científica, y permite la reflexión del entrevistado de "ese algo" –objeto de estudio- (problemas de aprendizaje), que quizá no tenía sistematizado y/o "concientizado".

La entrevista es uno de los medios para acceder los conocimientos, las creencias, los rituales, la vida de esa sociedad o cultura, obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos.

Consideramos necesario conocer cuales son sus ideas, conceptos, teorías e imaginarios que han construido a lo largo de su trayectoria como docentes, de acuerdo a los siguientes tópicos:

A) Cuál sería la definición de P.A. que maneja el docente.

Lo que nos permitirá conocer que tan general es esta idea o si hay alguna diversidad en dicho concepto.

B) Cuales son los aspectos que influyen en la aparición de un P.A.<sup>88</sup>.

Lo cual nos dará una idea del grado de participación que el docente asume frente a un P.A.

---

<sup>88</sup> Utilizaremos las letras P.A. como Problemas de Aprendizaje.

C) Cuales serían las características compartidas por los sujetos que presentan P.A.

D) Cuál es la influencia que ejerce la interpretación por parte del medio al asignar un P.A. al alumno.

Esto nos dará una visión de cómo actúa el sujeto frente a un diagnóstico de P.A. como lo asume e interactúa con el mismo.

E) Cuáles son las necesidades que debe cubrir las instituciones que presentan una población con P.A. y si estas deben ser unificadas o especializadas.

Nos ayudará a conocer cuáles son las características que el docente considera que debe tener el lugar donde el alumno se desarrolla de acuerdo a sus capacidades.

F) Cuáles son las dificultades que enfrenta el sujeto con P.A. dentro del ambiente educativo, familiar y en particular con el docente.

G) Cuáles son las acciones que se deben tomar frente a un sujeto con P.A.

Nos permitirá conocer como e imaginario del docente en torno a los P.A. lo lleva a actuar frente a este.

H) Qué tanto le afecta el que se presente un P.A. dentro del aula.

Aportándonos un conocimiento acerca de las acciones especiales tomadas por el docente dentro del aula, ante la Institución y personalmente, frente a un P.A.

I) Cuál cree usted que es la acción o acciones que toma la institución frente a los alumnos con P.A.

Con los resultados arrojados nos dará una idea de cómo las instituciones se responsabiliza ante los P.A. si crea nuevos programas, si los unifica, cómo clasifica a los alumnos, si proporciona a los docentes cursos de preparación sobre los P.A.

J) Cuáles cree usted que serían las funciones de las instituciones educativas para ayudar a sujetos con P.A.

La respuesta arrojada nos dará a conocer cuales son las deficiencias que el docente considera que sufre la institución y si estas fomentan que su participación sea mas activa.

Recordando la aportación de Castoriadis sobre el imaginario social como elemento que instituye a las sociedades a través de establecer lo imaginario no como imagen de, sino como creación incesante y esencialmente indeterminada de figuras, formas e imágenes a partir de las cuales se creara un nuevo contexto social, conformándose una red de imaginarios que lo atraviesan estableciendo lo que es y lo que debe ser cada sujeto desde su posición relativa a un momento histórico, a una ubicación social y al propio psiquismo que desarrollaran, perpetuaran y modificaran continuamente esos imaginarios contruidos.

Retomamos la autobiografía y la entrevista a profundidad para identificar dichos imaginarios en especial los que se han elaborado en torno a los problemas de aprendizaje, los cuales confrontaran su ser y deber ser, es decir lo que es , lo que piensa y lo que actúa, arrojándonos tanto parámetros anteriores como nuevas metas y objetivos de acción futura.

## PROPUESTA PEDAGÓGICA

Considerando los planteamientos desarrollados a lo largo de nuestra investigación y confrontando la teoría- práctica hemos podido observar lo siguiente:

Al hacer un recorrido por las definiciones proporcionadas por los docentes tanto de la escuela pública como de la privada acerca de los Problemas de Aprendizaje y comprobando con las definiciones otorgadas por el marco teórico encontramos que en la actualidad el docente sigue utilizando parámetros aportados en los años 60's donde se concibe un problema de aprendizaje como un problema emocional, conductual, orgánico o social.

Podemos decir que esta definición es imaginaria ya que teóricamente se ha avanzado en este ámbito y a pesar de la diferencia de escolaridad, edad y experiencia todas las respuestas son similares.

Con lo cual podemos detectar que el docente sigue catalogando un Problema de Aprendizaje a partir de características no relacionadas con ellos por ejemplo; la pobreza, la mala alimentación, la violencia intrafamiliar, las capacidades diferentes, socialización entre otras. Sin saber como enfrentarlos o afrontándolos de manera inadecuada, por ejemplo mediante la separación del grupo, comprensión, afecto. Cabe aclarar que en las instituciones que cuentan con servicios de USAER se canalizan pero no hay un apoyo individual por parte del maestro, o por lo menos no el adecuado.

Lo antes mencionado nos permite observar que el docente ante un Problema de Aprendizaje va a identificar los componentes que su imaginario ha construido proporcionándole los medios para realizar una intervención y dependerá del imaginario si ésta es adecuada o no.

La familia del alumno también tiene construido un imaginario acerca de los Problemas de Aprendizaje el cual el docente puede modificar o acrecentar con su propio imaginario. Regularmente para la familia las características de un Problema de Aprendizaje son las siguientes:

- Que no aprende.

- ✚ Que no obedece.
- ✚ Que no quiere estudiar.
- ✚ Que es flojo, lento, tonto.
- ✚ Cómo un niño que da problemas.
- ✚ Que tiene mala conducta.
- ✚ Que no pone atención.
- ✚ Que es inquieto.

Aseveraciones que de acuerdo a las definiciones dadas por los docentes se verán apoyadas ya que también son dadas por ellos para detectar un Problema de Aprendizaje.

Algunas ocasiones la familia rechaza la posibilidad de que su hijo tenga un Problema de Aprendizaje se culpan, lo niegan, o culpan al profesor el cual al no contar con una preparación adecuada para el tratamiento se limita a diagnosticarlos como niños con problemas de aprendizaje y a canalizarlos con un especialista o brindándole el apoyo de acuerdo a sus posibilidades , apoyo que ya es dudoso desde el momento en que no tienen una idea clara de lo que es un problema de aprendizaje, ya que, se presentan a veces también desajustes emocionales, sociales u orgánicos los cuales no son básicos en un problema de aprendizaje, pero sin embargo pueden generar en el docente, la familia y en el propio niño la creencia de que si lo tiene.

En las respuestas otorgadas en la investigación el diagnóstico es tomado con una actitud muy cómoda por parte del docente ya que se desliga del alumno responsabilizando completamente a la familia y al especialista ya sea dentro o fuera de la institución, lo que ha propiciado que tanto escuelas públicas como privadas se preocupen por incorporar un departamento psicopedagógico o servicios de USAER, además de atención personalizada en la información a los padres y en el aula por parte de los directivos, además de canalizar al alumno si es necesario.

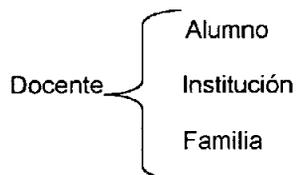
Estos procedimientos y formas de actuar han sido recuperados de las autobiografías ya que estas nos aportarán en modo en que los docentes se ven así mismos a su mundo, los significados que asignan o construyen mutuamente a partir de lo que dicen y hacen además de el significado que otorgan a los sucesos ocurridos en su entorno.

El imaginario que construimos nosotras en torno a esta investigación se ve ratificado por las respuestas obtenidas, donde el docente expresa una idea de lo que debe ser el comportamiento "normal" del niño en base a sus propias vivencias y la importancia que le dan al imaginario establecido acerca de la docencia la mayor de las veces copiado o inspirado por un modelo fuerte en la familia donde el aprendizaje es visto como un requisito y en el caso de que no se de de manera idónea: un problema, el cual sigue estigmatizando a los alumnos dentro del aula en la que el docente ejerce su práctica.

Por esta razón actualmente se diagnostican más problemas de aprendizaje ya que el docente cataloga cualquier conducta que imposibilita adquirir un aprendizaje significativo como tal, aunado al poco apoyo con que se cuenta, factor fundamental para el desarrollo de dicha práctica cotidiana acciones que le dan validez al imaginario pero que son hasta cierto punto reales.

Finalmente, es necesario ser conscientes de que toda práctica esta permeada por un imaginario construido que si bien no es inalterable si condiciona las acciones a realizar pero el ser conscientes de el nos permite tener un mejor conocimiento del desarrollo de nuestra práctica y comenzar a cambiarlo.

Por lo que propondríamos un curso-taller para los docentes dentro de la misma institución donde llevan a cabo su práctica, siendo éste una herramienta para la reflexión sobre el imaginario y su importancia en el diagnóstico de los problemas de aprendizaje, esperando que el docente en su práctica permita construir otros imaginarios que reivindiquen su labor cotidiana así como el vínculo:



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**FACULTAD DE ESTUDIO SUPERIORES ARAGÓN**

**PROPUESTA DE:**

**CURSO-TALLER: EL IMAGINARIO QUE CONSTRUYE EL DOCENTE EN  
TORNO A LOS PROBLEMAS DE APREDIZAJE**

**ELABORADO POR:**

**FANY CAROLINA ROSAS ZAMARRIPA**

**LORENA ELIZABETH TORRES MÉNDEZ**

**AGOSTO 2005**

## INTRODUCCIÓN

Este curso-taller pretende dar utilidad práctica a una serie de experiencias proporcionadas por el docente de su práctica cotidiana enfrentándose en el aula con alumnos con problemas de aprendizaje y con su imaginario construido en torno a este, así mismo como dan solución a los obstáculos que la institución o los padres de familia afectan su práctica.

Se pretende reducir la preocupación e incertidumbre del docente al tener conocimiento de lo que es un problema de aprendizaje y cómo afrontarlo, aumentar su sensibilidad, adquirir mayor seguridad y compromiso con su práctica para la toma de decisiones con respecto a los niños que puedan presentar un problema de aprendizaje.

Pues si bien en la relación pedagógica lo que se pretende no es tanto lo que se enseña sino el vínculo educación-educando ya que es fundamental para el desarrollo integral, pero no es la solución de los problemas que pueda enfrentar el docente.

Es de vital importancia que el docente conozca una adecuada y oportuna valoración de las aptitudes, explorar con detalle cada una de las áreas con aspectos que conforman al individuo con problemas de aprendizaje como ser integral así como la relación donde el docente esta implicado con el alumno, la institución, la familia y en sí con su misma práctica.

"Nadie dice que sea sencillo pero esto implica gran parte del reto profesional que cada profesor es digno de forjarse del grado de compromiso que precisamente como docentes somos capaces de establecer, no con las autoridades educativas sino con ese alumno que es especial y que en ocasiones no confía en nadie más que en su profesor (a), lo único firme que tiene bajo sus pies es su salón de clases y el único lugar amplio seguro y con cierto orden en su escuela"<sup>89</sup>

El curso-taller se dividirá en tres momentos:

---

<sup>89</sup> FROLA, Ruiz, Patricia "Un niño especial en mi aula" p.10

- A) El primer momento se titula ¿Qué son los problemas de Aprendizaje?. Se partirá del conocimiento que cada docente aporte a partir del imaginario que ha construido desde su propia perspectiva, cual sería para ellos un problema de aprendizaje y como los enfrentaría, mediante el dialogo en equipo e individual, llegando a definiciones ya establecidas donde se identificaran los componentes correctos.
- B) B) El segundo momento se trabajará "El imaginario que he construido en torno a los Problemas de Aprendizaje". Para el desarrollo de este segundo momento se utilizará la autobiografía como herramienta de testimonio de la vida autorrelatante dejando huella de su condición cultural, experiencias satisfactorias y no satisfactorias generando una introspección que le proporciona al autorrelatante reflexionar, analizar y evaluar su práctica docente.
- C) El tercer momento "La Relación Docente-Alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza-aprendizaje". Se conjuntará tanto el dialogo la construcción de nuevos imaginarios que reivindiquen dicho vínculo las experiencias para tratar de mejorar su práctica y aplicar nuevas posturas.

El curso-taller esta planteado para llevarse en 15 sesiones de 3 hrs. dando un total de 45 hrs.

Se pretende que sea un espacio para la reflexión en las actitudes individuales y grupales de los docentes para una mejora en su práctica cotidiana.

#### OBJETIVO GENERAL:

- Generar en los docentes nuevos imaginarios que permitan conocer nuevas formas de enfrentar los problemas de aprendizaje.

#### OBJETIVOS PARTICULARES:

- Adquirirán el conocimiento de nuevos conceptos, clasificación y solución de los Problemas de Aprendizaje.
- Que identifiquen sus limitaciones para partir en busca de soluciones que les permitan una mejor intervención en su práctica cotidiana.
- Que reconozcan actitudes propiciadas por vivencias pasadas en su práctica actual.
- Que identifiquen su imaginario y su incidencia en el proceso enseñanza – aprendizaje.

## CONTENIDO

### 1. ¿Qué son los problemas de aprendizaje?

Al reconocer los enfoques mediante los que se aborda el aprendizaje podremos observar cual es la postura del docente frente a un problema de aprendizaje, identificando la cuales son los componentes sobre los que el considera que puede intervenir y de acuerdo al área realizar nuevas acciones e intervenciones basándose en las diferentes fases conceptuales sobre las que se ha desarrollado la definición de problemas de aprendizaje permitiéndonos saber que es, cuales son sus características y los puntos sobre los que se le puede abordar proporcionándole un panorama más amplio que le permitirá un diagnóstico adecuado basado en la realidad con el conocimiento adquirido

Antecedentes y concepto.

A que llamamos Problemas de Aprendizaje.

Categorización de los Problemas de Aprendizaje.

### 2. Mi imaginario en torno a los Problemas de Aprendizaje

En este segundo momento hemos de trabajar como el imaginario ha de construirse a partir de la suma de todas las aspiraciones simbólicas y representaciones que los actores (docentes) han hecho de su realidad el escenario más importante de la influencia social y transmisora de cultura y abordaremos de manera particular la relación que el docente genera frente al alumno que presente según su concepto de problemas de aprendizaje , pues de su actitud hacia éste podemos identificar el imaginario que se ha desarrollado respecto a estos y si han sido interiorizados a lo largo de su formación y/o práctica laboral; respondiendo al modelo aceptado ante la sociedad, institución y familia y cuales serían los conocimientos teóricos y técnicos para aportar la mejor solución.

¿Qué es el imaginario?

¿Cuál es mi imaginario?

¿Cuál es mi construcción en torno a los Problemas de aprendizaje?

Análisis y Evaluación de los logros obtenidos en mi trayectoria como docente

### 3. La Relación Docente-Alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza-aprendizaje.

Si bien es cierto al docente deberíamos verlos desde todas sus dimensiones, igual al alumno, así observar las repercusiones que la relación trae consigo mismo. En este tercer momento trataremos de que el docente se de cuenta como es la interacción, la innovación en sus recursos educativos, el apoyo de la institución actitudes, limitaciones, necesidades y temores; acciones que repercutirán en su práctica y relación que establece en su práctica y relación que establecerá con el alumno-institución familia.

Interacción docente-alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Innovación y recursos educativos en el aula.

El docente como apoyo en la escuela ordinaria.

Actitudes, temores y limitaciones.

El niño, sus necesidades y la convivencia con la diversidad.

Los padres de familia, sus temores y sus necesidades de apoyo.

Trabajando con los niños en un ambiente integrador.

CARTAS DESCRIPTIVAS

| 1. ¿Qué son los Problemas de Aprendizaje?  |   | Sesión _____<br>No. De Hrs. _____<br>Institución _____  |   |
|--|---|---|---|
| Subtemas   | Objetivo Específico   | Actividad   | Bibliografía  |
| * Antecedentes   | <p>Propiciar el conocimiento de nuevos conceptos, clasificación y solución de los P. A.</p> <p>Diferenciar entre un P. A. y una necesidad educativa especial.</p> <p>Categorización</p> <p>Diferencia entre necesidades educativas especiales y problemas de aprendizaje.</p> | Fotocopias de la lectura  | * NIETO, Margarita "Por que los niños no aprenden"                              |
| * Concepto de aprendizaje.   |   | Tarjetas blancas, pizarra y rotafolio   |   |
| * Concepto de problema de aprendizaje.   |   | Mascaradas  |   |
| * Categorización   |   | Caramelos, lápices cinta adhesiva.  |   |
| * Diferencia entre necesidades educativas especiales y problemas de aprendizaje. |   | Se formarán equipos de 8 a 7 elementos se elegirá a 3 de ellos a cada uno se le colocara un caramelo, cinta adhesiva y un lápiz, se llevará acabo una actividad cualquiera que desee el que tiene el caramelo a su equipo, los demás observarán como los que tienen problemas de lenguaje intentan realizar dicha actividad.<br>Si no le sigue la invitado.<br>Formar equipos de 8 o 7 elementos y de ellos seleccionar 2 y se les colocará taponones, ya que con esto tendrán una pérdida auditiva del 40% y además se pedirá al que fuera como docente que hable bajo. Se observará el desempeño de los participantes al realizar una actividad académica, comentar en el equipo como favorecerían la comunicación con ellas y qué adaptaciones a la enseñanza serían convenientes.<br>-Cuando el nivel está por encima de nosotros.<br>El instructor escribirá en el pizarrón 10 ecuaciones con una actitud de naturalidad, dando por hecho que todos saben resolverlas dando un tiempo de 10 minutos, posteriormente pasará a 5 integrantes a resolver 2 ecuaciones y dará 2 minutos y si no saben resolverlas tomará una actitud arrogante, al terminar la actividad comentar que todos en un momento dado tenemos una necesidad educativa especial. Realizar una plenaria donde se haga hincapié a la diferencia de una necesidad educativa especial y un problema de aprendizaje para así sugerir actividades didácticas para niños con algún problema de aprendizaje o bien una necesidad educativa especial. | * FROLA, Ruiz Patricia, "Un niño especial en el aula", Edit. Trillas pp. 98-120 |
|  |   | Tapones de goma, música rítmica, pizarra, portafolios.  |   |
|  |   | Señal de ecuaciones, textos en diferentes idiomas.  |   |

|  |  |  |   |  |
|--|--|--|---|--|
|  |  | <p>Mirando con los ojos de otro.<br/>     Formar equipos de 6 personas y seleccionar a 3 voluntarios a cada uno se les colocarán las gafas oscuras que limiten su visión, el docente del equipo les entregará un texto para un ejercicio de lectura de comprensión, posteriormente pedirá a uno de ellos que les mientras los demás lo escriben lo que esta va leyendo. Calificará los trabajos y hará comentarios negativos sobre la mala lectura y la pésima escritura de los que tienen las gafas. Al final de la experiencia compartirán sus comentarios a manera de lluvia de ideas, los equipos aportarán sugerencias pedagógicas para trabajar con estos niños para que logren un mejor desempeño</p> | <p>Gafas de juguete, que disminuyan la visión.<br/>     Mascacas y texturas</p> |  |
|--|--|--|---|--|

| 2. Mi imaginario en torno a los Problemas de Aprendizaje   |   | Sesión<br>No. de Hrs. _____<br>Institución _____   |  |
|--|---|--|--|
| Subtemas   | Objetivo Específico   | Actividad  | Material   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>☼ ¿Qué es el imaginario?</li> <li>☼ ¿Cuál es mi imaginario en torno a los Problemas de Aprendizaje?</li> <li>☼ La autobiografía.</li> <li>☼ Etapas en la construcción de la autobiografía.</li> <li>☼ Momentos en el proceso de la elaboración autobiográfica.</li> <li>☼ Análisis y Evaluación de los logros obtenidos en mi trayectoria como docente.</li> <li>☼ La relación Docente Alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza</li> </ul> | <p>Que el docente identifique su imaginario y su incidencia en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje</p> <p>Que el docente reconozca actitudes propiadas por vivencias profundas en su práctica actual</p> <p>Generar una introspección donde se le proporcione al docente reflexionar analizar y evaluar su práctica</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar una mesa redonda donde se genere una retroalimentación en torno a las lecturas sugeridas.</li> <li>- Se realizará una plenaria con las lecturas sugeridas.</li> <li>- Realización de su autobiografía.</li> <li>- Formación de equipos para la discusión de la misma.</li> <li>- La máscara</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecturas sugeridas</li> <li>- Pizarrón</li> <li>- Clases</li> <li>- Lecturas</li> <li>- Hojas Blancas</li> <li>- Plumas</li> <li>- Tarjetas</li> <li>- Plumones</li> </ul>  |
|  |   |  | <p>Bibliografía</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>☼ CASTORIADIS, Cornelius "El Imaginario Social y la Institución" Tomo I Vol. 14 Tusquets Barcelona 1989.</li> <li>☼ MARLIEU, Philippe "Construcción de lo Imaginario"</li> <li>☼ Maffesoli, Michael, "El Imaginario Social"</li> <li>☼ Autobiografía en Escamilla Salazar Jesús, Tests de Doctorado Las Representaciones Sociales de los docentes sobre la enseñanza de la historia de la educación en la lic. de pedagogía de la Enep. Aragón" UNAM 2004 p.211</li> <li>☼ LOPEZ, López Graciela "La Autobiografía"</li> <li>☼ ANZALDUA, Arca Raúl: "LA Docencia Frente al Espejo" uam.</li> <li>☼ C. Monoño (coord) M. Castello et al. "Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje Formación del profesorado y Aplicación en la Escuela", pp. 297-313 edit. grao.</li> </ul> |

| 3. La relación docente-alumno y sus repercusiones en el proceso enseñanza-aprendizaje   |   | Sesión No. de Hrs. _____<br>Institución _____  |  |
|---|---|--|--|
| Subtemas  | Objetivo Específico   | Actividad  | Materiales   |
| * Interacción docente-alumno en el proceso Enseñanza - Aprendizaje - Innovación y recursos educativos en el aula. El docente como apoyo en la escuela ordinaria | Que el docente se de cuenta de la importancia que tiene el ser un canalizado entre la enseñanza y el alumno.              | <p>-Leer las lecturas correspondientes. En equipos realizar una retroalimentación donde se profundice el tema, comparándose los diferentes puntos de vista en base a sus experiencias llegando a una conclusión.</p> <p>-El círculo mágico. Se elaborará previamente un lista de preguntas y cuestiones que se abordará en el círculo mágico en este caso relacionados con niños que presentan alguna necesidad educativa especial o un problema de aprendizaje, se darán a conocer las reglas de oro del círculo mágico:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Todos pueden opinar y decir lo que piensan y sienten.</li> <li>2. No habrá burras ni críticas en a los que expresan sus ideas.</li> <li>3. La magia del círculo consiste en que de ahí saldrá una solución o conclusión al problema.</li> <li>4. Debe fomentarse la discreción, aprender a escuchar y esperar su turno.</li> </ol> <p>Se iniciará lanzando una pregunta sobre las necesidades que al docente le preocupa dentro del aula con algunos alumnos con algún problema de aprendizaje o necesidad educativa especial, se llevará a cabo mediante lluvias de ideas resaltando al instructor los principios éticos, humanísticos y el apoyo de los demás. Al final se cerrará con una conclusión o propuesta en común que surgió ahí.</p> <p>- La mitografía. Se realizará en un papel la silueta de un niño en el papel bond, se les dará a los participantes tarjetas blancas donde escribirán sus dudas sobre como diferenciar a un niño con necesidades educativas especiales y con problemas de aprendizaje esto realizando preguntas que a ellos les surjan como inquietudes al saber sobre la historia de vida del niño.</p> | <p>-Antología de lecturas.<br/>-Hojas Blancas.<br/>-Lápices</p> <p>-Rotafolio de hojas bond blancas.<br/>-Sillas.<br/>-Plumones.<br/>-Elaboración de preguntas.</p> <p>-Papel Bond con un dibujo de una silueta de un niño.<br/>-Plumones de colores.<br/>-Tachuelas o cinta adhesiva.</p> |
| * El docente, el Alumno y los Padres  | En toda acción educativa este fenómeno permitirá ver reflejado el impacto de una decisión o modelo educativo determinado. | <p>* FROLA, Ruiz Patricia, "UN niño especial en el aula", Edit. Trillas pp.99-120</p>  | <p>* ELEMNT, Gino y Robert Ruiz, Rosa Blanco "Desarrollo Psicológico y educación Tomo II Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Especial", Edit. Alianza pp.315-476.</p>  |

## EVALUACIÓN

Si bien es cierto el aprendizaje implica ubicar a los participantes en este caso a los docentes como seres sociales, ya que en la acción pedagógica el papel del docente no es neutro, pues, se compromete por entero en la situación pedagógica, con lo que dice, con lo que hace, con lo que es. Es por esto que creemos importante que haya una autoevaluación en donde ésta refleje si esta actuando adecuadamente ante las situaciones que se le han presentado en el aula, con los intereses tanto personales como objetivos, adaptación de los mismos a las posibilidades de cada alumno, observando como su imaginario a permeado su actividad laboral. Esto se llevara a cabo mediante la autocritica, análisis de los contenidos del primer momento del curso – taller redactando brevemente lo que para ellos ha sido lo más significativo para generar un cambio en la conceptualización de los problemas de aprendizaje confrontando lo que al principio creía con lo que al final ha construido.

La evaluación del grupo: se llevará a cabo en cada sesión con la participación activa que el docente tenga ante los contenidos de cada momento esta puede ser con la participación activa, la participación escrita y el compromiso que se tenga frente al grupo donde se lleva a cabo el curso – taller.

Por último el grupo analizará la participación del instructor ante los contenidos en cada momento como los dirigió, el control de grupo, sus habilidades y desempeño en general para hacer significativo el conocimiento del tema que se trató.

El instructor a su vez intercambiará con los asistentes su percepción de como se llevó a cabo el proceso del curso – taller; logrando una retroalimentación para la mejora del mismo.

El buscar la transformación de un conocimiento no es fácil, más cuando hemos de tratar con docentes con conocimientos entrañables pero se busca ayudar a valorar la importancia que tiene el docente dentro de su actividad en el aula y en la interacción que se genera con el alumno y la familia.

Y buscar el abordaje la transformación de conocimiento desde una perspectiva de grupo, que ayudará a valorar la importancia de estudiar como el docente ha de realizar sus actividades dentro del aula y la interacción que se genera con el alumno-familia.

Esta evaluación se divide en.

- Autoevaluación
- Evaluación del grupo
- El instructor

# CONCLUSIONES

## CONCLUSIONES

Los planteamientos que realizamos a lo largo de nuestra investigación nos ayudaron a llegar a las siguientes conclusiones:

Podemos observar como el docente cuando se ve enfrentado dentro del aula a un niño que presenta un comportamiento diferente al resto del grupo, comenzara a elaborar a partir del imaginario, de acuerdo a su formación y práctica laboral su intervención de cómo deben ser solucionados, si es un problema de aprendizaje o no y de cuál se trata, aunque para los docentes entrevistados en general significa:

\*\*Que al niño le cuesta trabajo aprender en la escuela”,

\*\*Una alteración orgánica”,

\* “la causa de una aplicación inadecuada de métodos o procedimientos convencionales”

\*\*Una dificultad para aprender”

\*\*Una situación especial que no permite un óptimo aprendizaje”

\*\*Un desfase cognoscitivo”

Características que no tienen que ver con lo que planteamos en el primer capítulo, ya que para nosotras un P. A. se presenta cuando el niño no utiliza sus capacidades físicas, intelectuales y emocionales para cumplir con las tareas propias de su nivel existiendo un desfase cuando estas difieren profundamente de sus logros académicos en una o varias áreas de competencia.

Recordando que el individuo construye su base de conocimiento, aunado al como interactúa con dicho conocimiento, lo aplica y asocia en nuevas o diferentes estrategias para ambientes educativos diferenciales ya que el estudiante es un participante activo dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje, él establece sus propios ritmos tanto de lo que aprende como en la construcción del significado.

Dichas diferencias el docente las ha de afrontar con su propio imaginario el cual ha sido construido en base a experiencias subjetivas:

"fui muy buena alumna, casi "nerd" muy responsable en mi trabajo y actualmente se permite que los niños falten al respeto a disminuido la responsabilidad, la disciplina y no se controlan las emociones",

"son niños que tienen problemas neurológicos y familias disfuncionales y con poco apoyo y motivación."<sup>90</sup>

Dichas experiencias hacen que el docente aprecie como problemas de conductas diferentes a los que él tuvo o que piense que deben de ser ya que como vimos las autobiografías contienen sentidos relacionados con lo vivido en el contexto sociocultural que mediatiza sus ideas y concepciones pedagógicas las cuales digieren sus acciones es decir su actuación depende en gran medida de su forma de pensar y en algunos casos pueden ser un obstáculo para el mejoramiento de la enseñanza, estas ideas también nos permiten observar y comprender por que los docentes difieren entre lo que piensan y lo que llevan a cabo en su práctica

"Lo único que nos queda a los docentes es entender a los niños y el tiempo que pasan en el aula que sea placentera además de darles algunos conocimientos para enfrentarse a la vida ya que muchos seguramente no podrán llegar a tener una profesión y si acaso la tienen no les será fácil encontrar trabajo".<sup>91</sup>

Afirmaciones como lo anterior nos dejan ver como el medio influye en las acciones tomadas por el docente frente a sus alumnos ya que aunque en las entrevistas mencionan determinadas acciones para ayudarlos en las autobiografías reflejan conductas distintas ante los niños con algún problema ya sea de conducta o aprendizaje.

"Los problemas que se encuentran actualmente de aprendizaje son más ahora que antes por la desintegración familiar, el descuido que tienen los padres con

---

<sup>90</sup> Fragmentos tomados de las autobiografías escritas por los docentes.

<sup>91</sup> ídem.

los hijos el que no se le ponen límites a los hijos, se les deja hacer lo que quieran.

Pienso que debía ser obligatorio que los padres asistieran a pláticas para saber como tratar a sus hijos, pero que fueran constantes”.

“La docencia te enfrenta de manera directa con las problemáticas de aprendizaje cada niño es un caso particular aunque tenga la misma problemática, informarse acerca de los diferentes problemas ayuda mucho, así, como trabajar maestro-papas-terapia es un trabajo en equipo donde te pone a prueba sobre todo en tolerancia”

“No hay una receta que te solucione, puede crear estrategias que faciliten el trabajo del niño, y si esto se hace en conjunto con padres y terapeuta, los resultados sean mucho más rápidos y notables”<sup>92</sup>

Como observamos es importante la interacción que el docente genera con el alumno dentro del proceso enseñanza-aprendizaje como la innovación de recursos dentro del aula ya que en toda acción educativa es importante que el docente-alumno-padres trinomio que permitirá ver reflejado el impacto de una decisión o modelo educativo determinado.

“En el trabajo me fastidia tantas cuestiones administrativas, pero hay que cumplirlos, aunque me gustaría que las autoridades no se olvidaron que alguna vez estuvieron en nuestro lugar, que quieran a sus escuelas pero sobre todo que brinden apoyo a los niños que nos necesitan y no los transformen solo en números y estadísticas”

“La ética dentro de un salón de clases es muy importante por lo que si un pequeño tiene la necesidad de la ayuda de un especialista hay que canalizarlo a tiempo y trabajar tal vez con el apoyo o recomendaciones de este”.

“Como docentes tenemos un gran compromiso por que trabajamos con personas, que necesitan comprensión apoyo estímulo y alguien que crea en

---

<sup>92</sup> Fragmentos tomados de las autobiografías escritas por los docentes.

ellos, por lo tanto debemos prepararnos continuamente ya que las generaciones cambian, los tiempos y las situaciones".<sup>93</sup>

Los pedagogos debemos considerar que en cualquier ámbito dentro de la sociedad las acciones tienen que ver con una red de imaginarios que atraviesan las acciones realizadas las cuales han de confrontar el deber ser, es decir lo que somos, lo que pensamos impulsándonos a buscar objetivos de acción futuras las cuales pueden ser correctos o incorrectas de acuerdo a tradiciones, ideas, costumbres que pernearán la formación y las acciones realizadas.

Finalmente esperamos que esta investigación propicie una reflexión en torno a los Problemas de Aprendizaje y a las acciones tomadas por el docente frente a sus alumnos ya sea que los presente o no aportando una nueva visión frente a estos, en torno a es y a sus soluciones, generando así la construcción de un nuevo imaginario que tenga como finalidad modificar dicha visión.

---

<sup>93</sup> idem.

## BIBLIOGRAFIA

- ☒ ANZALDUA, Arce Raúl E.                    **"La Docencia Frente al Espejo"** UAM, pp.
- ☒ FILLOUX, Jean Claude                   **"Intersubjetividad y formación Ediciones Novedades educativas"**, Facultad de Filosofía y Letras de la UBA Buenos Aires p. 38. (1996)
- ☒ ALGIRDAS J. Greimas.                   **"Semiótica figurativa y semiótica plástica"**, en: Hernández Aguilar Gabriel.
- ☒ AUMONT, Jaques                       **"La Imagen"**, pp.81
- ☒ AZCOAGA, J                               **"Alteraciones del Aprendizaje Escolara"** Edit. Paidós 1° Edición Buenos Aires Vol. 6 pp.357
- ☒ BACZKO, B                               **"Los Imaginarios Sociales"**p. 186-187
- ☒ BERUBE, Louse,                       **"Terminología de Neuropsicología y el Comportamiento Neurológico"** Edit. Montreal 1991 pp.176
- ☒ BLEGUER, José                       **Temas de Psicología** Edit. Nueva Visión 2° Edición México 1979, pp.352
- ☒ CASTORIADIS, Cornelius               **Figuras de lo Pensable, Fondo de Cultura Económica, pp.299**
- ☒ CASTORIADIS, Cornelius               **Hecho y por Hacer, (pensar en la imagen)** Edit. Eudeba Buenos Aires pp.339
- ☒ CASTORIADIS, Cornelius,               **"EL Imaginario Social y la Institución"**, Tomo I Vol. II, Tusquets Barcelona 1989
- ☒ CIRESE, Alberto                       **"La identidad social o el retorno del sujeto en Sociología"**, III Coloquio Paul Kirchoff Identidad, Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM, (1987)
- ☒ Compilación de Alvaro Machesi, Coll César, Palacios Jesús               **"Desarrollo Psicológico y Educación Tomo III Necesidades Educativas Espéciales y Aprendizaje Especial"** Edit. Alianza pp.432
- ☒ Compilación de Alvaro Machesi, Coll César, Palacios Jesús               **"Desarrollo Psicológico y Educación Tomo II Necesidades Educativas Espéciales y Aprendizaje Especial"** Edit. Alianza pp.508
- ☒ DELEUZE, Gilles                       **"Empirismo y subjetividad"**, Gedisa, Barcelona. p.91-92 (1977)
- ☒ DÍAZ Barriga Ángel                   **"Didáctica y Curriculum. Convergencias en los Programas de Estudio"**, México, Paidós, 1997, p. 142.

- Diccionario Enciclopedia Educativa Especial Vol I, III, IV Ed. Santillán, pp.1902**
- ESCAMILLA, Salazar Jesús**                    **“Autobiografía. Tesis de Doctorado Las Representaciones Sociales de los docentes sobre la enseñanza de la historia de la educación en la lic. de pedagogía de la Enep. Aragón”UNAM 2004 p.211**
- FARR, Robert**                                    **“Representaciones Sociales” 1983**
- FILLOUX, Jean Claude**                    **“Intersubjetividad y formación Ediciones Novedades educativas”, Facultad de Filosofía y Letras de la UBA Buenos Aires p. 38. (1996)**
- FORGUS, H. Ronald**                            **Percepción Edit, Trillas, Mex. 1979.**
- FROLA, Ruíz Patricia,**                    **“Un niño especial en el aula”, Edit. Trillas pp120**
- GIMÉNEZ, Gilberto**                            **“La identidad social o el retorno del sujeto en Sociología”, III Coloquio Paul Kirchoff Identidad, Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM. (1996)**
- GIMENO, Sacristán J. y PEREZ Gómez A.**                    **“Comprender y Transformar la Enseñanza” Madrid Morata 1992, p. 99**
- GLOCKNER, Julio**                            **“Conocedores del tiempo: los graniceros del Popocatépetl”. En: Broda, J. y F. Báez-Jorge (Coords.) Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México. México: Fondo de Cultura Económica y Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.**
- GOOD, Thomas L.**                            **“Psicología Educativa Contemporanea” Mc Graw Hill. Pag. 29**
- HERNÁNDEZ Aguilar Gabriel.**                    **“Figuras y Estrategias en Torno a una Semiótica de lo Visual”, UAP/Siglo XXI, México, 1995, p. 9.**
- JOHNSON, MARK**                            **El Cuerpo y la Mente, edit. debate, España pp.314**
- LACAN**    **El Estadio del Espejo, wwwhttp. gogle. com.mx.**
- LACAN, Jacques**                            **“El estadio del espejo como formador de la función del yo (‘je’) tal y como se nos revela en la experiencia analítica”. Escritos 1, 8a. ed., México, Siglo XXI**
- LE GOFF Jacques,**                            **“Las Mentalidades Una Historia Antigua”. en Hacer la Historia, Tomo III, Edit. Barcelona, 1979**
- MAFFESOLL, Michel,**                            **“El Imaginario Social”, p.97**

- ✻ MALRIEU, PHILIPPE "La Construcción de lo Imaginario", Edit. Guadarrama Madrid, pp286
- ✻ MENDOZA Víctor "Razón y Palabra", pp.3,4
- ✻ MERCER, Cecile, D. "Dificultad en el Aprendizaje" Vol I 1° edición Barcelo España 1991 p.298
- ✻ MEYERSON I. "Las Imágenes, Neveu Traité de Psychologie", 1932, Tomo II, Pág. 585
- ✻ MONEREO (coord), M. Castello, M Clarania, M. Palma , M.L. Pérez "Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje Formación del profesorado y Aplicación en la Escuela", pp.313 edit. grao.
- ✻ MORALES, Ana María, "Territorios Ilimitados: El imaginario y Sus Territorios", UAM Azcapotzalco, Mex. D.F. 2003 pp447.
- ✻ MOSCOVICI, Serge "El Psicoanálisis su Imagen y su Publico" 1976
- ✻ NIETO, Margarita ¿Por qué hay niños que no Aprenden? Edit. La prensa mexicana, pp.317 Mex. D.F.
- ✻ NIETO, Margarita "El Niño Disléxico"Edit. la Prensa Médica Mexicana 3° edición México 1988 p.305
- ✻ OLMO, Roa Andrea, "Problemas de Aprendizaje" UNAM, Mex. D.F. pp.246
- ✻ PAIN, Sara, "Diagnóstico y Tratamiento de los Problemas de Aprendizaje", Edit. Nueva Visión Buenos Aires pp105
- ✻ PAVIS, Patrice." "El análisis de los espectáculos", Paidós, México, 2000, p. 33
- ✻ PÉREZ TAYLOR, Rafael (comp.) (2002). "Antropología y Complejidad". España: Gedisa.
- ✻ SCHUTZ, A. (1974). "El problema de la realidad social". Argentina: Amorrortu
- ✻ TANNER D. y Tanner L., cfr. Gimeno Sacristán J., "El Currículum: una Reflexión sobre la Práctica", Madrid, Morata, 1989, p. 213

**OTRAS FUENTES**

[www.http.google/La Imagen.com.mx](http://www.http.google/La Imagen.com.mx).

# ANEXOS



## ENTREVISTA PROFUNDA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES "ARAGÓN"



Nombre de la escuela: \_\_\_\_\_

Grado: \_\_\_\_\_

Nombre del maestro: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Años como docente: \_\_\_\_\_

Nombre de la escuela: \_\_\_\_\_

Grado: \_\_\_\_\_

Nombre del maestro: \_\_\_\_\_

Cuenta con alguna Licenciatura en que \_\_\_\_\_

Cuenta con alguna Maestría en que \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Años como docente: \_\_\_\_\_

Conteste las siguientes preguntas

1. ¿Cómo define un Problema de Aprendizaje?
2. Cuáles serían desde su perspectiva algunas características (psicológicas, sociales, físicas) que influyan en la manifestación de los Problemas de Aprendizaje.
3. ¿La Familia como define o caracteriza a un niño cuando dice "tiene un problema de aprendizaje"?
4. ¿La escuela cuenta con profesores de USAER o tiene un departamento psicopedagógico?
5. ¿Cuáles son las funciones que tienen los docentes de USAER en la escuela?
6. ¿Cómo es el trato que recibe el niño con algún problema de aprendizaje por parte de la escuela?

7. ¿Cómo enfrenta cotidianamente su ambiente escolar el niño con algún problema de aprendizaje dentro del aula es decir, cuenta con alguna atención especial?

8. Desde su trabajo cotidiano, cuales acciones han desarrollado con los niños con Problemas de Aprendizaje ¿podría describirlos?

9. ¿Cuál es el apoyo de la dirección hacia estos niños?

10. ¿Qué aportaría o sugeriría para el tratamiento o seguimiento de estos niños?