



20
27
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**LA CONCEPCIÓN OFICIAL DE LOS PROBLEMAS
DE APRENDIZAJE ESCOLAR: UN ANÁLISIS CRÍTICO**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
PRESENTA
VICTOR MANUEL ANDRADE MEDINA

DIRECTOR DE TESIS:
LIC. ALFREDO GUERRERO TAPIA

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

MÉXICO, D.F.

1996

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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 Blanca, como amoroso tributo
A Víctor Argel y Carlo Arturo.*

Agradezco al maestro Alfredo Guerrero

Tapia el privilegio de su dirección, y a

las revisoras y lectoras de este trabajo:

Raquel Jelinek, Mari Carmen Montenegro

*Noemí Díaz y Rocío Maldonado, su generosa
paciencia y sus orientaciones.*

Resumen ellas a todos mis maestros:

entrañas ciertas de nuestra casa universitaria.

*Quede constancia de mi especial gratitud a la
Maestra Martha Alicia Escotto,
por el obsequio invaluable de su confianza*

*Y al Dr. Juan Enrique Azcoaga, por su amistad
y enseñanza.*

Indice

Introducción	pág.
Cap. 1 Enfoque general.....	1
1.1. Apuntes acerca de la necesidad de integración de diversas metodologías de investigación científica en el campo de los problemas de aprendizaje	2
1.2. Acerca de la definición de problemas de aprendizaje.....	8
Cap. 2 Los enfoques teóricos.....	17
2.1. El campo teórico de los problemas de aprendizaje.....	19
2.2. Enfoque perceptivo-motor de Frostig. Modelo médico.....	21
2.3. Enfoque neuropsicológico.....	25
2.4. Enfoque psicogenético	33
Cap. 3 La querrela de los enfoques teóricos.....	42
3.1. Papel del diagnóstico en la detección de problemas de aprendizaje.....	44
3.2. Los síntomas y la patología en el diagnóstico de los problemas de aprendizaje.....	51
3.3. El objeto de estudio.....	59
3.4. Prevalencia.....	62
Cap. 4 El relevo hegemónico	68
4.1. La posición hegemónica requiere una estructura institucional.....	69
4.2. La formación de especialistas	73
4.3. ¿Cómo ocurre el devenir hegemónico ?.....	75

	pág.
Cap. 5 Asia: ¿existen los problemas de aprendizaje?.....	80
5.1. Universalidad de los procesos de funcionamiento psíquico.....	82
5.2. La situación de los problemas de aprendizaje en Asia.....	88
 Cap. 6 Integración disciplinar versus integración escolar.....	 106
6.1. El modelo de integración escolar.....	107
6.2. Caracterización del modelo.....	115
6.3. Los problemas de aprendizaje en el modelo de integración escolar.....	127
6.4. Integración disciplinar.....	130
 Conclusiones.....	 137

Bibliografía general

Introducción

*"No puede ser el maestro quien diga
ignoro cuál es vuestra condición social,
cómo vivís en vuestras familias,
desconozco lo que seréis el día de
mañana; para vuestro porvenir sólo creo
en vuestro éxito en la escuela..."*

Henri Wallon

En términos de la vida cotidiana, resulta incontestable el valor social que se adjudica al éxito escolar. Su contraparte por tanto, es motivo también, invariablemente, de preocupación y alarma. La cifra de reprobación entre los alumnos de primaria, de 10% a nivel nacional, ha permanecido casi inamovible en los últimos 10 años, en tanto que el 49.5% de los alumnos inscritos en el mismo nivel cursaban hasta 1992 un grado inferior al que correspondía su edad cronológica, es decir, habrían tenido en algún momento de su historia académica, algún fracaso escolar. (1)

La generación del fracaso escolar, en buena medida se ha asociado a la existencia de "problemas de aprendizaje". Y también aquí, la estimación estadística de un 2 a 4% de niños y jóvenes entre los 0 y 15 años, con ese tipo de dificultades, hasta 500 mil personas (2) advierte sobre la gravedad del problema. Sólo en términos numéricos, extender las estimaciones porcentuales a la población total, supondría la afectación sobre, al menos, más de dos millones de mexicanos. Ciertamente resulta difícil comprobar estos cálculos, pero no lo es comprender lo que de ello se deriva, esto es: que existe una población no completamente delimitada (ni en número, ni en su perfil) que presenta en el nivel de sus adquisiciones escolares básicas (lectura, escritura,

cálculo elemental) dificultades que le impiden proseguir su aprendizaje con la misma regularidad del resto de la clase; población que generalmente forma parte del grupo de fracaso escolar; y la que, de alguna manera, debe ser atendida antes de que se convierta en parte del grupo de reprobados y/o desertores.

No es necesario avanzar más para señalar la presencia de dos enormes retos: ¿cómo atender a ese gigantesco sector de la población? Esto es, ¿cómo ofrecerles la atención educativa - aunque seguramente no sea lo único - que requieren? Pero, paradójicamente, la solución sólo parece viable si se enfrenta un segundo problema que, en su formulación teórica, resulta más complicado: ¿a quién se le debe dar el servicio? Esto es, hay que definir a la población destinataria.

Aunque se han llevado a cabo diversos acercamientos a las respuestas posibles, ninguno de los dos cuestionamientos ha sido suficientemente, ni adecuadamente satisfechos. Distintos enfoques teóricos han aportado explicaciones conceptuales encaminadas a definir diversos ángulos del conjunto de cuestiones que constituyen el campo -genérico- de los problemas de aprendizaje. Pero comúnmente, como se explica en el desarrollo de este trabajo, sus alcances son limitados a la explicación de un sólo nivel de análisis (sociológico, psicológico, neurológico, etc.), o dentro de ellos, a problemas específicos (la memoria, la atención, la distractibilidad, las lesiones cerebrales, la visión clasista del fracaso escolar, la actividad cognitiva en el hecho educativo, etc.). Sin duda, el término "problemas de aprendizaje" puede resultar demasiado genérico y, por tanto, exageradamente inclusivo. Pero es hasta ahora la mejor denominación para el conjunto de dificultades que se relacionan con la

problemática educativa anotada párrafos arriba. Esta amplitud conlleva sin embargo, la dificultad para establecer "mojoneras conceptuales" en la definición de "problemas de aprendizaje". No obstante lo cual, abandonar el terreno de la construcción conceptual, bajo el argumento de la inexistencia de los problemas de aprendizaje o la dificultad para definirlos, resulta improcedente. Por el contrario, aquí se afirma que el concepto es válido y que su capacidad de dar cuenta de un estarnento de la realidad depende en el presente, de la posibilidad de la integración de distintos aportes disciplinarios.

El problema de la atención social de ese grupo de dificultades está estrechamente ligado a lo anterior. En el panorama de la oferta educativa gubernamental, contrariamente a la necesidad de integración anotada, el establecimiento de modelos de servicio ha sido derivado, hasta ahora, de la adopción unilateral de un sólo enfoque teórico. Este enfoque se impone a los prestadores de servicio y a los destinatarios bajo la forma de una rígida normatividad institucional. El modelo teórico en turno, llamado aquí enfoque hegemónico, determina la caracterización y detección de la población a quien se dirigirá el servicio, así como las prácticas de diagnóstico y tratamiento.

Así, la población involucrada, que más que un concepto o dato, debe entenderse como un grupo de miles y acaso millones de niños y jóvenes mexicanos que queda a la deriva en la atención de sus necesidades, dependiendo de los "vaivenes" de la política sectorial en turno: incluir o no determinados elementos de identificación, considerar una cierta cantidad de casos sobre uno u otro de esos elementos, decidir la ubicación dentro de la estructura institucional -por ejemplo educación regular, educación especial- son todas ellas acciones que dejan al margen de los servicios en un caso o en otro, a miles de estudiantes. Regirse por la lógica de un enfoque hegemónico, conduce a

modelos de marginación social, en que, hasta ahora, ningún enfoque teórico en este campo es lo suficientemente comprensivo. Cabe reconocer también que, con estos parámetros pueden ser incluidos en el servicio, aquellos que no lo necesitan.

En síntesis, aquí se afirma que las autoridades gubernamentales han retomado, en distintos momentos, enfoques teóricos únicos otorgándoles, por vía de un ejercicio burocrático del trabajo profesional, una posición hegemónica que, lejos de ofrecer una visión amplia de los problemas de aprendizaje, ha reducido su cabal comprensión. La conceptualización de los problemas escolares de aprendizaje desde la óptica oficial, es una visión reduccionista ligada a la imposición de una sola visión teórica, parcial e insuficiente.

La mención de dos bloques de problemas (un primer bloque relacionado con los enfoques teóricos que se ocupan principalmente de la definición del campo, y un segundo bloque que se refiere a los modelos organizativos para ofrecer servicios educativos especiales) no deben concebirse como entidades independientes. Aunque en el establecimiento de los modelos de servicio sean determinantes ciertos elementos de carácter político-económico, también se ven involucrados elementos explicativos que aportan el sustento teórico de las decisiones gubernamentales. También, dichos elementos de orden teórico son permeados frecuentemente por contenidos político-ideológicos. En este sentido, los resultados de esta investigación bibliográfica conducen a afirmar que, en el campo de la atención gubernamental de los problemas de aprendizaje, no hay un ejercicio neutro de las aportaciones de la investigación científica.

Por tanto, los modelos gubernamentales de servicio no son reflejo de la historia del desarrollo científico en este campo

Sólo por razones de carácter expositivo, los dos bloques mencionados arriba, se desarrollan en este trabajo en forma separada, abarcando el primero, tres capítulos, los restantes corresponden al segundo bloque, es decir, a la traducción de los enfoques teóricos en modelos de servicio. Nuevamente, lo anterior no ha sido obstáculo para abordar asuntos de orden teórico o de normatividad institucional, cuando se ha considerado conveniente.

Es justo admitir que este estudio no aporta nuevos elementos acerca de la definición de los problemas de aprendizaje como concepto, pues en esencia no es ese su cometido. Más bien, se incluye el tema de la definición en un marco más amplio de problematización del campo en su conjunto. No es la intención soslayar la necesidad de construir una definición de problemas de aprendizaje que sea, en lo conceptual, relativamente irreplicable. Esta tarea ha sido reiteradamente abordada, pero casi siempre, en forma unilineal: señalando el peso social en unos casos, los factores orgánicos en otros, la actividad cognitiva o la dinámica de un patrón sistémico familiar o escolar en otros más. Aquí se afirma la necesidad de la integración de diversas metodologías de análisis provenientes de diversos campos de la ciencia, lo que es llamado en las siguientes páginas "integración disciplinar". Sobre este punto, en el apartado correspondiente, se subraya que la integración no es un acuerdo derivado de la condescendencia de los científicos que trabajan en el área, es, en el sentido más estricto, un proceso de construcción científica. Lógicamente, ese proceso habrá de llevarse a cabo también sobre múltiples problemas específicos. En esta tesis, se han seleccionado

algunos de ellos, iniciando justamente ese proceso de problematización. Otra vez, sin pretensiones de solucionar en este espacio las diferencias que habrán de ser dirimidas con un enorme caudal de investigaciones y comprobaciones empíricas, los temas seleccionados (la patología, los síntomas, la prevalencia, entre otros) son en realidad puntos de controversia en el campo de los problemas de aprendizaje. Se incluyen aquí, porque su explicación ha significado, no infrecuentemente, la justificación de relevos hegemónicos en el ámbito oficial. Así, abordar el estudio de la atención gubernamental en ese sector educativo, hizo necesario considerar esos temas controversiales que, vale decir, no se agotan en esta tesis.

La presentación de este análisis corresponde al señalamiento de cuestiones a problematizar en cada uno de los dos bloques multicitados. En el primero (capítulo 1 al 3), se parte de la importancia de adoptar una actitud que pugne por la integración, y de la necesidad de contextualizar el objeto de referencia (los problemas de aprendizaje). Posteriormente, en el mismo conjunto, continúa una descripción de los enfoques teóricos más representativos en el sector oficial; para finalizar con la exposición de los principales puntos de polémica entre esos mismos enfoques.

En el segundo bloque (capítulos 4 al 6), se aborda la cuestión de la hegemonía de los enfoques cuando son aplicados en el terreno de los servicios educativos. Se incluye un capítulo puente acerca de la visión oriental de los problemas de aprendizaje en que se cuestiona su propia existencia. Finalmente, se lleva a cabo el análisis de la

última propuesta estatal, el Modelo de Integración Escolar, en el marco de la cual se ve cuestionada nuevamente, la existencia de los problemas de aprendizaje e incluso, la necesidad de una pedagogía especial.

El método de análisis adoptado consistió en la contrastación de argumentos.

Derivado del contenido de este trabajo es viable concluir en que los "problemas de aprendizaje" existen. Tienen existencia conceptual, como campo de conocimiento. Tienen existencia como problema social que amerita soluciones. Tienen existencia como marco explicativo de realidades objetivas que ocurren dentro y aún fuera del ámbito escolar. Además, los "problemas de aprendizaje" no pueden ser observados como una entidad gnoseológica monofactorial, para concluir en la práctica en su consideración por un enfoque teórico único elegido desde una posición político-administrativa del poder estatal.

Por todo esto, el campo de los problemas de aprendizaje no puede ser simplemente eliminado del horizonte de objetos teóricos en construcción, ni mucho menos del grupo de servicios educativos que jurídica, social y moralmente está obligado a brindar el Estado mexicano.

Hay algo llamado "problemas de aprendizaje" que no conocemos completamente, pero cuya presencia afecta entre el 2 y 4% de la población mundial. Es por ello que estamos obligados a continuar trabajando...

Notas

- 1) Dirección General de Educación Especial, SEP. (1985) *Historia de la Educación Especial en México*, p. 17
- 2) Guevara Niebla, G. (1992) *La catástrofe silenciosa*, p. 32-34

Capítulo I

Enfoque general

*"El Aleph es el punto del universo donde
se juntan todos los demás puntos"*
J.L. Borges.

Este capítulo se divide en dos secciones: en la primera, se presentan algunas reflexiones de carácter epistemológico acerca de la definición del campo de los problemas de aprendizaje. He creído conveniente incluirlas por mi convencimiento, cada vez más arraigado, de que los problemas de aprendizaje, en tanto objeto de múltiples ángulos, precisa de un esfuerzo de síntesis -conceptual- de distintas aproximaciones teóricas; lo que implica, sin que ello signifique una suerte de requisito académico, una base filosófico-metodológica general. Tanto esta base, como aquel esfuerzo de integración son prácticamente inexistentes entre los profesionales dedicados a la atención de problemas de aprendizaje.

Podría replicarse que la producción de nuevo conocimiento - es decir, el trabajo que tradicionalmente hacen los investigadores - no es lo mismo que las actividades pedagógicas o el diseño de los modelos de atención; y que sólo en el primer caso resultaría válida la afirmación inicial. Sin embargo, aunque a diferentes distancias, todas

esas acciones tienen su explicación más general en aquellos presupuestos filosófico-metodológicos. Así pues, se afirma la necesidad de la integración teórica.

Para deslindarse sin embargo, de una posición meramente ecléctica, se precisan algunos puntos respecto a los niveles de conocimiento. Acompaña a estos apuntes, la conclusión de que, en la implantación de los modelos de atención en problemas de aprendizaje en el sector oficial, se ha seguido el criterio de "cancelar-crear", donde la aparición de un modelo teórico no tiene otra opción que soterrar la teoría anterior.

En la segunda sección se abordan cuestiones generales referidas al concepto de problemas de aprendizaje. Se incluyen algunas notas que caracterizan el concepto de aprendizaje en general y se establecen precisiones con respecto a la connotación de problemas específicos de aprendizaje, referidos ambos al terreno escolar.

Se ha considerado necesaria la presentación inicial de estos temas conceptuales, pues ubican la entidad teórica - problemas de aprendizaje - en torno a la cual se realizan reflexiones analíticas, en capítulos posteriores.

1.1 Apuntes acerca de la necesidad de integración de diversas metodologías de investigación científica en el campo de los problemas de aprendizaje.

"En nuestras descripciones actuaremos libremente, sin restricciones, en lo que pueda referirse a la descripción de fenómenos psicológicos, fisiológicos y sociales, aunque trataremos, claro está, de no confundir, las determinantes de unos con las de otros."

Azcoaga, J.E. (1)

En muchos espacios de esta tesis se reitera la necesidad, al abordar el estudio de los problemas de aprendizaje, de integrar los hallazgos de los distintos enfoques y sus respectivas metodologías de estudio.

Viene al caso una cita de Rubinstein (1976), quien comenta el fraccionamiento de la Psicología en las distintas escuelas psicológicas:

"La auténtica tarea no debe consistir en una síntesis que consista en aceptar sin más lo que cada una de esas concepciones acepta, sino que debe superar las premisas generales de que dimanan estas teorías beligerantes así como su misma beligerancia."

(2)

Esta afirmación resulta válida también en el terreno teórico de los problemas de aprendizaje, en cuanto que es un ámbito de generación de conocimiento científico. Azcoaga (1975) ofrece también, una visión integrativa - pero matizada - en la construcción de la ciencia, cuando se refiere a la polémica entre las posiciones "localizacionistas" y las orientaciones "totalizadoras" acerca de la actividad cortical:

"Como pasa, también en la historia del conocimiento, la verdad no está en el punto medio de ambas exageraciones, ni es una mezcla ecléctica. La verdad debe buscarse

en un nivel superior de conocimiento que supere las limitaciones de ambas generalizaciones y se elabore con la incorporación de los aportes positivos originados en su desarrollo respectivo." (3)

Como puede advertirse, se pone en relieve la mención del desarrollo que logren las distintas posiciones. La integración de esas aportaciones de las distintas disciplinas (integración disciplinar), no debe entenderse como la constitución de un boceto teórico preestablecido a priori y que, por tanto, corra el riesgo de suplantar la realidad. Por el contrario, dicha integración es un proceso en sí mismo y no un modelo de partida.

Este punto de vista resulta ajeno a la manera en que se retoman distintos enfoques teóricos para producir modelos de atención social en la esfera oficial.

Así pues, frente al diagnóstico de los problemas de aprendizaje, no será reprochable adoptar una metodología de estudio específica (cognoscitiva, fisiopatológica, sociológica) pues aborda un ángulo del conjunto que se está estudiando: quizás el más importante en un caso particular. Lo censurable es que a partir de los resultados se pretenda dar por comprendida la totalidad del objeto de estudio, es decir, al propio niño.

De lo anterior se deriva que la falta de ubicación conceptual y de los límites de conocimiento estén en la base de las críticas entre los distintos enfoques teóricos.

Atiéndase la siguiente precisión de Azcoaga (1975):

"El hecho de que estemos hablando, fundamentalmente de la neurofisiología del aprendizaje, no significa que éste no tenga su enfoque psicológico y su enfoque específicamente pedagógico. Simplemente significa que nosotros estamos hablando de una metodología que toma un nivel determinado de estudio y que de ninguna manera ni desplaza, ni sustituye, ni excluye otros enfoques sino que, contrariamente a éstos, los complementa ... No hacemos pues un planteo de tipo absoluto. La neurofisiología del aprendizaje es un ámbito específico del aprendizaje que hay que conocer como a los demás." (4)

En el campo de los problemas de aprendizaje, como objeto de interés científico, se debe hacer uso, necesariamente, de metodologías específicas (cuantas más se ocupen del mismo objeto, más amplio y completo será su conocimiento). Esto no ocurre por una planificación y acuerdo previos de los especialistas, sino porque las disciplinas involucradas tienen su propia historia.

"... estimamos que deben intercambiarse los resultados de investigaciones realizadas con metodologías diferentes, en busca de coincidencias (pues nuevos <objetos> van emergiendo con la marcha del conocimiento del <objeto> inicial) y en busca de contradicciones, pues la resolución de éstas constituye un nuevo progreso del conocimiento en general." (5)

Dendaluce (1989) considera que: *"La actitud debe ser de respeto mutuo, sin prepotencia ni descalificaciones por parte de ninguno. Lo cual no es obstáculo para intentar*

aclarar en qué consiste lo específico, posibilidades y límites de cada metodología; y donde básicamente está cada investigador." (6)

Dicha actitud frente a la práctica de la investigación es particularmente necesaria en el terreno de los problemas de aprendizaje. Y lo es porque frecuentemente los hallazgos a los que conducen diversos métodos son interpretados como verdades sobre algunos fragmentos de la realidad estudiada.

"Cada proposición es verdadera siempre con respecto del método bajo el cual fue afirmada ... si existieran proposiciones absolutamente verdaderas, no conoceríamos métodos que nos permitieran demostrar su veracidad "absoluta" ... aunque todas las verdades científicas son relativas, debemos respetarlas, ya que son las mejores verdades que conocemos en un momento dado." (Choynowsky, 1994) (7)

Si bien el método determina el nivel y las modalidades de estudio, no es de dudarse que el mismo método deriva de una concepción teórica general y del modo de encarar el problema de la construcción de conocimiento científico, es decir, de una concepción epistemológica que -concientemente o no- permea la actividad teórica.

En una crítica a la manera en que la Biología aborda la construcción de conocimiento científico, Von Bertalanffy (1991) (8) sostiene que no se puede entender la realidad por el método analítico, es decir, por el procedimiento tradicional de analizar

parte a parte un fenómeno. Esquemáticamente, podrían resumirse así sus ideas al respecto:

Sujeto _____ principios,	<u>Conocimiento</u>	
metodología	modificar -	crear +
Objeto _____]	cancelar +	ampliar -

De acuerdo con este esquema, un modelo (+ +) cancela en su desarrollo, las aportaciones del modelo anterior al cual se enfrenta. De aquí que Bertalanffy proponga un esquema globalizador (- -) como única posibilidad de acercarse al conocimiento de la realidad.

En el caso de los problemas de aprendizaje (y particularmente en los modelos organizacionales para su atención) parecería aplicable, al menos en su significado general (cancelar /crear, modificar /ampliar) el modelo teórico de Bertalanffy. Porque ciertamente, un modelo explicativo de esos problemas generalmente descalifica al anterior en términos casi absolutos y, por otra parte, efectivamente se requiere modificar y ampliar el conocimiento. Pero hay dos desacuerdos con lo que propone ese autor: en primer lugar, los conocimientos derivados de la metodología analítica son acercamientos válidos a la realidad y, si se piensa un poco más, sin esos conocimientos no tendríamos los elementos para aquella integración que reclama Bertalanffy. En otras palabras, seguimos requiriendo de las aportaciones de metodologías de estudio especializadas en ciertos temas. En segundo lugar, en realidad no ocurre nunca una

cancelación total de la teoría anterior, por el contrario, todas las teorías son vigentes en algún sentido, aunque alguna ocupa una posición de privilegio transitorio. Esto último describe la situación objetiva de los problemas de aprendizaje escolar. Lo que es irrefutable, es que distintos enfoques teóricos son necesarios para el avance del conocimiento científico en el campo.

No obstante la necesidad de integración, en el sector oficial el afianzamiento de unos cuantos enfoques teóricos ha terminado por ofrecer una visión parcial del problema. (9) Para todo aquel que reflexione sobre este asunto, la demostración más fehaciente de lo anterior es la indefinición de los problemas de aprendizaje en el ámbito escolar. En virtud de ello, en adelante se ofrecen algunas notas puntuales al respecto.

1.2 Acerca de la definición de problemas de aprendizaje.

El aprendizaje es un fenómeno universal. Todas las especies animales tienen capacidad de aprender y toda definición de aprendizaje debe abarcar esta condición. Por aprendizaje debe entenderse un proceso de modificación del comportamiento con orientación adaptativa:

El aprendizaje es *"...un proceso que afecta al comportamiento de un animal o de un ser humano, que alcanza a tener carácter bastante estable y que se elabora frente a modificaciones del ambiente externo, que también tienen carácter relativamente estable."* (10)

El aprendizaje como proceso adaptativo implica gradualidad. Esta característica es lo que diferencia a la reorganización del comportamiento como producto de aprendizaje, del comportamiento inteligente. Este último constituye una reorganización súbita del comportamiento como respuesta a un cambio, también súbito, en el ambiente.

Es claro que, en la medida en que se cuente con un repertorio más amplio de aprendizajes, habrá mayores posibilidades de respuesta inteligente.

Si bien cada uno condiciona al otro, por lo que no se pueden separar totalmente, la diferencia anotada permite ubicar dos categorías psicológicas distintas. Así, puede asegurarse que aún con indemnidad de los niveles normales de inteligencia, pueden ocurrir dificultades (alteraciones, problemas .) de aprendizaje.

Abordar el tema de los problemas de aprendizaje es referirse a un ámbito demasiado amplio.

No sin razón, puede hablarse de un problema de aprendizaje cuando una persona no puede aprender a tocar algún instrumento musical o no logra aprender el adecuado manejo de alguna herramienta.

Pero en esos casos los procesos de aprendizaje ciertamente implicados en el dominio de la tarea no están planificados, ni sometidos a pautas sociales y culturales propositivamente preestablecidas. Esto último si ocurre con el aprendizaje pedagógico.

Las dificultades en el aprendizaje escolar son las que llaman predominantemente la atención y a las que se dirigen programas especiales para su tratamiento.

Por lo anterior se colige que, lo mismo que existe aprendizaje antes y fuera de la escuela, así también hay dificultades de aprendizaje en una gran variedad de actividades ajenas al medio escolar.

En efecto, puede hacerse referencia a un aprendizaje en general y a un aprendizaje pedagógico, específicamente escolar.

Durante el desarrollo de este último, a nadie preocupará mucho si un alumno tiene incapacidad en el reconocimiento de ciertos olores o texturas o incluso si muestra cierta torpeza motora que lo inhabilita para un determinado deporte.

En cambio si serán preocupantes sus dificultades en la actividad lectora o en la resolución de problemas aritméticos.

Es decir, la calificación de "problema de aprendizaje" (pedagógico) se relaciona directamente con su significación socio-cultural. Advierte Azcoaga (1975):

"Evidentemente vivimos en un medio tal en que los analfabetos están en inferioridad de condiciones con respecto a los alfabetos, por lo tanto, adquirir la capacidad de lecto-escritura, de cálculo, etc., habilita a los sujetos a desempeñarse en un medio social con ciertas exigencias." (11)

El aprendizaje pedagógico es un proceso adaptativo, no en sentido biológico, sino en sentido socio-cultural. Además, como ya se dijo, el aprendizaje pedagógico está sistematizado y planificado.

Cuando se habla de "trastornos de aprendizaje" en general, es común que se relacione con el aprendizaje pedagógico. Al respecto debe señalarse, no obstante, que hay determinados patrones que se desprenden de los planes del sistema educativo, que se fijan para un universo específico, de una edad determinada. Aquellos que no responden a tales patrones o pautas contenidas en los planes, por supuesto, son diferenciados y se dice de ellos que tienen "trastornos de aprendizaje".

En los capítulos siguientes se abordarán asuntos relacionados con los problemas de aprendizaje en su acepción de lo pedagógico (si por tal se entiende el conjunto de las actividades organizadas bajo una determinada estructura curricular).

Regularmente, no se emplearán términos alternativos a problemas de aprendizaje (como dificultades, trastornos, alteraciones, discapacidades, disfuncionalidades) pues

aunque algunos de ellos pueden considerarse como sinónimos bajo previo encuadre explicativo, han sido usados en la bibliografía con diferentes acepciones, por lo que pueden causar confusión. Menos aún se usarán términos como dislexia o disfunción cerebral, pues como será explicado más adelante, tales nomenclaturas no conforman verdaderos cuadros gnoseológicos y en muchos casos, por el contrario, han resultado perniciosos.

El término "problemas de aprendizaje" (en adelante sin comillas) se referirá -salvo explicación expresa- a problemas específicos del aprendizaje escolar que tienen relación, principalmente, con las actividades lectográficas y del cálculo elemental.

En caso diferente se adoptará el término problemas generales de aprendizaje -aún refiriéndose a entidades pedagógicas- para realidades vinculadas a disminuciones sensoriales o motoras severas (hipoacusia, parálisis cerebral) a problemas nutricionales, socio-culturales, económicos o afectivo-emocionales; y también aquellos que están ligados a fallas en los dispositivos básicos (atención, memoria, motivación).

En buena parte de la bibliografía sobre el campo, el primer grupo (problemas específicos de aprendizaje) se ha identificado con términos como dislexia, disfunción cerebral mínima, déficit atencional o incluso hiperquinesia, u otros.

Parece adecuado reservar el término dislexia exclusivamente como un síntoma que expresa una dificultad en la lectura. El término no forma parte, en realidad de una estructura teórica explicativa y se ha empleado más comúnmente -y en el mejor de los casos- como un vocablo que conjunta una serie de síntomas diversos.

En cuanto a los términos "disfunción cerebral" o "disfunción cerebral mínima", basados en la improbable existencia de una lesión cerebral, cabe señalar las siguientes réplicas:

- No hay constancia etiológica y al lado de casos en que hay causas indudablemente imputables hay otros en los que no se detecta ninguna;
- Carece de demostración anatómica, lo que sería indispensable tratándose de una genuina "lesión";
- Carece de unidad sintomática;
- Los diversos síntomas que se atribuyen carecen de explicación o de postulaciones fisiopatológicas;
- Por su imprecisión, lejos de ayudar al tratamiento, confunde y por lo tanto lleva a un verdadero perjuicio al niño que recibe estos calificativos como diagnóstico.

(Azcoaga, 1979) (12)

Es obvio que las notas referidas a los problemas de aprendizaje, asentadas en estas páginas no son de aceptación universal, pues existe un gran número de definiciones (13) pero la caracterización que aquí se adopta (problemas específicos de aprendizaje),

resulta adecuada porque no solo tiene capacidad descriptiva sino también una base explicativa de sustentación.

El análisis de conceptos no termina aquí, en las siguientes páginas tendrá continuación y será iniciada la discusión sobre otros conceptos de interés en este campo. El propósito no es, de ninguna manera, reiterar la polémica entre distintas escuelas psicológicas (conductismo, gestaltismo, constructivismo, etc.) como teorías generales explicativas del comportamiento, el conocimiento y el desarrollo humanos.

Tampoco me detendré en intentar un "dictamen" acerca del estatus científico -o ideológico- de aquellos conceptos porque, aunque sea necesario hacerlo, es ese un problema muy complejo que excede por ahora, mis recursos teóricos de análisis.

Aunque las propuestas explicativas sobre los problemas de aprendizaje hayan encuadre en alguna teoría psicológica general, más modesto el propósito es describir algunos de los enfoques explicativos con presencia en el campo y contrastar algunos conceptos sobre los que se ha generado una polémica teórica; tarea que se desarrolla en los próximos dos capítulos.

Notas:

- 1) Azcoaga, J.E. (1992) *Las funciones cerebrales superiores y sus alteraciones en el niño y en el adulto*. Bs. As. Paidós.
- 2) Rubinstem, S.L. (1983) *Problemas de psicología general*, p. 26
- 3) Azcoaga, J.E. (1992), p. 28
- 4) Azcoaga, J.E. *Introducción al aprendizaje*... p. 17
- 5) Azcoaga, J.E. *Las funciones cerebrales* .. p. 26
- 6) Dendaluce Seguírola, I. (s/f) *Una reflexión metodológica sobre la investigación educativa*. Ponencia presentada en el Segundo Congreso Mundial Vasco España.
- 7) Choynowsky, M. (1994) "El rol educativo de la ciencia", en: *M. Choynowski: vida y trayectoria*. México: UPN.
- 8) Von Bertalanffy, L. (1993) *Teoría general de sistemas*. México: FCE
- 9) Cuando se anota "autoridades educativas gubernamentales", "sector oficial" "entidad gubernamental responsable" o denominaciones similares, se hace referencia al subsistema Educación Especial, que forma parte de la Secretaría de Educación Pública.
- 10) Azcoaga, J.E. (1979) *Aprendizaje fisiológico y aprendizaje pedagógico*, p. 59
- 11) Azcoaga, J.E. (1975) *Introducción al aprendizaje* p.17
- 12) Para mayor información, consultar Azcoaga, J.E. (1979) *Alteraciones del aprendizaje escolar* pp. 81-108
- 13) Aunque en cualquier libro referido al tema es posible hallar al menos una definición de problemas de aprendizaje, las siguientes son algunas de las más usadas.
"Problemas de aprendizaje es un conjunto de dificultades que resultan diferentes de la deficiencia mental y de los impedimentos auditivos y visuales" (Garheart, 1987).

Incapacidad de aprendizaje define a "niños con trastornos en el desarrollo del lenguaje, del habla, lectura y en habilidades de comunicación necesarias para la interacción social." Este término incluye a todos aquellos que presentaban hiperactividad, lesión cerebral, dislexia, trastornos perceptuales, disfunción cerebral mínima, afasia o deterioro neurológico, excluyendo a aquellos cuya minusvalía primaria era retraso mental generalizado o deterioro sensorial (ceguera o sordera) (Kirk, 1963).

"Los niños con incapacidades específicas para el aprendizaje, muestran trastornos en uno o más de los procesos psicológicos básicos, involucrados en el entendimiento o el uso del lenguaje hablado o escrito. Esto puede manifestarse en trastornos de la atención, pensamiento, habla, lectura, escritura, ortografía o aritmética. Se incluyen trastornos que han sido referidos como impedimentos perceptuales, lesión cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia, afasia del desarrollo y otros. Pero, excluyen problemas de aprendizaje causados principalmente por impedimentos visuales, auditivos, emocionales, o retraso mental, perturbaciones emocionales o desventajas ambientales." (Kirk, 1968)

"Incapacidades para el aprendizaje específicas, significa trastornos en uno o más de los procesos psicológicos básicos implicados en el entendimiento o el uso del lenguaje hablado o escrito, lo cual puede manifestarse en sí con habilidad imperfecta para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, manejar ortografía o efectuar cálculos matemáticos. El término incluye trastornos como: impedimentos perceptuales, lesión cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia y afasia del desarrollo. Excluye a niños con problemas en el aprendizaje que resulten principalmente de impedimentos visuales, auditivos o motores, retraso mental, perturbaciones emocionales o desventajas ambientales, culturales y económicas." (Oficina de Educación para los Discapacitados, Registro Federal de los Estados Unidos, 1977).

"Incapacidad de aprendizaje es un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de desórdenes manifestados por dificultades en la adquisición y uso de las habilidades para escuchar, hablar, leer, escribir, razonar y realizar cálculos matemáticos. Estas perturbaciones son intrínsecas al individuo y se cree que son causadas por una disfunción del sistema nervioso central. Aunque una incapacidad para aprender puede suceder de manera concomitante con otros trastornos de invalidez (como deterioro sensorial, retraso mental y perturbación emocional y social) o influencias ambientales (diferencias culturales, instrucción deficiente o inapropiada y factores psicológicos), no es resultado de aquellas condiciones o influencias." (Cit. En Gearheart, 1987).

"Incapacidad para el aprendizaje es un término genérico que se refiere a un grupo de desórdenes heterogéneos, manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso de las habilidades para escuchar, hablar, leer, escribir, razonar o hacer cálculos matemáticos. Estas perturbaciones son intrínsecas al individuo y se cree que son causadas por una disfunción del sistema nervioso central y pueden ocurrir a través de toda la vida. Los problemas en la conducta de autorregulación, percepción social e interacción social pueden existir junto con la incapacidad en el aprendizaje, pero no constituyen en sí mismo, incapacidades de aprendizaje. (Hammit, 1990).

Problemas de aprendizaje: término genérico que aglutina un grupo heterogéneo de desórdenes en procesos psicológicos básicos, particularmente los asociados con el desarrollo del lenguaje hablado y escrito, que se manifiestan en dificultades específicas para razonar (planear, analizar, sintetizar y tomar decisiones), hablar, leer, escribir y manejar las matemáticas. Los problemas de aprendizaje no se deben a deficiencia mental ni a problemas sensoriales (de visión o de audición) o físicos." (Macotela, 1992)

"Las personas con trastornos de aprendizaje son aquellas que no consiguen realizar lo que razonablemente podría esperarse de ellas después de conocer sus aptitudes, intereses, habilidad y predisposiciones biológico-constitucionales." (Valett, 1985).

Capítulo 2

Los enfoques teóricos

"Puesto que nuestra escuela era lo mejor que se había podido lograr, había que buscar la falla en los niños...Así surgió esa extraña enfermedad llamada <dislexia>".

Amstrong, M.

En el capítulo anterior se establecieron algunos límites respecto del concepto de problemas (específicos) de aprendizaje, destacando que éstos atañen al ámbito escolar y cuyas manifestaciones ocurren principalmente en el código lectoescrito y el cálculo; es decir, se pusieron en relieve apenas las características más generales. Eso no fue gratuito. No se abordó, por ejemplo, la discusión sobre los acuerdos y desavenencias sobre las muchas definiciones de problemas de aprendizaje, porque hasta ahora, en cuanto a los reclamos sobre la inclusión y exclusión de ciertos síntomas, su grado de severidad, y principalmente el carácter intrínseco o extrínseco de esos problemas, no ha presentado avances significativos. Hay que reconocer que el concepto de problemas de aprendizaje es todavía confuso y como señala Siegel (citado por Macotela, 1992): *"...el área no ha logrado consolidarse porque aún no se resuelve el problema de la definición."* (1)

En el horizonte de las definiciones, algunas son expuestas precisamente para descalificar el concepto como entidad dotada de verdadera significación concreta y

creada más bien como justificativo ideológico de la marginación de grupos. Para Baudelot y Establet (1987), la categorización de los alumnos a partir de los distintos grados de aprovechamiento frente a un currículum generalmente ajeno a su "capital cultural" (Bourdieu, 1981), señala solamente una práctica educativa clasista, cuya tendencia es la separación de los alumnos en buenos y malos. El resultado de esa práctica será su ubicación en determinados puestos jerárquicos dentro de los estamentos sociales (poseedores y desposeídos). Así, la categorización de alumnos, en opinión de esos autores, se identifica con la reproducción de las relaciones sociales imperantes en el modelo de producción social. En su momento se anotarán algunas reflexiones críticas en cuanto a estas posiciones "sociologistas" (Armstrong, Ballion, Stamback, Depreu, 1981, entre otros)

También en el capítulo I, fue multicitada la necesidad de la integración de distintas metodologías de estudio que corresponden a su vez, a distintos enfoques teóricos. La definición del problema y la metodología para su estudio se enmarcan, en términos generales, en una amplia conceptualización que es llamada aquí "enfoque teórico". Así, los elementos que forman las definiciones de problemas de aprendizaje y todos sus enunciados explicativos, pueden reconocerse en esos "enfoques teóricos". Por esa razón, en este capítulo se presenta, nuevamente en forma breve, una descripción de los enfoques que enmarcan la conceptualización general de los problemas de aprendizaje. Más no todos los enfoques, solamente aquellos que han devenido en modelos de atención en nuestro país en los servicios gubernamentales.

2.1 El campo teórico de los problemas de aprendizaje

En opinión de Kuhn (1976) (2), cada uno de los campos de la ciencia emerge con desorden y sin que exista coordinación con el desarrollo de la investigación o con otras construcciones teóricas diferentes

Las construcciones teóricas continúan conservando su autonomía y su ámbito de competencia, hasta que un conjunto particular de ideas alcanza el nivel de paradigma.

En el campo de los problemas de aprendizaje no existe una sola teoría que sirva como "paradigma" para ordenar los hallazgos de la investigación. En realidad, tampoco es posible hablar de teorías formales si por tal se entiende algo más que una serie de principios o técnicas; más que un resumen de conocimientos, principios o métodos derivados de la investigación.

Una teoría es el intento de organizar e integrar ciertos conocimientos para responder a la pregunta ¿Por qué? (Park, Stone, Barron, 1974):

*"Una teoría organiza, interpreta y declara en forma de leyes o principios los hechos y conocimientos en un área o campo. Teoría, de la palabra griega *theoria*, se define como <<el acto de ver, considerar, proyectar y organizar lo que sabemos que de alguna manera hace posible la descripción, prescripción, predicción, explicación y comprobación sistemática de las ideas>>." (2)*

Evidentemente, los modelos explicativos acerca de los problemas de aprendizaje no contienen todos los elementos de la definición anterior:

No es posible aún, expresar los conjuntos de hechos o hallazgos de la investigación en forma de leyes o principios

Aún resultan limitadas y no absolutamente confiables las predicciones y prescripciones que se exponen en áreas limitadas de dicho campo.

Los intentos de comprobación, frecuentemente son reconocidos a la luz de resultados que son contradictorios

No se cuenta aún con un conjunto de postulados precisos que constituyan premisas de base, sin que requieran ser probadas constantemente (se tiene a mano supuestos con carácter más bien tentativo).

Todo lo anterior no significa que las grandes teorías psicológicas (o sociológicas, o antropológicas) que sirven como marcos generales no posean los elementos definitorios que las hacen teorías formales. Pero en lo relacionado con los problemas de aprendizaje, en su calidad de campo específico de conocimiento, los intentos explicativos pueden definirse mejor como ENFOQUES.

Se propone el término "enfoque" en tanto se considera una aproximación explicativa cuyo cuerpo teórico no es por sí mismo lo suficientemente abarcativo de la realidad que intenta describir.

En adelante, el término "enfoque" será usado para significar los intentos de conceptualización teórica de la categoría problemas de aprendizaje.

El término "modelo de atención" se reservará para referirse a la propuesta organizacional de atención de dichos problemas, derivada de un enfoque dado.

Existe en la bibliografía sobre el tema, el registro de múltiples enfoques (3) y no menos modelos de atención (4). Empero, las siguientes páginas contendrán solamente una somera descripción de los principales enfoques teóricos que han sustentado los modelos de atención gubernamental en el campo: en particular el enfoque neuropsicológico y el enfoque de tipo cognoscitivo.

No obstante lo señalado, sería una omisión dejar al margen de ser , al menos enunciados, el enfoque de tipo perceptivo-motor de Marianne Frostig (1965) y el modelo propiamente médico, ambos históricamente anteriores a los otros dos, pero aún presentes en este ámbito de atención.

2.2 Enfoque perceptivo-motor de Frostig. Modelo médico.

En cierta forma, los dos son considerados parte del modelo neuropsicológico, el de Frostig porque toma en cuenta funciones sensoriales y motoras como acontecimientos explicativos de las alteraciones en el aprendizaje escolar; el segundo, el modelo médico, se considera el antecedente y base del modelo neuropsicológico y porque éste toma de aquel su análisis procedimental de diagnóstico.

El enfoque de Frostig tiene su basamento teórico en las investigaciones de Strauss (lesión cerebral) y contribuyó a fundar modelos de atención para variados problemas de tipo perceptual.

Su contribución más importante fue la Prueba de Desarrollo y Percepción Visual y el Programa de Desarrollo Perceptual Visual.

Frostig ha tenido una gran influencia en la práctica de las dificultades de aprendizaje. Presentó la hipótesis de que el desarrollo de la percepción visual precede al desarrollo conceptual, y que un pobre desarrollo conceptual está presente en muchos casos de problemas de aprendizaje.

Frostig concluyó en que la vía más importante del aprendizaje es visual (Frostig y Horne, 1964). Desarrolló con sus colegas una prueba para medir la percepción visual (Frostig, Lefebvre y Whittlesey, 1964). Su uso fue tan importante en nuestro país que se consideró rutinaria la aplicación del "Frostig" en todos los casos de probables alteraciones del aprendizaje; y peor aún, en muchos casos tanto la prueba como el programa motor que desarrolló con Horne en 1964, fueron los recursos considerados necesarios y suficientes para la atención de los niños con problemas de aprendizaje en México, durante los años 70's.

Para Frostig, las discapacidades específicas de aprendizaje son: "*capacidades subdesarrolladas que han quedado atrás en comparación con el resto del desarrollo intelectual. Estas discapacidades específicas de aprendizaje aparecen en niños de inteligencia superior, promedio o inferior.*" (5)

La investigación médica en el campo emerge con los primeros registros de Kussmaul (1877) sobre la incapacidad para leer y escribir a causa de daños encefálicos ("alexia" o "ceguera adquirida para las palabras").

Posteriormente, Berlin (1887) caracteriza como "dislexia" los problemas referidos específicamente a la lectura

El origen congénito o adquirido de aquellos supuestos daños cerebrales prosiguieron en las investigaciones de Hinshelwood (1900).

Otros estudios ulteriores, desde el ámbito médico (Held, 1965, Weinschenk, 1967, Ravinivitch, 1968) (6) intentaron vincular los problemas escolares con el trabajo de zonas específicas del cerebro.

Originariamente, desde el punto de vista médico, la dislexia fue considerada un daño localizado de las funciones encefálicas visuales y auditivas.

La diferencia del enfoque médico con el enfoque neuropsicológico (cuyo origen es propiamente médico también) estriba en que en este último se desplaza el interés del aspecto estrictamente médico al neurofisiológico y psicológico. Las causas de las dificultades de aprendizaje no se conciben más como daños en zonas determinadas, localizables. Se proponen, en cambio, trastornos visuales, acústicos, verbales y motores de los procesos funcionales. Bajo el segundo enfoque se considera además, que las funciones alteradas podrían deducirse de los errores en las tareas escolares.

Tomasini (1994) (7) considera que el enfoque neuropsicológico y el de tipo cognoscitivo, junto con los enfoques ecológicos u holísticos (Iano, 1986; Poplin, 1988; Bartoli, 1990; Heshusius, 1990), como los de mayor influencia en la atención de los problemas de aprendizaje en México.

Es de ponerse en relieve que las descripciones de los enfoques que han tenido mayor peso en la atención de los problemas de aprendizaje, han sido elaboradas desde fuera del sistema oficial. Es decir, describen la situación general del campo, sin detenerse en las políticas gubernamentales en ese servicio educativo.

Como ya se ha dicho en otro espacio, el personal técnico que labora en los centros oficiales de Educación Especial, no tiene la libertad de elegir entre el abanico de posibilidades explicativas acerca de los problemas de aprendizaje.

Por eso debe reiterarse que los enfoques teóricos adoptados por los organismos gubernamentales, no constituyen una propuesta a ser debatida, o una sugerencia en turno. Se trata por el contrario, de la norma institucional en el campo.

Una aclaración más. La descripción de los enfoques en el área de problemas de aprendizaje reportada por autores como Tomasini (1994) y Macotela (1986) no siempre registran las fuentes primigenias de aquellos enfoques.

Macotela señala que la semblanza histórica sobre el desarrollo de los problemas de se realiza con datos provenientes de los Estados Unidos:

"Esto no es sorprendente, pues la documentación más amplia al respecto se encuentra en ese país."(8)

Sin embargo, debe señalarse como una considerable omisión el que en la presentación del enfoque neuropsicológico, no sean presentados también como pioneros.

los autores soviéticos (Luria, 1934, 1940, 1948, 1950, 1957, 1959, 1963, 1964, Konorski, 1936; Krasnogorski, 1911, Galperin, 1933; Tsetkova, 1965, entre otros)(9) Y, en el terreno de la atención gubernamental en nuestro país (tanto en los servicios, como en las escuelas formadoras de docentes) Azcoaga y sus colaboradores (10). Esta misma laguna se encuentra en Tomasini (1994).

2.3. Enfoque neuropsicológico.

Para Tomasini: "... *la neuropsicología infantil aborda las relaciones cerebro-conducta aplicadas al niño en desarrollo.*"(11) En tanto Luria define la neuropsicología como la disciplina que posibilita el diagnóstico topográfico de los procesos cerebrales:

" Es fácil ver que la destrucción de varias partes del cerebro provoca trastornos completamente diferentes en la actividad mental y que, en consecuencia, diferentes partes del cerebro mantienen una relación con los aspectos distintos de la vida mental.

Todo esto hace necesario una cuidadosa investigación de las modificaciones que han aparecido en la vida mental del paciente, con el objeto de utilizar la información lograda para la determinación más precisa del sitio en que se halla el foco patológico. Esta es la tarea fundamental, práctica de la neuropsicología." (12)

De la lectura de ambas definiciones puede coligarse que la neuropsicología, como ciencia, no representa un campo de acuerdo absoluto. Mientras que la primera de las dos definiciones destaca el vínculo de la actividad neurocortical con la "conducta", la segunda definición resalta el vínculo de aquella actividad con los procesos psíquicos. En especial se enfatiza la relación entre ciertos procesos psicológicos anormales y determinadas regiones funcionalmente diferenciadas del cerebro.

La neuropsicología constituye el resultado de la interacción de varias ciencias, en particular de la neurología de la corteza cerebral y zonas próximas del sistema nervioso central y de la psicología.

No está fuera de lugar suponer entonces que si la psicología se concibe sólo como la ciencia de la conducta, resulta obvia la dirección de aquella primera definición. Pero la importancia cierta de la neuropsicología para la ciencia psicológica reside en el hecho de que permite enfocar de cerca el análisis de la estructura interna de las formas complejas de la actividad psíquica del hombre.

Sechenov (1943), considerado el padre de la ciencia psicológica soviética propugnó por la vinculación de la fisiología y la psicología en un intento por superar en esta última el "aislamiento" de lo psíquico.

Para él, lo primero es descubrir los mecanismos fisiológicos del acto integral y de su elemento psíquico -tal es el objetivo de las investigaciones fisiológicas-, y en segundo lugar, determinar la génesis del mismo y la función del elemento psíquico en la regulación y ejecución del acto entero que termina con el movimiento, el habla, la acción; tal es la tarea de la investigación psicológica.

Aunque con limitaciones en sus supuestos explicativos (al igual que Pavlov) ya Sechenov advertía que en la vinculación de las ciencias:

"... no se trata de reducir mecánicamente lo psíquico a lo fisiológico, sino de coordinar ambos campos de la forma correspondiente en el seno de un sólo contexto, aunque éste sea de muchos planos." (13)

La base filosófica de la neuropsicología se descubre en la teoría leninista del reflejo, misma que presupone que cada imagen subjetiva tiene una fuente objetiva, cuyas características reales se reproducen en la imagen creada por el tejido nervioso con distinto grado de adecuación, de semejanza.

"El materialismo dialéctico, sin negar la realidad de las diferencias entre los procesos psíquicos y los fisiológicos, permite descubrir la auténtica unidad interna de todas las manifestaciones de la materia -espirituales y corporales- y comprender, al mismo tiempo, la relación de la conciencia con el mundo exterior en toda su complejidad y contrariedad." (14)

Conviene reiterar que si bien adoptar una posición materialista implica el contraste entre lo material y lo espiritual, también como señala Lenin:

"Los límites de la necesidad absoluta y de la verdad absoluta de ese contraste relativo son precisamente los límites que determinan la dirección de las investigaciones gnoseológicas. Operar fuera de estos límites con el contraste entre la materia y el espíritu, entre lo físico y lo psíquico, como con un contraste absoluto, sería un error inmenso." (15)

La neuropsicología propone la correlación de una multiplicidad de informaciones de diversa índole (psicológica, biológica, anatómica, bioquímica, neurofisiológica) en el estudio de las funciones cerebrales y su desorganización. En esta tarea, resulta fundamental el aporte de la clínica:

"... los hechos deben ir ocupando un lugar en la reconstrucción de complejos procesos que se asientan parcialmente en el conocimiento adquirido y parcialmente en los fenómenos recién registrados y evaluados. Y desde luego se obtiene una racionalidad, pero no por apriorismo alguno, sino porque esa racionalidad es inherente a la organización de la realidad y el conocimiento la aprehende paulatinamente." (16)

El tema central de las investigaciones neuropsicológicas ha sido el desarrollo y desorganización de las Funciones Cerebrales Superiores. Y entre ellas, principalmente el lenguaje (comprensivo y elocutivo), el reconocimiento de la actividades

sensorio-perceptivas (gnosias) y la organización de la actividad motora intencional (praxias).

Son estas funciones, por otra parte, básicas en el aprendizaje del código lecto-escrito y del cálculo elemental, como sustratos neurofisiológicos.

En realidad, las funciones cerebrales superiores han podido conocerse a partir de su desintegración. Esto significa que, hasta antes de comenzar a estudiarse las alteraciones de las funciones cerebrales superiores no había el menor conocimiento de su proceso de organización.

El concepto de funciones cerebrales superiores proviene de la neurología clásica. Históricamente fue la desintegración del lenguaje lo primero que se conoció. Ello ocurrió alrededor de la década de 1860. A finales del siglo pasado se conoció la pérdida de la capacidad para reconocer y ejecutar movimientos (agnosias y apraxias).

La historia de la desintegración de las funciones superiores es, en cierto modo, la historia de la relación de ciertas zonas de la corteza cerebral con estas funciones superiores.

Aunque al principio los neurólogos se desinteresaron por el proceso de organización de las funciones cerebrales superiores, posteriormente algunos investigadores (Monakow, 1910, 1914; Monakow y Mourgue, 1928; Jakobson, 1942, 1956, entre otros) (17) estudiaron simultáneamente el desarrollo de algunas de estas funciones superiores - especialmente el lenguaje - en el niño y lo sopesaron con lo que sucedía en un paciente que presentaba desorganización del lenguaje.

Su hipótesis era que se podía explicar uno de esos procesos con el otro, es decir, estudiar un proceso de composición con otro de descomposición.

La idea no resultó muy exitosa, pero en cambio abrió un amplio campo de investigación.

Uno de los puntos polémicos ha consistido en reconocer a las funciones cerebrales superiores como producto de procesos de aprendizaje. Azcoaga (1975) comentó entonces:

"En este momento podemos decir que las funciones superiores son el resultado de la adquisición, de movimientos, de lenguaje o del reconocimiento de objetos, durante toda la vida individual, por medio de procesos de aprendizaje. (18)

Esa conclusión resultó fundamental para plantear la tesis central de la neuropsicología en el terreno de los problemas de aprendizaje, es decir, que la actividad normal de procesos neurodinámicos es sustituida en caso de alteraciones por procesos distorsionados de esa misma neurodinámica. Así, los procesos de aprendizaje pedagógico normal, encuentran su imagen en alteraciones igualmente específicas de esos mismos procesos.

La fisiopatología de los procesos neurofisiológicos del niño con problemas de aprendizaje, descubre la neurodinámica de los procesos de aprendizaje del niño sin dificultades.

La apreciación neuropsicológica supone la existencia de alteraciones de las funciones cerebrales superiores antes del inicio de la escolaridad a los que se han denominado retardos (Azcoaga y Derinan, 1964 y 1969).

Cuando el niño se enfrenta al aprendizaje del código lectográfico aquellas alteraciones de las funciones cerebrales superiores afectan el aprendizaje normal de los contenidos escolares, por eso los mismos autores denominan retardo lectográfico a ese tipo de alteración.

" Utilizamos la palabra " retardo" cuando las dificultades aparecen en los primeros años escolares y se superan en el curso mismo del aprendizaje, con o sin ayuda de métodos pedagógicos correctivos especiales.

La denominación de "secuela" está reservada para aquellas dificultades que, aunque muy atenuadas, pueden perdurar en la lectoescritura durante todo el ciclo escolar, pese a la interposición de métodos pedagógicos correctivos." (19)

El análisis fisiopatológico resultante de la aplicación de la metodología neuropsicológica permitiría responder no sólo a la pregunta ¿ Qué tiene el niño? (registro sintomatológico) sino también al cuestionamiento de ¿ Por qué lo tiene ? (análisis patogénico).

La aproximación neuropsicológica, imbuida del marco procedimental propio de la medicina, puso énfasis en la importancia del diagnóstico:

" No puede ayudarse a los niños sin saber antes qué tienen y por qué lo tienen. El diagnóstico es por lo tanto, la pieza clave de la ayuda que se quiera dar. Desde luego, el conocimiento de los procesos fisiopatológicos es indispensable porque es lo que permite formular un plan, precisa y ajustadamente aplicado a los problemas del niño. Descubrimos así que el plan ¿es un plan pedagógico! Y por consiguiente hallamos también la unidad entre el aprendizaje normal y la patología del aprendizaje." (20)

Una crítica reiterada a los postulados metodológicos de la neuropsicología se expresa en términos de la dificultad para determinar la presencia de un déficit actual

frente a un retardo en el desarrollo o un disturbio neuropsiquiátrico (Tomasini, 1994),

Sin embargo también se registran aspectos positivos:

" Hay también beneficios, ya que la evaluación de las debilidades y fortalezas en una serie de áreas neuropsicológicas puede proveer la base para el desarrollo y la instrumentación de una serie de estrategias efectivas, dirigidas hacia los problemas del niño en las áreas escolar, social y en su funcionamiento adaptativo en general." (21)

Existen otras variantes del enfoque neuropsicológico de amplia presencia mundial (Johnson y Myklebust, 1986; Hooper y Hind, 1986; Silver y Hagin, 1990, Rourke, 1991), pero no ha sido tan destacada su participación en los programas gubernamentales en nuestro país. Tienen sin embargo notable importancia como parámetros teóricos que permiten la confrontación de hipótesis y generación de conocimiento.

Se acepta (Tomasini, 1994) que uno de los primeros modelos con enfoque neurofisiológico fue establecido por Johnson y Myklebust en 1967.

A partir de sus estudios sobre patología del lenguaje oral postularon una teoría sobre los trastornos del aprendizaje.

Consideraron fundamental la indemnidad del sistema nervioso central para el proceso normal de aprendizaje. En una dudosa explicación neurofisiológica plantearon que en los casos donde existía una disfunción cerebral, los sentidos enviaban más información de la que el cerebro era capaz de integrar. (22)

Los mismos autores reconocieron niveles de inteligencia normal o superior en niños con "disfunción cerebral".

Myklebust presentó cuatro categorías de problemas de aprendizaje:

- Perturbación perceptual (incapacidad para discriminar e interpretar sensaciones)
- Perturbación de la imaginaria (incapacidad para evocar experiencias comunes)
- Perturbación en la simbolización (dificultad para representar simbólicamente la experiencia)
- Perturbación de la conceptualización (dificultad también, para representar simbólicamente la experiencia).

"Myklebust sostuvo que los niños con trastornos en el aprendizaje manifestaban " impedimentos neurológicos", término que abarca parámetros conductuales y fisiológicos. Dentro de este marco de referencia, el impedimento neurológico para aprender indica que el trastorno se manifiesta en el comportamiento y que es atribuible a alguna causa neurológica." (23)

Tomasini (1994) registra un grupo de investigaciones de carácter neuropsicológico (Menyuk, Chesnick y cols., 1991; Snyder y Downey, 1991, Tallal, 1991; White, Moffit y Silva, 1992; Wolf y Obregon, 1992; Rumsey (1992); Van Uden Verdoes, 1992 y Moller y Haffner, 1992). Una constante en estas investigaciones es la búsqueda de evidencias en las diferentes ejecuciones de grupos de individuos con problemas de aprendizaje y otros que no los presentan.

Una limitación importante de esos estudios es que basan sus conclusiones en análisis de tipo correlacional sin aportar elementos significativos sobre la explicación de los procesos involucrados.

El reto que se presenta al enfoque neuropsicológico es alcanzar el mismo nivel de consistencia alcanzado en explicaciones de la fisiopatología, ahora en los programas de intervención.

"Puede mencionarse que el campo de la neuropsicología ha dado grandes pasos en los últimos años en lo que concierne al conocimiento y estudio de cómo funciona el cerebro de los niños y de los jóvenes adolescentes. El conocimiento general acerca de cómo el daño cerebral o la disfunción afectan el desarrollo psicológico y educativo de los estudiantes ha tenido un impulso de consideración. Sin embargo, a pesar de los avances en el entendimiento del tipo de relación cerebro-conducta en la presencia de inhabilidades específicas del aprendizaje, el área de intervención está emergiendo y el tratamiento específicamente neurocognitivo se encuentra en su etapa inicial (Teeter, 1989)." (24)

2.4. Enfoque psicogenético

Propiamente este enfoque forma parte del conjunto de enfoques cognoscitivos, en tanto se interesan por el proceso de adquisición del conocimiento. En especial subrayan el carácter constructivo del mismo, como un proceso netamente individual.

La perspectiva cognoscitiva toma en cuenta la participación activa del alumno, considera a los problemas de aprendizaje desde la psicología cognoscitiva y utiliza el procesamiento de la información y otras teorías cognoscitivas para dar respuesta a la interrogante de cómo es que el niño con dificultades escolares aprende. (25)

"De acuerdo con la postura psicogenética, existen dos tipos de aprendizaje: el aprendizaje en sentido amplio (desarrollo) y el aprendizaje en sentido estricto (aprendizaje de datos y de informaciones puntuales; aprendizaje propiamente dicho)." (26)

Las corrientes más representativas del enfoque cognoscitivo son: la teoría del procesamiento de información (Kirk y Gallagher, 1989; Bruner, Newell y Simon, Atkinson y Shrifin, Craick y Lockhart, Neisser, 1991); la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel y la teoría instruccional de Jerome Bruner. (27)

La teoría del procesamiento de la información se ocupa del estudio de cómo la información sensorial que entra es transformada, reducida, elaborada, almacenada, recordada y utilizada.

En los enfoques que comparten esta perspectiva teórica se hallan al menos tres elementos comunes.

- 1) Un componente estructural que define los parámetros dentro de los cuales la información puede ser procesada en determinado estadio.
- 2) Un componente de control o estrategia que describe las estrategias de los diversos estadios.
- 3) Un proceso ejecutivo a través del cual las actividades de los alumnos son monitoreadas. (28)

En el terreno de los problemas de aprendizaje esta teoría se aplica en el reconocimiento de diferencias con respecto al desarrollo normal de las habilidades o procesos. Principalmente en las áreas de percepción, operaciones mentales, expresión y toma de decisiones (Kirk y Gallagher, 1989).

La teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel se ocupa de investigar el funcionamiento de las estructuras cognoscitivas de las personas y busca determinar los mecanismos para el logro de un aprendizaje significativo en la enseñanza.

Ausubel distingue varios tipos de aprendizaje: el de tipo significativo se da cuando se puede relacionar de manera lógica y no arbitraria lo aprendido previamente con el nuevo material; el aprendizaje repetitivo es el resultado de asociaciones arbitrarias y sin sentido del material (aprendizaje memorístico).

La teoría instruccional de Jerome Bruner enfatiza el valor del aprendizaje por descubrimiento. Bruner propone una forma de aprender por fases, donde se brinda ayudas sucesivas al estudiante, quien posteriormente operará por sí solo (andamiaje). (29).

La coincidencia de estas posturas es que ponen el acento en la participación activa del sujeto en la construcción del conocimiento.

Se plantea la conveniencia de provocar en el estudiante desequilibrios cognitivos que se conviertan en motor de aprendizaje. Desde esta perspectiva lo más importante en el currículum escolar no son los cuerpos de conocimientos sino la promoción del dominio de estrategias cognoscitivas, metacognoscitivas y autorregulatorias entre los estudiantes.

Los problemas de aprendizaje se reconocen como problemas de autorregulación. De aquí se desprende que la disminución de las dificultades de bajo rendimiento ameritan programas de autoinstrucción, autocuestionamiento y autoevaluación (Rojas y Drummond, 1992) (30).

Este grupo de concepciones presenta sus explicaciones teóricas desligadas del ámbito de la educación especial; sostienen que los problemas de aprendizaje contribuyen de manera importante al fracaso escolar, propio de la educación regular.

No parece improbable que en el futuro sean retomadas como fundamentos teóricos en modelos atencionales de educación especial reconociendo, sin embargo que, en el presente, en cierto modo ponen en duda la necesidad de una pedagogía especial.

Entre las concepciones cognoscitivistas, la perspectiva piagetiana fue adoptada como línea teórica oficial para la atención del área de problemas de aprendizaje, a partir de la década de los 80's. El enfoque sustituyó por completo al enfoque neuropsicológico, con el que se había dado un intento de integración: éste en la exploración y tratamiento de los aspectos referidos al código lecto-escrito, el otro enfocado a la explicación de las producciones infantiles en el área matemática.

La adopción de las tesis piagetianas ocurrió a la par del desarrollo de las investigaciones en lo relacionado con la construcción psicogenética de la lengua escrita, es claro, sin embargo que mantuvo su vigencia en cuanto a su aplicación sobre el conocimiento matemático. Al respecto, según Piaget, la posibilidad de lograr el

aprendizaje de nociones matemáticas depende de que se proporcionen apropiadas experiencias de autoestructuración desarrolladas por el individuo.

En el aprendizaje debe estar presente un cierto nivel cognoscitivo disposicional (Inhelder y cols., Peret - Clermont, Doise y Mugny, 1983; Kamii, 1985; Coll y Martí, 1990) (31).

Por eso los problemas de aprendizaje se conciben como la dificultad de estructuración operatoria, que hace que los sujetos se mantengan por largos periodos en etapas anteriores de desarrollo cognitivo. En el caso de la lectoescritura significa permanecer en estadios concretos o simbólicos donde los niños no son capaces de reconocer que la escritura no representa los objetos sino las palabras que los describen.

" El hecho de que los niños se encuentren en tales niveles no es un aspecto negativo en sí, ni refleja, precisamente, algún trastorno particular. Se debe a que el niño en su entorno no ha tenido oportunidad de desarrollar tales niveles..." (32)

El desarrollo de las investigaciones psicogenéticas en el campo de la lectoescritura (Ferreiro, Teberosky, 1979) (33) y en el campo de la aplicación de la teoría piagetiana a las matemáticas (Kamii, Vergnaud, Brousseau, Papert, 1980; Lerner, 1964)(34) permitió completar un cuerpo de supuestos teóricos para sustentar el modelo de atención gubernamental en lo referente a problemas de aprendizaje.

Un punto fundamental de esta perspectiva es considerar los errores en el aprendizaje, como errores evolutivos.

" ... es vital reconocer el derecho del educando a equivocarse, porque los errores son necesarios para la construcción intelectual; sin ellos no podría percibirse de lo que no debe hacer. El estudiante debe aprender a superar sus equivocaciones y <<rutinas erradas>>; si evitamos los errores le impedimos aprender." (35)

Es innecesario anotar aquí la trascendencia de este principio en la concepción y eventual detección de casos de problemas de aprendizaje, por cuanto el reconocimiento de éstos se ha basado tradicionalmente, en el análisis de los errores escolares. (36)

Hasta aquí, la breve descripción de los enfoques teóricos ha permitido el esbozo de significativas diferencias en algunos de sus principios de base (filosóficos, como su concepción de la relación del sujeto con el objeto de conocimiento; psicológicos, como su concepción acerca de la actividad mental). También ha quedado claro que el interés de estudio de los distintos enfoques (aquí se describió fundamentalmente a los enfoques neuropsicológico y psicogenético), se concentra en diferentes niveles de análisis (el primero en la relación que guarda el trabajo del sistema nervioso central con las actividades mentales; y el segundo, acerca de la actividad específicamente cognitiva).

Ya en el terreno propio del aprendizaje y sus alteraciones, las divergencias entre los enfoques se centran en una polémica sobre la manera de entender las producciones infantiles diferentes a las del conjunto del grupo de pares y sus alcances para atenuar esas dificultades. Es indudable que estar al tanto de dicha polémica, facilita la ubicación conceptual y es, al mismo tiempo, una tarea necesaria cuando se pugna por la integración disciplinar.

En el siguiente capítulo se exponen algunos puntos sobre aquella polémica, advirtiendo que, como se afirmó en el capítulo 1, integración no significa la renuncia,

cuando sea el caso, a replicar determinadas posiciones de cualquiera de los enfoques en discusión.

Notas:

- 1) Macotela, S. (1992) *Formación de equivalencias entre estímulos*. Tesis doctoral. Fac. Psic. UNAM
- 2) Ver Shulman, L.S. (1984) The missing paradigm, en *Research of teaching*, texto presentado en el Research and Development Center for Teacher Education, Austin, Tx.
- 3) Park, L., Stone, S y Barron, W. "Scientific Theory for Teaching: Its Nature and Role". en L.J. Stiles y otros (1974) *Theories for Teaching*. New York: Dodd, Mead. pp. 9-29
- 4) Consultar Tomasini, G. y Olmos, A. (1994) *Problemas de aprendizaje. Enfoques teóricos*. FES de Zaragoza. México UNAM.

- 5) Silvia Macotela presenta una completa síntesis de esos modelos bajo el título *Sistemas de tratamiento en el área de problemas de aprendizaje*. Apuntes para la materia: educación especial. Fac. de Psic., UNAM, México, 1986.
- 6) Berlin, 1887, Kassmanl, 1877, Hinshelwood, 19 y Held, 1965, citados por Azcoaga, *Alteraciones del aprendizaje escolar...* pp. 30-42
- 7) Frostig, Müller (1986) *Discapacidades específicas de aprendizaje* Bs.As.: Panamericana, p. 14.
- 8) Tomasini, op. cit.
- 9) Macotela, op. cit. p. 6.
- 10) Citados por Luria, A.R. (1977) *Las funciones corticales superiores en el hombre*. Para consultar Tsvetkova en *La reeducación de la lectura y la escritura* Ed. . 1979.
- 11) Azcoaga, 1964, 1968, 1971; Azcoaga, Derman, Iglesias, 1977
- 12) Tomasini, op. cit., p.45
- 13) Levin, E. y Azcoaga, J.E. (1975) *El aprendizaje y la memoria. Enfoque neurobiológico*. Biblioteca del educador contemporáneo. Bs. As.: Paidós, p. 99.
- 14) En Rubinstein, S.L. (1976) *Problemas de Psicología General* México: Grijalvo, p. 182.
- 15) Yaroshevsky, M.G. (1979) *La psicología del siglo XX* México: Grijalvo, p. 112.
- 16) Lenin, V.I. Obras. T. XVIII, p. 259 (Materialismo y empiriocriticismo).
- 17) Azcoaga, J.E., et al. (1992) *Las funciones cerebrales superiores y sus alteraciones en el niño y en el adulto*. Bs. As.: Paidós, p. 24.
- 18) Citados por Luria, A.R. *Las funciones corticales...* pp. 19,20,158,193,208,264,270 (Monakov); 20 (Mourgue); 121,134, 256 (Jakobson,R.)
- 19) Azcoaga, J.E. (1975) *Introducción al aprendizaje*. Boletín del Centro Regional de Servicios Pedagógicos y de Orientación. Núm. Especial. Dic. 1975. Argentina.
- 20) Azcoaga, J.E. (1979) *Alteraciones del aprendizaje escolar*. Bs. As.: Paidós, p. 110.
- 21) *Ibid.* p. 12
- 22) Tomasini, op. cit., p. 45
- 23) *Ibid.* p. 47. Una réplica a esta postura puede hacerse a la luz de las investigaciones de Sherrington y Lcuton (1917): "...la corteza cerebral no consta de centros aislados e independientes... las funciones restablecidas deben ser interpretadas no tanto como su desplazamiento hacia otros <<centros>> vicariantes, como que se trata de una nueva estructuración dinámica, ampliamente dispersa en la corteza cerebral y las formaciones subcorticales." (Citado por Luria en *Las funciones corticales...* p. 31) En la propuesta de Myklebust por el contrario, se advierte la idea de función como el simple ejercicio o actividad de un órgano o tejido.

- 24) Macotela, S. (1986) *Sistemas de tratamiento* .p. 3
- 25) En Tontasini, op. cit., p. 53
- 26) Ibid., pp. 60-65
- 27) Kirk y Gallagher, 1989, Newlly y Simon, Atkinson, Craick, Nacisser, 1991, citados por Tontasini, pp. 38-46
- 28) Ibid., p. 66
- 27) Ibid., p. 70
- 28) Guzmán, J.C. y Hernández, G. (1993) *Implicaciones educativas de seis teorías psicológicas* Fac. de Psic. México: UNAM, p. 74.
- 29) Citados por Pedroza, V. (1995) *Autorregulación: una alternativa para abordar problemas de aprendizaje en matemáticas en niños de enseñanza básica*. Tesis Núm. 8 Fac. de Psic. México: UNAM.
- 30) Citados por Guzmán y Hernández, op. cit., p. 75.
- 31) Inhelder y Cols, citados por Guzmán y Hernández, op. cit. pp.71-83 Doise y Mugny, (1983) *La construcción social de la inteligencia*. México: Trillas; Kammi (1985) *La autonomía como finalidad de la educación*. Programa regional de estimulación temprana, UNICEF: México; Coll y Martí (1990) "Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje". En C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi (Comp) *Desarrollo Psicológico y Educación II* Psicología de la Educación. Madrid: Alianza.
- 32) Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*.
- 33) Kammi, Vergnaud, Broisseau, citados por Guzmán y Hernández, op. cit. pp. 71-83
- 34) Dirección General de Educación Especial, SEP (1981) *Propuesta de aprendizaje para la adquisición de la lengua escrita*. México, p. 3
- 35) Guzmán y Hernández, op. cit., p. 78.
- 36) Para conocer más acerca de las investigaciones que sustentan el enfoque psicogenético, consultar Ferreiro, E. y Teberosky, A., op. cit.; Ferreiro, E., Gómez Palacio M., Guajardo, E., Rodríguez, B., Vega, A. y Cantú (1979) *La comprensión del sistema de escritura en el niño preescolar*. México: OEA; Guajardo, E. (1980) *Los niveles de conceptualización del niño acerca de la lengua escrita*. Semana de Piaget. Memorias. México: UPN; Kauffman, A. (1980) *El conocimiento del niño sobre el sistema de escritura*. Semana de Piaget. Memorias. México: UPN.

Capítulo 3

La querrela de los enfoques

teóricos

"La ciencia no se desarrolla en el vacío ideológico, sino en un mundo penetrado todo él por fuerzas político-sociales y por ideologías inconciliables..."

Yaroshevsky

En el capítulo previo, la presentación de algunos enfoques teóricos que explican ciertos flancos acerca de los problemas de aprendizaje permitió adelantar un terreno de discusión - y construcción - teórica sobre temas específicos: los síntomas y la patología, la concepción del diagnóstico, el objeto de estudio, la prevalencia, etc.

En esta sección, sin pretender juicios terminales sobre esos temas, se problematiza sobre ellos. La razón de hacerlo no es una mera recreación académica. Son estos puntos nodales en la argumentación "científica" que presentan las autoridades en el relevo de los modelos hegemónicos dentro del sistema de educación especial.

La cita de Yaroshevsky (1979) con que abre este capítulo, cobra especial vigencia cuando se aplica al conocimiento psicológico. Por cuanto el objeto y acción de la

psicología es el ser humano, ella se encuentra inmersa en la lucha entre ideologías opuestas.

Se destaca aquí, siguiendo la misma idea, que en tanto el interés social no es neutro, tampoco lo es básicamente el producto de la investigación científica. Yaroshevsky (1979) manifiesta: "*Aunque irrumpe activamente en la vida y modifica sus formas, la ciencia no constituye de ningún modo una fuerza situada por encima de la sociedad. Al contrario, engendrada por ella, refleja sus necesidades y las tendencias de su desarrollo.*" (1)

La idea, por extensión, también resulta válida en su aplicación a los enfoques teóricos derivados de las teorías psicológicas generales (conductismo, estructuralismo, cognoscitivismo, etc.) que sustentan las prácticas en torno a los problemas de aprendizaje.

Así, puede afirmarse que, en este campo, existen enfoques explicativos y modelos de servicio que, presentando un sustento en apariencia puramente científico, incluyen en realidad determinantes de interés socio-político ligados a los procesos científicos de investigación.

La implantación de enfoques teóricos y de modelos de servicio para problemas de aprendizaje ha ocurrido en nuestro país, sin mediar una evaluación consistente del modelo previo, sobre todo, como se esperaría, a partir de su aplicación a la realidad.

Más bien la justificación del cambio de modelo proviene de una polémica a nivel del discurso, donde los promotores del nuevo modelo aducen en principio, lo inapropiado

del modelo anterior en cuanto a la caracterización del objeto de estudio, la metodología y la organización del esquema de servicio. Después exponen las supuestas virtudes del nuevo modelo.

En relación al primer punto se destaca la discusión sobre

- 1) La definición de problemas de aprendizaje.
- 2) La detección de la población caracterizada.
- 3) La elaboración del programa apropiado para atender a esa población.

En otro apartado de esta tesis (Cap. 1) ya fue abordado el problema de la definición de problemas de aprendizaje. En las páginas restantes de este capítulo se abordará la querrela de los enfoques teóricos, particularmente el cognoscitivo y el neuropsicológico en relación con el segundo inciso.

La decisión de elegir esos modelos se justifica en virtud de ser ellos los que han ocupado posiciones hegemónicas en el aparato gubernamental en las últimas dos décadas y mantienen aún cierta vigencia (principalmente el de orientación psicogenética).

3.1. Papel del diagnóstico en la determinación de problemas de aprendizaje.

En nuestro país, actualmente está operando el relevo de un nuevo modelo hegemónico: el de integración escolar, éste será analizado en el capítulo 6. Conviene, sin embargo, adelantar algunas ideas relacionadas con el modelo de integración vinculadas con el proceso diagnóstico.

El modelo de integración escolar niega de alguna manera que el conocimiento de los factores causales y los procesos que se generan puedan servir al desarrollo de los programas de atención:

“ En la medida que seamos capaces de centrarnos en las dificultades de aprendizaje de los alumnos, y no sólo en las causas o factores que determinan esas dificultades, estaremos haciendo realidad el cambio de filosofía que hay tras ese concepto de alumnos con necesidades especiales.”(2)

En oposición, que habrá de reconocerse justa, considérese el siguiente planteamiento de Tomasini (1994):

la efectividad de las prácticas de educación especial, sería conveniente orientar el debate hacia si“ Los que proponen la integración creen que, dada la evidencia negativa tanto a nivel ético como de la organización escolar tendría o no que ser reestructurada. Pero el problema que puede seguir planteado es el de: ¿ A quién se va a integrar?” (3)

Efectivamente, como se verá en el capítulo referido al modelo de integración escolar, uno de sus principales vacíos es la falta de definición de los destinatarios del servicio, esto es, las personas con necesidades educativas especiales.

Es claro que sin la definición de la población a la que se desea ayudar, de ninguna manera se podrán elaborar los instrumentos y mecanismos de detección y, finalmente, serán cuestionables las estrategias pedagógicas

Debe insistirse en que la práctica del diagnóstico es la única vía confiable en la detección de las poblaciones con requerimientos especiales, cuando se realiza en el marco de una sustentación conceptual adecuada.

Al revisar la tendencia actual (eliminación de la práctica del diagnóstico) es de suponerse que el significado de ese proceso - como concepto y como práctica - ha sido malentendido.

Hay que aceptar que no sin razón, se reluta la práctica diagnóstica cuando es concebida como una etapa administrativa dentro de las instituciones, que inicia con la recepción del niño y concluye en el momento en que a éste se adjudica un término técnico que define (?) la naturaleza de su problema.

Las acciones posteriores, que pueden o no derivar de esa práctica, se realizan como una fase separada (tratamiento, reeducación, intervención...)

Visto así, el "diagnóstico" categoriza, no los problemas que presuntamente tienen los niños, sino a los propios niños. En este sentido, cabalmente resulta una práctica de segregación.

Se afirma, no sin fundamento, que ello es herencia del modelo médico (4) que prescribe etapas diferenciadas en la atención de los enfermos diagnóstico (definición

del problema en términos médicos), tratamiento (físico, farmacológico, etc.) y evaluación (resultado del tratamiento).

Es necesario recuperar el significado de diagnóstico como proceso de conocimiento ("dia-gnosis" significa "avanzar a través del conocimiento). Bajo este concepto, el diagnóstico no puede reducirse: en tiempo, al que dictan las normas administrativas para emitir un juicio sobre las "afecciones" del alumno; en contenido, a buscar la equivalencia de un conjunto de observaciones y resultados con un término técnico; en su propósito, a ubicar al niño en un grupo de trabajo reeducativo (o cualquier otro término que se emplee) donde el niño se deba adaptar a las tareas docentes y no en el sentido apropiado, éstas a las necesidades del alumno.

La perspectiva debe encaminarse a trabajar sobre un diagnóstico integral.

Parafraseando a Wallon, Jesús Palacios afirmó: "*No hay otra forma de acercarse al niño que no sea ir a todo el niño.*" (5)

No solamente el modelo médico (el "estrictamente médico" y el de tipo neuropsicológico) lleva a cabo la práctica cotidiana del diagnóstico: el modelo de atención derivado del enfoque cognoscitivo, afirmó su marco propio en la tarea diagnóstica, particularmente a principios de la década de los 80's.

Ante todo, en la indagación de los problemas de aprendizaje, se deslindó del concepto de patología, aunque mantuvo un cuadro procedimental de diagnóstico similar a su antecesor.

Así, la valoración de las condiciones cognitivas de los alumnos consistió en la aplicación e interpretación de algunos instrumentos contruidos sobre variantes de las experiencias piagetianas: masivamente se aplicó la Prueba Monterrey. (6)

Posteriormente se ubicó a los examinados en categorías establecidas bajo la misma base teórica.

Al iniciar la década de los 80's, las autoridades de Educación Especial reconocían la diversidad de factores concomitantes a los problemas de aprendizaje, sin embargo a lo largo de los años enfatizaron casi exclusivamente los componentes cognitivos en la evaluación diagnóstica:

"... sabemos que el origen de los problemas es múltiple y no queremos ignorar todos los casos que presenten alteraciones neurológicas, nutricionales, emocionales o sociales; tampoco estamos de acuerdo en calificar de retardo mental aquello que no es más que la falta de estimulaciones intelectuales (...) pero estamos convencidos que el problema más que patológico es una perturbación del proceso cognitivo y psicolingüístico que de una u otra forma se ha alterado." (7)

Las investigaciones en ese momento vigentes, centraron el análisis en los procesos de apropiación de la lengua escrita por parte del niño, en su modo de conceptualización del sistema de escritura, y no en las características formales de los actos de lectura y escritura.

Las investigaciones se planteaban en principio, objetivos institucionales: ¿ Qué es un repetidor ? ¿ Cómo es el repetidor antes de serlo ? ¿Cuál es el balance entre los requerimientos individuales y el modo de funcionamiento institucional que lleva a tal resultado ?..

Los progresivos acercamientos definieron como principal objetivo de investigación saber si la progresión evolutiva anterior a la escuela es reencontrada en el contexto escolar. (8)

A diferencia de las posiciones neuropsicológicas, se enfocó el ámbito de investigación más hacia la enseñanza regular; aún más hubo una clara intencionalidad de evitar preclasificar a los niños de las muestras: " *Para realizar la investigación, tomamos las siguientes decisiones: a) no hacer ningún diagnóstico previo para detectar a posibles reprobados, sino tomar una muestra al azar de niños de zonas escolares con elevados índices de reprobación...*" (9)

Por el contrario, y como se ha reiterado, el enfoque neuropsicológico plantea así su orientación:

"... comprobamos que la patología del aprendizaje proyecta, como un sector reducido de una imagen, aspectos parciales del aprendizaje normal, disecados, separados, amplificados, por la patología. Podemos así reconocer las fases de los errores y aciertos de los niños normales, en los síntomas de las alteraciones del aprendizaje escolar y en la

difícil separación que va llevándose a cabo mediante el plan de tratamiento: los errores del niño normal son los síntomas del niño con problemas. Los síntomas son los errores estabilizados en el tiempo. (10)

Las afirmaciones anteriores sin duda pueden generar inquietud respecto al significado de las producciones escolares de los niños, en lo que atañe a su interpretación como síntomas. Es más, lo antes dicho parecería confirmar -sólo superficialmente- el siguiente juicio de Baudelot (1971):

“ Es imposible reconocer la “ceguera verbal congénita” y las incapacidades de lectura no específicas mediante el simple análisis de los errores de la lectura ... a la dislexia no corresponden faltas específicas: los disléxicos cometen las mismas faltas de lectura que los principiantes ... todos reconocen la imposibilidad de trazar una frontera entre un trastorno específico y las dificultades banales.” (11)

No corresponde en este espacio ofrecer la réplica a la posición que respalda las afirmaciones previas. Ellas, sin duda, demuestran poco rigor en el conocimiento de la metodología diagnóstica empleada por la neuropsicología. La metodología fisiopatológica, en su ámbito de aplicación, acorde al nivel de conocimiento que aborda, permite, efectivamente, trazar aquella “frontera” que reclama Baudelot.

Tampoco sería de justicia, pasar por alto la similitud de las producciones infantiles sobre las que argumenta Baudelot. Azcoaga hace un planteamiento semejante, en los siguientes términos:

"Es de hacer notar que en alguna medida las dificultades que van expresando los niños normales en su propio proceso de aprendizaje son similares a las que se estudian como síntomas en las alteraciones del aprendizaje de la lectura." (12)

Pero aclara:

"Sólo que en el caso de los niños normales estas alteraciones duran poco tiempo y a veces ni se comprueban en un proceso muy fluido y muy rápido, mientras que en los niños anormales las alteraciones se estabilizan en el tiempo." (13)

Las notas anteriores permiten introducir, lo que ya puede reconocerse como uno de los asuntos más polémicos en la discusión teórica de los enfoques explicativos de los problemas de aprendizaje: el tema de la patología.

3.2. Los síntomas y la patología en el diagnóstico de los problemas de aprendizaje.

El tema de la patología interesa aquí como punto de partida metodológico para determinar la caracterización de procesos de aprendizaje normal y sus alteraciones (enfoque neuropsicológico) y en forma especial, por el lugar que ocupa en la interpretación de las observaciones clínicas.

Este apartado puede iniciarse con una pregunta de importante significación para la práctica del diagnóstico: ¿Qué decide considerar a una producción infantil como un "síntoma", o bien designarla como un "error constructivo", natural y necesario en el desarrollo, por tanto, un "logro evolutivo" ?

Una respuesta fácil -y lógica- sería: el marco teórico del investigador. Así, tal vez profundizar en esta interrogante no tendría sentido, a no ser, como aquí ocurre, que de ello se derive fundamentalmente el status educativo (con todas sus implicaciones) de un importante número de escolares. Por eso, el asunto de la interpretación de las producciones infantiles que sirven para rendir un juicio sobre los niños resulta de suma importancia.

El Diccionario de Psicología de Warren (1970), aporta la siguiente definición de síntoma:

" 1. (patol.) Cualquier cambio estructural o peculiaridad funcional que indica la presencia de una enfermedad o trastorno en un individuo determinado. 2. (gen.) Cualquier fenómeno que señala la presencia, de otro modo insospechada, de un estado o cambio incipiente, especialmente en el proceso de maduración de la conducta individual o en el proceso de desarrollo social..." (14)

Como se puede observar, se consignan dos tipos de significados alrededor del sintoma: el que se refiere a manifestaciones de patología y el que indica señales en el desarrollo de un proceso.

No parece incorrecto entonces aplicar el término de sintoma a las producciones infantiles anómalas observadas por la neuropsicología y por otra parte, también, a las expresiones que evidencian momentos del desarrollo (normal) cognitivo.

Sin embargo, para fines expositivos, en lo que sigue se empleará la palabra sintoma sólo en aquel sentido de lo patológico.

En relación con la importancia de los síntomas Azcoaga (1979) señala:

" La superficie de contacto con ese ámbito de conocimiento (las alteraciones del aprendizaje escolar) la proporcionan los síntomas. Ellos son hoy, como lo han sido en la bibliografía clásica, Los <hechos> cuya generación corresponde a procesos nada o poca ostensibles ... la patología <desmonta> complejos mecanismos que, de ordinario funcionan con una suprema armonía, infranqueable, salvo mediante algunas elaboradas técnicas experimentales (regidas a su vez por una teoría adecuada)." (15)

Gardner (1983) expresa su oposición a los fundamentos neuropsicológicos con una analogía:

" Existen otras dificultades con el enfoque del neuropsicólogo. Incluso aunque las fallas aporten valiosas percepciones acerca de la organización de las capacidades intactas, uno no puede suponer alegremente que las fallas desenmascaran en forma directa a la organización. Las maneras como una radio se descompone (por ejemplo, por la

destrucción de un contacto) no indica por fuerza como describir mejor la operación ordinaria del aparato. Después de todo, si bien se puede detener la operación del aparato desconectando el enchufe, esta operación no será pertinente para comprender el mecanismo físico y la operación eléctrica del mismo.”(16)

La analogía de Gardner no parece del todo afortunada, entre otras, por las siguientes razones:

- Si la “destrucción del contacto” o el “desconectar el enchufe” al parecer no proporcionan mayor información sobre el funcionamiento del aparato es porque en realidad previamente ya conocemos el funcionamiento del aparato.
- Efectivamente, de poco valdría confirmar que cuando se “desconecta” el cerebro de una persona, cesa prácticamente el conjunto de sus funciones de relación. La metodología fisiopatológica ha permitido reconocer alteraciones específicas relacionadas con trastornos de sistemas funcionales determinados y no simplemente del “encendido y apagado” del cortex cerebral.
- Gardner no estima la importancia de numerosos casos en donde la destrucción de las funciones no es total o no es permanente y, allí, el proceso de restablecimiento de las funciones dañadas, reproduce de manera muy nitida el proceso normal de construcción de dichas funciones.

Frecuentemente, en el estudio diagnóstico de los problemas de aprendizaje se da por cierto que las ejecuciones infantiles fuera de lo esperado para el grupo de edad,

representan síntomas (en el sentido de algún tipo de alteración de los procesos normales, sean éstos neurofisiológicos, físicos, cognitivos o afectivo-emocionales)

Hay opiniones divergentes en cuanto a la forma de entender las producciones “deficitarias” o “no convencionales”: En relación con el desarrollo de la adquisición de la lengua escrita, la investigación psicogenética apunta lo siguiente:

“Es al nivel de las escrituras silábicas donde la discrepancia entre el diagnóstico del docente y el diagnóstico psicogenético es mayor: creemos que las escrituras silábicas estrictas son consideradas como “omisión patológica de letras”. Sería sumamente urgente -desde una perspectiva de prevención de los trastornos de aprendizaje- hacer conocer a los maestros la importancia psicogenética de este momento evolutivo, que constituye un real avance y no una desviación patológica.” (17)

Bien se aprecia que la naturaleza del síntoma constituye el punto de definición conceptual para saber si nos encontramos frente a un caso de problemas de aprendizaje o frente a un curso de aprendizaje normal, donde las supuestas “anomalías” deben reconocerse como logros. ¿Cuándo habrán de considerarse los errores como síntomas, o llanamente como errores evolutivos?

Una lectura superficial de las dos líneas conceptuales que se están confrontando, concluiría que se trata de un juicio de apreciación personal: dependería simplemente de la adscripción personal a uno u otro enfoque. Pero aún cuando se tome este derrotero en la práctica profesional, conviene escrutar un poco más en detalle.

De entrada, conviene aclarar que la metodología fisiopatológica no define como patológico los síntomas mismos (las producciones del niño) sino que se interesa en las causas que los producen. El síntoma, en la explicación que ofrece Luria, no constituye la explicación última de la patología cerebral. El síntoma no se relaciona con un punto específico del cerebro. Sus características principales pueden ser muy variables por lo que requieren ser analizadas, para descubrir los efectos secundarios de las alteraciones primarias... *"sólo tras haber hecho un análisis tan cuidadoso, en esencia una cualificación del síntoma, puede discernirse su verdadera esencia y significado."* (18)

Esta idea básica de Luria fue resultado de su interpretación de los trabajos de Goldstein (1925). De este neurólogo, Luria rescata una segunda idea aplicable al tema de la naturaleza del síntoma, a saber: que la cualificación del síntoma no significa el fin del análisis.

"También ha de describirse minuciosamente el síndrome. El valor real del síntoma aparece únicamente en relación al esquema lógico de un complejo sintomático o síndrome." (19)

Resulta claro que la idea del sentido último del síntoma no proviene de sí mismo, sino del sistema de relaciones en que está incluido. Baste esta explicación para borrar la idea, mal atribuida a la neuropsicología, en el sentido de que el sólo registro de un grupo de síntomas y su empate con un perfil patogénico preestablecido, sea suficiente para determinar la presencia de una patología determinada.

Quienes se identifican con la metodología fisiopatológica afirman que los síntomas, en su forma de presentación, los errores en el aprendizaje normal, estabilizados en el tiempo. Con lo dicho antes no parece conveniente tomar en sentido literal esa definición; sin embargo un punto rescatable es que la idea básica del carácter estacionario de los errores por períodos más o menos prolongados, es una característica del síntoma.

A ello obedece que en la clasificación de los problemas específicos de aprendizaje, los seguidores del enfoque neuropsicológico (en particular los que se identifican con Azcoaga) excluyan los llamados "retardos simples", donde las producciones "anómalas" desaparecen al paso del tiempo, y el niño con o sin ayuda especial, accede al rendimiento promedio de su grupo de edad (posiblemente, un buen número de niños "silábicos" de la clasificación psicogenética podrían incluirse en esta categoría)

También el enfoque psicogenético reconoce la presencia de producciones infantiles de carácter estacionario, pero su interpretación de ellas es diferente:

"Los errores de omisión, sustitución, inversión, etc., que desde los teóricos de la distexia son considerados patológicos y desde la perspectiva del método global se pretende no evidenciar son, en el nuevo enfoque evolutivo de Emilia Ferreiro, considerados <errores constructivos> necesarios para el aprendizaje de la lengua escrita..." (20)

La polémica discusión del carácter patológico o no de las producciones infantiles se halla en estrecha relación con la metodología de estudio. Así, una cuestión de fondo en las réplicas que hace el enfoque psicogenético al neuropsicológico se refiere a los aspectos metodológicos.

Aquel enfoque se afana en la validación de una metodología netamente psicológica y acusa al segundo de supuesto reduccionismo al aplicar un tratamiento exclusivamente neurofisiológico a un objeto de conocimiento netamente cognitivo, como lo es, a su parecer, la lengua escrita.

“ Cuando se trate de explicar lo psicológico por lo fisiológico se hace reflexología al modo de la vieja escuela de Bechterev. Vale la aclaración para precisar que ésta nunca fue ni es nuestra posición respecto a las funciones cerebrales superiores.” (21)

En el marco neuropsicológico, la complementariedad de metodologías no se prescribe sólo para el estudio de aspectos específicos del trabajo cerebral, sino que más allá, dicha perspectiva advierte la necesidad de aportaciones venidas de diversas metodologías (incluyendo las así autonombradas “verdaderamente psicológicas”, como son las de enfoques constructivos y psicolingüísticos).

Como ya se dijo, la metodología fisiopatológica no está inspirada en la recolección de datos patológicos, sino en la identificación de los procesos que los determinan.

¿Qué importancia tiene esta afirmación? Si la metodología empleada por la neuropsicología aborda el estudio de procesos, es razonable aceptar la insuficiencia que representaría el registro de síntomas aislados y, aún más, cuan aventurado resultaría a partir de esos síntomas, suponer algún tipo de diagnóstico.

Podría llegarse a una conclusión tan insostenible como aquella de suponer que un niño con problemas atencionales y escasa motivación hacia las tareas escolares, pueda tener (por sólo esos hechos) una lesión cerebral

"Un síntoma aislado -escribe Luria- puede sugerir una hipótesis, que sólo adquiere una posibilidad si es reforzada por otros datos. Sólo al obtener un número suficiente de síntomas no contradictorios tiene el clínico derecho a pensar que la hipótesis puede ser demostrada o rechazada." (22)

Finalmente, una cita más, resume la dirección metodológica de la neuropsicología en relación con los síntomas:

"La investigación neuropsicológica no se debe limitar nunca a la indicación sobre la "disminución" de alguna de las formas de la actividad psicológica. Debe proporcionar siempre un análisis cualitativo (estructural) del síntoma observado indicando (en la medida de lo posible) cuál es el carácter que tiene el defecto observado y en virtud de qué causas (o factores) se manifiesta este defecto. Por ello, la investigación neuropsicológica constituye un paso esencial hacia lo que L.S. Vygótskij llamaba calificación del síntoma y que representa un eslabón sustancial en el camino de su descripción externa y su explicación causal."(23)

3.3. El objeto de estudio.

La referencia al objeto de estudio define metodologías específicas de los enfoques teóricos traídos al campo de análisis. Tanto el enfoque neuropsicológico como el

psicogenético se refieren al niño en el marco de exigencias y producciones escolares, enfrentado al aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo elemental como sus primeros y más difíciles retos.

Al abordar el aprendizaje escolar como objeto de estudio aparece un inmediato aprestamiento a diferenciar los niveles (psicológico, neurofisiológico, social) no siempre como exigencia metodológica, sino como delimitación ideológica del quehacer profesional.

Lo anterior resulta cierto porque si bien afirmar el carácter exclusivamente neurofisiológico del proceso de aprendizaje resultaría un reduccionismo, no lo es menos referirse a tal proceso como una entidad únicamente psicológica. Y resultaría el mismo error el suponer que el reconocimiento del carácter psicológico incluye "per se" y sin necesidad de estudio, los niveles neurofisiológicos. Y así también con los aspectos sociales u otros.

Comenta Azcoaga (1992):

"Sería impropio negar una diferencia de apreciación entre psicólogos y neurólogos en lo que concierne a las funciones cerebrales superiores y aún más, al conjunto de las actividades psicológicas. No obstante, esta diferencia de apreciación no puede fijarse en un criterio estable. Contrariamente a ello, hay quienes adoptan posiciones que podríamos

psicogenético se refieren al niño en el marco de exigencias y producciones escolares, enfrentado al aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo elemental como sus primeros y más difíciles retos.

Al abordar el aprendizaje escolar como objeto de estudio aparece un inmediato aprestamiento a diferenciar los niveles (psicológico, neurofisiológico, social) no siempre como exigencia metodológica, sino como delimitación ideológica del quehacer profesional.

Lo anterior resulta cierto porque si bien afirmar el carácter exclusivamente neurofisiológico del proceso de aprendizaje resultaría un reduccionismo, no lo es menos referirse a tal proceso como una entidad únicamente psicológica. Y resultaría el mismo error el suponer que el reconocimiento del carácter psicológico incluye "per se" y sin necesidad de estudio, los niveles neurofisiológicos. Y así también con los aspectos sociales u otros.

Comenta Azcoaga (1992):

"Sería impropio negar una diferencia de apreciación entre psicólogos y neurólogos en lo que concierne a las funciones cerebrales superiores y aún más, al conjunto de las actividades psicológicas. No obstante, esta diferencia de apreciación no puede fijarse en un criterio estable. Contrariamente a ello, hay quienes adoptan posiciones que podríamos

llamar <ultrapsicológicas>, pese a que en otros enfoques siguen siendo <neurólogos>.”(24)

En cuanto a estos aspectos metodológicos, las críticas al modelo neuropsicológico, formuladas desde la posición psicogenética, se identifican con cierta tendencia a considerar en forma un tanto abstracta y “en sí”, la memoria, la motivación, el lenguaje, la atención, la sensopercepción, el aprendizaje, etc. En este sentido, lo que aporta la neuropsicología es la explicación sobre los sustratos neurofisiológicos que sustentan la activación de esas modalidades del trabajo humano.

La posición psicogenética refuta al modelo neuropsicológico definiendo su objeto de estudio:

“La lengua escrita no es un objeto de conocimiento perceptivo-motriz, sino psicolingüístico. Su aspecto cognitivo posee su propia psicogénesis (que es lo que pretendemos evaluar ahora). Mientras que las funciones cerebrales superiores de los elementos de la lengua escrita, desde el punto de vista funcional se enmarcan en la neurolingüística y quizás más que como un aspecto neurofisiológico como una condición neuropsicológica (enfoque que inaugura A.R. Luria).” (25)

La reticencia del enfoque psicogenético a que la neuropsicología aborde la lecto-escritura como objeto de estudio es argumentada aduciendo que en el pasado la lecto-escritura había sido concebida como un *instrumento* que exigía destrezas para la adquisición de su dominio y manejo; de ahí la consideración de las funciones

ceerebrales superiores. Ahora - se arguye - en el nuevo marco teórico la lectoescritura dejó de ser un instrumento para constituirse en un *objeto de conocimiento* acerca de la lengua escrita en el niño.

De lo dicho hasta aquí, resulta evidente que la posición psicogenética renuncia casi absolutamente a toda consideración fisiopatológica en el terreno de los problemas de aprendizaje.

Recobrando una afirmación desde ese enfoque, presentada antes: *"...el problema más que patológico, es una perturbación del proceso cognoscitivo que de una u otra forma se ha alterado"*, cabe preguntar ¿Qué diferencia hay entre perturbación y patología? ¿Cómo y por qué se producen esas "perturbaciones" en el proceso normal de desarrollo?

Las respuestas son una cuenta pendiente del enfoque psicogenético.

3.4. Prevalencia

Otro punto de discusión que se relaciona con la implantación de modelos de servicio en problemas de aprendizaje es la determinación de la prevalencia.

Prevalencia se refiere al número total de individuos que están en una categoría dada en un momento particular, es decir, se tomará a todos los individuos que en una

población pertenecen a una categoría específica, por lo que se habla en términos del porcentaje total de la población. (Tomasini, 1994).(26)

La estimación del índice de prevalencia de problemas de aprendizaje es variable:

Taylor y Sternber (citadas por Tomasini, 1994) señalan un porcentaje de entre 4 y 11% de la población. (27)

Las autoridades mexicanas reconocen de 2 a 4% en número de personas con problemas de aprendizaje. (28)

Macotela (1986) registra un índice de prevalencia de alrededor del 3 y 4%, sólo de la población entre 0 y 15 años. (29)

Finalmente, la misma Tomasini (op. cit.) refiere la declaración pública de un alto funcionario de la Dirección General de Educación Especial, quien señaló en 1989 la presencia de ¡un 18%! de estudiantes con problemas de aprendizaje a nivel nacional.(30)

El porcentaje de prevalencia se ha usado como réplica al modelo derivado del enfoque neuropsicológico. No se consideraba adecuado en tanto el número de casos

confirmados con base neurofisiopatológica se estimaba en un bajísimo porcentaje (menor al 3%). El modelo psicogenético, resultaba un esquema de mayor cobertura de la demanda potencial.

Las reducciones progresivas del universo de casos con problemas de aprendizaje a partir de una incompleta definición de quienes los padecen, parece difuminar el concepto como uno más de los eventos que tienen lugar en la educación regular y por tanto no merecedor de una atención desde el campo de la pedagogía especial.

Debe convenirse en que la estimación del número de casos es en sí mismo un conteo estadístico presuntivo, y que es propiamente ajeno a la explicación científica de la aparición y desarrollo de problemas de aprendizaje en sujetos concretos. Determinar si hay más o menos casos de problemas de aprendizaje atribuidos a cierto factor no invalida, ni fortalece, la lógica explicativa del fenómeno.

Por supuesto que lo anterior sí es importante para elegir un modelo de atención a la sociedad. No porque un sólo enfoque que "localiza" un mayor número de casos deba convertirse en el modelo de atención. Más bien un adecuado modelo de servicio para atender problemas de aprendizaje debería incluir las aportaciones pertinentes de todos los enfoques.

La interpretación de los índices de prevalencia debe considerar la sustentación desde la que se hizo el conteo (El perfil establecido, los métodos de detección y de registro, etc.)

Como argumento para establecer -imponer- un nuevo modelo, no resulta válido declarar, en el caso de la prevalencia, que hay un exiguo número de casos definidos por el modelo que se reemplaza, o su inexistencia, si se está llevando a cabo la estimación con parámetros exclusivos del otro modelo.

Una vez terminado el sucinto repaso sobre puntos controversiales implicados en la caracterización de los problemas de aprendizaje, resulta evidente que todo modelo de atención sustentado en uno u otro enfoque, llevará a un determinado esquema de prácticas en el servicio (detección, diagnóstico, tratamiento). Esto corresponde a la sustentación "científica" del modelo de servicio; sin embargo no es lo único en juego. Además, otros elementos administrativos, jurídicos y políticos determinan la primacía de un modelo frente a los otros. Sobre este asunto trata el capítulo 4, el cual constituye un puente entre los apartados de carácter teórico y los dos últimos capítulos donde se problematizan entidades más concretas referidas a investigación transcultural y al modelo vigente de servicio en el campo.

Notas:

- 1) Yaroshevsky, M.G. (1979) *La psicología en el siglo XX.*, p. 15
- 2) Echeita, G. (s/f) Centro Nacional de Recursos. España p. 6
- 3) Tomasini, G. (1994) *Problemas de aprendizaje...* p.32
- 4) Como ya se sabe, el término diagnóstico proviene del campo médico.
 "Diagnóstico, ca, adj. Dícese de los signos que permiten reconocer las enfermedades. Parte de la medicina que se ocupa en la determinación de las enfermedades por los síntomas de las mismas. Calificación que el médico da a una enfermedad." Dicc. Larousse. ed. 1979, p.356.
 "Procedimiento por el cual se determina ala naturaleza de un trastorno o enfermedad estudiando su origen, su evolución y los signos y síntomas manifestados por ellos. Determinación o identificación de una enfermedad por ese procedimiento." Dicc. de Psic. FCE. México. 1970, p. 90
- 5) Palacios, J. (1979) *Henri Wallon y la educación infantil...* p. 247
 Para mayor información consultar también a Palacios, Jesús "La importancia del medio social en el desarrollo psicológico: el punto de vista de Wallon" en Mugny, G. y Pérez, J. (1988) *La Psicología Social del Desarrollo Cognitivo.* Barcelona: Anthropos. pp. 65-77
- 6) Los responsables de la construcción de la prueba (DGEE) señalan que: " Las situaciones a las que es sometido el niño a ala prueba es sólo un sondeo significativo sobre todo el proceso cognitivo ... Son tres niveles cognitivos del proceso en cuestión: nivel concreto (o presimbólico); nivel simbólico (o prelingüístico); y, nivel lingüístico (o simbólico-lingüístico). Los niveles de escritura evolucionan desde el hecho que una producción gráfica no representa ni puede representar para el niño significación alguna (nivel concreto)...hasta llegar a descubrir que el sistema de escritura puede representar no a los objetos, sino las palabras (nivel lingüístico) " Consultar. SEP (1981) *Propuesta para la adquisición de la lengua escrita.* México. p. 3
- 7) Dirección General de Educación Especial, SEP (1980) *Análisis de las perturbaciones.* Introducción.

- 8) *Ibid.* p. 4
- 9) *Ibidem.*
- 10) Azcoaga, J.E. (1979) *Alteraciones del aprendizaje escolar* p. 12
- 11) Baudclot (1971) *La escuela capitalista* pp. 203-204
- 12) Azcoaga, J.E. op. cit. p. 69
- 13) *Ibidem.*
- 14) Warren, H. (1948) *Diccionario de psicología*. 7a. reimpresión. 1970 p. 36
- 15) Azcoaga, J.E. op. cit. p. 30
- 16) Gardner, H. (1983) *Frames of mind*..p. 44
- 17) Dirección General de Educación Especial, SEP. *Análisis de las perturbaciones*.. p. 104
- 18) Luria, A.R. (1979) *Mirando hacia atrás*... p. 86
- 19) *Ibidem*
- 20) Guajardo, E. Revista para padres de familia de niños con necesidades especiales. No. 7
Ed. Ararú s/f
- 21) Dirección General de Educación Especial, SEP (1980) *Prueba Monterrey V Versión*..p. 3
- 22) Luria, op. cit. p. 83
- 23) Luria, A.R. (1977) *Las funciones corticales superiores del hombre* La Habana: Orbe. p. 385
- 24) Azcoaga, J.E. et. al. (1992) *Las funciones cerebrales superiores y sus alteraciones en el niño y en el adulto* Bs. As. Paidós
- 25) Dirección General de Educación Especial, SEP. *Prueba Monterrey* introducción.
- 26) Tomasini, G. op. cit. p. 27
- 27) *Ibid.*..p. 11
- 28) Dirección General de Educación Especial, SEP(1985) *Historia de la educación especial en México*.. p. 17
- 29) Macotela, S. (1986) *Problemas de aprendizaje (Mecanograma)* Apuntes para la materia
Fac. de Psic., México: UNAM.
- 30) Tomasini, G. op. cit. p.25.

Capítulo 4

El relevo hegemónico

"La burocracia, esto es, la cristalización del personal dirigente que ejerce el poder coercitivo y que hasta cierto punto se transforma en casta."

Gramsci, A.

En las secciones previas se presentó una semblanza sobre distintos enfoques que han tenido y tienen presencia dentro de las instituciones gubernamentales encargadas de la atención de los problemas de aprendizaje.

Conviene precisar ahora, que dicha presencia resulta hegemónica y transitoria. La idea general es reconocer cómo un diferente enfoque representa a la norma institucional e impone por tanto modos de comportamiento al interior de las estructuras de los distintos servicios especiales.

Cabe plantear algunos supuestos que guíen esta sección:

- a) La norma institucional representada por un enfoque hegemónico no tiene poder omnívoto al interior de los servicios de educación especial, pero ejerce toda su capacidad para delimitar sus espacios de poder.
- b) El carácter hegemónico de un enfoque supone la existencia de otros modelos de "resistencia" o de "irrupción".
- c) Ocurren relevos hegemónicos determinados por las adecuaciones sociopolíticas y, en forma secundaria, pero también real, por las transformaciones o hallazgos en el campo científico.
- d) Los relevos hegemónicos no se caracterizan por su ocurrencia gradual, por el contrario responden en primera instancia, a cambios de naturaleza política, cíclicos y relativamente abruptos.

4.1. La posición hegemónica requiere un estructura institucional

El 18 de diciembre de 1970 se crea en México, por decreto, la Dirección General de Educación Especial (DGEE). Este acontecimiento fue calificado por las autoridades de ese sector educativo, más que como un acto administrativo, como un cambio en la actitud del Estado hacia las personas con necesidades de educación especial.

Las funciones de la nueva entidad se definen en términos de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación de estas personas y la formación de docentes capacitados.

A partir de aquel año se respaldará una decisión para consolidar la estructura del sistema nacional de educación especial y la última consideración de esta ley con especial fue creada en el estado de Morelos en 1975.

Durante los primeros cinco años de funcionamiento de la DCEI se consolidó el personal de cuatro direcciones principales para la atención de los problemas de aprendizaje entre las escuelas de los programas de educación primaria, para atender los niveles de niveles de entre 15 a 20 años en grupos atendidos por un personal especializado en los niveles de edad se atiende en un día dentro de una escuela regular. El sistema atiende a través de un equipo formado por un terapeuta de lenguaje en educación regular, a un maestro. Este equipo de trabajo con los docentes para el desarrollo de un equipo de docentes de educación de apoyo a la educación regular. El personal de apoyo atiende una variedad de los problemas de aprendizaje en los niveles de los niveles de atención.

En el año de 1975 se creó una oficina que fue el primer paso de la implementación del programa y después por los niveles de atención en el nivel regular. Para este programa se creó un grupo de trabajo con el personal de apoyo a través de un equipo de trabajo de apoyo con el personal de apoyo en el nivel regular.

Las funciones de la nueva entidad se definieron en términos de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación de estas personas y la formación de maestros especialistas

A partir de aquel año se requirió una década para consolidar la estructura del sistema nacional de educación especial (la última Coordinación de educación especial fue creada en el estado de Morelos en 1979)

Durante los primeros cinco años de funcionamiento de la DGEE se consolidó el proyecto de Grupos Integrados, principal servicio para la atención de los problemas de aprendizaje entre los escolares de los primeros grados de educación primaria. (este servicio, que atendía a grupos de entre 15 y 20 niños en grupos atendidos por un maestro especialista -no en todos los casos- se asentaba en un aula dentro de una escuela regular. El maestro recibía la asesoría de un equipo formado por un terapeuta de lenguaje, un trabajador social y un psicólogo. Este modelo de servicio cesó sus funciones, para ser sustituido por el modelo de Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Este último, en vigencia, constituye una modalidad de los servicios especiales, mismos que pueden operar bajo el siguiente esquema:

- Atención en el aula regular: para alumnos que han logrado un nivel de desplazamiento, comunicación y desarrollo que les permite desempeñarse en el ámbito escolar. Puede tener variantes, tales como: sin apoyos especiales, con orientación especializada al maestro, con asistencia del niño a un aula de apoyo, con asistencia a un centro especializado en el turno alterno

- Atención en grupos especiales dentro del aula regular: se dirige a niños que requieren recibir el programa educativo mediante metodologías especializadas
- Atención en centros de educación especial: se dirige a alumnos con dificultades severas de comunicación, desplazamiento o desarrollo, que obstaculizan su integración.
- Atención a niños en situaciones de internamiento.

En 1974, el papel rector de la DGEE se hizo presente en la organización del II Congreso Hispanoamericano sobre Dificultades del Aprendizaje de la Lectura y Escritura. En esa oportunidad el contenido de los resolutivos finales formalizó el carácter autoritario, propio de la norma institucional. El punto 3 de las conclusiones en el área de tratamiento y formación de profesionales resulta elocuente:

Es necesario que el personal que atienda los problemas de aprendizaje, esté debidamente capacitado y se sujete a reglamentaciones oficiales (s. inio) para asegurar la eficacia y seriedad de los resultados." (1)

El papel protagónico de las instancias gubernamentales en la prestación de servicios en el área de problemas de aprendizaje y de la educación en general, no es de sorprender si se considera que el Estado ha sido el único estamento social en capacidad de desplegar una cobertura nacional.

En 1979, se oficializan los servicios para niños con problemas de aprendizaje, y en 1981 se establecen las bases para una política de educación especial en México.

Se consolida entonces, una norma administrativa (incuestionable) y, simultáneamente, se propone (impone) una línea teórica, también de carácter irreplicable.

La "sujeción a las reglamentaciones oficiales" rebasa la adscripción forzada a las formas de organización y funcionamiento de los servicios; supone también, para hacer viable lo anterior, una identificación absoluta con un marco teórico único. Evidentemente el del grupo que ocupe formalmente las posiciones de mando.

La pretendida "seriedad de los resultados" es concebida como sinónimo de uniformidad del modelo de atención en toda la república, independientemente de las características de la población que se atiende. Resulta claro el carácter restrictivo de esta concepción, con el agravante de ser el campo de los problemas de aprendizaje un terreno necesitado de múltiples contribuciones teóricas para su definición.

El control estatal en la prestación de los servicios, ha creado una instancia burocratizada que responde cada vez más a la sujeción a reglamentos y normas administrativas (aún en los aspectos técnicos)

"Con base en los lineamientos establecidos en el reglamento interior de la Secretaría de Educación Pública, tanto para la Dirección General de Educación Especial, como para los Servicios Coordinados de Educación Pública en torno a la Descentralización Educativa, las funciones de Regulación, Normatividad, Supervisión y Evaluación, permanecerán centralizadas (s. mio) para garantizar el mantenimiento de la identidad nacional." (2)

Ciertamente la adscripción a ciertos paradigmas impone actitudes distintas, define intereses de estudio y supone una manera específica de elegir y abordar problemas, pero como práctica social se nutre de las conclusiones a que conduce esa lógica de investigación y no a condiciones externas, como es el seguimiento de una norma administrativa.

Un campo científico donde se han creado paradigmas es un terreno maduro. Evidentemente, no ha sido el caso en educación especial, donde las aportaciones de la investigación científica no han logrado consolidar el terreno teórico y donde, desafortunadamente, cada vez más el "paradigma" es: el seguimiento de un manual de procedimientos, dentro de una estructura, que no ha podido impedir su proceso de burocratización.

4.2. La formación de especialistas.

La Dirección General de Educación Especial también asumió la responsabilidad de la formación, a nivel nacional, de especialistas en el área de los problemas de aprendizaje. Para 1971 se prepararon los primeros 20 técnicos en el campo. Al año siguiente, se creó la carrera de Maestro Especialista en Dificultades de Aprendizaje que, a iniciativa de la misma, se puso en marcha: "... como una necesidad insoslayable y en cumplimiento de una de las recomendaciones aprobadas en el Primer Congreso celebrado en Chile para resolver, por conducto de la Escuela Normal Superior, único organismo oficial autorizado (s. mio), la grave problemática que entraña la carencia de personal pedagógico con capacitación especializada..."

(3)

LICENCIATURA EN EDUCACION ESPECIAL 1991-1992

Entidad	Fed.	Est.	Part.	TOTAL
• Aguascalientes	0	1	0	1
• Baja California	1	1	0	2
• Baja California Sur	1	0	0	1
• Campeche	0	1	0	1
• Coahuila	0	2	0	2
• D.F.	1	0	1	2
• Durango	0	0	1	1
• Guerrero	1	0	0	1
• Jalisco	1	1	0	2
• Edo. de México	0	2	0	2
• Nayarit	0	1	0	1
• Nuevo León	0	1	0	1
• Oaxaca	1	0	0	1
• Querétaro	0	1	0	1
• Quintana Roo	1	0	0	1
• Sinaloa	0	2	0	2
• Sonora	0	1	0	1
• Tabasco	0	1	0	1
• Veracruz	0	1	1	2
• Yucatán	0	0	1	1
• Zacatecas				
Sumas	7	18	3	2

Fuente: SEP - ANUIES.(1992) *Datos básicos de educación normal en México*. Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio.

Son 11 estados de la República los que no forman personal en educación especial por medio de las escuelas Normales: Colima, Chiapas, Chihuahua, Durango, Guanajuato, Hidalgo, Michoacán, Morelos, San Luis Potosí, Tamaulipas y Tlaxcala.

4.3. ¿ Cómo ocurre el devenir hegemónico ?

Cuando un profesional, de cualquier especialidad, es contratado por el empleador gubernamental en el campo de la educación especial, encuentra un ámbito de trabajo administrativamente delimitado, con parámetros normativos prefijados. Puede decirse que su formación previa ha de servirle, en primera instancia, sólo para incrustarse al esquema técnico-administrativo en que habrá de desenvolverse. De manera muy infrecuente, es aceptado como un agente propositivo.

Cabe sin embargo, hacer algunas precisiones. Una lectura literal de lo antes dicho supondría que las decisiones que sobre la organización y operación de los servicios son emanadas de la dirigencia gubernamental son retomadas y aplicadas sin cambio en todos los centros de atención y por todos los niveles jerárquicos. Pero como señala Fuentes Molinar (1984):

"No son decisiones lineales, porque una vez adoptada en la cúpula burocrática una decisión, esta no se transmite de manera invariable y directa a través de los diversos niveles de autoridad del aparato educativo, ni se traducen, tal cual, en la práctica de los sujetos que realizan de manera directa y final las actividades educativas. Lo usual es que una decisión original sea modificada bajo la influencia de diversas formas de interpretación, modificación y aún de bloqueo en las diversas mediaciones del aparato escolar y también transformada al integrarse con las tradiciones y prácticas educativas vigentes en el sistema escolar."

Ante esta acotación ¿cómo debe entonces interpretarse la operacionalidad del enfoque hegemónico en el campo de los problemas de aprendizaje?

Primero, debe aceptarse que lo contenido en la nota de Fuentes Molinar también se aplica diferencialmente en cada situación concreta. Así debe recordarse que todo el sistema de educación especial, pero particularmente el área de problemas de aprendizaje tienen una vida reciente (en nuestro país, la operación oficial de los servicios de problemas de aprendizaje se reduce a dos décadas). Es éste un subsistema más bien pequeño, en comparación con otros de todo el conjunto de la institución escolar. Los sistemas de control se han ejercido en forma directa y constante no sólo por la autoridad superior tradicional (el director escolar, o en este caso, el director de unidad) sino por todo un equipo de profesionales “de apoyo” (psicólogos, terapeutas del lenguaje, trabajadores sociales) quienes deben, necesariamente, manejar un lenguaje común que valide sus respectivas tareas. Además, su posición lábil frente a las entidades de educación regular, también los obliga a mantener una imagen de “grupo técnico”, respaldado por una autoridad superior (la autoridad central) Es decir, mientras los protagonistas tradicionales de la escuela (maestro, director, alumno) dependen de una Dirección burocrática central, la capacidad de presencia de los equipos de especialistas también reclama su presencia igualitaria, mostrándose dependientes de otra Dirección burocrática central equipotencial.

Esto es especialmente importante, porque las directrices técnicas, proporcionan, por una parte la diferenciación con los maestros de grupo regular, lo que les brinda un cierto estatus protector contra las réplicas de aquellos maestros; al mismo tiempo que

proporciona la justificación legal y teórica para trabajar en ese espacio del ámbito educativo.

En resumen, en el ámbito de los modelos de atención gubernamental de los problemas de aprendizaje es mucho menos probable que ocurran - si bien las hay - aquellas modificaciones de aplicación a las que se refiere Fuentes Molinar. Más probable es que la renuencia en la aceptación de un nuevo enfoque corresponda a la defensa del anterior, también de filiación oficial y, de forma muy aislada, a un programa independiente en curso.

También es preciso anotar que cuando se habla de autoridades estatales (gubernamentales, oficiales) no debe pensarse en un grupo de personas que autónomamente toman las decisiones educativas en beneficio o perjuicio de la población. Aquí, nuevamente en seguimiento de Fuentes (1984), cabe destacar lo siguiente:

"En realidad cada decisión educativa, y el conjunto de ellas que constituye una política, se adopta reflejando las necesidades, las presiones y los intereses que existen fuera del sistema escolar, tanto los que corresponden a la clase dominante, los que provienen de las clases subalternas y los que derivan de las alianzas y compromisos entre clases y sectores de clase que se reflejan en el propio Estado."

Ciertamente, esta precisión conceptual permite una visión más amplia al análisis institucional, sin dejar de lado la participación de sujetos específicos que en determinadas convergencias de situaciones políticas han impulsado la prevalencia de un enfoque sobre otros. Las crisis latinoamericanas, por ejemplo, han llevado a reubicación de

profesionales en el campo, con efectos determinados para la aplicación de un modelo dado en nuestro país.

La evidencia de un tratamiento unívoco de los modelos de atención, se encuentra en la disparidad entre la formación profesional de los especialistas en educación especial y las necesidades institucionales en el marco laboral.

Finalmente, es posible concluir que la concepción oficial de los problemas de aprendizaje no deriva de una construcción histórico-científica del campo, sino de la adopción eventual de un enfoque teórico que, necesariamente, lapida al anterior.

Si bien puede no ocurrir, como en otras entidades gubernamentales, dentro de un periodo sexenal, aquella conceptualización significa una política que redefine temporalmente el área y fija los procedimientos de operación. Es decir, en el ámbito oficial, la definición de los problemas de aprendizaje se centra más en caracterizar el servicio con las acciones que esto impone, que a delimitar conceptualmente la población a la que se dirige.

Para cerrar este capítulo puede señalarse que en el terreno de la planificación estatal está ganando una tendencia a observar el problema de la definición del campo como un asunto más bien administrativo (consecuencia tal vez, de todo el modelo tecnocrático de gobierno). Incluso, en cierto sentido, se cuestiona la existencia del propio campo. Sobre este punto, algunos estudios transculturales, que se ilustran en el siguiente capítulo, traen nuevos argumentos al candente debate sobre los problemas de aprendizaje

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

Notas:

- 1) SEP-DGEE.(1974) *II Congreso Latinoamericano de Dificultades en el Lectura y la Escritura*
(Memorias) ... p. 1044
- 2) DGEE-SEP (1989) *Programa para la modernización de la educación especial...* p. 44
- 3) Ibidem
- 4) Fuentes Molinar, O. (1984) *La construcción, los niveles y los agentes de la política educativa.*
Maestría en Educación , ISCE.. p. 2
- 5) Ibidem.

Capítulo 5

Asia: ¿existen los problemas de aprendizaje?

"Todos estos análisis ponen en evidencia un hecho: la dislexia no existe, por lo menos de la manera como generalmente se le hace existir; ni enfermedad congénita, ni consecuencia necesaria de tal o cual disturbio psicofisiológico..."

C. Baudelot

Una rica veta de investigación explotada sistemáticamente hace más de una década por especialistas de Estados Unidos, China y Japón (Ver Stevenson, 1984, Stevenson, Kitamura y Hsu, 1985) (1) es la realización de estudios comparativos acerca de la situación de los problemas de aprendizaje en sus respectivos países.

Los estudios transculturales señalan hallazgos interesantes, particularmente en relación con los factores presentes en la producción - o no - de los problemas de aprendizaje.

En este apartado me ha parecido pertinente presentar una discusión previa a la descripción de las investigaciones mencionadas. La razón obedece a un razonamiento metodológico de descarte: cuando se hace referencia a la existencia real o inexistencia de los problemas de aprendizaje, generalmente se aborda el punto desde una perspectiva sociológica. Menos probable es que ese cuestionamiento sea considerado desde una

concepción del paradigma cognoscitivo y, más raro aún, es plantearse aquella pregunta en el marco de la neuropsicología

¿Por qué es así?

Posiblemente por la tendencia a asociar el impacto de las diferencias culturales, únicamente a los componentes sociales del ser humano. Pero, y esto es un error, difícilmente se advierte la influencia de los eventos culturales sobre el funcionamiento de las funciones cerebrales superiores.

Una visión algo reduccionista podría señalar que el funcionamiento cerebral, siendo único en su funcionamiento dentro de la especie humana, mantiene por ello una universalidad, ajena al devenir histórico-cultural.

¿Qué implicaciones tendría esta forma de concebir el funcionamiento biológico de la psique humana en el terreno de los problemas específicos de aprendizaje, cuya base, según se afirmó más arriba, es una alteración en los procesos normales de la neurodinámica cerebral?

Se mantendría una relación directa entre las alteraciones funcionales del sistema nervioso y la aparición de síntomas reveladores de problemas de aprendizaje, independientemente del contexto cultural.

El supuesto es que si existe la universalidad en los procesos cognoscitivos y neurofisiológicos en el ser humano, no tendría por qué no ocurrir la universalidad de las perturbaciones de esos mismos procesos.

Un acercamiento a posibles respuestas pueden ofrecer aquellas investigaciones. Pero conviene antes, como ya se dijo, considerar con más detalle el asunto de la universalidad.

5.1. Universalidad de los procesos de funcionamiento psíquico .

En ese ámbito de estudio los distintos enfoques citados a lo largo de este trabajo, precisan ciertas reformulaciones. Particularmente se pone en duda el grado de generalización que alcanzan las propuestas de conceptualización acerca de los problemas de aprendizaje a que arriban esos modelos.

En adelante se verá que la universalidad en las modalidades del trabajo mental que tiene lugar en el aprendizaje también se pone en duda.

Básicamente existe acuerdo en considerar que el trabajo del sistema nervioso central del hombre es universal. Por supuesto, es posible hacer diferenciaciones entre las modalidades individuales que comporta la neurodinámica cortical (fuerza de la respuesta ante la estimulación, tendencia al análisis o a la síntesis, tiempos de reacción, etc.)

Pero el curso de los procesos neurofisiológicos demuestra una probada regularidad en la especie humana.

En relación con la universalidad de los procesos cognitivos, existe amplia polémica. La siguiente cita refleja la posición de las autoridades mexicanas de educación especial (en vías de cambio):

** Desde el punto de vista psicogenético, el nivel operatorio es progresivamente posterior al preoperatorio (aquí y en China si se quiere); y por lo menos desde la perspectiva socio- genética*

en la historia de la escritura los sistemas lingüísticos de escritura son progresivamente posteriores a los simbólicos. Así mismo lo reflejan las poblaciones estudiadas psicogenéticamente hasta el momento." (Dirección General de Educación Especial, Prueba Monterrey, p.) (2)

A ese punto de vista piagetiano puede oponerse el pensamiento de Gardner quien considera que Piaget fracasa al transmitir el patrón universal de crecimiento cognoscitivo que se dice que recorren todos los niños normales:

"... la mayoría de las tareas de las que se afirmaba que comprendían operaciones concretas las pueden resolver niños en los años preoperacionales (...) los niños, pueden conservar el número, clasificar consistentemente, y abandonar el egocentrismo ya desde los tres años de edad: hallazgo que de ninguna manera predice (ni siquiera permite) la teoría de Piaget." (3)

Conviene señalar, entre paréntesis, que la crítica de Gardner parece infundada por cuanto la teoría piagetiana del desarrollo cognoscitivo reitera que la cronología de las etapas no es fija y que lo importante es el reconocimiento de proceso cognitivo y sus contenidos.

Así, el hecho de que los niños estudiados por Gardner muestren un "desarrollo precoz" -en las áreas evaluadas- no replica la ocurrencia de los procesos en la manera que fueron expuestos por Piaget.

Algunos seguidores de la neuropsicología proponen la universalidad del pensamiento, en el sentido que no depende de las características de una comunidad dada; en tanto, las

características del lenguaje se configuran según el idioma de que se trate.

Azcoaga sin embargo, llama la atención sobre la conveniencia de no aplicar en demasía esta distinción, puesto que: "*...los rasgos de la patología del lenguaje son también universales: todos los idiomas tienen parafasias, todos tienen neologismos, todos tienen anomias, y así sucesivamente, y lo único que varía es la forma concreta en que se expresan en cada lengua.*"(4)

El problema de la universalidad de las leyes del pensamiento (evolución de las estructuras mentales, progresión de la complejidad, etc.) es también abordado por Luria (1977).(5)

Una vieja experiencia de investigación de Luria (1934) resulta ilustrativa. Se trata de una investigación sobre la formación de conceptos en comunidades rurales de la región de Uzbekistán.

Luria presentó a un grupo de sujetos con nula preparación escolar en una zona rural cuatro objetos (un hacha, una sierra, una pala y un tronco de madera), con la instrucción de elegir los tres objetos similares que pudieran nombrarse con un nombre.

De confirmarse la naturaleza universal de las formas básicas de categorización o el uso de esquemas lógicos para construir conceptos, se esperaría la elección de los tres primeros objetos bajo el nombre de "*herramientas*" o "*instrumentos de trabajo*", y del último como objeto

Sin embargo todos los sujetos eligieron el hacha, la sierra y el tronco de madera, argumentando que primero se corta el tronco con la sierra y luego se cortan los trozos con el hacha. (6)

Para Luria resultó evidente el empleo por los sujetos de un pensamiento práctico donde las operaciones lógicas para la clasificación por categorías abstractas era sustituida por la asignación de contextos prácticos.

Más adelante encontró que la palabra "similar" era percibida semánticamente por los participantes como "correspondiente a la misma situación práctica". Luria concluyó en lo siguiente:

"Era evidente que los <conceptos> no tenían una naturaleza universal, sino que dependían de las formas básicas de práctica social, y que los cambios en la vida social producían profundas reconstrucciones en el proceso de formación del concepto (...) Nuestras observaciones bastaban para mostrar que la estructura psicológica del pensamiento lógico, categorizando impresiones concretas y haciendo inferencias, depende de la forma de vida social y que no existe universalidad en los procesos básicos del pensamiento." (7)

Los resultados de las investigaciones de Luria permitieron discordar de las nociones de naturaleza universal del proceso cognitivo humano y mostraron los cambios en el contenido y procesos cognitivos en relación con cambios económicos y sociales (los que suscitaba la revolución socialista).

Esa nueva línea de ideas constituyó la base de la psicología histórica de los procesos cognitivos.

Siguiendo la conclusión de Luria no es posible adjudicar exclusivamente a los contenidos del pensamiento (los conceptos), la influencia de las condiciones sociales y

mantener por independiente el concepto de universalidad para los procesos de desarrollo del pensamiento. Estos también son transformados durante el intercambio social.

Por su parte, Smirnov y Leontiev (1979) sostienen la universalidad del pensamiento durante el desarrollo filogenético de la especie humana.

Para ellos si se han mantenido universales de tipo biológico (leyes de la actividad cerebral) y psicológico (lógica del razonamiento), encontrando por otra parte, grandes variaciones en el contenido del pensamiento.

Señalan una diferencia entre las leyes generales del pensamiento (universales) y los sistemas de razonamiento (que sufren transformaciones)

"En realidad el pensamiento, a pesar de que es producto de una evolución muy prolongada y del paso gradual de la vida animal a la humana, se desarrolla sobre los mismos mecanismos nerviosos y tiene la misma lógica en todo el período histórico del desarrollo de la humanidad conocido hasta hoy. Nuestro pensamiento se rige por las mismas leyes fisiológicas y de la lógica que se regía el pensamiento de los hombres que vivieron muchos años antes que nosotros, en el antiguo Oriente, en la antigua Grecia y Roma e incluso mucho antes. Naturalmente que ha cambiado mucho el contenido del pensamiento, puesto que los conceptos y teorías sobre el mundo exterior han variado. También han cambiado los sistemas de operaciones racionales que toman parte en el conocimiento de la realidad, ya que ha aumentado el peso específico de las abstracciones y de las generalizaciones amplias. Pero todo esto no ha cambiado las leyes que regulan las funciones cerebrales, sino que únicamente ha ampliado y profundizado los conocimientos, ha desarrollado el estudio de las leyes de la naturaleza y la sociedad, ha acelerado el desarrollo de la cultura, que progresa a medida que crecen las necesidades materiales y económicas de la humanidad." (8)

En síntesis, registrar el pensamiento de distintos autores sobre la universalidad del trabajo mental ha permitido clarificar por lo menos dos posiciones. Por un lado, aquella

que supone que los procesos cognitivos tienen una lógica universal y una permanencia de los mismos mecanismos nerviosos. Aquí, la ocurrencia de cambios se limitaría a los contenidos del pensamiento.

De otra parte, la negación de aquella universalidad, y la afirmación de que los períodos de cambio económico y cultural no sólo producen cambios en el contenido de la experiencia mental, sino que también ocasionan profundas modificaciones en la estructura de los procesos cognitivos humanos

No resulta ocioso precisar que para los precursores de la neuropsicología, la base fisiológica del pensamiento es la complicada actividad analítico-sintética del cerebro, efectuada por el funcionamiento conjunto de los dos sistemas de señales (el de la actividad refleja y el lingüístico).

Esta acotación es válida para diferenciar la concepción de la actividad cognitiva entre los psicólogos genéticos y los neuropsicólogos citados en párrafos anteriores.

La discusión anterior presenta un marco posible para ubicar los hallazgos de la investigación sobre problemas de aprendizaje, desarrollada en Asia.

¿Existe universalidad en la presencia de problemas de aprendizaje? De ser así, ¿Son universales también sus manifestaciones?

Puede plantearse, adhiriéndose a la lógica de la universalidad, que:

Si los niños de diferentes culturas comportan mecanismos de actividad neuropsicológica común al enfrentarse al aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo, las alteraciones en ese aprendizaje (sean de naturaleza cognoscitiva o fisiopatológica) deberían presentar rasgos comunes (en forma y magnitud) en niños de diferente cultura.

Esperaríamos que así ocurriera, por ejemplo en niños orientales y niños occidentales con problemas de aprendizaje.

No parece ser así, por lo menos si atendemos los reportes oficiales de las autoridades chinas y japonesas.

5.2. La situación de los problemas de aprendizaje en Asia.

Las autoridades y la mayoría de los maestros japoneses son de la opinión de que los problemas de aprendizaje no representan un problema serio en su país. Según ellos, sólo una pequeña proporción entre los estudiantes nipones tendría ese tipo de dificultad.

Incluso, aparecería como un trastorno inexistente si se consideran sólo los síntomas clásicos por los que se reconocen aquellos problemas.

En efecto, en el registro oficial japonés para la atención de las necesidades especiales no aparece siquiera el área de problemas de aprendizaje. Obsérvese el siguiente cuadro:

CLASES ESPECIALES Y ALUMNOS EN JAPON 1991

Tipo de clases especiales	Núm. de clases	Núm de alumnos
Deficiencia mental	14 630	52 440
Lisiados del aparato locomotor	489	1 167
Dificultades físicas	536	1 789
Débiles visuales	88	202
Desórdenes auditivos	476	1 421
Trastornos del lenguaje	1 464	6 077
Disturbios emocionales	3 597	11 171
TOTAL	21 280	74 267

Fuente: Aguilar, Alma D. *An analysis of speech language therapy using the "inclass reactive language method"*. Tsukuba, University, Japan. P. 12

Makita (1974), Presidente del Departamento de Psiquiatría y Ciencia de la Conducta de la Universidad de Medicina de Keiko (Tokio), escribió sobre el asunto:

"Mientras la dislexia, problemas en la lectura, retraso en la lectura, o de cualquier forma que se quiera llamar, abarca una porción formidable en la práctica de la psiquiatría en ciudades del oeste, esta incidencia en Japón es tan rara, que los especialistas en el país no tienen ninguna referencia."(9)

Pero el informe antes anotado no es exclusivo de Japón, Stevenson (1984), afirma que, en China, la situación de los problemas de aprendizaje es muy similar. El mismo autor presenta las conclusiones del psicólogo chino Kuo(1978):

"Las investigaciones recientes comprueban que los niños chinos rara vez tienen problemas de lectura. Se encontró que los maestros de primaria en Taiwan no tenían conocimiento de tal problema. Cuando les fueron explicadas las características de las alteraciones en el aprendizaje de la lectura, ellos corroboraron que solamente un número muy limitado de sus estudiantes se ubicaba en la categoría de excepcionalidad". (10)

Antes de la comunicación de Kuo, Kline (1977) había escrito en la misma forma, acerca de la situación en China:

"Los maestros parecen confundidos por la idea de que los niños pudieran posiblemente tener dificultad en aprender a leer. No hubo evidencia de problemas de aprendizaje y a todos aquellos a quienes se les preguntó negaron enfáticamente que los niños tuvieran dislexia." (11)

Situación similar es reportada por el Dr. Hsu, Director del Centro de Salud Mental de Niños del Hospital Universitario Nacional de Taiwan: "... en mis 30 años en el hospital, solamente he encontrado unos cuantos casos de problemas de lectura." (12)

En contraste, al final de la pasada década, la situación de los problemas de aprendizaje dentro del campo de la educación especial en los Estados Unidos se presentaba así:

NUMERO DE NIÑOS (EDAD DE 7 A 22) EN EDUCACION ESPECIAL

Porcentaje de distribución por discapacidad y cambios porcentuales

	En 1987	Porcentaje del total	% aumentado desde 1976
Problemas de aprendizaje	1 881 000	43.6	+ 17.9
Problemas de conducta	793 610	8.7	+ 1.0
Deficiencia mental	656 100	15.6	- 9.9
Problemas auditivos	87 000	1.5	- 0.7
Débiles visuales	88 000	1.5	+ 0.5

Fuente: Statistical Abstract of United States, 1989.

Y en nuestro país, en el mismo año, aparecía como sigue:

SERVICIOS Y DISTRIBUCION DE ESTUDIANTES

Servicio	Estudiantes	%
Escuelas de deficiencia mental	51 548	22.32
Centros de intervención temprana	2 475	1.07
Centros de capacitación de educación especial	4 603	1.99
Centros psicopedagógicos	58 325	25.26

Grupos integrados	99 636	43 16
Niños con aptitudes sobresalientes	14 276	6 18
TOTAL	230 883	100.00

Fuente: Dirección General de Educación Especial. México. 1989

Los datos señalan un contraste espectacular en relación con los reportes de los países orientales.

Los estudios del equipo de Stevenson acerca de los problemas de aprendizaje en países orientales abordan en forma especial el campo de la actividad lectora.

El privilegio de esa área como núcleo de investigación, puede explicarse por los siguientes hechos:

Dentro del área de los problemas de aprendizaje, uno de los trastornos más serios son las dificultades en la lectura. En Estados Unidos se informa sobre el gran número de niños con dificultades en la lectura. Por más de 30 años muchos reportes han puesto énfasis en la incidencia de los problemas de lectura en el fracaso escolar:

"Hay ocho millones de niños que tienen problemas de aprendizaje en la lectura", señaló en 1969 el Comité de Asesoría Nacional de los Estados Unidos. (13)

Otros han notado que 85% a 90% de todos los niños con problemas de aprendizaje tienen problemas en la lectura (Kaluger y Kolson, 1978), y más del 25% de los fracasos en los grados elementales son atribuidos a los problemas de lectura (Learly, 1965). (14)

Acerca de la relación entre las dificultades en la lectura con los problemas de aprendizaje, Wallace (1979) precisa:

"Las dificultades de lectura en los niños con problemas de aprendizaje son un aspecto más del conjunto de sus problemas. Por supuesto, algunos niños pueden tener trastornos en otras áreas y no en la lectura, pero tales casos son una minoría." (15)

Es tal la importancia que se reconoce a las dificultades de la lectura que desde hace dos décadas, especialistas en el campo (Kirk y Elkins, 1975) han enfatizado primariamente este tipo de dificultades en la elaboración de modelos de atención de problemas de aprendizaje. (16)

Contrariamente, los maestros japoneses niegan la existencia de dificultades en la lectura como un serio o frecuente problema.

Tal vez la única voz discordante frente a esa opinión generalizada es la de Kasuhiko Ueno, Profesor de la Universidad de Educación de Tokio. En sus recientes investigaciones (Ueno, 1990) indica que, efectivamente, el problema más importante entre los niños que padecen problemas de aprendizaje son los problemas de comprensión en la lectura: *" ... ellos tienen lectura automática, pero no muy buen entendimiento."* (17)

En profesor Ueno reporta que hay un caso de problemas de aprendizaje por cada grupo de estudiantes regulares en Japón, es decir, de 3% a 4% Entre 1981 y 1985 pueden encontrarse de 4 a 5 mil casos. (18)

"Hay tres grandes problemas en las escuelas japonesas: hiperactividad, problemas de conducta y pobres relaciones personales. Entre éste último, la tercera parte son probablemente problemas de aprendizaje." (19)

En cuanto a la relación de los problemas de aprendizaje y el grave problema de la deserción escolar(20), comenta:

"Puede ser que el sistema de educación japonés tenga algunos problemas potenciales. Y probablemente algunos de ellas incluyen problemas de aprendizaje: los maestros japoneses atienden muchos alumnos con minusvalías educacionales, que llaman desertores. Estos presentan una significativa discrepancia entre sus habilidades y su aprovechamiento. Esta situación es resultado del incremento de los contenidos curriculares, el descenso de la calidad de las técnicas de enseñanza, inflexibilidad en el sistema de promoción, así como también, probablemente, la presencia de problemas de aprendizaje, entre aquellas minusvalías educacionales." (21)

La investigación

Stevenson, Kitamura y Hsu (1983, 1984, 1985) han tratado de descubrir los factores que provocan la enorme diferencia entre los niños chinos y japoneses (aparentemente exentos de cualquier tipo de problemas de aprendizaje) y el gran número de niños estadounidenses con trastornos de ese tipo. principalmente en la lectura.

"Si verdaderamente, los niños chinos y japoneses no presentan alteraciones en la lectura, es importante que nosotros entendamos por qué puede ocurrir eso (...) Si nosotros conociéramos más acerca de las diferencias en los niveles y determinantes del aprovechamiento en la lectura en otras

culturas, podríamos estar en mejor posición para discutir la génesis de las alteraciones de la lectura entre los niños estadounidenses." (22)

En principio, fue propuesta la explicación de que los niños en los países asiáticos, quienes podrían no aprender a leer, abandonan la escuela. Dicha explicación, la de una "muestra selectiva", resulta insostenible pues en la actualidad -tal vez 30 años atrás fue distinto- prácticamente la totalidad de los niños japoneses asisten a la escuela primaria.

Ya que no hay, ni en chino ni en japonés, una palabra que pueda traducirse directamente como "alteraciones de la lectura" (23), Critchley (1970), relacionó esta carencia, con la incompreensión por parte de las autoridades japonesas para entender el concepto de problemas de aprendizaje:

"Lo más probable es que en Japón, maestros, neurólogos y psicólogos educacionales ni siquiera se plantean la posible ocurrencia de casos de dislexia." (24)

Makita fue durante mucho tiempo, la principal figura académica en el campo de los problemas escolares de su país. En respuesta a la apreciación de Critchley, refutó:

"No solamente se lo han planteado, sino que han investigado acerca de ello." (25)

¿Cuál ha sido el interés de los investigadores?

El sistema ortográfico es invocado, con frecuencia, para explicar la ausencia de alteraciones en la lectura, en niños chinos y japoneses.

"El silabario japonés provee mayor consistencia entre símbolo y sonido que el alfabeto del idioma inglés. Además, los logogramas chinos, tanto en chino como en japonés, ofrecen mejores

posibilidades para la organización visual como unidades totalizadoras, en comparación con los típicos componentes de las palabras en los sistemas alfabéticos como el inglés." (Martin, 1973, Gleitman y Razin, 1977) (26)

Parece cierto que, para el oído humano, los extractos mínimos de habla, en primera instancia no son los fonemas o sus componentes, sino las sílabas

Esta presunción es aparentemente confirmada por investigaciones del desarrollo de la adquisición de la lengua escrita realizadas por Ferreiro (1986). (27)

Sin embargo, el estudio de las alteraciones en la decodificación del lenguaje, ofrece indicios en el sentido de que hay alteraciones específicas del nivel fonemático (parafasias fonémicas) que producen manifestaciones distintas a las que ocurren en el caso de sustituciones de sílabas (parafasias morfémicas). (28)

Stevenson y sus colaboradores construyeron y aplicaron tests de lectura con el fin de determinar si las alteraciones de lectura tenían lugar entre los niños asiáticos (Stevenson, et. al., 1982; Stevenson, et. al., 1984)

Inicialmente elaboraron una lista de palabras tomadas de los libros de texto usados en los países participantes en la muestra (Estados Unidos, Japón y China). El test estuvo

constituido por tres partes: vocabulario, sentido del texto y comprensión. Los items involucraban actividades de lectura de textos de tres tipos:

- 1) frases u oraciones que describen una de tres láminas
- 2) oraciones en las cuales ciertas palabras clave fueron omitidas, pero para las cuales se ofrecen varias alternativas.
- 3) párrafos.

El test fue dividido en siete niveles: jardín de niños, 1o. a 5o. grados y un 6o. grado que correspondió al nivel adulto. Las tres partes del test probaron altas correlaciones.

La selección de las ciudades de aplicación de tests se realizó considerando semejanzas en extensión territorial, status cultural en relación con el país, y otros factores como el nivel industrial y el estilo conservador de sus habitantes. Fueron seleccionadas: Minneapolis, en Estados Unidos; Sendai, en Japón y Taiwan.

En el estudio que se describe, el test mencionado sólo se aplicó a la totalidad de los alumnos inscritos en 5o. grado de primaria en cada ciudad.

Se tuvo especial cuidado en no incluir niños con deficiencia mental.

Los resultados mostraron que

"La ortografía en la lectura es un factor, menos importante de lo que a veces se supone. Solamente durante los primeros estadios del aprendizaje de la lectura los niños muestran distintas clases de dificultades cuando ellos se enfrentan a un sistema alfabético. Más de las que existen cuando se aprende a leer con silabarios o caracteres chinos" (29)

"Aunque la forma de la escritura usada en alguna lengua puede ser un impedimento para algunos niños que están aprendiendo a leer, es muy distinto afirmar que algún tipo particular de escritura conduzca especialmente a la producción de severas dificultades en la lectura. (30)

Uno de los hallazgos más importantes en los estudios del grupo de Stevenson fue que la característica más sobresaliente de los malos lectores en las tres culturas fue la pobreza de sus habilidades cognitivas (31)

Pero no se obtuvieron reportes del tipo de dificultades asociadas a los problemas de aprendizaje clásicos.

A manera de resumen puede afirmarse que las investigaciones culturales cruzadas, como la que se ha reseñado, no confirman ni rechazan aún la presencia de problemas de aprendizaje en países orientales.

En la base de las hipótesis que postulan las diferencias ortográficas como factor causal de la presencia o ausencia de problemas de aprendizaje, se advierte la idea de concebir diferentes procesos en la actividad lectora, frente a cada sistema de representación gráfica.

Las conclusiones de Stevenson, comprueban que no es así, es decir, que los sistemas ortográficos no representan en sí mismos, ni más ventajas que desventajas frente a su aprendizaje. Por tanto, tal vez, pueda asumirse que los problemas de aprendizaje no tendrían manifestaciones diferenciales en virtud de tales sistemas.

Este es, por supuesto otro punto de polémica. A manera de contraste atiéndase la siguiente idea de Gardner:

"... la manera como las culturas <<amoldan>> o <<exploran>> las capacidades puede influir en su organización y puede suceder que entre distintas culturas uno encuentre distintas pautas de falla - como sucede por ejemplo, cuando las culturas han evolucionado formas radicalmente distintas de lectura, en que una ha evolucionado las pictografías, otra se ha basado en la correspondencia de sonidos y caracteres. La lesión que provoca perturbación en la lectura en una cultura (por ejemplo Italia), no causa perturbación en una cultura en que la lectura se desarrolla siguiendo distintos mecanismos (como Japón)." (32)

Para Sinclair (1986), el proceso de abordaje de la lectura es único y universal:

"Ya que los propósitos del lenguaje escrito son básicamente los mismos a través de las lenguas, y que la necesidad de ser comprendidos por otros es universal a través de las lenguas, creo que hay uno y solamente un proceso de lectura para todas las lenguas, independientemente de las diferencias en ortografía (...) No hay un modo diferente en que los malos lectores obtienen sentido del texto, cuando se les compara con los buenos lectores. La diferencia reside en lo bien que cada lector utiliza este único proceso (...) También creo que hay un único proceso de lectura para leer cualquier tipo de texto independientemente de su estructura." (33)

Si Sinclair está en lo correcto, sus afirmaciones apoyarían la idea de la inexistencia de problemas de aprendizaje en los niños orientales estudiados por Stevenson en virtud de que las tareas del test aplicado fueron enfrentadas por los niños en relación con un

proceso único, y sin embargo no aparecieron manifestaciones clásicas de los trastornos mencionados.

Aunque la tesis de Sinclair parece irrefutable, en cuanto a la existencia de un proceso único en la actividad lectora, independientemente del sistema ortográfico, es posible introducir un matiz.

La universalidad del proceso se refiere a la puesta en acción de esquemas mentales, hipótesis, resolución de conflictos cognitivos y, por supuesto la activación del nivel neurofisiológico, sin el cual no ocurriría lo otro. Más aún, el proceso único debería incluir también, la motivación y el estado afectivo del lector.

Sin embargo, sí es posible plantear diferenciaciones que no derivan sólo de *"lo bien que cada lector utiliza este único proceso"*. Ya en 1971 los estudios de Oakan, Wiener y Cromer, por ejemplo, habían encontrado que *"... los malos lectores comprendían un poco más cuando escuchaban las historias que cuando las leían ellos mismos. Para los buenos lectores sucedía lo contrario, es decir, comprendían más cuando leían las historias que cuando las escuchaban (...) es probable que cuando los buenos lectores leen, se encuentren empleando estrategias organizacionales bien desarrolladas, las cuales conducen a la comprensión (...) si los malos lectores típicamente no organizan la información que perciben <<input>> en ciertas patrones eficaces, puede que entonces tengan considerable dificultad para entender lo que leen..."* (34)

En cada una de las modalidades señaladas por Oakan, existe un diferencial de trabajo de la neurodinámica cortical de un lado y un uso de distintas estrategias de organización cognitiva por la otra parte.

Finalmente, a propósito de destacar ciertos mecanismos por los cuales los resultados de la investigación científica se transforman en elementos de carácter ideológico, puede señalarse que la situación de los problemas de aprendizaje en Asia, no ha sido ajena a las personalidades mexicanas en el campo.

Nieto, M. (1988) visitó un grupo de escuelas japonesas y expresó algunas afirmaciones acerca de los factores que, a su parecer, " inciden sin duda en la inexistencia de analfabetismo y de problemas de aprendizaje en esa nación oriental:

1 - El gran amor al niño...2 - la disciplina espontánea...3 - Tienen una gran variedad de juegos tradicionales que requieren de una respuesta motora rápida y concentrada... 4 - educación física...5.- educación musical... 6.- atención inmediata a todos los niños que presenten problemas de conducta...7.-atención a niños con algún problema de aprendizaje, en grupos de 6 como máximo.

No es de extrañar que, partiendo de esas conclusiones, Nieto proponga un programa preventivo de problemas de aprendizaje de tipo motor. Este es un ejemplo de la construcción de modelos de atención para problemas de aprendizaje en nuestro país

Como colofón de este capítulo cabe subrayar que no hay indicadores determinantes que sugieran la inexistencia de problemas de aprendizaje en las naciones orientales sometidas a estudio. Si, como tradicionalmente se asevera, los problemas de aprendizaje

influyen de forma directa en la producción de fracaso escolar con el consecuente aumento de la reprobación, la supuesta ausencia, al menos administrativamente se explicaría por el sistema de promoción automático que existe en Japón: no hay reprobados ni en primaria ni en secundaria.

Por otra parte, cuando se habla de la negativa de los maestros orientales a reconocer la existencia de problemas de aprendizaje, habrá que hacer un esfuerzo por ubicarse en el propio pensamiento oriental y no prejuizar desde nuestra concepción. En efecto, "negar la existencia" no supondría cerrar los ojos a una realidad evidente. Por el contrario, en la lógica oriental, puede significar -tal vez- una diferente valoración del ser humano donde sus errores constituyen un reto de perfectibilidad que involucra a padres, maestros y al propio estudiante. En este sentido se atendería a la capacidad potencial del alumno, sumada a la ayuda del adulto, para la solución de sus problemas escolares. Es decir, el problema es un problema de todos. (Esto, sin dejar de considerar el alto nivel de tensión que implica el fracaso en aquel tipo de sociedad).

Un punto de vista sobre los problemas escolares como el descrito, difícilmente podría identificarse con alguna de nuestras definiciones de problemas de aprendizaje; si bien hay que decir que dicha conceptualización guarda una gran afinidad con el concepto de "zona de desarrollo próximo" inaugurada por Vygotski (1934) y retomada con vigor por algunas corrientes de la pedagogía actual ()

Es claro que "negar la existencia" puede significar también omitir el problema, o ubicarlo en un marco conceptual diferente donde su definición cambia totalmente su

naturaleza: por ejemplo trasladarlo, sin mediar suficiente justificación teórica, del ámbito de la educación especial al terreno de la educación regular

Esta idea está presente en el desarrollo del siguiente capítulo donde se aborda el análisis de la conceptualización oficial de los problemas de aprendizaje en el Modelo de Integración Escolar.

Notas y referencias bibliográficas del capítulo

- 1) Ver Stevenson, H. (1982) *Reading Disabilities: The case of Chinese, Japanese and English...*
- 2) Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (1982). *Análisis de las perturbaciones en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura*, p.

- 3) Gardner, H. (1987) *Estructuras de la mente: teoría de las inteligencias múltiples*, p. 35
- 4) Azcoaga, J.E. (1982) *Revisión de algunas pruebas clásicas del pensamiento en niños con retardo afásico* (Conferencia presentada en el V Congreso Argentino de Psicología, San Luis, Argentina) p.
- 5) Luria, A.R. (1979) *Mirando hacia atrás*.
- 6) Ibid, p.49
- 7) Ibid, p. 50
- 8) Smirnov y Leontiev, (1979) *Diccionario de Psicología*, p. 236
- 9) Makita (1974). Ver Stevenson, 1984, p. 212
- 10) Kuo (1978). Ver Stevenson, 1984, p. 1165
- 11) Klein (1977). Ver Stevenson, 1984, p. 296
- 12) Hsu. Ver Stevenson, 1984, p. 179.
- 13) Comité
- 14) Kaluger y Kolson. Ver Wallace y McLoughlin (1979) *Learning Disabilities*, p. 148
- 15) Ibid, p. 37
- 16) Kirk y Elkins (1975)
- 17) Ueno, K. (1979) *The psychological appraisal and remedial teaching of children with learning disabilities*.
- 18) ibidem
- 19) Entrevista personal con el autor. Tokio, marzo de 1990
- 20) En Japón: "47 258 estudiantes de primaria y secundaria se ausentaron de la escuela 50 o más días en 1989. Uno de cada 1306 estudiantes de primaria, abandonan las clases. Las razones: 15.4% por su bajo rendimiento escolar, 14.9% por dificultades en la relación con sus padres, 14.4% por problemas en la relación con sus compañeros de clase". Información aparecida en el artículo "Más estudiantes japoneses se niegan a ir a la escuela" Asahi Evening News, agosto 18, 1990.
- 21) Ueno, K. (1979) Op. cit.,... p. 67
- 22) Stevenson, (1985). *Cognitive performance and academic achievement of Japanese*,

Chinese and American Children, p. 178

- 23) El término más cercano para definir problemas en el aprendizaje es BAI ZAI - "marca blanca" en chino - y se usa cuando los niños no conocen el logograma; y NANDOKU en japonés que puede traducirse como algún tipo de dificultad para leer
- 24) Critchley Ver Stevenson 198 . p.
- 25) Ver Stevenson . p
- 26) Citados por Stevenson (1984). *Orthography and Reading Disabilities*. p. 296
- 27) En Sinclair, H. (1986) "El desarrollo de la escritura", en *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (comp.) 4a. ed. México. Siglo XXI. p. 101
- 28) Azcoaga, J.E. (1982). *Revision de algunas pruebas clásicas*. p. 3
- 29) Stevenson, H. et. al. (1985). *Cognitive performance and academic achievement*
 Bis.: el sistema de escritura japonés se constituye en realidad de la combinación de tres sistemas: dos silabarios (HIRAGANA, empleado particularmente por los niños escolares pequeños y para ciertos usos conectivos; KATAKANA, principalmente para las voces extranjeras. Ambos incluyen alrededor de 100 caracteres) y KANYI, que son miles de caracteres de origen chino, generalmente de tipo logográfico y que, de ordinario, hacen reconocible la escritura japonesa.
- 30) Stevenson, H. et. al. (1984). *Orthography and reading disabilities*.
- 31) Stevenson, H. et. al. (1986). *Poor readers in three cultures...*
- 32) Consultar Gardner, H. *Art, Mind and Brain: a Cognitive Approach to Creativity* (Nueva York: Basic Books, 1982). Parte IV "Sobre lesiones que pueden provocar perturbaciones en la habilidad para leer un tipo de símbolos, pero dejan sin daño la habilidad para leer un tipo distinto." p. 44.
- 33) Sinclair, op. cit.,
- 34) Oakan, et. al. (1971), citado por Serrano, Luis, en *Algunas consideraciones sobre estrategias cognoscitivas y la comprensión de la lectura*. México. Fac. de Psic. UNAM, 1988. p. 13

Capítulo 6

Integración disciplinar versus integración escolar.

"Todo lo que sea selección, del tipo que sea, es contrario a la reforma de la enseñanza"

Henri Wallon

La sentencia anterior se tradujo en una de las directrices de los planes educativos elaborados por Wallon (1947) en Francia, al término de la Segunda Guerra Mundial (1). El propósito: combatir la segregación de los alumnos.

El mismo Wallon propugnaba por la incorporación de los niños con discapacidades al medio social, a través de una educación para la vida. Para integrar era necesario considerar una educación para la vida.(2)

La integración como inserción en la vida social y la normalización como sinónimo de máxima posibilidad de vida social sin estigma de ninguna clase han sido principios filosóficos de las propuestas educativas para las personas con necesidades especiales.(3)

Actualmente, la tendencia mundial respecto a la educación especial, es el fomento de políticas de "integración escolar". Este principio no parece tener, sin embargo, el mismo contenido de lo expresado párrafos arriba, por lo menos, al observar su aplicación en nuestro país.

Este proceso de integración escolar, en palabras llanas, significa la redistribución de las personas con necesidades educativas especiales en los recintos de la educación regular y bajo la normatividad y curricula del sistema educativo ordinario.

Significa por tanto, la cancelación de los programas de educación especial como sistema de servicio social.

La gravedad de lo que ello pueda implicar para los destinatarios del servicio educativo lleva a plantear en el terreno teórico la diferencia entre la integración escolar, ya referida, y una demanda no menos importante en el campo de los problemas de aprendizaje: la integración disciplinar.

Esta última se refiere a posibilidad de construir enlaces entre los aportes de metodologías distintas que han abordado los problemas de aprendizaje como objeto de estudio.

¿Por qué confrontar ambos conceptos?

Porque en el primero de ellos (la integración escolar) más que nunca se encuentra difuminado el concepto de personas con necesidades especiales. En tanto, el segundo (integración disciplinar) encierra la posibilidad de delimitar poblaciones - como la de problemas de aprendizaje- todavía teóricamente dispersas.

6.1. El modelo de integración escolar.

Es aún prematuro afirmar críticamente si es pertinente o no la aplicación del Modelo de Integración a los servicios oficiales de Educación Especial. Más aventurado aun es

expresar juicios contundentes para comparar el nuevo enfoque con los modelos anteriores.

Pese a ello, y aún careciendo de evaluaciones sobre la instrumentación de la propuesta en nuestro país, en las siguientes páginas, se presentan algunas líneas de análisis sobre el modelo de integración escolar y los supuestos teóricos que lo sustentan.

¿ Por qué cambiar ?

El culto al cambio ha sido el contenido del discurso sexenal en México. La reiteración de la necesidad de cambio, justifica el paso de los grupos de poder. No hay consolidación hegemónica si no se hacen ofrecimientos verbales de modificaciones a las estructuras y funcionamiento de las instituciones.

Particularmente en países subdesarrollados como México, "cambio" se identifica con "esperanza": renovar la posibilidad de encontrar mejores condiciones de vida (trabajo, vivienda, alimentación, participación en las decisiones políticas, educación, etc.).

Por eso, nadie puede dudar que frente a los datos que presentan las propias dependencias de Gobierno (4), los cuales indican que, comparado con el año 1993, el número de personas sin empleo se ha multiplicado de 2 1/2 a 6 veces, se requieran cambios.

Asimismo, aunque el Censo de Población y Vivienda 1990 encubre los faltantes de vivienda digna para la población, pocos serían contrarios a la idea de que se necesitan otras políticas de financiamiento en ese rubro, es decir, cambios.

Con respecto a Educación, se calcula que hay 25 millones de mexicanos mayores de 14 años que no han terminado la primaria; el coeficiente de reprobación se ha mantenido en un 10%. Debido a esto último, un porcentaje similar de niños inscritos en el ciclo escolar 1992/93, estaban repitiendo el curso en que se encontraban y el 49.5% de los alumnos en las escuelas primarias estaban inscritos en grados inferiores a los que correspondían sus respectivas edades. La eficiencia terminal, calculada en 55% en 1988, aparecía dramáticamente baja en poblaciones indígenas (en 1986 había llegado llegado al 10%). (5). Otra vez, se advierte con claridad la necesidad de hacer cambios.

La directriz, propósitos y agentes de las transformaciones necesarias ante las realidades presentadas aquí en cifras, no es motivo de esta exposición. Cabe resaltar sin embargo, que la propia descripción de los hechos registrados arriba, obliga a asumir una postura de transformación.

¿ Es ésto igualmente válido frente a la situación que guarda la educación especial en México? ¿ Por qué generar cambios en el modelo de atención en Educación Especial ?

La situación estadística en ese campo no parece suscitar las inquietudes que provoca la lectura de los datos arriba registrados: en los últimos 12 años, hasta 1993, la población atendida se había duplicado (de casi 125 mil en 1981, a 260 mil en 1993). En

tanto, la atención porcentual por discapacidad, no había sufrido grandes modificaciones (a excepción, tal vez, del área de problemas de aprendizaje).(6)

A diferencia de otros campos educativos, en Educación Especial la multiplicación de los servicios puede interpretarse al menos de dos maneras: significa avance en la cobertura de una necesidad, o bien implica el crecimiento de los problemas que se están atendiendo.

Para responder a aquellas preguntas, adelantemos algunos planteamientos hipotéticos:

- 1) A pesar del crecimiento registrado en la década de los 80's (con la cuota de poder - político- que ello representó), el subsistema de Educación Especial fue paulatinamente perdiendo terreno (político). Su tradicional presencia como detentor de conocimiento especializado no rindió ya más los dividendos y las prerrogativas de que había gozado.
- 2) A medida que el subsistema fue creciendo, se constituyó en un sistema paralelo al de la educación regular. A consecuencia de ello, se generaron insalvables enfrentamientos - políticos- entre los correspondientes representantes cupulares y/o personal de base(7).
- 3) Los aportes derivados de teorías psicológicas que justificaban una práctica determinada en el campo de la educación especial, se convirtieron por su manejo -

político- en argumentos de carácter administrativo para detentar posiciones hegemónicas en el ámbito educativo y en el escenario político.(8)

4) En virtud de la relación directa que mantenían ambos subsistemas, las pugnas - políticas- se sucedieron principalmente en el área de problemas de aprendizaje (9).

5) Para el Gobierno, mantener e incrementar los servicios de educación especial representa un alto costo.

Por extensión de lo anterior, es dable afirmar lo siguiente:

La propuesta de Integración Escolar en el terreno de la educación especial en México significa, en los hechos, la eliminación de la mayor parte de los servicios que se venía prestando a mexicanos con necesidades educativas especiales. Al mismo tiempo, le permite al Estado la sustracción de gastos. Su puesta en práctica no es sólo una modificación de los servicios educativos, sino que es, en primera instancia, un movimiento político.

Por supuesto, hay que convenir en que la propuesta de integración debe ser valorada desde múltiples ángulos, en especial en lo que concierne a su pertinencia como modelo educativo. Sin embargo, es de reconocerse que los cambios que pretende generar pueden no resultar benéficos para quienes han sido señalados como sus principales destinatarios: las personas con necesidades de educación especial.

Si bien la Propuesta de Integración Escolar no resulta de una iniciativa de las autoridades educativas mexicanas (10), sí se advierte la complacencia de éstas en aceptarla, por al menos tres motivos:

- 1) Significa en los hechos, la cancelación de un programa de beneficio social, con la consecuente redistribución y/o ahorro de una parte de los recursos financieros gubernamentales, en momentos de una grave crisis económica.
- 2) Ratifica la adhesión de México a los acuerdos de organismos internacionales (UNESCO, CEE, OCDE), y por tanto, su presencia mundial.
- 3) Permite un reacondo en las fuerzas de poder medio dentro de la estructura institucional.

No resulta errado afirmar que ese modelo, como los anteriores, esta siendo impuesto a sus destinatarios. Dicho modelo significa, en su mecanismo de instauración, el relevo de un modelo hegemónico sobre otro.

"No podemos continuar la política de educación especial en México pensando en seguir manteniendo un sistema paralelo a la educación básica general (...) lo fundamental es caracterizar a los servicios de educación especial como un servicio de apoyo a la educación básica general(...) con las modificaciones legales y la normatividad necesarias que tendrán que formularse...(s.mto)", expresan los directivos de los servicios oficiales (11)

Como tradicionalmente ocurre, en resguardo de su posición en el sistema oficial, los mismos defensores del modelo anterior se transforman en sus acérrimos detractores:

"...no podemos continuar con un modelo como el que tenemos en este momento, que es producto del desarrollo histórico de la concepción de las necesidades especiales y de la atención educativa especial que sostiene y mantiene una fragmentación y segregación de la atención..."(12)

En el modelo de integración escolar, cuya exposición conceptual, parece guardar la lógica de una "pedagogía humanista" -que no científica- la educación especial, como sistema, deja de ser "el gran detentor de las estrategias educativas construidas al amparo de la ciencia" para convertirse en "paladín de la cruzada nacional por la igualdad del ser humano como sujeto de educación".

" Inspirado en los más avanzados planteamientos filosóficos humanistas como es la igualdad universal de los seres humanos se plantea la necesidad de dar un trato no diferenciado de quien necesita de educación especial. "(13)

No es este modelo, la continuación de prácticas educativas intencionadas bajo un plan previamente establecido. No representa en si mismo las aspiraciones manifestadas abiertamente por los involucrados directos: alumnos, padres de familia, maestros.

Estos han demandado, efectivamente, cambios; pero de distinta índole: disponibilidad y ampliación de los servicios especiales, equipamiento de centros y mejores condiciones para el desarrollo educativo y personal (padres de familia y alumnos)

Mejora de las condiciones de trabajo con incremento de salarios, efectivo sistema de capacitación y actualización, además de la participación en la toma de decisiones que se refieran a su tarea profesional (los maestros)

Sobre el último punto, los propios directivos de educación especial reconocen que dentro del Programa de Actualización Permanente para profesores en servicio *"...todavía falta recorrer un largo camino, para que las necesidades profesionales de los docentes de educación especial puedan ser consideradas, puedan ser tomadas en cuenta."* (13)

Mientras que las necesidades (múltiples) de mejorar la preparación magisterial son ampliamente reconocidas por el Estado, al mismo tiempo se traslada la responsabilidad de la atención a las personas con necesidades especiales al maestro de grupo común.

¿Cómo se plantea la salida a esta contradicción en el discurso oficial?

Con propósitos de largo plazo.

"... aquí tenemos por un lado acciones como son la vinculación con las instituciones formadoras de docentes ...Por otro lado, tendríamos lo que son las acciones de actualización del magisterio..."(14)

Es decir, un plan con resultados esperados a un futuro (lejano). En otras palabras, para las decenas de miles de personas que actualmente atiende el sistema y los cientos de miles de demandantes potenciales, la opción gubernamental no implica el mejoramiento de la calidad educativa, que como ya vimos, en las condiciones actuales, no es posible.

La estrategia discursiva recurre entonces a la idea de gradualidad: pasar de un proceso de inserción escolar a un propiamente de integración escolar

"...un esfuerzo de integración escolar que básicamente exige ir más allá, un poco más que estar solamente compartiendo los mismos espacios comunes; pasar de la segregación a la inserción y de la inserción realmente a la integración escolar." (15)

Es claro que en la lógica expositiva de los representantes gubernamentales no se hace referencia al costo personal, educativo, económico y social de semejante esquema de gradación

Resultará entonces reprochable la demanda de transformaciones educativas más radicales, en tanto se asume que, de acuerdo dicho esquema, nos encontramos en la fase de inserción.

Hegarty y cols., teóricos del modelo de integración, afirman

" El resultado será que habrá muchas más profesores que se vean obligados a enseñar a alumnos con necesidades especiales, sin tener la posibilidad de recurrir a la ayuda adecuada de un especialista dentro del propio centro docente." (16)

6.2. Caracterización del Modelo

La Propuesta de Integración Escolar parte de un conjunto de iniciativas tomadas por diversos países (los pioneros fueron España, Italia, Inglaterra, Suecia y Dinamarca), desde décadas atrás, para resignificar el concepto y políticas de atención en

el terreno de la educación especial. En 1992 se reunieron representantes de distintos países para tomar acuerdos sobre el futuro de la educación especial. El evento, que fue organizado por la UNESCO, concluyó con la publicación de un informe final (17) Una paráfrasis de algunos de sus contenidos se presenta a continuación:

1) El modelo parte de la idea de que es necesario transformar los servicios destinados a la educación especial para integrarlos al sistema ordinario, porque todos los alumnos con necesidades especiales tienen el derecho a ser educados "siempre que sea posible" en la escuela ordinaria.

2) Habrá que integrar al sistema ordinario también los servicios administrativos y los centros escolares.

3) Debe mejorarse la calidad de las escuelas regulares para que estén en condiciones de recibir a los alumnos con necesidades especiales (modificaciones al currículum y forma de evaluación que resulten en itinerarios de formación adecuada a los intereses, motivaciones y capacidades de dichos alumnos).

Los actuales servicios de educación especial deben adoptar su condición de servicios complementarios para la atención de los alumnos con necesidades de carácter grave y permanente, cuya educación no puede llevarse a cabo en un centro ordinario.

En el informe de referencia se apunta que los centros de educación especial..."continúan, sin embargo, teniendo sentido, aunque restringido." (p.12).

Con respecto a este punto, se afirma -en el documento mencionado- que las discapacidades severas pueden ser menos de 3%, por lo que será necesario sólo un pequeño grupo de establecimientos de educación especial.

El informe no precisa sobre qué se estima ese 3% ,pero trasladado a México, puede resultar en los siguientes números: si, dicho 3% corresponde a la población total (alrededor de 90 millones), ese porcentaje implicaría una necesidad de oferta educativa para 2 700 mil personas.

Si por otro lado, el total corresponde a la población con necesidades especiales (la estimación promedio es de 10%, esto es, 9 millones de mexicanos, el 3% significa ofrecer servicios educativos a 270 mil personas, reconocidas como "casos graves")

Calculemos sobre este último supuesto, 270 mil personas que potencialmente pueden ser incluidas -sin faltar a la lógica de los promotores del Modelo de Integración- en la categoría de "casos graves". Considérese lo que significará el proceso de desinstitucionalización cuando que actualmente, con todos los recursos dispuestos para su atención, el sistema de educación especial sólo se hace cargo de i "260 mil personas" i(18).

Estos cálculos no pueden juzgarse exagerados. El propio director en turno de Educación Especial, informa que: las 260 mil personas atendidas en los servicios de educación especial, representan tan sólo el 1% de la demanda potencial (2 600 mil

demandantes; cifra coincidente con nuestra estimación inicial), son "los que tocan la puerta para solicitar el servicio"(19)

El siguiente cuadro es demostrativo de lo anterior:

Número total de servicios proporcionados en 1992 a nivel nacional

	problemas de / lenguaje	deficiencia / mental	problemas de / aprendizaje	problemas de / audición	desórdenes / neuromotores	débiles / visuales
Demanda	1 224 350	1 170 000	916 200	244 865	204 055	40 811
Cobertura	17 663	36 580	134 096	8 128	3 703	1 062

Fuente: Journal Of Learning Disabilities Vol. 28. Núm. 9, Nov. , 1995

Así resulta que el cálculo de los promotores del modelo de integración es, en cuanto a lo dicho, al menos inadecuado.

Otras preguntas que en parte responde el documento son:

¿ Quién pagará los servicios ?

" La respuesta está en gran parte en la integración en el sistema ordinario, en la colaboración interdepartamental, en el aprovechamiento de los recursos de la comunidad (s.mío) y en el apoyo de la ONG " (Informe, p. 14).

Papel del maestro

"La solución no está en el número de especialistas sino, ante todo, en la capacidad de respuesta del profesor (s. mio) y en la calidad de la educación. ." (Informe, p. 15)

Papel de los especialistas

Al referirse al tipo de especialistas que deben formarse para la educación especial, en el documento se afirma:

“Especialistas con elementos pedagógicos y sociales que les permitan asumir un papel equivalente al docente regular de educación básica (s. mio), o bien, apoyar a éste en el trabajo cotidiano.” (Informe, p. 27)

En México, las autoridades del ramo plantean así las líneas de política educativa que sustentan el relevo hegemónico en educación especial.

“En síntesis, hablamos de tres grandes retos que enfrenta la educación especial en estos momentos: compartir con la educación regular un currículum básico y apoyar su desarrollo mediante adecuaciones curriculares en las áreas y servicios que así lo requieran; la transformación de los modelos de atención asistencial y terapéutico a un modelo de atención propiamente educativo; y la reorientación y diversificación de los servicios de atención para apoyar la integración educativa y ampliar la cobertura de atención.” (20)

El punto medular de la propuesta de integración escolar consiste, como puede verse, en convencer de la inexistencia, como necesidad, de un espacio educativo distinto al de la educación regular.

De allí su argumentación en el sentido de que hay un currículum único (“...el currículum general para educación básica es nuestro mismo currículum...”)(21).

Slee (1991), enfatiza el papel del currículum en la reconstrucción de la tarea de la educación especial:

“Esta reconceptualización parte de la idea de que las posibilidades de progresos significativos hacia una escolarización que se adecue a la diversidad de los alumnos, depende de que asumamos que las

dificultades experimentadas por algunos de ellos son el resultado de la forma que hemos elegido de organizar las escuelas y de los estilos y formas de enseñanza que les ofrecemos." (22)

La transformación de los modelos de atención se refieren al alianamiento del nuevo modelo hegemónico en el que el Estado no necesita disponer ya más de recursos para formar y contratar "especialistas"

El arribo a etapa educativa de la educación especial significa que el maestro de grupo regular se hará cargo de la atención de las "necesidades especiales" de sus alumnos.

Finalmente, no debe extrañar que la política de "diversificar acciones" dictada por las autoridades gubernamentales deba interpretarse en la misma línea del ahorro de recursos, más que en la mejora de la calidad educativa.

El discurso oficial señala:

"Por otro lado debemos pensar en la diversificación de los servicios de atención, pues durante mucho tiempo se ha brindado apoyo al alumno únicamente, descuidando la orientación al personal de los planteles de educación regular." (23)

Resulta claro que, en términos cuantitativos, es más barato "orientar a maestros" que atender alumnos.

Paréntesis

Lo escrito hasta aquí, permite apreciar la importancia de la aplicación del modelo de integración escolar en relación con el futuro de la educación especial en nuestro país. Su importancia no reside en que se cuestione la existencia misma de esa institución, sino porque se relaciona directamente con el destino educativo y personal de decenas y hasta cientos de miles de niños y jóvenes.

Con la puesta en práctica de la propuesta, en forma generalizada y sin reconocer cabalmente las condiciones educativas de nuestro país (diferente al de los países desarrollados que la auspician), se corre el riesgo de contribuir a la exclusión masiva de un gran número de alumnos del sistema educativo, más que a su integración.

Este riesgo latente, debe tomarse en cuenta ya que el nuevo modelo no resuelve un cuestionamiento clave: si los sistemas de educación especial fueron creados porque en las escuelas ordinarias no se podían ofrecer condiciones de desarrollo educativo a personas con necesidades de educación especial, ¿por qué ahora se les regresa a ellas sin que esas mismas escuelas hayan modificado sustancialmente su estructura y funcionamiento?

Esto, incluso, había sido reconocido en el pasado por las propias autoridades de Educación Especial:

"Mientras la escuela común no reconozca la necesidad de ofrecer oportunidad a este tipo de niños (con problemas de aprendizaje) el programa de grupos integrados seguirá siendo una necesidad social y educativa. Siempre y cuando dicho programa si las ofrezca efectivamente."(24) , "querer homogeneizar a una población al comenzar el primer año de primaria para someterlo a un proceso uniforme de aprendizaje, conduce sólo a relegar a

aquella parte de la población culturalmente privada de los estímulos que han debido darle tanto en el hogar como en la institución preescolar." (25)

En relación con lo anterior, el marco conceptual del modelo de integración escolar esgrime argumentos múltiples y no sólo de carácter pedagógico (como parecen ser sus fines). Así, aparecen incorporados análisis tomados de la Sociología, de la teoría política, de la Filosofía y del análisis organizacional (Marchesi y Martín, 1990; Oliver, 1993; Hegarty, et. al., 1984).

No resultan entonces ajenas ciertas tesis muy cercanas al pensamiento de los teóricos reproduccionistas ya citados en algún momento en este trabajo (Baudelot, Establet, Bourdieu). Ainscow, M (1993) apunta al respecto:

"Una de las inquietudes que todos estos autores comparten es la preocupación por la forma en que los alumnos comienzan a ser desiguales como especiales dentro de las escuelas. Ellos ven que detrás de esta práctica aparentemente "neutra" o incluso positiva a los ojos de muchos, hay toda una concepción social y política determinada, por la que las dificultades educativas de los alumnos se explican siempre en términos de características individuales (déficits), sin tomar en consideración ni cuestionar el papel que el contexto social y educativo juega en la creación y mantenimiento de tales dificultades." (26)

En nuestro país, la co-participación del costo financiero que sugiere el nuevo modelo para su operación, ("aprovechando los recursos de la comunidad" y "el apoyo de las ONG"), significa en realidad la descarga de la responsabilidad estatal en materia educativa sobre el pueblo; lo cual atenta contra la gratuidad de la educación, estipulada constitucionalmente.

Además, contradictoriamente, se deposita una responsabilidad que es social (pretendida base filosófica del proyecto), en el maestro. Suponiendo que el ejercicio de las disciplinas científicas (psicología principalmente) deviene en un "racionalismo técnico", los teóricos del modelo le oponen el concepto de "creatividad artística", es decir, el arte de la didáctica.

"Aparecen situaciones confusas, indeterminadas y problemáticas que surgen a menudo a causa de valores en conflicto. Tales problemas no pueden ser resueltos mediante el uso de técnicas derivadas de investigaciones teóricas pero sí de lo que Schon denomina <<competencia artística>>. Este es un proceso de clarificación de las situaciones problemáticas que capacita al que lo está realizando para redefinir sus problemas tanto en términos de resultados que han de lograrse como de medios para su consecución." (27)

En la cita se aprecia una pretendida revaloración de la función magisterial en su calidad de experto por vía de la práctica. El mismo Wallon (situado como referente de contraste en este capítulo) había expresado su crítica a esta clase de empirismo, con las siguientes palabras:

"Hay maestros que saben hablar a los niños, que se adaptan espontáneamente a su espíritu. Pero este poder irracional de simpatía intelectual no pertenece a todos. ¿Tendremos que limitarnos a constatar si un maestro tiene o no este temperamento pedagógico y a resignarnos que sea bueno o malo de nacimiento? No hay un solo campo donde este tipo de fatalismo no haya sido reducido por un esfuerzo de análisis y de método." (28)

Desde la óptica de Wallon toda experiencia puede ser elevada a preceptos o a principios.

El concepto de necesidades especiales pierde su sustento como categoría que implica el desarrollo psicológico, en tanto se asume una explicación "educacional" que considera en realidad sólo los contenidos programáticos (29)

La pedagogía ha sido declarada adulta y, por tanto, autosuficiente. Como remota referencia quedó la idea walloniana de una interacción mutuamente provechosa entre la psicología y una pedagogía científica(30) Esta, aportando problemas de investigación y realizando aplicaciones de los hallazgos que la otra le brindara por la movilización de sus propios métodos.

En el modelo de integración escolar, la psicología aparece como una disciplina de clasificación de individuos: el estudio de las diferencias individuales, uno de los principales logros de la ciencia psicológica, se identifica peligrosamente con ideologización , mediante razonamientos técnicos, de la separación antinatural de los "individuos".

En el marco del multicitado modelo, el papel del psicólogo debe igualarse al del maestro de grupo, como si se entendiera que sólo compartiendo directamente en las tareas didácticas se puede participar en una verdadera función educativa. Los problemas del desarrollo no serán ahora sino problemas metodológicos.

Muy a propósito resulta la afirmación de Yaroshevski en relación con la labor del psicólogo.

"Dondequiera que trabaje y sean cuales sean los objetivos que estudie, el psicólogo es siempre psicólogo (y no fisiólogo, zoólogo o cibernético) pues opera con los principios y categorías de esta ciencia, históricamente formados." (31)

Este juicio no contradice, empero, la necesidad de que los especialistas en problemas de aprendizaje se involucren en la problemática educativa:

"... hay que pensar en la dedicación del neurólogo, del pediatra, del psiquiatra y del psicólogo a los problemas escolares (...) Por consiguiente cuando se habla de <formación de técnicos> debe entenderse que aún los especialistas deben orientar su formación hacia los problemas escolares para considerarse en condiciones de resolverlos." (32)

En apego al modelo de integración escolar, la biografía de la disciplina pedagógica en el ámbito de la educación especial puede describirse así:

- Su infancia, una escasa inclusión en la llamada etapa benéfico-asistencial de la atención a "minusválidos"

- Su juventud, el periodo de la "pedagogía terapéutica", bajo control de las disciplinas médicas y psicológicas.

- Su adultez, la plenitud de la pedagogía en su etapa educativa.

Por supuesto, no todos los biógrafos interpretan por igual los hechos de una vida.

En cierto sentido, el contenido de la propuesta constituye un desafío a cualquier análisis lógico. A guisa de ejemplo, atiéndase a los siguientes razonamientos:

1er. Reto a la lógica: siguiendo el razonamiento de los promotores del modelo de integración escolar, ya no se pensará más en "una escuela diferente para personas diferentes".

Entonces, si al mismo tiempo se mantienen los equipos de especialistas, no sólo para atender los casos "graves y permanentes" en establecimientos separados de de la educación regular, sino para orientar a los maestros de grupo común sobre sus alumnos con necesidades especiales...¿Si hay personas "diferentes"! Al menos en sus necesidades educativas.

2o. Reto a la lógica: ¿Qué es una "persona diferente", en el sentido de sus necesidades educativas?

Respuesta derivada de la lógica del propio modelo: "Es una persona que es igual al resto. Tanto, que se lucha por ofrecerle los mismos contextos educativos: sin categorizarlo, ni convertirlo en sujeto de especialistas. Pero no es igual al resto. Tanto es así, que los contextos educativos, tal como están establecidos, le resultan inapropiados, por lo que se requiere transformarlos. Además, ameritan la participación de aquellos especialistas (que continúan categorizando)."

3er. Reto a la lógica: En acuerdo con la definición del párrafo anterior, cabe concluir: o todos somos iguales, es decir, personas con necesidades especiales, o verdaderamente hay personas que no son iguales al resto, en relación con sus necesidades especiales.

Bajo el primer supuesto, todos resultaríamos -tal vez lo seamos- personas con necesidades especiales. Si es verdadero el segundo supuesto, resulta falsa la argumentación del modelo.

Conclusión que se precia de ser lógica. homogeneidad y diversidad resultan ser conceptos extraviados. En aras de validar la estructura y el funcionamiento de un modelo de servicio, se pierde de vista la definición de los destinatarios.

Lo dicho hasta aquí en relación con el modelo de integración escolar, parece confirmar la tendencia de la política educativa en el sector hacia la desaparición de buena parte de las estructuras de los servicios educativos en ese sector. Por lo que resulta discordante el discurso gubernamental expuesto en el recién presentado Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 :

" Se dará un mayor impulso a la educación especial. de manera que los menores con discapacidades transitorias o definitivas obtengan un servicio que les permita acceder a los beneficios de la formación básica, en apoyo de su desarrollo personal y su incorporación a la producción." (Poder Ejecutivo Federal. Plan de Desarrollo Educativo 1995-2000 p.)

Se aprecia una política errática en cuanto a la planificación de la educación especial en nuestro país. En la cita anterior se privilegia la posición de ese servicio como condición de acceso a la educación regular. Esta última, obviamente, aparece como un ámbito diferenciado.

6.3. Los problemas de aprendizaje en el modelo de integración escolar

El modelo de integración escolar sustituye en principio el concepto de *minusválido*, por el de *niños con necesidades educativas especiales*.

Lo anterior por el hecho de que la minusvalía no hace referencia directa al campo educativo y sí, a la categoría de subnormalidad.

Se considera a un niño como poseedor de necesidades especiales si tiene una dificultad de aprendizaje que requiere una dotación educativa especial. Hegarty (op cit.) plantea la definición de niños con problemas de aprendizaje en los siguientes términos:

" Se define a los niños con dificultades de aprendizaje como aquellos que poseen una problemática más significativa que la mayoría de los de su edad o que padecen una incapacidad que les entorpece en el empleo de los métodos educativos accesibles a los de su misma edad."(33)

La mencionada "dotación educativa especial" es definida como: *"...dotación adicional a, o bien diferente de, la que se realiza de modo general para los niños de la misma edad en la localidad." (ibid).*

Obsérvese que en la primera definición, el punto de llegada vuelve a ser el niño con sus dificultades, en una necesaria comparación con su grupo de edad.

Esto significa que, independientemente de la explicación más general (social) acerca de los factores presentes en la producción de problemas de aprendizaje, los distintos modelos fijan su atención finalmente en el niño como sujeto concreto que los padece.

Aún en el caso de la influencia de una inadecuada metodología o la negativa relación maestro-alumno, el niño es quien denota la ocurrencia de un problema.

De otra parte, adviértase que los términos de la llamada "dotación especial" se refieren directamente al *currículum*.

Por eso, la dotación especial puede traducirse, en un primer plano, en el ofrecimiento al niño de "más de lo mismo" Grave situación si se considera que eso, "lo mismo", es en alguna medida lo que ha provocado -según los propios autores- sus dificultades.

En un segundo plano, una "dotación diferencial" supone modificaciones profundas que deben ocurrir, en opinión de los seguidores del modelo de integración, en el ámbito curricular.

"En consecuencia, las transformaciones más importantes han de operarse en el nivel del currículum: lo que a los alumnos se les enseña, la forma en que se realiza y el modo en que se observa su progreso."(34)

En resumen, los problemas de aprendizaje, bajo esa propuesta deben entenderse como desfase cronológico en relación con la adquisición de conocimientos o como incapacidad para manejar estrategias de aprendizaje, en comparación con su grupo de edad.

6.4. Integración disciplinar

El modelo de integración escolar da marcha atrás en la perspectiva científica de la interdisciplinariedad al enfocar la solución de un problema multifactorial (la atención de las necesidades educativas especiales) bajo la óptica exclusiva de la pedagogía.

La exclusión de la psicología se aprecia en la renuncia a la consideración de las diferencias individuales entre los alumnos, al tiempo que se dejan de lado las determinantes socioeconómica en la producción de las referidas necesidades especiales.

Es claro que en virtud de la complejidad del campo de los problemas de aprendizaje no basta siquiera la participación conjunta de la psicología y la pedagogía. Todas las disciplinas que puedan dar cuenta en su conjunto del conocimiento de niño como ser total, deben ser convocadas.

"Nos da la impresión que la psicología, pedagogía, neuropsiquiatría y sociología forman un conjunto, cada una de cuyas partes es imprescindible a las demás." (35)

Es ésta una perspectiva de integración disciplinar en el pensamiento de Wallon. Sobre esa base sería posible construir una pedagogía científica la cual tendría la responsabilidad de: *"...tener en cuenta la persona concreta y total del niño y del escolar en la elaboración de los métodos y técnicas pedagógicas."* (36)

Con este criterio ningún medio de análisis e investigación habría de ser vetado.

Un hecho reiterado en el curso del relevo hegemónico de los modelos de atención en el campo de los problemas de aprendizaje es que la explicación de un nivel de análisis (por ejemplo, neuropsicológico, cognitivo o social) se generaliza abusivamente.

A partir de la metodología empleada se presume que se ha valorado la totalidad del objeto de conocimiento (enorme responsabilidad si éste es el niño). Los hallazgos de la ciencia entonces, se convierten en supuestos ideológicos que sustentan la operación social del modelo elegido.

Por eso la demarcación entre los elementos científicos y los elementos ideológicos al interior de los modelos incluye el análisis de sus conclusiones en relación con sus respectivos métodos.

El reclamo no es que se estudien partes del objeto con diversas metodologías, sino que se reduzca ese objeto a la parte observada y, arbitrariamente, con un sólo método.

Esto es mejor expresado por Azcoaga, autor ampliamente reconocido en el campo de los problemas de aprendizaje por sus estudios neuropsicológicos (1982):

"Hacemos, efectivamente, una persistente invocación a que una metodología de estudio, no es más que la elección de un ángulo de mira del objeto de estudio, que no sólo no tiene por qué ser <<la mejor>>, sino que, necesariamente, es complementaria de otras metodologías." (37)

Y agrega: *"De esta manera el objeto de estudio es como siempre inagotable, en extensión y en profundidad y la metodología de investigación es limitada y tiende a proporcionar una imagen incompleta, en tanto no se aborde la reconstrucción ideal del objeto investigado apelando a otras metodologías de investigación(...)* subrayo entonces, *que la metodología de investigación no es la descripción completa del objeto, sino la eventual profundización de algunos de sus flancos, accesibles a esa modularidad."* (ibid)

En resumen, nos encontramos ante dos flujos de integración: éste que corresponde al conjunto de metodologías que abordan diversas modalidades de un objeto dentro de una disciplina particular. Y aquel otro que se refiere a los hallazgos de distintas disciplinas en relación con el mismo objeto de conocimiento.

Ambos flujos de integración por supuesto son necesarios a la explicación total de los problemas de aprendizaje.

Consideración final:

Apenas unos días antes de la impresión de este trabajo, he tenido en mis manos la serie Cuadernos de Integración Educativa (38), publicada por la Dirección General de Educación Especial en 1994. Ese material es particularmente importante porque establece de manera directa y compendiada las propuestas de política educativa en el campo de la educación especial en nuestro país. Como la redacción de la tesis se había dado por concluida, la consideración de nuevo material hubiera significado, sin duda, la modificación de algunos capítulos. Sin embargo, después de analizar los documentos, no he creído necesario hacerlo; si bien dejar fuera de mención a dichos textos resultaría una condenable omisión.

En efecto, los cuadernillos incorporan la llamada Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales 1994 en la transformación de los modelos de atención especial en México. Además, ubican con claridad las modificaciones en la prestación de servicios educativos especiales en el marco jurídico del Artículo 3o. Constitucional y la Ley General de Educación.

No obstante las precisiones que los cuadernillos puedan ofrecer sobre aspectos conceptuales y operativos de los modelos de atención en la educación especial, esas acotaciones no cambian en lo sustancial el análisis que ya se había efectuado con base en otros recursos bibliográficos, sobre la concepción oficial de los problemas de aprendizaje.

Antes bien, numerosos pronunciamientos consignados en tales cuadernillos deben ser interpretados en el mismo tenor que en los capítulos de esta tesis; basten como ejemplos el pretendido aseguramiento de las condiciones idóneas para la integración educativa que en opinión de los dirigentes del subsistema de educación especial ofrecen los consejos escolares de participación social, a la sazón inexistentes en las escuelas primarias. Además, resulta casi ofensivo que lo llamado por los autores "esfuerzo adicional y meritorio de reconocimiento" (atender niños con necesidades especiales en el aula regular) se premie con un improbable punto extra en la carrera magisterial. Justificaciones y encuadres como éstos no son resultado del diagnóstico de las condiciones reales de la educación especial en nuestro país, sino que son acomodos teóricos en el marco de una legislación preestablecida a la que, dicho sea de paso, se legitima.

Notas y referencias bibliográficas del capítulo

- 1) Una síntesis del pensamiento de Wallon es presentada por Palacios, J. (1979) "Henri Wallon y la educación infantil" en *Infancia y Aprendizaje* No. 7 Madrid: Pablo del Rio.
- 2) Ver Trang Thong (1971) *Qué ha dicho verdaderamente Wallon*, pp. 211-238
- 3) "Normalización puede ser definida como la filosofía según la cual todas las personas minusválidas deben tener la oportunidad de vivir sus vidas en forma tan normal como sea posible." (Berdine, W., y Blackburst, E. (1985). *An introduction to Special Education*, p. 53 (Trad. del autor).
- 4) Fuente: Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. *Encuesta Nacional de Empleo Urbano*, México 1994.
- 5) Para mayor información, consultar Guevara Niebla, G. (1992) *La catástrofe silenciosa*
- 6) INEGI. (1994) Anuario Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos.
- 7) No fue, a juicio del autor, la dificultad de relación entre los "especialistas" y el maestro de grupo común, el factor causal de los problemas en el campo de trabajo. Antes que ello, hay que apuntar la indefinición de los propios modelos de trabajo impuestos por las autoridades educativas bajo la forma de normas y prescripciones.
- 8) El objetivo de la práctica del diagnóstico era la detección de la población con necesidades de educación especial. Lógicamente, el número de casos dependía de su ocurrencia. Sin embargo, dados los enfrentamientos señalados, las autoridades convinieron en limitar el número de servicios especializados por escuela. Puede recordarse que se llegó a calcular un máximo de 40 casos - dos grupos de niños con problemas de aprendizaje - para escuelas de 20 ó más grupos: en realidad se llegaron a formar hasta 7 grupos de P.A. que atendían una población aproximada de 80 alumnos en una misma escuela.
- 9) Recuérdese que ese campo incluye al 67% de la población que se atiende en educación especial, además, el propio subsistema había generado un modelo de atención -grupos integrados- que residían físicamente en los propios centros de educación regular.
- 10) Se trata de una tendencia mundial liderada por España. En 1984, se dan los primeros pasos para legislar, en ese país, el carácter homogeneizador del currículum, con el Plan Experimental de Reformas.

- 11) García Treviño, M. *Líneas Estratégicas de una política para el desarrollo de los servicios de educación especial...* p.2-4
- 12) Ibid.
- 13) Dirección General de Educación Especial (s/f) *La actitud social ante las personas con necesidades de educación especial.* México... p. 6
- 14) García Treviño. Ibid.
- 15) Ibid.
- 16) Ibid.
- 17) Hegarty, et. al. (1988). *Aprender Juntos: La Integración Escolar.*, p. 23
- 18) En informe que se menciona es el documento emitido en el "Seminario Regional de la UNESCO sobre Políticas de Planificación y Organización de la Educación Integrada para Alumnos con Necesidades Especiales" (Mecanograma) Venezuela, sep.-oct., 1992.
- 19) Fuente: Salinas de Gortari, C. *VI Informe de Gobierno.*
- 20) Citado por García (1995) en Fletcher, T y Klingler, C. "A mexican perspective on learning disabilities", *Journal of Learning Disabilities* Vol. 28, Num. 9, Nov. 1995.p. 530
"The potential demand for special education is ten percent of the population, we cover about one percent. We cover the explicit demand for services (...) we are currently only providing for those who knock on our door, but we know that there are even greater needs among the population that we are not meeting."
- 21) Rodríguez Lucio, A. *Los Retos de la Educación Especial para la Integración Educativa*, p.1
- 22) García Treviño, M., op. cit., p.2
- 23) Slec es citado por Ainscow, M. (1993) *Necesidades especiales en el aula*, p. 5
- 24) Rodríguez, A., op. cit., p.1
- 25) DGEE. (1981) *Propuesta de aprendizaje para la adquisición de la lengua escrita.* p.4
- 26) Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M.(1982). *Análisis de las perturbaciones en el aprendizaje...*(introducción)
- 27) Ainscow, M., p.5
- 28) Ibid.
- 29) Trang Thong, op. cit.p. 211
- 30) La tarea de orientación de los equipos de apoyo consiste en la actualidad en el "apoyo curricular", por lo que con toda justeza puede decirse que los "especialistas" (psicólogos, trabajadores sociales, terapeutas de lenguaje) son ahora "maestros de regularización".
apoya en la psicología, pero al mismo tiempo le proporciona temas de estudio y un terreno práctico donde poder verificar sus resultados ". p. 212

- 31) Hegarty, op. cit., p.17
- 32) Yaroshevski, M. G. (1979) *La psicología del Siglo XX*. .p 25
- 33) Azcoaga, J.E. (1979) *Alteraciones del aprendizaje escolar...* p. 172
- 34) Hegarty, p. 21
- 35) Trang Thong, op. cit., p. 214
- 36) Trang Thong, *ibid.*
- 37) Azcoaga, J. (1982) *Esfera Neuropsicológica. Ponencia...*
- 38) Guajardo, E. (1994) *Cuadernos de Integración Educativa. 1 al 5 Proyecto General para la Educación Especial en México*. México: Ed. DEE.

Conclusiones

Los "problemas de aprendizaje", como campo de conocimiento, han reclamado, a lo largo del desarrollo de esta tesis, un espacio teórico propio y su liberalización de un modelo de aplicación social único. Esto último representativo de lo que aquí fue llamado "concepción oficial de los problemas de aprendizaje".

En los primeros capítulos se hizo hincapié en que, desde el punto de vista teórico, insistir en la aplicación de una sola metodología de estudio que sobre enfatiza una parte de los problemas de aprendizaje, conduce con frecuencia a la aceptación de lo investigado como "causa única", lo que lleva a reduccionismos: observar un problema social como una mera inapropiación de métodos pedagógicos por ejemplo, o concebir un problema psicológico de naturaleza cognitiva, como una entidad neurológica, etc..

Asimismo, se reiteró la vigencia del concepto de problemas de aprendizaje, como campo teórico explicativo de realidades educativas asociadas al fracaso escolar, particularmente en las áreas de lectoescritura y cálculo, sin que pudieran ofrecerse todavía avances en cuanto a las definiciones tradicionales en ese campo. La problematización teórica llevada a cabo no se dirigió al concepto mismo, sino al campo en su conjunto. Este nivel de análisis conceptual se juzgó necesario en tanto se advirtió la tarea imprescindible de la condensación de los aportes de diversas

disciplinas para una visión más integrativa. Se señalaron también, como obstáculos a ese cometido, las posiciones ideológicas al interior de las concepciones teóricas; si bien el estatus ideológico-científico de sus postulados no fue abordado. Pese a ello, en esta tesis se puso en relieve el carácter confuso que guardan los conceptos generados en la educación especial - particularmente en el caso de los problemas de aprendizaje- lo que propicia que se tengan que tomar definiciones de otras áreas.

Quedó claro que puede haber tantas concepciones de problemas de aprendizaje como puntos de definición, aunque particularmente fueron destacados los enfoques teóricos que han aportado la base de legitimación científica a los modelos de servicio establecidos por el Estado. A este respecto, se rescata el hecho de que por más consistencia interna que posea un enfoque, no siempre puede generar un modelo organizacional de servicio con el mismo grado de cohesión; es decir, que la capacidad descriptiva es diferente a la capacidad prescriptiva del enfoque. Sobre esta lógica es dable señalar la impertinencia de forzar los alcances de un enfoque para convertirlo en sustento suficiente (único) de un modelo de servicio; como ha ocurrido en la atención oficial. La atomización de los problemas de aprendizaje por la entidad gubernamental encubre un interés de grupo por cuanto soslaya la consideración del problema en su totalidad; y es también una visión ideologizada, porque pretende demostrar como viable la solución de un problema complejo atendiendo sólo a uno de sus flancos. Un cambio de modelo de atención para los problemas de aprendizaje, y para la educación especial en general, no sirve de mucho si no va asociado a una planificación nacional global y si no se tiene en cuenta el conjunto del contexto educativo.

Además de lo anterior, en el plano teórico, se destacó la importancia de que cualquier modelo de servicio que sea creado precise con claridad los límites del enfoque o enfoques teóricos que lo nutren conceptualmente. Esto sin olvidar, nuevamente, la necesidad de integración. Así, el que cada vez más los investigadores se percaten de la participación de influencias o factores extrínsecos, como los derivados de problemas familiares, económicos o instruccionales, no significa que otros factores (neurofisiológicos, cognitivos, etc.) dejen de participar en la generación de problemas de aprendizaje. Por eso deben ser bienvenidos los aportes de nuevas metodologías. Como ejemplo de ello, y frente al cuestionamiento de la existencia misma de los problemas de aprendizaje, se incluyeron apuntes sobre estudios culturales cruzados, los cuales no han llegado a juicios concluyentes en cuanto a esa clase de supuestos.

En otros aspectos importantes propios del tema, tampoco se ha arribado a conclusiones definitivas; sin embargo aquí fueron incluidos algunos de los más significativos en el campo, para retrotraerlos al terreno del análisis teórico. Así, se refrendó la importancia de la patología y del análisis fisiopatológico, señalándose su pertinencia como un nivel más del estudio global de los problemas de aprendizaje y se objetaron las críticas que se le formulan desde la óptica de corrientes cognoscitivistas. No está de más reiterar, sin embargo, que la adopción del enfoque neuropsicológico como visión suficiente para el modelo de servicio, encuentra las mismas insuficiencias que los otros enfoques.

Imprescindible también fue la problematización sobre la naturaleza del síntoma. Hay que destacar que las ideas que se tienen sobre ello, generan, sin duda, una dirección teórica y actitudinal hacia la necesidad o no de una pedagogía especial en el terreno de los problemas de aprendizaje. Conviene subrayar que si bien los objetivos sociales últimos deberían apuntar hacia una real eliminación de los problemas de aprendizaje (lo que debe leerse como: eliminar todas las causas que los provocan, sin duda partiendo del allanamiento de las grandes desigualdades sociales en nuestros países), en el presente, resulta innegable la necesidad de los servicios de educación especial. Obrar de otra manera significa poner al margen de los beneficios sociales a un número indefinido de mexicanos. Por lo anterior, no es pertinente considerar como una tendencia natural, el desligue de las concepciones contemporáneas sobre problemas de aprendizaje desde el campo de la educación especial para su reacomodo en la educación regular. En ese tránsito está en juego una visión del sujeto de la educación y del acto educativo basados en un interés político-económico. Estas conclusiones son el resultado del análisis del modelo de integración escolar y lo son, también, de las reflexiones sobre el ejercicio del relevo hegemónico en el campo.

Quedó asentado que el relevo de un enfoque no ocurre después de una evaluación consistente del anterior (en cuanto a sus logros y limitaciones) y que, como resultado de

ello, se pierde la historicidad en la planificación de ese servicio social. Por otra parte, en forma indebida, se considera que en el relevo de los modelos de atención, el cambio de actitud y las prácticas educativas de los trabajadores de educación especial son automáticos y siempre de carácter obligatorio. A resultas de ello, es preocupante que los especialistas en problemas de aprendizaje, dada la sujeción a un modelo impuesto, terminen reduciendo su práctica profesional al cumplimiento de simples normas institucionales.

Una nota aparte merece el papel de la Psicología en el campo de la educación especial. Como ciencia que aporta sustento teórico a las tareas educativas se encuentra cuestionada en dicho campo y, en particular, en el de los problemas de aprendizaje. Se le reclama no haber cubierto con las expectativas generadas en torno a su participación en los procesos educativos. Sin embargo, no es correcto reducir la caracterización del fenómeno educativo a un plano psicológico, y no tomar en cuenta sus componentes ideológicos, políticos, económicos y también aquellos propiamente pedagógicos.

Cada capítulo de esta tesis es, en sí mismo, un exhorto al compromiso de la tarea de construcción teórica del campo de los problemas de aprendizaje y del alcance social de su aplicación. Dicha tarea no es el resultado simple y directo de la práctica profesional con niños de quienes se presume tienen esas dificultades ni es, tampoco, un espacio reservado a los esfuerzos cerebrales de un grupo de académicos. Es esta una tarea

compartida de la que sin duda, y acaso sin mayores aportaciones, esta tesis quiso significar una contribución.

Conclúyase pues con esta sentencia: **la atención a los niños con problemas de aprendizaje no debe ser un servicio complementario que responde sólo a un criterio de humanismo, por el contrario, es un derecho social a la educación y como tal debe ser reclamado.**

Bibliografía general

- AISCOW, M. (1993) *Necesidades especiales en el aula*. (Mecanograma).
- AMSTRONG, M. (1986) *El fracaso escolar no es una fatalidad*. CRESAS. Argentina: Kapelusz.
- AZCOAGA, J. E. (1975) *Introducción al aprendizaje*. Boletín del Centro Regional de Servicios Pedagógicos y de Orientación. Núm. Especial. Dic.-1975. Argentina: Escuela Normal Víctor Mercante.
- (1982) *Esféra Neuropsicológica* Ponencia presentada en la Mesa Redonda sobre "El lenguaje: su naturaleza y sus funciones", mayo 29, 1982, Bs. As.: APINEP
- (1979) *Semantic codification and phonological codification: it links*. Bs. As.: APINEP
- (1979) *Alteraciones del aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- (1977) *Aprendizaje fisiológico y aprendizaje pedagógico*. Buenos Aires: El Ateneo
- (1982) *Revisión de algunas pruebas clásicas del pensamiento en niños con retardo afásico* (Conferencia presentada en el V Congreso Argentino de Psicología San Luis, Argentina).
- (1992) *Las funciones cerebrales superiores y sus alteraciones en el niño y en el adulto*. Bs. As.: Paidós.
- BAUDELLOT, C. y ESTABLET, M. (1987) *La escuela capitalista*; tr. de Jaime Goded, 10a. ed. México: Siglo XXI.
- BECKMAN, P. y WELLER, C. (1990) "Active, Independent Learning for Children with Learning Disabilities" en Teaching Exceptional Children Magazine, USA.
- BERDINE, W. y BLACKBURST, E., (1985) *An introduction to special education*. USA: Little Brown and Company.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. (1981) *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*; tr. de E. L. Barcelona: LAIA
- COLL, C; et. al. (Comp) (1993) *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza.
- CHOYNOWSKI, M. (1994) "El rol educativo de la ciencia" en *M. Choynowski: vida y trayectoria*. México: UPN.

CRUICKSHANK, W. et. al. (1961) *A Teaching Method for Brain Injured and Hyperactive Children*. 8a. ed. USA. Syracuse University Press, 1972.

CRUICKSHANK, W. (1967) *The Brain Injured Child in Home, School and Community*. USA: Syracuse University Press

DENDALUCE SEGUROLA, I (s/f) *Una reflexión metodológica sobre la investigación educativa*. Ponencia presentada en el Segundo Congreso Mundial Vasco. España

DEPARTAMENTO OF EDUCATION (1983) *A nation at risk*, (april) USA

DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL. (1985). *La educación especial en México*. SEP, México.

----- (1974) *II Congreso Hispanoamericano de Dificultades en el aprendizaje de la Lectura y la Escritura*. México, 1972.

----- (s/f) *Propuesta de aprendizaje para la adquisición de la lengua escrita*. Proyecto especial.

----- (1982) *Prueba Monterrey*. México

----- (s/f) *La actitud social ante las personas con necesidades de educación especial*.

----- (1989) *Programa para la modernización de la educación Educación Especial*.

ECHEITA, G. (s/f) *Centro Nacional de Recursos*. España.

FERREIRO, E. Y GOMEZ PALACIO, M. (1982). *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura*. (Fascículo 1) México. Dirección General de Educación Especial.

----- (1986) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* 4a. ed. México: Siglo XXI

FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* México. Siglo XXI.

FERREIRO, E., et. al. (1980). *El niño preescolar y su sistema de escritura*. México: Dirección General de Educación Especial

FUENTES MOLINAR, O. (1984) *La construcción, los niveles y los agentes de la política educativa*. Maestría en Educación. ISCE., México., p. 2.

GARCIA TREVIÑO, M. (1993) *Líneas estratégicas de una política para el desarrollo de los servicios de educación especial en el contexto de la modernización de la educación básica en México* Ponencia presentada en el "6o. Encuentro de Educación Especial. Iberoamérica '93". Puerto Vallarta, Jalisco. (Mayo, 4)

GARDNER, H. (1987) *Estructuras de la mente: teoría de las múltiples inteligencias*. tr. de Sergio Fernández. México. FCE

----- (1982) *Art, Mind and Brain: a cognitive approach to creativity* New York: Basic Books

GOMEZ PALACIO, M. (1982) *Análisis de las Perturbaciones en el fracaso escolar* México: Dirección General de Educación Especial

GUAJARDO, E. (s/f) *Revista para padres de niños con necesidades especiales* No. 7. México: Arari.

GUAJARDO, E. (1994) *Cuadernos de Integración Educativa (1 al 5) Proyecto General para la Educación Especial en México*. México: Ed. DEE/SEP.

GUEVARA NIEBLA, G (1992) *La catástrofe silenciosa* México: FCE

GUZMAN, J.C. y HERNANDEZ, G. (1993) *Implicaciones educativas de seis teorías psicológicas*. Fac. de Psicología. México. UNAM.

HEGARTHY, S. et al. (1988) *Aprender Juntos. La Integración Escolar*. Madrid: Morata

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADISTICA GEOGRAFIA E INFORMATICA (1994) *Encuesta nacional de empleo urbano*.

----- (1994) *Anuario Estadístico de los Estados Unidos Mexicanos*.

KAMMI (1985) *La autonomía como finalidad de la educación*. Programa regional de estimulación temprana. México. UNICEF.

KLINGLER, C. y FLETCHER, T. (1995) "A mexican perspective on learning disabilities" en *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 28, Núm. 9, Noviembre.

LEVIN, E. y AZCOAGA, J.E. (1975) *El aprendizaje y la memoria. Enfoque neurobiológico*. Biblioteca del Educador Contemporáneo. Bs. As.: Paidós.

LURIA, A.R. (1977) *Las Funciones Corticales Superiores del Hombre* Cuba: Orbe.

LURIA, A. R. (1989) *Mirando hacia atrás*. Madrid: Pablo del Río.

- MACOTELA, S. (1992) *Formación de equivalencias entre estímulos*. Tesis Doctoral. Fac. de Psicología. México. UNAM.
- MACOTELA, S. (1986) *Problemas de aprendizaje* (apuntes para la materia) UNAM. Fac. de Psicología.
- MARCHESI, A. (1983) *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Compilación de Alvaro Marchesi, César Coll y Jesús Palacios. Madrid: Alianza
- MARDONES, J. y URSUA, N. (1988) *Filosofía de las ciencias humanas y sociales* 2a. ed. México: Fontamara
- MINISTERIO DE EDUCACION.CIENCIA Y CULTURA DEL JAPON (1988) *Special Education in Japan*.
- MUGNY, G y PEREZ, J. (1988) *La psicología social del desarrollo cognitivo*. Barcelona: Anthropol.
- NIETO, M. (1988) *El niño disléxico: guía para resolver las dificultades en la lectura y escritura*
- PALACIOS, J. (1979) "Henri Wallon y la educación infantil" en *Infancia y Aprendizaje* No. 7 Madrid: Pablo del Río.
- RODRIGUEZ LUCIO, A. (1993) *Los retos de la educación especial para la integración educativa Ponencia en el "6o. Encuentro de Educación Especial. Iberoamérica '93"* Puerto Vallarta, Jalisco. (Mayo 4)
- RUBINSTEIN, S.L. (1983) *Problemas de psicología general*. 1a. ed., México: Grijalbo
- SALINAS DE GORTARI, C. *VI Informe de Gobierno*
- SERRANO, L. (1988) *Algunas consideraciones sobre estrategias cognoscitivas y la comprensión de la lectura*. México: Fac. de Psic., UNAM
- SHULMAN, L.S. (1984) *The missing paradigm in research on teaching* Texto presentado en el Research and Development Center for Teacher Education. Austin, Tx.
- SMIRNOV, A. A. y LEONTIEV, A. N. (1960) *Enciclopedia de Psicología* Trad. Florencio Villa. México: Grijalbo.
- STEVENSON, H., et. al. (1982) Reading Disabilities. The case of Chinese, Japanese and English en *Child Development* Núm. 53. USA. pp. 1164-1181.
- (1984) "Orthography and reading disabilities". *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 17, 5. USA. pp. 296-301.
- (1985) "Cognitive performance and academic achievement of Japanese, Chinese and American children" *Child Development* Núm. 56. USA. pp. 718-734.
- (1986) "Poor Readers in Three Cultures". en B. Forman y A. Siegel (Eds.)

Learning to read: cognitive universal and cultural restraints
NS- Erbaum

- STEVENSON, H. (1984) "Culture and reading disabilities". *Advances in Development and Behavioral Pediatrics*. Vol. 6 pp. 177-204
- STILES, L.J. (1974) *Theories for teaching* New York: Dodd, Mead. pp. 9-29
- TARNAPOL, L. (1974) *Learning Disabilities*. 4a impresión. USA: Charles C. Thomas Publisher.
- TOMASINI, G. y OLMOS, A. (1994) *Problemas de aprendizaje. Enfoques teóricos*. México: F.E.S Zaragoza: UNAM
- TRANG THONG (1971) *Qué ha dicho verdaderamente Wallon*. Madrid: Doncel
- UNESCO (1992) "Seminaro Regional de la UNESCO sobre Políticas de Planificación y Organización de la Educación Integrada para Alumnos con Necesidades Especiales" sep.-oct.
- UENO, K. (1979) *The psychological appraisal and remedial teaching of children with learning disabilities*. Bulletin of Tokio Gakugci University, Vol. 30
- VALDES, S. (1989) *La Educación Especial en México*. México: Dirección General de Educación Especial
- VON BERTALANFFY, L. (1993) *Teoría General de Sistemas* México: FCE.
- VYGOTSKY, L. S. (1977) *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La pléyade.
- WALLACE, G. y MCLOUGHLIN, J. (1979) *Learning disabilities*. Ohio, USA.
- WARREN, H. (1934) *Diccionario de Psicología* Tr. de E. Imaz, 1a. ed. 7a. reimp. 1970. México: FCE
- YAROSHEVSKY, M.G. (1979) *La psicología del siglo XX* 2a. ed. México: Grijalbo