



Educación diferencial y aprendizaje escolar al debate: Repensando las *dificultades*

Tatiana Cisternas

Directora Pedagogía en Educación Diferencial

Marta Alegría, Paula Alarcón,

Académicas Pedagogía en Educación Diferencial

Universidad Alberto Hurtado

Una preocupación inherente al ejercicio docente es cómo lograr que todos nuestros alumnos aprendan. La profesión encuentra sentido cuando lo que enseñamos se traduce en capacidades nuevas por parte de nuestros estudiantes. Sin embargo, y con la misma fuerza, nos inquietamos cuando ellos no aprenden en los ritmos y de las formas que esperábamos. Nos preocupan porque van más lento que el resto, toman distancia o rechazan las actividades de clases, no les basta con los métodos habituales de enseñanza y necesitan de otras formas e interacciones para comprender y apropiarse de los contenidos escolares. En este contexto, responder a la heterogeneidad de las aulas parece ser un desafío urgente y compartido, y es allí donde la Educación Diferencial se presenta como un campo profesional que provee de herramientas conceptuales y prácticas para comprender y abordar las diferencias en el aula.

A lo largo de este artículo analizaremos el escenario actual de las políticas y prácticas de apoyo orientadas a niños, niñas y jóvenes que se encuentran en situación de dificultad escolar. En el marco de la creación de la carrera Educación Diferencial con mención en Dificultades del Aprendizaje Escolar, proponemos una mirada crítica a la actual normativa y su enfoque centrado en los *trastornos*. Asimismo, adherimos a una mirada interactiva, social y contextualizada que traslada la mirada desde el individuo hacia las prácticas de enseñanza y las lógicas de la institución escolar como espacios que favorecen u obstaculizan el aprendizaje.

Cambios a la normativa chilena: un avance regresivo

Los sistemas educativos suelen determinar formas para focalizar los recursos materiales y humanos que apoyen a las escuelas y así ofrecer una respuesta inclusiva a las necesidades de sus estudiantes. En nuestro país, a partir del año 2009, durante el gobierno de Michelle Bachelet se aprueba el Decreto Supremo 170 cuyo objetivo principal era regular los requisitos, instrumentos, pruebas diagnósticas y el perfil de los profesionales idóneos a fin de identificar a los alumnos con necesidades educativas especiales beneficiarios de una



subvención escolar adicional para la Educación Especial. Dicha normativa se implementa actualmente en las escuelas subvencionadas del país a través de los Proyectos de Integración Escolar.

Para algunos, los cambios que propuso el nuevo decreto constituyen un paso adelante en materia de políticas educativas que favorezcan la inclusión y la equidad. Ello porque incrementa sustantivamente la subvención ampliando los recursos (profesionales, materiales y de tiempo) para trabajar con población escolar de mayor riesgo. Promueve la constitución de equipos interdisciplinarios en la escuela para que, en colaboración, planeen acciones con el profesor de aula y den respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes. Además, instala procedimientos rigurosos de evaluación y seguimiento de los aprendizajes. Más aún, el decreto y sus orientaciones declaran explícitamente participar de un enfoque inclusivo que busca apoyar a niñas y niños con una evaluación integral y un trabajo colaborativo al interior de la institución escolar.

Sin duda, estas son dimensiones relevantes para la política nacional de educación especial. Sin embargo, al analizar el enfoque implícito y las formas en que se materializa la normativa observamos un giro importante que a nuestro parecer refleja un retroceso en el trabajo con niñas, niños y jóvenes que experimentan dificultades en su trayectoria escolar. Así, retrocedemos dos pasos hacia atrás al patologizar la diferencia asociándola a un “trastorno” e impulsando con ello una visión compensatoria (*hay que darle lo que no tiene*) sobre el sujeto que aprende (Ibañez, 1996).

En efecto, la normativa retoma el concepto de “trastornos específicos” para denominar las diferencias de desempeño y de aprendizaje que se observan en las aulas. La política orienta a los profesionales para evaluar y clasificar a los estudiantes considerando que *“las Necesidades Educativas Especiales de carácter transitorio, son aquellas que presentan los alumnos en algún momento de su vida escolar, a consecuencia de un trastorno (...) y que necesitan apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículum por un período determinado de su escolarización”*¹. Así, se plantea la necesidad de diagnosticar el *“tipo y grado del déficit y su carácter evolutivo en el tiempo”* y define la dificultad que presenta un estudiante como *“reiterativa y crónica (...) presumiblemente asociada al desarrollo psicolingüístico y referido al ámbito neurocognitivo y no obedece a un déficit sensorial, motor o intelectual, ni a factores ambientales, problemas de enseñanza o de estimulación, como tampoco a condiciones de vulnerabilidad social o trastorno afectivo”*².

¹ DS Nº170, artículo 2, subrayado nuestro.

² DS Nº 170, artículo 23.



En concreto, se opta por un lenguaje centrado en el déficit y la diferencia tiene una dimensión “orgánica” que amerita un diagnóstico médico clínico. Esto constituye un retroceso ante los avances del conocimiento y la investigación sobre el fracaso escolar. Las actuales perspectivas refuerzan la importancia que tienen las interacciones en el aula y las dinámicas organizacionales de la escuela como factores que pueden “fabricar desigualdades” o bien disminuirlas (Perrenoud, 2007).

En efecto si hasta hace cinco o seis años en las escuelas era poco habitual encontrar a niñas y niños diagnosticados con discapacidad intelectual leve o en rango límite, hoy se presenta un alto número de niños clasificados bajo esta categoría. Al respecto, recientemente han surgido voces autorizadas que critican con dureza las formas en que se está determinando la discapacidad intelectual leve en las escuelas con Proyecto de Integración. Se sostiene que estos modos estarían generando diagnósticos equivocados, cuyas consecuencias actúan sobre el propio niño y su desarrollo escolar, la familia y su entorno. (Tenorio, Arroyo, Bunster, Rosas, 2013). Algo similar ha ocurrido con el denominado trastorno por Síndrome de Déficit Atencional. Para muchos es evidente el sobre-diagnóstico que se hace en las escuelas. El país ha sido objeto de análisis y críticas por especialistas nacionales y extranjeros preocupados por los derechos de la infancia, de la medicalización y abordaje farmacológico de problemas que muchas veces son de naturaleza pedagógica, social o familiar.

Es nuestra convicción que los niños y adolescentes se encuentran en proceso de desarrollo y transformación con lo cual es muy perjudicial etiquetar con diagnósticos que probablemente afecten su desarrollo. Ello porque el propio niño, su familia, sus profesores y sus compañeros de curso se forman una imagen acorde con el rótulo y por tanto, resulta mucho más difícil salirse de él haciendo cosas diferentes.

Reconceptualizando los problemas de aprendizaje: nuevos desafíos para la enseñanza

En las discusiones sobre el origen de los problemas de aprendizaje que presentan los estudiantes en la escuela participan profesionales de diversos campos disciplinares. Sin embargo, la repuesta que actualmente aparece predominando en el ámbito de la educación diferencial y la psicopedagogía se concentra en una sola dimensión: las causas se encuentran en el propio sujeto. En un modelo patológico individual, la mirada ha estado centrada en el que aprende, asociando la causa de los problemas a sus capacidades cognitivas y/o condiciones socio-familiares. Desde esta línea, y tal como lo analizamos en el apartado anterior respecto a nuestra normativa vigente, la interpretación recae en el déficit de atención o de memoria, la falta de habilidades básicas para el aprendizaje de contenidos específicos o algún déficit neurocognitivo (Ibañez, 1996).



La nueva carrera de Educación Diferencial de la Universidad Alberto Hurtado aspira a promover una reflexión actualizada sobre los mecanismos que propician el éxito y el fracaso o las dificultades en el aprendizaje escolar. Por ello apostamos por una formación pedagógica y didáctica para prevenir y apoyar a niños, adolescentes y jóvenes que se encuentren en situación de dificultad. En este sentido, queremos avanzar en la comprensión y el abordaje de las diferencias en el aula desde una perspectiva individual hacia una comprensión multidimensional de lo que significa tener éxito o fracasar en el aprendizaje. No podemos continuar abordando las dificultades del aprendizaje como si fueran un problema que se anida en el propio individuo, descontextualizándolo. Al contrario, tenemos el desafío de reconocer cómo las interacciones en el aula y las oportunidades de aprendizaje, las decisiones didácticas y los enfoques pedagógicos y didácticos de los docentes pueden favorecer u obstaculizar el desarrollo escolar de los niños.

Creemos fundamental orientar nuestra interpretación respecto del origen de los problemas hacia una mirada sistémica e interaccionista del fracaso escolar. Ello supone analizar la relación entre los niños, niñas y jóvenes y las condiciones de su escolarización. Es decir, girar la mirada hacia la situación educativa y las maneras propias de operar de la escuela (Baquero, 2000; Terigi, 2009). Así, nuestras prácticas de intervención y apoyo psicopedagógico también darán un giro. ¿Qué significa concretamente interpretar los problemas de aprendizaje desde la situación educativa o las condiciones de la escolarización? Analicemos algunos ejemplos en los que se observa cómo la diversidad de respuestas de los sujetos ante determinadas exigencias “creadas” por la escuela, son interpretadas como incapacidades de los alumnos. Otra posible lectura del mismo problema podemos hacerla a partir de las decisiones pedagógicas y didácticas que toman los docentes diariamente en sus aulas y en las normas y rutinas que asume la escuela como institución. Partamos por considerar algunas condiciones que atañen al aula y luego algunas referidas a la institución escolar.

Pensemos en una de las dimensiones que se evalúa actualmente en el diagnóstico de dificultades del aprendizaje de la lectura es la velocidad lectora. El número de palabras correctamente leídas por minuto es considerado uno de los aspectos que da cuenta del nivel de aprendizaje de la lectura. Sin embargo, la relevancia que se le otorga a esta habilidad se relaciona más con la necesidad de la escuela de controlar el aprendizaje bajo indicadores observables, medibles y comparables que con su real incidencia en la posibilidad de reconstruir significados de los textos. Se considera en “riesgo de fracaso” a quienes no alcanzan los niveles de velocidad esperados, en función de la “naturalización” de un propósito de enseñanza-aprendizaje que es importante para la escuela, pero no necesariamente importante para la apropiación de verdaderas prácticas sociales de lectura (Lerner, 2001).



Una de las dimensiones que se evalúa actualmente en el diagnóstico de dificultades del aprendizaje de la lectura es la velocidad lectora. El número de palabras correctamente leídas por minuto es considerado uno de los aspectos que da cuenta del nivel de aprendizaje de la lectura. Sin embargo, la relevancia que se le otorga a esta habilidad se relaciona más con la necesidad de la escuela de controlar el aprendizaje bajo indicadores observables, medibles y comparables que con su real incidencia en la posibilidad de reconstruir significados de los textos. Se considera en “riesgo de fracaso” a quienes no alcanzan los niveles de velocidad esperados, en función de la “naturalización” de un propósito de enseñanza-aprendizaje que es importante para la escuela, pero no necesariamente importante para la apropiación de verdaderas prácticas sociales de lectura (Lerner, 2001).

En este mismo subsector, otro ejemplo ilustrativo se puede encontrar en los parámetros o exigencias que se definen para establecer si un niño aprendió lo suficiente. Es habitual el supuesto de que en primero básico los niños deben *salir leyendo*. Con ello la escuela determina arbitrariamente la edad y el tiempo que se requiere para completar el proceso de alfabetización inicial. Sin embargo no se consideran las características psicogenéticas del aprendizaje, así como tampoco la diversidad de experiencias y oportunidades que tienen los niños y niñas fuera de la escuela de participar de la cultura escrita. Más bien se establece una exigencia fundada en el principio de simultaneidad en los resultados (*todos deben ir al mismo ritmo y llegar al mismo lugar*). Se trata de una disposición escolar que determina el egreso en primer año, con total independencia de las características de la enseñanza recibida y de las trayectorias individuales de los sujetos ¿Cuánto de lo que logre hacer un niño al finalizar el año se relaciona con un “déficit” interno y cuánto se asocia a las experiencias lectoras que sus docentes y la escuela le pudo ofrecer?

Lo anterior obliga también a mirar con otros ojos la institución escolar en cuanto sistema que puede obstaculizar o facilitar el aprendizaje de sus estudiantes según cómo se planteen sus dinámicas organizativas. Es imperioso profundizar en el modo cómo la comunidad escolar gestiona el aprendizaje, y en cuáles son las condiciones que esta comunidad propicia para el aprendizaje de niños, niñas y adolescentes. Podríamos decir, como ocurre en muchos países, que se necesita hacer una evaluación psicopedagógica de la institución escolar y sus prácticas, pues con ello podríamos reconocer qué procesos favorecen prácticas inclusivas y propician el aprendizaje de todos (Solé, 1998).

El llamado es a que la institución escolar vuelva la mirada hacia sí misma, en lugar de asumir que las dificultades del aprendizaje escolar radican sólo en el estudiante o que son rasgos propios del sujeto. Por el contrario, ellas deben ser visualizadas como producto de las condiciones educativas generadas por las políticas de la institución. Para ser más enfáticos, las decisiones de la escuela tienen un efecto en las vidas de los escolares y determinan las oportunidades que pueden o no tener los niños para aprender. Esto se



hace doblemente relevante en aquellos que presentan desempeños diferentes, que van a otros ritmos; en ellos, muchas decisiones de la institución escolar se constituyen en obstáculo.

Para ilustrar, pensemos en las agrupaciones de niños y niñas en las salas de clases, organizados en filas. Una clasificación y distribución de los estudiantes según sus ritmos de aprendizaje, los más lentos van a un lado, los más rápidos a otro, impidiendo interacciones sociales que enriquezcan los procesos de aprendizaje. Esta situación es naturalizada en función de “facilitar” los apoyos en aula, pero no son significadas como prácticas de clasificación y jerarquización. Esta decisión refleja una concepción unitaria de cómo se debe aprender y establece una norma sobre los ritmos deseables. Al respecto, Baquero sostiene que “el efecto de clasificar y otorgar identidades de rapidez o lentitud en los aprendizajes de menor a mayor capacidad no es un mero problema técnico de describir un atributo objetivo de los sujetos, sino que es el resultado de haber significado una *diferencia* como una *deficiencia*” (Baquero, 2002, p.2). Así entonces, cabe preguntarse ¿Qué opciones asume la institución sobre las formas de organizar a sus alumnos? ¿Se adapta la estructura en función de las necesidades del currículo y de los estudiantes? ¿Se propicia el trabajo en grupos heterogéneos?

La mención de Dificultades del Aprendizaje Escolar también incorpora herramientas conceptuales y prácticas para gestionar cambios no sólo en el aula, sino también en la institución escolar. Este es un aspecto olvidado por muchos programas de formación inicial y continua de profesores de diferencial. ¿Cómo y por qué es necesario impulsar transformaciones en la institución escolar para que ésta pueda ofrecer respuestas educativas sensibles a la diversidad? ¿Cómo promover una formación para el trabajo colaborativo entre profesionales de la educación con miras a ofrecer una respuesta diversificada?

Afortunadamente, existe una creciente preocupación en los docentes por responder a la heterogeneidad de sus aulas. La misma clase, la misma actividad ya no beneficia a todos sus alumnos y de una u otra forma muchas escuelas y muchos docentes están replanteando sus prácticas para diferenciar la enseñanza. En ese contexto, el rol de los profesionales de la educación diferencial es crucial. Juntos, en colaboración con docentes de educación básica y media pueden marcar enormes diferencias en el aula y en la institución en favor de prácticas de enseñanza que favorezcan el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes.



Bibliografía citada

Baquero, R. (2000) Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual. En Avendaño y Boggino (comps) En: *La escuela por dentro y aprendizaje escolar*, Rosario: Homo Sapiens.

Baquero, R. (2002) Del experimento escolar a la experiencia educativa. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos, Tercera Época*, (24) 97, 57-75

Ibañez, N. (1996) La Evaluación en una nueva perspectiva. *Revista Estudios Pedagógicos* 22, 53-59

Lerner, D. (2001) Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México, DF: Fondo de Cultura Económica.

Perrenoud, P. (2007) *Pedagogía diferenciada. De las intenciones a la acción*. Madrid: Popular.

Tenorio, M.; Arroyo, R.; Bunster, J.; Rosas, R. (2013) Identificación de la Discapacidad Intelectual: ¿Qué nos falta para alcanzar el estándar internacional? *Notas para la Educación* nº 14. Disponible en: <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/notas/nota-14-2.pdf>

Terigi, F. (2009) El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39.