



Problemas de aprendizaje: ¿Son o se hacen?

Por Noemí Aizencang y Betina Bendersky*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

BIBLIOGRAFÍA

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

* *Noemí Aizencang*

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

* *Betina Bendersky*

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