

# LA PREVENCIÓN DE LOS PROBLEMAS DEL APRENDIZAJE COMO TAREA COMPLEJA DE ABORDAJE INTERDISCIPLINARIO.

OVIDE MENIN<sup>(1)</sup>

**(1) Profesor de Enseñanza Media en Psicología. Psicólogo. Doctor en Psicología.**

**Profesor Regular de la Universidad de Rosario. Docente Investigador Categoría I.**

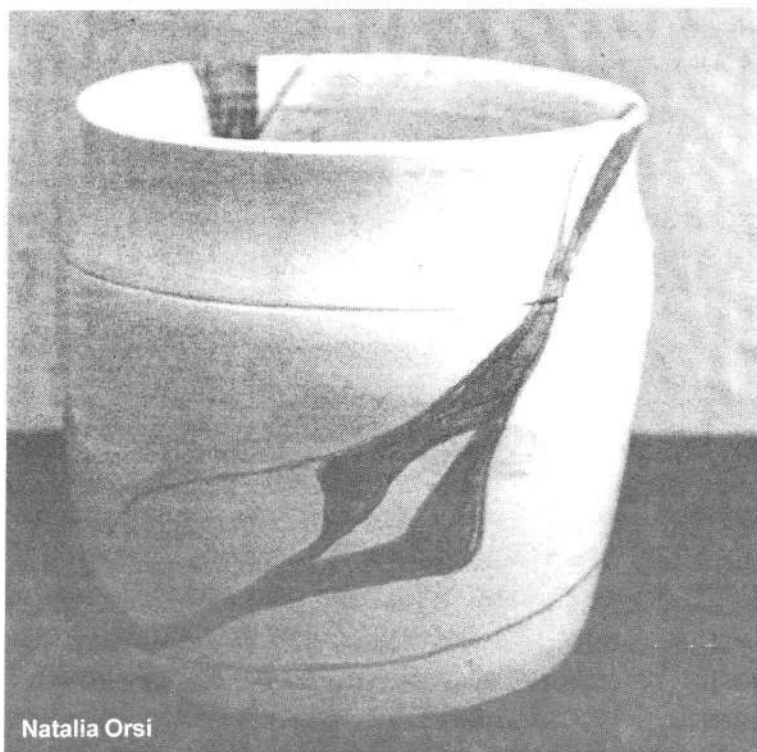
**El autor es coordinador del equipo integrado por C. Augsburger, A. M. Bloj, Z. Caballero, M.T. Ferroni, N. Penecino, Z. Peralta y A. Sánchez.**

Desde hace algunos años, un pequeño grupo de psicólogos, que integra la cátedra universitaria denominada "Psicología educativa (II)" en la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, se constituye en "equipo de investigación" interesado en indagar, desde una perspectiva estructural y dinámica, la configuración de problemas que en el "campo educativo" se denominan, no sin cierta laxitud, "problemas del aprender", con la idea de prevenirlos. Temas éstos, consubstanciales a la historia universal de la educación que los educadores-cualquiera sea el nivel del sistema donde se desempeñen-resignifican permanentemente a su manera.

Unos con más propiedad que otros. Nuestro tema de investigación más reciente fue el de "La prevención de los problemas del aprendizaje como tarea compleja de abordaje interdisciplinario".

Realizada la investigación en condiciones que consideramos adversas, por múltiples razones, empieza por mostrar la cuestión nunca abordada con franqueza, de lo que se reconoce como "la realidad", que en términos de las condiciones materiales en las que se desenvuelve el trabajo intelectual de los docentes investigadores, hoy, es francamente dura, salvo contadas excepciones. Esto aparece con toda claridad a la hora de redactar avances y conclusiones.

Es que, dicho sin ambages, sólo se menciona lo bello, los grandes



Natalia Orsi

logros, la supuesta cooperación y un cierto saber compartido, mientras se silencia o se oculta lo feo, lo salvajemente competitivo y lo acotado, de múltiples hallazgos donde la ignorancia de lo que ocurre en otros campos, convergentes o divergentes, forma parte del llamado rigor teórico donde se encuadran los registros, al mejor estilo positivista decimonónico. Nadie habla tampoco de ese desquiciante terrorismo epistemológico con el cual, desde el fondo de la sala, el más bisoño desarma al más conspicuo de los investigadores con una inocente pregunta del tipo ¿desde qué postura teórica me habla usted? Al punto de dejarlo sin aliento, fuera de madre y con los párpados tiesos.

Cada una de estas apreciaciones conceptuales merecen ser explicitadas. De hecho lo fueron como tarea de formación continua de nuestro equipo de investigación. Las obviamos ahora, por razones de espacio. Por eso sólo comienzo diciendo que el trabajo de campo realizado muestra que el concepto de “complejidad” instalado en el encuadre, adquiere nuevos significados a la luz del análisis de la realidad social en la que surgen y prevalecen ciertos “problemas del aprendizaje” como tales. Realidad social donde la variable socioeconómica condiciona de manera pronunciada el quehacer “enseñante” de la maestra en el aula. El investigador Jorge KOHEN (1998) dice: “En (los) talleres se puso de manifiesto que las mayores dificultades que deben afrontar los alumnos que trabajan para asimilar los contenidos se deben al cansancio acumulado en el trabajo y las inasistencias a las cuales los obliga”. En párrafo seguido reitera que: “Es de destacar que los docentes manifiestan que el trabajo infantil es causa importante en el fracaso escolar; en muchos casos constituye el único ingreso en la familia por lo cual los maestros se sienten impotentes para evitar la no concurrencia a la escuela y tienen enormes dificultades en vincular los contenidos curriculares con las necesidades de los chicos”.

El trabajo de campo que nosotros hemos realizado en dos escuelas con alta matrícula (579 y 600), de las que se tomó en cuenta para efectos de la investigación sólo “el

primer ciclo de la enseñanza general básica” (tres cursos consecutivos, en una misma región escolar, la VI, pero en zonas diferenciadas: urbano ciudadana la una; suburbano marginal la otra) permitió registrar a través del análisis cualitativo de casos, aspectos que muestran claramente esa complejidad. Ambas escuelas son de primera categoría -según sus respectivas matrículas- donde el indicador “fracaso” por repitencia, dificultades “mentales” para aprender, inasistencia reiterada, conflicto y otras, no las distinguen una de otra de modo pronunciado. Tal el fenómeno estructural-social de base, apenas diferenciado por matices en la composición matricular por la procedencia de sus alumnos. La clase alta, porejemplo, no envía sus hijos a esas escuelas. No obstante, la asistencialidad (alimento calzado, atención de la salud, etc.) a la que se refiere el gobierno no acusa una presencia decisiva en ninguna de ambas escuelas. Es evidente, en cambio, el esfuerzo de las cooperadoras de padres para subvenir a una amplia gama de requerimientos donde el “hábitat” -su condicionamiento cultural y espiritual, embellecimiento, confort- ocupa una parte de la atención tanto de los actores principales cuanto de los actores de reparto; valga la metáfora.

En lo que hace a la prevención de los problemas en sí, entendidos éstos no sólo como dificultad para la incorporación de saberes puntuales, los que marcan tanto el currículum escolar cuanto los Programas de la asignatura o áreas de conocimiento, sino también en lo que la psicología educacional reconoce como “cambios conceptuales”, aparece en la investigación como un problema más bien antropológico social que pedagógico. Prevenir lo que la escuela puede prevenir “per se”, en tanto institución social, con fuertes limitaciones que bien podemos llamar “del orden de lo funcional”, adquiere un nuevo significado. No sólo el significado de adelantarse a los hechos, tomando recaudos “a priori”, sino desde el carácter enmendativo de esos hechos problemáticos para que a futuro no vuelvan a ocurrir. Surge entonces desde los registros realizados durante el trabajo de campo en ambas escuelas un tipo de

prevención de ciertos problemas –aprender, aprehender, asimilar, construir, etc.- consustancial al quehacer docente en el aula, de modo restringido pero que, empalma con los otros recaudos que en dimensión macro implementan (o debieran implementar) el Estado y la Comunidad. Cierta fenómeno restringido básicamente al quehacer del aula, desde una intensa relación docente-alumno configura una realidad pocas veces indagada con detenimiento. Forma parte de las prevenciones realizadas desde lo microdimensional como pasos substantivos de procesos. El fracaso de los niños de 6 a 8 años que integran el primer ciclo de tres cursos lectivos de duración, porque no aprendieron a leer y escribir –por “múltiples razones” (factores que la psicología y la pedagogía vienen estudiando desde principios de siglo, desde líneas de análisis epistemológico distintos y desde categorías por ende, diferentes)- dan cuenta de esa complejidad de la que venimos hablando desde la formulación del proyecto de investigación. Prevenir aunque más no sea esa particular dificultad, implica hacerse cargo de múltiples factores concurrentes, a los que se aborda casi siempre desde una perspectiva cuantitativa, con métodos preferiblemente estadísticos y que en muchos casos se someten al procedimiento de la triangulación, permite resignificar el sentido de la prevención de problemas que adquieren para la institución, un intenso significado.

Más que para el niño, que casi nunca se perturba por los “malos resultados” hasta que el otro, el adulto en sus diversos roles sociales (padre, maestro, vecino, etc.) le hace sentir el fracaso como tal. No es lo que hemos hecho. Al preferir un análisis cualitativo dijimos, en nuestro último informe que “La complejidad de ambos casos se puso en evidencia (...) tanto por los elementos diferenciadores (la naturaleza semirural de la una; la naturaleza netamente urbana de la otra escuela) cuanto por la composición estructural, dinámica del conglomerado humano al que pertenecen. Conglomerado que “le da color”, es decir identidad, a través de pautas culturales específicas “diferenciadoras de la vida comunitaria y de la vida institucional,

amalgamadas”. Llamamos vida, en sentido antropológico cultural-social, al “modo de comportamiento en común”.

Más adelante dijimos, según las indagaciones de Caballero, Peralta, Ravenna y Sánchez que “El análisis que hemos realizado del estado real del tema tal como aparece en dos escuelas públicas de una de las doce “Regiones escolares” en las que se organiza desde 1985 la Provincia de Santa Fe, muestran que la prevención de ciertos problemas que inciden directa o indirectamente en el fracaso escolar muestra que no hay Programas oficiales provenientes del Ministerio (relativo a) prevención de los problemas del aprendizaje en estricto sentido”. Estricto sentido quiere decir, en este caso, sentido puntual circunscripto al tema nodal: fracaso por dificultad en el aprender.

Ahora, al cerrar esta investigación estamos en condiciones de decir que la prevención llevada a cabo desde la dinámica que genera una nueva didáctica menos formalista, con encuadramientos mínimos, pero capaz de hacerse cargo del problema que significa para un niño de corta edad aprender lo que le está prescripto por la escuela, -dicho esto genéricamente- es consustancial al quehacer del maestro en el aula, más allá del despliegue, por círculos concéntricos, de actividades que operan a su favor desde lo macro dimensional, tales como alimentación, salud, recreación y apoyaturas interdisciplinarias que fortifican la compleja urdimbre que sostiene dicho quehacer.

Trabajos como los de Vilma PRUZZO, Carlos OYOLA y Mabel PIPKIN, por ejemplo, nos permitieron atravesar nuestras propias conclusiones con aciertos tales como los que ellos dicen de este modo:

a) “El fracaso escolar ha sido muy analizado desde la perspectiva sociológica, insistiéndose en señalar el alto compromiso de la escuela en la reproducción social”...

“Nuestro estudio, sin perder de vista aquella perspectiva, se ha centrado, en cambio, en las responsabilidades didácticas de la institución escuela en el

fracaso escolar y su impacto sobre los sujetos involucrados. Los casos analizados, 5 pacientes de recuperación escolar en la década del 70, aprendieron a leer y escribir, desde su tratamiento en cuarto grado y continuaron estudios insertándose con éxito en la sociedad. Sus historias no sólo son las historias personales del fracaso, también nos muestran la historia del fracaso didáctico institucional de la escuela..." (Pruzzo, 1997)

b) "De lo que se trata –y ello surge del análisis realizado acerca de la forma de operar de muchos factores socio-psico-pedagógicos- es que aparecen situaciones concretas que hacen a las funciones de la institución escolar, a sus formas de abordaje y organización de la enseñanza, al manejo de elementos de la realidad educativa, a sus pautas de significación del aprendizaje escolar; situaciones que, al estar específicamente conectadas con las dimensiones culturales y organizativas de la escuela, ponen de manifiesto la posibilidad de actuar sobre las mismas, de accionar para su reformulación y transformación desde el mismo sistema educativo" (Oyola, 1994).

c) "Al preocuparnos por el fracaso escolar centramos la mirada en los procesos cognoscitivos y sociales en el sentido de entender ese fracaso a un nivel constructivo dinámico y de ninguna manera como producto o resultado. De ese modo analizamos el fracaso escolar desde una concepción de sujeto en que confluyen los dos aspectos de un sujeto activo que construye el conocimiento y que es constituido a su vez, a través de

las relaciones sociales" (Pipkin, 1994)

Desde las apreciaciones que venimos realizando, consideramos importante triangular nuestro análisis solventado, como dijimos, en un trabajo de campo acotado pero minucioso, con las apreciaciones de otros investigadores, de manera que nos permitan sostener la tesis de que no sólo se previene el fracaso escolar desde la dimensión sociológica y didáctico-pedagógica –según se lo aborda con más frecuencia- sino psicoeducativa, dimensión que por lo demás los contiene y para nosotros se vuelve substancial. La prevención adquiere así, un nuevo significado cuyo análisis se ha descuidado, a nuestro entender, debido al enorme impacto que producen las carencias materiales que llamamos socio-económicas, generando problemas complejos en el niño que aprende. Es que la macro dimensión que adquiere el problema, sustrae de las posibilidades preventivas realizables en dimensión reducida; práctica cotidiana tan efectiva como necesaria que, vista desde una micro perspectiva, adquiere singular significado para las partes: alumnos, padres, educadores, en tanto refuerzan desde lo inmediato y lo próximo, programas combinados de acción. Como venimos diciendo en todos nuestros avances, este abordaje que se realiza por círculos concéntricos, permite percibir que este modo de prevenir aspectos que denominamos psicoeducativos, se inscriben en aspectos sociodinámicos más abarcativos y así sucesivamente, pero que la maestra –de vuelta a sus antiguos fueros: contención, enseñanza y evaluación- no siempre percibe con claridad. Un cierto sincretismo de su hacer la vuelve pragmática, buscadora de resultados o en su defecto "ciega", ante el recurso preventivo que maneja desde su papel complementario de orientadora.

## BIBLIOGRAFÍA

KOHEN, J. (1998), "Análisis cuantitativo de la salud de los maestros", Informe CIUNR

OYOLA, C. (1994), Fracaso escolar. El éxito prohibido, Aique Grupo Editor, Buenos Aires.

PIPKIN, M. (1994), ¿Cómo se construye el fracaso escolar?, Homo Sapiens Ediciones, Rosario

PRUZZO, V. (1997), Biografía del fracaso escolar, Espacio Editorial, Buenos Aires.