

Análisis Conceptual y Abordaje Pragmatista para la Delimitación de las Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA). Hacia un Enfoque Interdisciplinario que Convalide las Medidas Pedagógicas

Conceptual analysis and pragmatist approach for the delimitation of specific learning difficulties (SLD). Towards an interdisciplinary perspective to validate pedagogical assessments.

Juan Manuel Saharrea

Instituto de Investigaciones Psicológicas UNC/CONICET, Argentina

Claudio Marcelo Viale

Universidad Católica de Córdoba-Unidad Asociada al CONICET, Argentina

Carlos Arias Grandio

Instituto de Investigaciones Psicológicas UNC/CONICET, Argentina

juansaharrea@gmail.com

Fecha de recepción: 7/9/2023

Fecha de aceptación: 30/11/2023

Resumen:

El objetivo de este trabajo es analizar, mediante un abordaje pragmatista de los conceptos, ciertos aspectos controversiales de la delimitación categorial de las Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA). A tal fin, toma por objeto la articulación semántica de los criterios tanto de inclusión como de exclusión indicados por el DSM-V y adoptados por la Ley Nacional N ° 27306 sobre Abordaje integral e interdisciplinario de sujetos con DEA de la Argentina. La tesis es que el papel acotado (por no decir prácticamente nulo) que se les da a las medidas pedagógicas en el actual modelo de abordaje interdisciplinario de las DEA, depende de una concepción semántica que define a la actual categorización de las DEA.

Palabras Clave: Análisis conceptual, Dificultades Específicas de Aprendizaje, medidas pedagógicas Pragmatismo, Wittgenstein.

Abstract:

191

Como citar este artículo:

Saharrea, J.M.; Viale, C.M.; Grandio, C.A. (2023). Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA). Hacia un enfoque interdisciplinario que convalide las medidas pedagógicas, *Revista de Educación Inclusiva*. Núm.

16(2), pp. 191-212



The aim of this paper is to analyze, through a pragmatist perspective about concepts, certain controversial features of the delimitation of the Specific Learning Difficulties (SLD). To this end, it takes into consideration the semantic articulation between the criteria of inclusion as well as exclusion defended by DSM-V and adopted by the National Law N° 27306 about an Integral and interdisciplinary perspective to the subjects with SLD from Argentina. It posits that the narrow function (if not practically null) given to the pedagogical practices in the current model of interdisciplinary perspective of the DEA, depends on a semantic view that defines the present categorization of the SLD.

Keywords: Conceptual analysis, Pedagogical Assessments Pragmatism, Specific Learning Difficulties, Wittgenstein.

1. Objetivo, metodología y justificación del problema

El objetivo de este trabajo es analizar, mediante un abordaje pragmatista de los conceptos, ciertos aspectos controversiales de la delimitación categorial de las Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA). A tal fin, el trabajo toma por objeto la articulación semántica de los criterios tanto de inclusión como de exclusión indicados por el DSM-V¹ y adoptados por la Ley Nacional N° 27306 sobre Abordaje integral e interdisciplinario de sujetos con DEA de la Argentina. La crítica consta de tres puntos: 1) señala la no efectivización de un tratamiento ateórico de las categorías del DSM en su direccionamiento hacia un enfoque neuro-cognitivista del diagnóstico; 2) señala que el requisito de asociar toda DEA a un *marcador biológico* forma parte de una estrategia lingüística específica favorable a la perspectiva neurocognitivista de las DEA, pero que es posible una comprensión alternativa que prescindiera de este requisito y, por ende, posibilite otras perspectivas sobre las DEA; 3) expone que es posible delimitar, sobre el trasfondo de (1) y (2), dificultades de aprendizaje a partir de criterios lógico-conceptuales más apropiados para ofrecer respuestas pedagógicas a tales dificultades. El trabajo muestra, por último, que la crítica cuestiona el papel

¹ En 1980, la *American Psychiatric Association* publicó la tercera edición de su *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM). Desde entonces, ha habido cuatro revisiones que han desembocado en la versión actual, DSM-V. El DSM establece un esquema categórico compuesto por varios cientos de categorías que supuestamente refieren a trastornos mentales conforme a ciertos criterios que, como bien señalan Polland y Echardt (2013) "(son) criterios diagnósticos ateóricos y politéticos enmarcados en términos de rasgos clínicamente sobresalientes u otras características (por ejemplo, de la historia o el contexto) fácilmente determinadas por el clínico. La idea de que los trastornos mentales pueden identificarse mediante criterios "ateóricos" (es decir, en términos que no se refieren ni a la patología ni a la etiología) es un supuesto central del enfoque" (énfasis nuestro, pp. 737-738).

Como citar este artículo:

Saharrea, J.M.; Viale, C.M.; Grandio, C.A. (2023). Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA). Hacia un enfoque interdisciplinario que convalide las medidas pedagógicas, *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp. 191-212



acotado (por no decir prácticamente nulo) que se les da a las medidas pedagógicas en el actual modelo de abordaje interdisciplinario de las DEA.

El artículo adopta como metodología el análisis filosófico y más específicamente el abordaje pragmatista del significado y la comprensión. Esto involucra que el análisis asocia el significado con normas de uso, a partir de las reflexiones de *Philosophical Investigations* (1953) (en adelante PI) de Ludwig Wittgenstein; en tal sentido considera que todo concepto o categoría tiene una delimitación semántica en función de criterios de aplicación (también denominados criterios de uso). Adicionalmente, asume que el significado de los términos mentales (creencias, deseos, intenciones etc.) debe analizarse a partir de tales criterios de uso. Este marco concebido como una orientación filosófico-aplicada tiene ya desarrollos en el ámbito de la evaluación escolar (Derry 2018, 2020), aunque, hasta donde sabemos, no se ha orientado a la tematización del vínculo entre DEA y el rendimiento escolar.² Si se registran tentativas de expresar de manera muy general la contribución de *Philosophical Investigations* a las DEA (Timmons, 2006) y de señalar la conveniencia de abordar las DEA desde un marco pragmatista, incluso a partir de John Dewey, uno de sus autores clásicos (Lekan 2009, Danforth 2008).

El pragmatismo es un movimiento filosófico que surge en Norteamérica a finales del siglo XIX y que, desde sus inicios, propone un fuerte acento en las prácticas antes que en la teoría (Menand 2001; West 1989). Sus principales representantes fueron tres: un lógico, Charles Sanders Peirce; un psicólogo experimental, William James y un filósofo y psicólogo, John Dewey. Su afirmación de las prácticas se ve reflejado en el nombre (*pragma* en griego significa asuntos ordinarios) a la vez que se pone de relieve en el interés creciente del pragmatismo por poner en la agenda filosófica temas relevantes para la opinión pública como política, religión y educación. En el caso de Wittgenstein, aunque él nunca se consideró pragmatista, la recepción de autores pragmatistas de su legado habilita a hablar de un abordaje pragmatista desde sus reflexiones de PI (ver nota 2).

La hipótesis de este trabajo es que la actual conceptualización de las DEA asume una visión semántica *específica* perfectamente cuestionable a la luz del enfoque pragmatista. Asimismo,

² Jan Derry propone un “abordaje inferencialista del aprendizaje” a partir de la recepción que hace Robert Brandom (1994, 2001) del análisis sobre el significado lingüístico de PI. Que uno de los más importantes pragmatistas contemporáneos como Brandom considere a Wittgenstein como una fuente central y que una de las principales filósofas neopragmatistas de la educación -como es Derry- adopte el enfoque brandomiano permite ubicar a Wittgenstein dentro de las filas del pragmatista. Su fuerte acento en las prácticas es especialmente valorado por estos autores. No obstante, Wittgenstein nunca se ubicó dentro del movimiento pragmatista.

Como citar este artículo:

Saharrea, J.M.; Viale, C.M.; Grandio, C.A. (2023). Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA). Hacia un enfoque interdisciplinario que convalide las medidas pedagógicas, *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp. 191-212



considera que una visión pragmatista del significado y la comprensión posibilita darle un alcance diferente a la categorización del DSM-V mucho más atenta con medidas estrictamente pedagógicas. En otras palabras: la perspectiva pragmatista habilita una interdisciplinariedad diferente en donde las medidas pedagógicas cuentan con una mayor relevancia y contribuyen a garantizar efectivamente una educación inclusiva.

La estructura del trabajo es la siguiente: en (2) expone las limitaciones que surgen al acotar la conceptualización de las DEA a un enfoque neuro-cognitivista; en (3) reconstruye dos enfoques críticos sobre la conceptualización de la salud mental provenientes de la filosofía; en (4) expone el enfoque pragmatista de la conceptualización de las DEA en el cual se ubica el presente trabajo; en (5) presenta los resultados de aplicar el abordaje pragmatista a los criterios de demarcación de DEA³ tanto del DSM-V como los supuestos en la Ley 27.306 y en (6) ofrece algunas conclusiones relacionando las ventajas potenciales del análisis del trabajo para un enfoque interdisciplinario de las DEA que brinde un estatuto autónomo a las medidas pedagógicas.

2. La preeminencia del enfoque neuro-cognitivista en la conceptualización de las DEA

Dentro de las diversas problemáticas que conlleva el fenómeno del rendimiento escolar, los problemas de comprensión y de dificultades de aprendizaje ocupan un rol prioritario. En el caso de la Argentina, las evaluaciones estandarizadas han llamado la atención sobre ello; en Argentina las pruebas PISA de 2009, 2012, 2018 ubican a nuestro país en el puesto 59, 59 y 63 respectivamente en un ranking de entre 65 a 77 países a nivel global tomando en cuenta, fundamentalmente, la evaluación en comprensión lectora y habilidad matemática, tanto en la educación pública como en la privada y promediando diferentes niveles de respuesta (PISA 2009, 2012, 2018). Además, evaluaciones de diseño local como APRENDER 2016 muestran un nivel preocupante en relación al desempeño de los alumnos en lo que respecta a la comprensión lectora y a la comprensión en matemática. En Lengua sólo el 53,6% de los estudiantes alcanzaron niveles de desempeño Satisfactorio y Avanzado, mientras que el 46,4% se encontró en el nivel Básico y por debajo del

³ En el DSM-V el nombre de la categoría es Trastorno específico del aprendizaje. Si bien la idea de trastorno trae algunas connotaciones que dificultades no tiene, excede a este trabajo profundizar en estas diferencias. Por tanto, tomamos ambos términos como intercambiables.

Como citar este artículo:

Saharrea, J.M.; Viale, C.M.; Grandío, C.A. (2023). Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA). Hacia un enfoque interdisciplinario que convalide las medidas pedagógicas, *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp. 191-212



nivel básico. En Matemática, el 40,9% de los estudiantes logró un nivel por debajo del nivel básico y el 29,3% un nivel Básico (APRENDER 2016).⁴

La explicación de estos resultados sobre el rendimiento escolar puede tener determinación o condicionamiento de factores de diversa índole: tanto sociales, económicos como psicológicos, y no necesariamente es producto de alteraciones de base neurobiológica. Sin embargo, desde hace algunos años, y con mayor intensidad desde el año 2016, se están abriendo distintos canales de comunicación entre neurociencia y educación consagrados a tratar y a resolver problemas categorizados como Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA).⁵ Estas acciones trabajan bajo el supuesto de que el abordaje de las disfunciones neurobiológicas son el punto principal para revertir los resultados adversos sobre el sistema educativo. Desde la psicopedagogía Terigi (2016) considera que el marco teórico mismo de las pruebas estandarizadas y de la valoración de sus resultados supone una concepción reduccionista del aprendizaje y de la comprensión, en línea con ciertas perspectivas neuroeducativas de creciente desarrollo e influencia en la última década. Similares críticas se han lanzado desde la filosofía de la educación; Bakhurst (2008) en su análisis del “cerebrismo” apunta a una conclusión similar tomando el caso del sistema evaluativo escolar norteamericano. En este contexto, se abre la pregunta de si es posible favorecer un abordaje interdisciplinario del aprendizaje con el fin de evitar sesgos tales como el reduccionismo (ontológico y epistemológico) o “cerebrismo” (Bakhurst 2008) y fomentar, por tanto, un estudio integral de los problemas del rendimiento escolar a menudo caracterizados como dificultades de aprendizaje.⁶ A las potenciales ventajas metodológicas de un enfoque alternativo, se suma la posibilidad de abordar las DEA desde un enfoque que no propicie la sacralización de la

⁴ Según los descriptores de los niveles de desempeño de Aprender, este es el criterio para el caso del nivel básico: “Los estudiantes de este nivel pueden buscar y localizar información literal sencilla sólo cuando está acompañada con conocimientos previos muy generalizados y extendidos” (APRENDER 2016, 100). Cabe reconocer que Aprender mide también aprendizaje en Ciencias y allí, a diferencia de las otras áreas, el 63,7% de los estudiantes lograron niveles Satisfactorio y Avanzado en Ciencias Naturales y el 58,9% en Ciencias Sociales (Aprender 2016).

⁵ Con la creación de la “Unidad de Coordinación para el Desarrollo del Capital Mental” dependiente del Ministerio de Coordinación y Gestión Pública de la provincia de Buenos Aires y el laboratorio de Neurociencia y Educación entre el Ministerio de Educación de la Nación y la Fundación INECO.

⁶ Bakhurst (2008) define el cerebrismo como la tesis de “(a) que la vida mental de un individuo se constituye de estados, eventos y procesos en su cerebro, y (b) que los atributos psicológicos se pueden atribuir legítimamente al cerebro” (415). El principal riesgo del cerebrismo es el de reducir las funciones psicológicas a meros eventos cerebrales perdiendo de vista cuestiones como la intención, los estados intencionales, la expresión discursiva y el valor lógico-inferencial que involucra el uso de nuestro lenguaje. Asimismo, se ha señalado que esta perspectiva corre el riesgo de no tomar en cuenta el factor corporal que involucra cada persona.

Como citar este artículo:

Saharrea, J.M.; Viale, C.M.; Grandio, C.A. (2023). Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA). Hacia un enfoque interdisciplinario que convalide las medidas pedagógicas, *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp. 191-212



neurotipicidad a la vez que sea sensible a los aspectos sociales de muchas problemáticas relacionadas al desempeño escolar. El presente trabajo considera que es posible consolidar esta vía.

Ahora bien, el *cómo* propiciar este abordaje interdisciplinario resulta un punto controversial. La cuestión más importante es que, esto requiere compartir algunos supuestos epistemológicos que brinden la posibilidad de articular de manera *colaborativa* ciertos conocimientos desde diversas perspectivas de investigación. Se suma cierta precomprensión respecto de las DEA a este aspecto metodológico, que queda bien expresada en las normativas legales que rigen su tratamiento y que ubica a ciertas disciplinas necesariamente como prioritarias y quizá fundamentales, cuyos resultados deberían aceptarse sin más siendo el resto de las disciplinas instrumentos de dichas conclusiones.

3. Análisis críticos de la delimitación conceptual del discurso sobre salud mental

Dentro de las diferentes posibilidades de análisis conceptual este trabajo apunta a un enfoque pragmatista. Sin embargo, la filosofía y su interés por las DEA ofrecen otras opciones teóricas. La principal ventaja de un enfoque pragmatista, sin embargo, es que provee un marco teórico que permite exponer ciertas críticas compartidas por otros enfoques de cuño filosófico, pero — a diferencia de ellas— no niega necesariamente el valor epistemológico de la categorización o la conceptualización de las DEA. En otras palabras, en su crítica no tira al niño junto con la bañera, tal y como suelen hacerlo el resto de los análisis filosófico-críticos como los que este trabajo expone en la presente sección y que servirán de marco para introducir la viabilidad de la perspectiva empleada.

La crítica filosófica sobre la categorización de las DEA parte de la crítica general de la categorización en psiquiatría. Esta es un área incipiente en la filosofía contemporánea. Pero comprender la tentativa de cuestionar filosóficamente a las DEA involucra tematizar el vínculo entre categorización diagnóstica (asociada sobre todo a las DEA) y rendimiento escolar. Sobre este cruce disciplinar hallamos, hasta donde sabemos, menos reflexiones; entre ellas, se destaca el reciente número del *Philosophy of Education Journal* dedicado al tópico “Philosophy, Mental Health and Education” (Williams (ed.), 2022). No obstante, es necesario comenzar por la crítica filosófica del discurso sobre la salud mental y la psiquiatría, puesto que aquí los abordajes *filosófico-críticos* de la salud mental actualmente constituyen un campo de estudios en auge. Un índice de ello, es *The Oxford Handbook of Philosophy and Psychiatry* (2013) que complementa al *Oxford Textbook of Philosophy and Psychiatry* (2006). El primero cuenta con una sección dedicada a la “valoración y categorías diagnósticas” (2013, pp. 731-930). Allí Polland y von Eckardt (2013) abordan críticamente el DSM al cual juzgan inadecuado por no poder “mapear” las enfermedades mentales a causa de una falla en el estándar de “adecuación conceptual” (p. 740). Los autores

Como citar este artículo:

Saharrea, J.M.; Viale, C.M.; Grandio, C.A. (2023). Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA). Hacia un enfoque interdisciplinario que convalide las medidas pedagógicas, *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp. 191-212



objetan, más concretamente, el carácter “ateórico” del DSM a la vez que cuestionan la parcialidad del análisis en cuestiones como el fuerte acento en el “personalismo” (en contraste con una perspectiva inter-personalista) de la enfermedad mental, la tendencia a la medicalización y el favorecimiento del abordaje neurobiológico de la psiquiatría, entre otras.⁷ Críticas similares apuntan a poner en jaque tanto la teoría como la praxis de la psiquiatría.

Como sucede en filosofía, la discusión y actualización de argumentos tradicionales constituye un área de trabajos *per se*. Tomando en cuenta este recaudo, es posible hablar de un conjunto de abordajes críticos que contribuyen a poner en cuestión una mirada estrictamente ‘biologicista’ o biomédica de la salud mental en general y de la discapacidad en particular, entendida esta como una conducta desviada de una norma que resulta definible de manera objetiva. Dicho esto, entre las principales fuentes de estos abordajes críticos hallamos dos tendencias claramente diferenciables:

1) un análisis filosófico-práctico (dado que se concentra en las *praxis*) que apunta a objetar la naturaleza misma de la enfermedad mental mediante argumentos que podrían denominarse *macro*: parten de fuertes generalizaciones y apuntan a deslegitimar *globalmente* prácticas que caen bajo la órbita de la psiquiatría. Usualmente estas tendencias no tienen una pretensión fuerte de quitar legitimidad epistemológica *a toda* psiquiatría concebible. Más bien, ponen en jaque las bases que sostienen a la práctica vigente en cuanto tal. Dentro de dicha crítica la apelación a una categoría diagnóstica queda desacreditada casi por completo.

Se ubica aquí de manera prioritaria y pionera la apelación al “Mito de la Enfermedad Mental” por parte de Thomas Szasz (Szasz, 1961) quien considera que la enfermedad mental no puede existir porque es una contradicción en sus términos. A partir de aquí, inaugura toda una serie de argumentos que apuntan a cuestionar la mera existencia de la enfermedad mental (Thornton, 2022). Según Szasz “enfermedad mental” es un “falso sustantivo” que no refiere a un *algo* a denotar sino a conjunto de procesos relacionados a la conducta. Buscar un sustrato biológico correspondiente a este sustantivo es un reduccionismo inaceptable que él asocia al “historicismo” (p. 16). El historicismo tiene mala prensa en filosofía a partir de que Karl Popper (célebre filósofo

⁷ Aunque es posible señalar el sesgo favorable al abordaje neuro-cognitivista por parte del DSM-V, esto no implica que la propia categorización sea insuficiente ni mucho menos que el carácter ateórico implique un disvalor. El hecho de que una categorización no se asocie, en principio, con un enfoque particular no tiene nada de desventajoso en términos epistémicos. Si toda conceptualización fuera atada a un enfoque, tal como suponen Polland y Echardt (2013), no podría hablarse de una discusión entre enfoques diferentes que toman una misma categorización por objeto. Precisamente es la categorización común la que posibilita dicha comunicación. No obstante, queda fuera de los límites de este artículo profundizar en esta crítica.

Como citar este artículo:

Saharrea, J.M.; Viale, C.M.; Grandío, C.A. (2023). Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA). Hacia un enfoque interdisciplinario que convalide las medidas pedagógicas, *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp. 191-212



de la ciencia y teórico del falsacionismo) resumiera en este concepto muchas dificultades metodológicas del psicoanálisis. Szasz se vale de esta idea para sostener que el abordaje psiquiátrico de la enfermedad mental es equiparable a atribuir a la historia (un fenómeno social) leyes causales cerradas que buscarían predecir el curso de los acontecimientos. Señalando al psicoanálisis freudiano y al marxismo más científicista como representantes de estas “conceptualizaciones sustantivas” (p.19), Szasz desacredita fuertemente a la psiquiatría.

Una segunda vía de este análisis es la genealogía de la locura y más ampliamente de la problemática del control social que lleva adelante Michel Foucault (Foucault 2003). En particular, en *El Poder Psiquiátrico* (1974) el filósofo francés ofrece una genealogía de la práctica médica del encierro entre principios del siglo XVIII y la primera parte del siglo XX, que es cuando la psiquiatría adquiere autonomía como especialidad dentro del “saber médico” (2003, p.18). Se trata no de “un análisis de las representaciones” (p. 29) de la locura sino de la articulación de prácticas que definen a la psiquiatría tal y como se consolidan a lo largo del siglo XX; Foucault denomina a esto “dispositivo de poder” (p. 30) y enfatiza que es lo que fundamenta la “práctica discursiva” (id.) del poder psiquiátrico uno de cuyos elementos centrales es el desarrollo de categorizaciones diagnósticas que el filósofo francés aborda en la penúltima de sus clases (pp. 303-377).

2) Un segundo enfoque es aquel constituido por los llamados *Disability Studies in Education* (DSE). DSE se consolidó como un campo formal independiente en los Estados Unidos en el año 1999. Quienes fomentaron el movimiento fueron especialistas en los estudios sobre discapacidad nucleados en la *American Education Research Association*. En dicha institución propusieron un grupo específico para abordar esta temática. La DSE no refiere a un marco teórico unificado. Sin embargo, el tema central que subyace a este campo de estudios es el examen crítico de las prácticas que se ubican en la intersección entre discapacidad y escolarización (Baglieri et al. 2010). Este enfoque sobre la discapacidad y la escolarización pone en línea a los estudiosos de la DSE con el campo de investigación existente de la Educación Especial. Sin embargo, hay diferencias cruciales. Aunque existe un solapamiento entre los campos, la orientación crítica de la DSE es un elemento clave que lo aparta del campo de la Educación Especial. Precisamente los estudiosos de la DSE objetan muchas de las prácticas escolares promovidas desde el campo de la Educación Especial, así como los supuestos que orientan sus investigaciones. Por lo tanto, la DSE puede entenderse como una forma de educación especial *crítica* aun cuando —como señala Freedman (2018)—muchos de sus representantes prefieran no emplear la calificación de crítica y ubicarse dentro del campo de la Educación Especial sin más (Ware 2005; Connor 2013).

Estos dos enfoques apuntan a diversas metas y no cabe simplificar cada uno de sus aportes en un único objetivo. El análisis filosófico-práctico sobre la enfermedad mental apunta a cuestionar

Como citar este artículo:

Saharrea, J.M.; Viale, C.M.; Grandio, C.A. (2023). Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA). Hacia un enfoque interdisciplinario que convalide las medidas pedagógicas, *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp. 191-212



la operación de poner en pie de igualdad la normatividad de las enfermedades biológicas y una normatividad reivindicada por el discurso psiquiátrico. Para este enfoque, el saber psiquiátrico se vincula, en última instancia, a una herramienta de control social. En el caso de Szasz su crítica del mito de la enfermedad mental forma parte de una trama que confluye en la defensa de libertades individuales básicas que la actual psiquiatría estaría restringiendo. En el caso de Foucault su análisis genealógico apunta a resaltar las violencias que han resultado a partir de un respaldo epistemológico concreto de ciertas tendencias en psiquiatría. En lo que respecta al abordaje ‘sociocultural’ de la DSE su crítica contribuye a hacer visible el cientismo subyacente a los enfoques biomédicos sobre discapacidad pero desestima el valor pedagógico que tiene la delimitación categorial de las DEA. Todos estos enfoques críticos, por tanto, se centran mayormente en la teoría política o en la epistemología histórica e incluso en la sociología. Aun cuando estas perspectivas configuren un campo necesario para poner en cuestión la delimitación de las DEA lo cierto es que terminan siendo *escépticas* acerca de la eficacia del uso de un vocabulario específico para las DEA.

Una explicación posible respecto de este escepticismo es que se pasa por alto (no se lo considera siquiera) el valor epistemológico del análisis lingüístico. La concentración en razones estructurales que delimitan ciertas prácticas, trae como resultado la desestimación del papel que juegan las conceptualizaciones técnicas. Y esto es criticable porque aun cuando haya cierta manera de abordar el estudio de las DEA (una forma sumamente aceptada y en línea con un enfoque neurocognitivista) que es cuestionable, esto no quiere decir que la propia conceptualización no cuente con potencial utilidad y valor investigativo. Por esta razón entendemos que es necesario reivindicar la conceptualización de las DEA desde el campo del análisis filosófico o de la filosofía del lenguaje. Si tomamos algunos aportes de este campo orientados a sistematizar y comprender nuestro vocabulario mental, es posible ofrecer una tercera opción al concierto de estrategias críticas del saber psiquiátrico.⁸

4. Marco teórico: análisis conceptual y enfoque pragmatista

El DSM-V plantea los criterios de inclusión y de exclusión de las DEA. Esta categorización da por supuesta una opción sobre el significado lingüístico. Esto es: se categoriza cierto fenómeno a partir de cierta consideración respecto de cómo el lenguaje define la realidad o la experiencia.

⁸ No pretendemos reemplazar la intervención psiquiátrica que asume un diagnóstico. Tratándose de un contexto pedagógico formal donde se emplea dicha categorización creemos que es posible disputar el sentido de tal conceptualización para que pueda delimitar ciertas situaciones que son propias del contexto de enseñanza-aprendizaje y que son patrimonio de medidas pedagógicas. La opción que discutimos, por el contrario, pretende reducir las medidas pedagógicas a intervenciones diagnósticas propias del campo de la psiquiatría.

Como citar este artículo:

Saharrea, J.M.; Viale, C.M.; Grandío, C.A. (2023). Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA). Hacia un enfoque interdisciplinario que convalide las medidas pedagógicas, *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp. 191-212



Atendiendo a esto, el análisis pragmatista que presentamos en esta sección permite: 1) poner de relieve y criticar dicha visión supuesta; 2) delimitar las DEA a partir de una concepción del significado alternativa, más fructífera.

Respecto del primer punto, cabe señalar que hay una visión tradicional del significado según la cual a cada palabra se asocia un objeto o un grupo de objetos resultando en su significado. Hablamos de *rosas*, por ejemplo, y el significado de “rosas” es *efectivamente* el conjunto de las rosas existentes. De ese modo, el significado se vale de una estrategia denotativa o referencial. Los supuestos operantes aquí son básicamente dos: el lenguaje refiere el mundo, por un lado, y a su vez la correspondencia con los objetos del mundo permite dirimir el valor de verdad del significado, por el otro.

Esta imagen clásica del significado involucra otras tesis relacionadas al aprendizaje de los conceptos. En particular, la idea de que se aprende un lenguaje básicamente asociando palabras con cosas. El punto de partida de *Philosophical Investigations* de Wittgenstein es precisamente criticar esta imagen tradicional de la comprensión lingüística de forma radical (PI §1-3). El filósofo austriaco objeta que si aprender un lenguaje fuera cuestión de asociar palabras con objetos, la propia denotación debería ya ser dada como una habilidad supuesta por los hablantes aun antes de mínimamente empezar a adquirir habilidades lingüísticas. Denotar, dicho de otro modo, involucraría una habilidad psicológica previa. De modo que si el significado es el objeto que nombra un concepto, dicha visión de los conceptos adolece de la grave objeción de ofrecer una imagen de la comprensión lingüística bastante deficiente. Esta comprensión resulta nociva ante todo para referir a nuestro vocabulario mental pero también produce confusiones en diversos campos especulativos que son tanto de interés de la filosofía como de la reflexión ordinaria.

A la par de esta conexión entre palabra y cosa también se da una tendencia a asumir que los términos mentales denotan funciones psicológicas y a asociar estas supuestas funciones psicológicas con funciones cerebrales dado que estas últimas serían la causa de aquéllas. El objetivo de esta asociación es garantizar que, así como hay algo a lo cual mis estados mentales refieren, también hay un *algo* que define y particulariza estados mentales como creencias, deseos e intenciones. Ahora bien, como Wittgenstein muestra, esta asociación es profundamente problemática. Recientemente el filósofo mexicano Tomasini Bassols ha mostrado que esta mala conceptualización está particularmente afincada en la psiquiatría y en ciertos usos de esta como el uso de la psiquiatría en el derecho (Tomasini Bassols, 2016). Es posible, atendiendo a nuestro trabajo, señalar algo similar en relación a los usos de la psiquiatría para el rendimiento escolar donde rápidamente se tiende a asociar una dificultad en el desempeño de un alumno a un estado o condición cerebral que sería el causante del ‘problema’. A la par ese condicionamiento cerebral se

Como citar este artículo:

Saharrea, J.M.; Viale, C.M.; Grandio, C.A. (2023). Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA). Hacia un enfoque interdisciplinario que convalide las medidas pedagógicas, *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp. 191-212



analiza como una dificultad a partir de una normatividad previa que no tiene a menudo otras bases que un criterio arbitrario que en absoluto se relaciona con la comprensión.

Pero volviendo a Wittgenstein, como reacción a esta imagen deficiente de la comprensión plantea dos ideas: 1) explicar qué son los conceptos es básicamente explicar cómo comprendemos los conceptos; 2) la dimensión apropiada para explicar el significado es el uso concreto de las palabras en los contextos ordinarios. Sostiene, por tanto, que el significado de los conceptos se expresa justamente en sus *critérios* de aplicación. Para desarrollar esta idea introduce las nociones de ‘juego de lenguaje’ y ‘formas de vida’.

La noción de juego de lenguaje, por una parte, tiene dos sentidos en PI.

1. Es “el todo formado por el lenguaje y las acciones en las cuales está entretelado” (PI: §7).
2. Es un “lenguaje primitivo” de órdenes y respuestas simples que funciona como modelo para analizar el significado de nuestro lenguaje (Id.).

Ambos sentidos conviven en PI; el (2) es el que mayor presencia tiene en las reflexiones wittgensteinianas. Wittgenstein elabora o imagina un contexto muy sencillo, controlable en algún sentido, y arriba a ciertas consideraciones u observaciones que resultan clarificadoras sobre el objeto del análisis. El objetivo es siempre delimitar usos correctos de un concepto determinado. Para adoptar esta metodología de análisis de la comprensión es imprescindible evitar algunas tentaciones que conducen a malos entendidos. Entre las principales la que justamente interesa a Wittgenstein es la mencionada asociación entre el significado y el objeto: “confundir el significado con el portador de un nombre” (PI: §40) es precisamente la tentación a evitar.

Para Wittgenstein la pregunta que debería primar en el análisis es *cómo funciona una palabra* –cuáles son sus aplicaciones correctas- en una situación determinada. Como resultado de ese examen no se llega a un fondo común, a una substancia o –como hemos dicho– a un algo; constatamos que no hay algo concreto compartido a todos los usos de una misma palabra sino más bien “parecidos de familia”. Entre todos los usos correctos de ‘juego’, por ejemplo, no hay una referencia que debamos señalar sino una suerte de semejanza de parentesco que es inanalizable (PI: §65-71). Todos los juegos se parecen, pero no hay algo así como una sustancia que especifique la naturaleza semántica de juego.

De allí que mejor que preguntar por el significado es indagar en qué consiste la explicación del significado de una palabra (Wittgenstein 1993: 27). Desde esta perspectiva la noción de “criterio de uso” cobra singular importancia para llevar adelante el análisis. De allí también que la

Como citar este artículo:

Saharrea, J.M.; Viale, C.M.; Grandio, C.A. (2023). Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA). Hacia un enfoque interdisciplinario que convalide las medidas pedagógicas, *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp. 191-212



comprensión de una palabra o su “aprendizaje” sean las claves para entender el significado (*Zettel*: § 412). El significado, puede decirse, en definitiva, es la explicación de su uso. O bien el significado es el conjunto de criterios de uso. Asimismo, para Wittgenstein el significado de las palabras puede pensarse bajo el modelo de “herramientas” (PI: §11) que tienen múltiples usos y sirven a diferentes fines. Que pueda hablarse del lenguaje como juegos de lenguaje, por otra parte, demuestra que “hablar el lenguaje forma parte de una actividad o de una forma de vida” (PI: 23). Sobre esta comprensión básica el análisis de Wittgenstein está constituido por una suerte de “declaración de principios” (Reguera, I. 1994) en los que él insiste a partir de PI:

1. Preguntarse por la “esencia” de un fenómeno es preguntarse por sus criterios lógicos de aplicación (“La esencia se expresa en la gramática” —UP: §371) .
2. Nuestro vocabulario mental constituye *per se* formas de vida. Toda explicación científica que lo tome por objeto aportará a fines concretos que en ningún caso invalidará el modo ordinario de conceptualización.
3. Nuestra “historia natural” está hecha de juegos de lenguaje (PI: § 25). El análisis no pretende confirmar o refutar cualquier abordaje experimental sino proponer formas claras de conceptualizar los fenómenos (PI: §109). Esto no riñe contra la posibilidad de un abordaje empírico de un fenómeno conceptualmente delimitado como puede ser el caso del aprendizaje o de las DEA. El análisis se dirige a las “posibilidades de los fenómenos” (UP: §90).

A estos tres puntos podría agregarse un cuarto atendiendo al DSM-V que aborda la categorización de las DEA que posiblemente serán utilizadas en contextos pedagógicos que requieren de cierta evaluación:

4. Hay juegos de lenguaje que demandan mayor especificidad que otros. La menor o mayor especificidad en ciertas distinciones conceptuales no hace peor o mejor a un juego. Todo depende de su “finalidad práctica” (UP:§ 132). A veces se fija un orden para evitar “malos entendidos” en ciertos contextos porque la práctica lo reclama.

Queremos establecer un orden —dice Wittgenstein— en nuestro conocimiento del uso del lenguaje: un orden para una finalidad determinada; uno de los muchos ordenes posibles; no el orden. Con esta finalidad siempre estaremos resaltando constantemente distinciones que nuestras formas lingüísticas ordinarias fácilmente dejan pasar de lado (...) Una reforma semejante para determinadas finalidades prácticas, el mejoramiento de nuestra terminología para evitar malos entendidos en el uso práctico, es perfectamente posible. (UP: §132).

Como citar este artículo:

Saharrea, J.M.; Viale, C.M.; Grandio, C.A. (2023). Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA). Hacia un enfoque interdisciplinario que convalide las medidas pedagógicas, *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp. 191-212



Estos trazos generales del análisis lingüístico que ofrece Wittgenstein apuntan a que no es una buena pregunta qué designa una palabra independientemente de su “modo de uso” (PI: §10). Curiosamente esa ha sido la estrategia perseguida por buena parte de las teorías de conceptos clásicas en filosofía de la mente y del lenguaje. Esta estrategia, a su vez, está presente en algunas disciplinas científicas que consideran que el significado objetivo de un concepto necesariamente tiene que ser un objeto que brinde respaldo al concepto en cuestión. Es esto lo que sucede justamente con el DSM-V en su insistencia de asociar DEA con marcadores biológicos. Veamos ahora cómo impacta este análisis pragmatista en la delimitación de las DEA.

5. Resultados y discusión

Así como algunos han aplicado el análisis de Wittgenstein a diversos contextos extra-filosóficos (como el legal) mediante el abordaje pragmatista de los conceptos es posible aplicar aquel al ámbito de las categorías de DEA y a la pregunta de cuál es la naturaleza del rendimiento escolar en general y del aprendizaje en particular. Una conceptualización apropiada del rendimiento escolar es un elemento necesario para comprender ciertas problemáticas pedagógicas y fundamentar a la vez que evaluar prácticas para el mejoramiento del aprendizaje. Más tomando en cuenta que ciertas experiencias muestran que hay fallos en el diagnóstico de las DEA directamente relacionados a la falta de recursos para medidas pedagógicas previas a un diagnóstico psiquiátrico (Otondo Briceño, Basauren Cuevas, Fica Cueva, Salazar Arias & Oviedo 2018). Evitar estas cuestiones es clave para una educación que no apele, como primera herramienta frente a un problema de comprensión, a un diagnóstico que conlleve una medicalización. Una educación que no estigmatice rápidamente.

Prima facie, no es descaminada la empresa del DSM-V de ofrecer una conceptualización al respecto. El problema es que la supuesta neutralidad teórica que el propio DSM reivindica en el texto no se corresponde con algunos supuestos expuestos en la especificación de algunas DEA. Cabe decir, en este sentido, que la estrategia lingüística o teoría de los conceptos que favorece el DSM se corresponde con la imagen tradicional del significado que ha señalado Wittgenstein. En el contexto de la especificación de las DEA esta imagen tradicional produce dos efectos: por un lado, prioriza el perfil diagnóstico de las categorizaciones y, por el otro, limita las posibilidades de intervención pedagógica.

Atendiendo, entonces, al marco general de la visión wittgensteniana de los conceptos es posible objetar ciertos aspectos del marco conceptual del DSM referido a las DEA. Dicha crítica cuenta con ciertas particularidades habida cuenta de su posicionamiento a partir de una teoría de los

Como citar este artículo:

Saharrea, J.M.; Viale, C.M.; Grandio, C.A. (2023). Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA). Hacia un enfoque interdisciplinario que convalide las medidas pedagógicas, *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp. 191-212



conceptos. No es un enfoque crítico solo en la medida en que reivindica un abordaje social de las DEA como los analizados en la sección 3, sino que es un enfoque pragmatista, esto es, atiende a aspectos sociales pero fuertemente atados al análisis del lenguaje y del significado y comprensión lingüísticas.

Las peculiaridades de esta crítica son tres: en primer lugar, no parte desde un enfoque socioantropológico usualmente asociado a las teorías filosóficas. Contrariamente parte desde una teoría de los conceptos. Una teoría de los conceptos o del significado lingüístico ofrece un modo de explicar, como mínimo, la referencia lingüística y brinda elementos exhaustivos para dar cuenta de la verdad o falsedad de los juicios que formulamos a partir de ciertos conceptos. Segundo, no se limita a desestimar en su conjunto toda delimitación de DEA. Hay una propensión de ciertas interpretaciones de las teorías filosóficas a asociar la delimitación de las DEA a una estigmatización directa. Por el contrario, el abordaje pragmatista de los conceptos asume una actitud abierta frente a la conceptualización del DSM sin desestimarla. Más bien apunta a cuestionar el trasfondo semántico que se da por hecho al formular categorizaciones como estrictamente categorizaciones diagnósticas. Por último, desde este enfoque es posible reconocer que hay problemas de rendimiento escolar que son problemas vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje y, por otra parte, no necesariamente tienen relación con factores neurobiológicos. Tales problemas podrían concebirse perfectamente en términos de competencias de orden lógico-conceptual cuya operación distintiva podrían ser, por ejemplo, la realización de inferencias. Dado que la conceptualización de las DEA es asumida por la ley y esta define las prácticas pedagógicas vale exponer los malos entendidos o confusiones conceptuales vinculando el DSM al texto de la ley.

Es importante señalar como última salvedad que, cuando se trata de temas que impactan en políticas públicas, la orientación interdisciplinaria está fuertemente influida por marcos jurídicos (cf. Otondo Briceño et al 2018). En tal sentido, Argentina promulgó en el año 2016 una la ley de Abordaje integral e interdisciplinario de sujetos con dificultades específicas del aprendizaje que resulta llamativa a este respecto. Dicha ley N° 27.306 entiende las DEA como “alteraciones de base neurobiológica, que afectan los procesos cognitivos relacionados con el lenguaje, la lectura, la escritura y/o el cálculo matemático, con implicaciones significativas, leves, moderadas o graves en el ámbito escolar” (Ley 27.306 de 2016, art.3). Esta manera de definir las DEA da por supuesto un punto nodal: se trata *fundamentalmente* de alteraciones de base neurobiológica, limitando de manera tajante el campo de acción para su abordaje. En otras palabras: si las DEA son, en lo básico, alteraciones neurobiológicas entonces el camino de la intervención diagnóstica y la configuración de un tipo de medida pedagógica fuertemente atada a ese diagnóstico, resulta una respuesta perfectamente razonable o atendible. Pero como se verá más adelante esta premisa (y la consecuencia que se sigue de ella) no las dan por sentado ni siquiera el propio DSM-V. La ley, por

Como citar este artículo:

Saharrea, J.M.; Viale, C.M.; Grandio, C.A. (2023). Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA). Hacia un enfoque interdisciplinario que convalide las medidas pedagógicas, *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp. 191-212



su parte, sí atribuye a los docentes la potestad de esbozar diagnósticos provisorios (“detección temprana”) a la vez que no precisa las medidas previas más que de manera general (Ley 27.306, art. 5, d).⁹

Como sabemos toda ley tiene una función instrumental. El caso es que la definición legal de las DEA refleja buena parte del marco conceptual del DSM-V. El célebre manual, de amplia aceptación en la comunidad médica, ubica a las DEA como una “dificultad del neurodesarrollo” [*neurodevelopmental disorder*] (DSM-V, p.31) junto con la “discapacidad intelectual” (p. 35) “dificultades en la comunicación” (41) —aquí se categoriza todo el espectro autista— y la “dificultad por déficit de atención e hiperactividad” (p. 59). En la parte concretamente de las DEA las caracteriza de la siguiente manera: “las dificultades específicas de aprendizaje [*Specific learning disorder*] son dificultades del neurodesarrollo con un origen biológico [*biological origin*] que es la base para las anormalidades [*abnormalities*] a nivel cognitivo que se asocian con los signos comportamentales de la dificultad” (DSM-V, p. 68). Este “origen biológico” está fuertemente acentuado en la definición de la ley. No obstante, no ocurre así en el DSM-V en donde, además se matiza este rasgo apuntando a una interacción de lo biológico con otros factores: “El origen biológico incluye una interacción de factores genéticos, epigenéticos y ambientales que afectan la habilidad del cerebro para percibir o procesar información verbal y no verbal de manera eficiente y cuidadosa” (DSM- V, p. 68).

Esta forma de matización, genera una dificultad en la delimitación de las DEA. En primer lugar, involucra cierta ambigüedad si es que no se delimita qué se quiere decir exactamente con “origen biológico”. Es perfectamente razonable que una dificultad del desarrollo involucre elementos de diversa índole, pero para segmentar un elemento como biológico es necesario especificar, al menos, un marcador biológico. Pues bien, más adelante el DSM aclara que, al

⁹ Otondo Briceño et al (2018) tomando el caso chileno de la implementación de las Necesidades Educativas Especiales en el marco de la Ley General de Educación, sostiene que la normativa legal es la exclusiva encargada de reglamentar medidas pedagógicas previas al diagnóstico médico. A su vez estas, en muchos casos, van en sentido contrario a la propia categorización diagnóstica psiquiátrica. Esto es un punto clave: las medidas pedagógicas que rige la ley apuntan a no precipitar un diagnóstico médico, a evitarlo lo más posible entendiendo que el sobrediagnóstico es una consecuencia muy perjudicial para el proceso de aprendizaje y para la vida de las infancias en general. Otro punto interesante de este artículo es que muestra que los y las docentes desconocen las medidas pedagógicas lo cual repercute en un rápido diagnóstico psiquiátrico: “Existe una incipiente intención de ejecutarlas (i.e. medidas pedagógicas), pero la falta de conocimiento por parte de los docentes sobre las medidas concretas no permite aplicarlas efectivamente, y por lo tanto, los diagnósticos siguen siendo poco certeros” (p. 54).

Como citar este artículo:

Saharrea, J.M.; Viale, C.M.; Grandío, C.A. (2023). Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA). Hacia un enfoque interdisciplinario que convalide las medidas pedagógicas, *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp. 191-212



momento, los diferentes procedimientos experimentales que aporta la neurociencia cognitiva no han podido dar con ese marcador biológico:

No hay marcadores biológicos conocidos de las dificultades específicas de aprendizaje. Como grupo, los individuos con estas dificultades muestran alteraciones circunscritas al procesamiento cognitivo y a la estructura y función del cerebro. Las diferencias genéticas son, asimismo, evidentes a nivel de grupo. Sin embargo, las pruebas cognitivas, las neuroimágenes o las pruebas genéticas no son útiles para el diagnóstico por ahora” (énfasis nuestro, DSM-V, p. 70).

La operación de señalar, en segundo lugar, que *por ahora* no hay indicadores biológicos ni que ningún procedimiento experimental ayuda al diagnóstico, parece una marca prudencial. Sin embargo, da por supuesto que dicho registro biológico existe, pero que no se ha encontrado todavía. Esta asunción es cuanto menos cuestionable no para la neurociencia cognitiva que comprensiblemente espera encontrar un marcador biológico sino para el DSM-V que se presenta como un manual que, como tal, trata de atender a la evidencia empírica disponible y a la posibilidad del pluralismo de enfoques en materia clínica y de investigación. Polland y von Eckardt (2013) para referir a esta característica hablan del carácter “a-teórico” (p. 737) del DSM. Adicionalmente, aplicando una regla lógica simple no está permitido dar por sentado aquello que se quiere probar. Aun cuando pueda haber indicadores de que las DEA tengan marcadores biológicos, si por el momento no se da dado con ellos, tal vez deba considerarse la posibilidad de que la existencia de marcadores pueda no ocurrir. O al menos debería cuestionarse que los marcadores biológicos sean un criterio para convalidar la categorización en cuestión. Claro que para eso no debería cambiarse un método de investigación o un enfoque. Debería adoptarse otra manera de comprender el significado y el uso de los conceptos. Pues hay un supuesto de fondo aquí: todo concepto técnico-científico exige como evidencia empírica un marcador biológico, en ausencia del cual todavía no ha dado con su respaldo o sustento objetivo.

Esta tensión se traslada a la ley de una forma acentuada. Lo que el DSM-V da parcialmente por sentado la ley lo afirma por completo. El DSM informa que la especificidad del diagnóstico, entre otras razones, obedece a que hay “factores externos” que no permiten atribuir las DEA como “(...) desventaja económica y ambiental, ausentismo crónico o falta de educación como es provista típicamente por el contexto de la comunidad del individuo” (DSM-V pp. 69- 70). Aunque Lipina, S y Segretin, MS. (2015) y Lipina, SJ y Evers, K (2017), en discrepancia con esto, sostienen que condicionantes socioeconómicos desembocan en déficits del orden neurobiológico, resulta innegable que la no especificación de marcadores biológicos predispone cierta vaguedad de criterios. A su vez, Timimi (2014) ha demostrado que esto conlleva un riesgo de diagnosticar un

Como citar este artículo:

Saharrea, J.M.; Viale, C.M.; Grandio, C.A. (2023). Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA). Hacia un enfoque interdisciplinario que convalide las medidas pedagógicas, *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp. 191-212



problema de orden educativo como si fuera un problema médico o biológico. Concretamente toma el caso del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), donde la falta de claridad en los criterios diagnósticos y la ausencia de marcadores biológicos, entre otros factores, ha derivado como en un uso exacerbado del diagnóstico provocando graves consecuencias para la población escolar afectada. Atendiendo a esto parece indispensable establecer criterios tanto de inclusión como de exclusión más eficientes a la vez que acentuar la variabilidad de las categorías.

La tendencia de asociar una DEA con un marcador biológico se corresponde con la estrategia semántica general de asociar una palabra con un concepto. Ahora bien ¿por qué el DSM se valdría de dicha imagen? ¿Es solo efecto de una forma difundida de vernos envueltos en dificultades que presenta nuestro lenguaje tal cual lo advierte Wittgenstein (PI §111)? La respuesta es que dicha imagen tradicional está a la base de cierta comprensión de la experimentación neurocientífica. Aun cuando el DSM se presente como una taxonomía general, hay marcas textuales que contribuyen a pensar que en su conceptualización las neurociencias cuentan con prioridad. Para mencionar una evidente, la necesidad de señalar en relación a una categoría diagnóstica que no se han encontrado marcadores biológicos o que, para las DEA concretamente, las neuroimágenes no resultan apropiadas “at this time” (p. 211) (como si en un futuro fuera deseable que resultaran). Todo esto conlleva a priorizar un abordaje neuro-cognitivista de las DEA en la conceptualización del DSM-V.

Excede todo objetivo de nuestra pesquisa dilucidar si es viable un abordaje neurocientífico de las categorías diagnósticas. El interrogante, más bien, es ¿por qué ingresa con tanta naturalidad la conceptualización neurocientífica a la psiquiatría y de forma derivativa al campo pedagógico en lo que respecta a la descripción y evaluación del rendimiento escolar? Una respuesta que permite exponer un abordaje pragmatista de los conceptos es que la propia lógica de las categorías diagnósticas resulta atractiva debido a su empalme con el rango científico de los conceptos que se plantea como un *ideal positivo* para una disciplina.

El razonamiento es el siguiente: si es posible asociar una categoría a un sustrato o marcador biológico, esa categoría adquiere de hecho un estatus científico. El estatus científico es un ideal para la disciplina. Esta manera de comprender la investigación en el ámbito de la clínica es cuestionable. En el campo pedagógico más todavía. Pero cabe recordar que lo que da sustento a este criterio de científicidad es la estrategia lingüística o semántica que Wittgenstein se empeña en criticar: la asociación de una palabra con un objeto para garantizar cierta objetividad en el significado. El abordaje neuro-cognitivista de las DEA se vale de esta estrategia limitando no solo un pluralismo metodológico sino condicionando la proyección de medidas pedagógicas a la mera supeditación a

Como citar este artículo:

Saharrea, J.M.; Viale, C.M.; Grandío, C.A. (2023). Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA). Hacia un enfoque interdisciplinario que convalide las medidas pedagógicas, *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp. 191-212



contribuir a detectar tempranamente diagnósticos sin mayores elementos para descartar un precipitado abordaje médico.

6. Conclusiones

Los elementos de validación de las categorías de DEA son variados junto a la presencia de subtipos de categorías y especificadores. Esto conduce a circunscribir el uso del diagnóstico a una especie de hipótesis en continuo proceso de revisión en el contexto clínico. En ningún caso parece aceptable que alguien ajeno a la praxis clínica (como un o una docente) esté preparado para diagnosticar o presumir un diagnóstico. Este como un primer punto relevante. Respecto de esto último, la evidencia neurobiológica es uno de los criterios de aplicación de las categorías diagnósticas. Si bien es incorrecto sostener que el DSM-V prescinde de toda teoría es posible un abordaje de las DEA en donde las categorías diagnósticas no se reduzcan al ideal científico de asociar un término a un objeto mensurable, reificado al estilo de un indicador biológico.

Lo que hace que el DSM-V se ajuste más a un trasfondo neurocientífico de valoración de las DEA es la suposición lingüística de que en una teoría el sustento semántico de un concepto debe ser un objeto descriptible científicamente (en este caso, un indicador biológico). Si, por el contrario, a partir de la crítica pragmatista de Wittgenstein, descartamos la asociación entre significado y objeto y analizamos el valor de las dificultades de aprendizaje para valorar desempeños en el marco práctico concreto de los aprendizajes, se abre una alternativa. La primera es considerar que las dificultades de aprendizaje pueden caracterizarse como la incapacidad de realizar ciertas operaciones lógicas (un candidato serían inferencias materiales y formales especialmente, ver Brandom 2000). A partir de ahí es posible evaluar el desempeño de un alumno o alumna a partir de su expresión lingüística. De este modo, no se descartaría que haya casos en donde la capacidad lógica esté totalmente limitada pero en todo caso se requerirá, en una instancia específica, de una derivación diagnóstica. Allí sí el docente requerirá del auxilio del saber médico (y es ingente que así lo sea). Entre tanto, las dificultades del aprendizaje podrán abarcar a un amplio espectro de conductas que requerían, según el caso, de diversas estrategias pedagógicas para el desarrollo de competencias lógicas.

En ese sentido, hay más probabilidades de que ingresen en el examen de qué le sucede a ciertos alumnos o alumnas que no comprenden factores como el interés, la falta de estimulación; factores externos que el propio DSM recomienda no tomar en cuenta. Esta interpretación más amplia del DSM-V a partir de una estrategia lingüística pragmatista ciertamente no permitirá fundamentar el discurso diagnóstico, pero tampoco estará en contra de la intervención del saber

Como citar este artículo:

Saharrea, J.M.; Viale, C.M.; Grandio, C.A. (2023). Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA). Hacia un enfoque interdisciplinario que convalide las medidas pedagógicas, *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp. 191-212



médico para analizar ciertos casos en acuerdo entre docentes y psicopedagogos o médicos. Esto permite restituir a la idea de aprendizaje su lugar dentro del discurso pedagógico impidiendo que todo el saber referido a los procesos de aprendizaje sean patrimonio de enfoques neurocientíficos, tal es cierta tendencia en muchos discursos neuro-educativos (Terigi 2016). La idea de favorecer un enfoque interdisciplinario se consolidará entre saberes que se encuentran en igual posición de intervención. No habrá un discurso privilegiado como actualmente sucede y luego opiniones críticas que solo servirán para matizar algunas cuestiones, pero casi nunca para incidir en la práctica docente. Habrá un equilibrio epistémico que usualmente va de la mano con una idea deseable de investigación científica.

6. Referencias Bibliográficas

- American Psychiatric Association – APA. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-V*. (5th edition).
- Aprender 2016, análisis de desempeños, Secretaria de Evaluación Educativa, Ministerio de Educación de la Nación.
- Argentina en PISA 2009. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.
- Argentina en Pisa 2012, Informe de resultados. Secretaria de Evaluación Educativa, Ministerio de Educación de la Nación
- Argentina en Pisa 2018. Informe de resultados. Secretaria de Evaluación Educativa, Ministerio de Educación de la Nación.
- Baglieri, S., Bejoian, L., Broderick, A., Connor, D., & Valle, J. (2011). [Re]claiming “inclusive education” toward cohesion in educational reform: Disability studies unravels the myth of the normal child. *Teachers College Record*, 113(10), 2122–2154.
- Bakhurst, D. (2008). Minds, Brains and Education. *Journal of Philosophy of Education*, 42 (3-4), 415-432.

Como citar este artículo:

Saharrea, J.M.; Viale, C.M.; Grandio, C.A. (2023). Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA). Hacia un enfoque interdisciplinario que convalide las medidas pedagógicas, *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp. 191-212



- Baquero, R. (2017). Desarrollo subjetivo, prácticas educativas y prácticas escolares. Los enfoques socioculturales como herramienta de análisis. *Obutchénie: R. de Didat. ePsic. Pedag.*, 1 (2), 291-309.
- Otondo Briceño, M., Basauren Cuevas, Y., Fica Cueva C., Salazar Arias M. & Oviedo M.Z (2018). Medidas pedagógicas previas al diagnóstico de dificultades específicas del aprendizaje. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11 (1), 39-58. Disponible en: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/324>
- Bruer, J. (2016). Neuroeducación: Un panorama desde el puente. *Propuesta Educativa*, 46 (2), 14-25.
- Connor, D. J. (2013). Who “Owns” dis/ability? The cultural work of critical special educators as insider–outsiders. *Theory & Research in Social Education*, 41(4), 494–513. doi: 10.1080/00933104.2013.838741
- Danforth, S. (2008). John Dewey’s Contributions to an Educational Philosophy of Intellectual Disability. *Educational Theory*, 58(1), 45–62. doi:10.1111/j.1741-5446.2007.00275.x.
- Derry, J. (2017). An introduction to inferentialism in mathematics education. *Math Ed Res.* doi 10.1007/s13394-017-0193-7, pp. 1-16.
- Derry, J. (2020). *Knowledge in Education. Why Philosophy Matters*. UCL Institute of Education Press Professorial Lecture Series.
- Foucault, M. 2005, El poder psiquiátrico (1973-1974). Buenos Aires, FCE: Buenos Aires.
- Freedman, J. (2018). "Disability Studies in Education (DSE) and the Epistemology of Special Education", *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Disponible en <http://works.bepress.com/justin-freedman/4/>.
- Fulford, B., Thornton T. & Graham G. (eds.) (2006). *Oxford Textbook of Philosophy and Psychiatry*. Oxford: Oxford University Press.

Como citar este artículo:

Saharrea, J.M.; Viale, C.M.; Grandio, C.A. (2023). Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA). Hacia un enfoque interdisciplinario que convalide las medidas pedagógicas, *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp. 191-212



- Fulford K. W., Davies M., Gipps R., Graham G., Sadler J. Z., Stanghellini G. & Thornton T. (eds). (2013) *The Oxford Handbook of Philosophy and Psychiatry*. Oxford: Oxford University Press.
- Hacking, I. (2001). *La construcción social del qué*. Barcelona: Paidós.
- Lekan, T. (2009). Disabilities and Educational Opportunity: A Deweyan Approach Source. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 45 (2), 214-230.
doi.org/10.2979/tra.2009.45.2.214.
- Ley 27306 de 2016. Abordaje integral e interdisciplinario de sujetos con dificultades específicas del aprendizaje. Boletín Nacional de 4/11/2016.
- Ley 27306 de dificultades específicas del aprendizaje (DEA). 2018, del gobierno de la República Argentina.
- Lipina, S.J. & Evers, K. (2017) “Neuroscience of Childhood Poverty: Evidence of Impacts and Mechanisms as Vehicles of Dialog With Ethics”. *Front Psychole Collection*, 8 (61), 1-13. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00061.
- Lipina, S. & Segretin, M.S. (2015). 6000 días más: evidencia neurocientífica acerca del impacto de la pobreza infantil. *Psicología Educativa*, 21 (2), 107-116.
doi.org/10.1016/j.pse.2015.08.003
- Menand, L. (2001). *The Metaphysical Club: A Story of Ideas in America*. New York: Farrar.
- Reguera, I. 1994. Introducción, en Wittgenstein, L.. Observaciones sobre los colores. Paidos.
- Ribes Inieta, R., Ibañez Bernal C. & Perez Almonacid R (2014) “Una propuesta metodológica para el análisis experimental del aprendizaje comprensivo”, *Revista Mexicana de Psicología*, 21 (2), 110-110.
- Szasz, T. (1961/2008) *El mito de la enfermedad mental. Bases para una teoría de la conducta personal*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu.

Como citar este artículo:

Saharrea, J.M.; Viale, C.M.; Grandio, C.A. (2023). Dificultades Especificas de Aprendizaje (DEA). Hacia un enfoque interdisciplinario que convalide las medidas pedagógicas, *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp. 191-212



- Terigi, F. (2016). Sobre aprendizaje escolar y neurociencias. *Propuesta Educativa*, 46, 50-64.
- Thornton, T. (2010). Clinical judgement, expertise and skilled coping. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 16, 284–291.
- Thornton, T. (2022). *Mental Illness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Timimi, S. (2014). Children's behaviour problems: a NICE mess. *International Journal of Clinical Practices*, 68 (9):1053-5. doi.org/10.1111/ijcp.12442
- Timmons, S. (2006). Wittgenstein's language games as a theory of learning disabilities, *Nursing Philosophy*, 7, 20–22.
- Tomasini Bassols, A. (2016). *Filosofía, conceptos psicológicos y psiquiatría*. México D.F: Herder.
- Ware, L. (2005). Many possible futures, many different directions: Merging critical special education and disability studies. In S. L. Gabel (Ed.), *Disability studies in education: Readings in theory and method* (pp. 103–124). New York: Peter Lang.
- West, C. (2008). *La Evasión Americana de la Filosofía. Una Genealogía del Pragmatismo* (año pub. original 1989). Madrid: Editorial Complutense.
- Williams, E. (ed.) (2022). Philosophy, Mental Health and Education. Policy Special Issue. *Journal of Philosophy of Education*, 56 (1), 1-189. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12568>.

Como citar este artículo:

Saharrea, J.M.; Viale, C.M.; Grandio, C.A. (2023). Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA). Hacia un enfoque interdisciplinario que convalide las medidas pedagógicas, *Revista de Educación Inclusiva*. Núm. 16(2), pp. 191-212

