

Mabel Condemarín: una educadora diferencial chilena

*Jaime Caiceo Escudero**

Recibido: Septiembre 2 de 2011

Aceptado: Octubre 4 de 2011

Mabel Condemarin: a special educator in Chile

Palabras clave: Educadora chilena, Trastornos de aprendizaje, Lectoescritura.

Resumen

Mabel Condemarín Grimberg (3/11/1931-30/03/2004) fue una importante educadora chilena a quien, por su labor, el Estado de Chile le otorgó el Premio Nacional de Ciencias de la Educación en el 2003. Fue una educadora transgresora de su tiempo porque, a pesar de su origen humilde y estar lejana a los centros de poder, logró superarse académicamente y obtener los títulos que ella deseaba, tanto en Chile como en el extranjero. Condemarín dedicó su vida a un tema que no otorga grandes beneficios: preocuparse porque los niños más pobres y con trastornos de aprendizaje aprendieran a leer y escribir comprensiva y correctamente. Al mismo tiempo, estaba orgullosa de su condición de género, pero ello no era problema para trabajar tanto con hombres como con mujeres. En este artículo, se busca reconstituir la vida, la obra y el pensamiento de esta educadora chilena, cuyas obras escritas se conocen en los diversos países latinoamericanos y han tenido varias ediciones, así como traducciones al portugués para Brasil.

Key words: Chilean educator, Learning disorders, Literacy.

Abstract

Mabel Condemarin Grimberg (1931-2004) was an important Chilean educator who was awarded the National Prize in Learning Sciences in 2003 by the Chilean government. She was a struggler of her time because despite her humble origins and no involvement in elite groups, she achieved all her academic goals and obtained all the titles she wished not only in Chile, but also abroad. She devoted her life to a project that does not have great benefits such as caring and working for those poorest children with learning disorders, to make them read and write comprehensively and accurately. At the same time, she was proud of being a woman, and this fact was not a problem to work with both, men and women. This paper aims to reconstruct Mabel Condemarin's life, works and thoughts, whose written works are well-known and reedited in different Latin American countries; as well as some editions which have been translated into Portuguese for Brazilian readers.

* Académico de postgrado de la Universidad Santiago de Chile. jcaiceo@hotmail.com

Introducción

Graciela Mabel Condemarín Grimberg, más conocida como Mabel Condemarín, participó activamente en el ámbito de la educación especial y diferencial en Chile y tuvo una destacada labor académica, especialmente como docente e investigadora en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Su colaboración profesional en el Ministerio de Educación ha sido muy reconocida, pues perteneció a la vasta tradición de profesoras normalistas chilenas; integró el grupo de autoras nacionales de publicaciones científicas especializadas y, en virtud de su creatividad, aumentó el número ingente de escritoras de literatura infantil que a lo largo de la historia chilena han enriquecido el patrimonio nacional. Por todo lo anterior, pocos meses antes de su fallecimiento, fue distinguida por el Ministerio de Educación de Chile con el Premio Nacional de Ciencias de la Educación 2003.

Durante toda su vida, esta educadora se dedicó a enseñar un cuerpo de doctrina selecto que logró sistematizar mediante la reflexión personal rigurosa y el quehacer pedagógico propio, a través de una enseñanza teórico-práctica orientada a la lectoescritura, especialmente de los niños más desprovistos.

La metodología utilizada en esta investigación recurre a fuentes primarias y secundarias para efectos de la reconstitución de su vida y su acción pedagógica, pero también acude al análisis para estudiar su obra escrita.

ANTECEDENTES BIOGRÁFICOS

La familia que la vio nacer

Graciela Mabel Condemarín Grimberg nació en la ciudad de Iquique, ubicada aproximadamente 1700 kilómetros al norte de la capital del país, el 3 de noviembre de 1931, del matrimonio formado por Guillermo Condemarín y Amalia Grimberg. Los padres de Mabel Condemarín se casaron cuando tenían 18 y 15 años, respectivamente. Ella fue la sexta de los siete hijos que nacieron de esa unión.

Su madre, Amalia Grimberg, perteneció a la alta sociedad iquiqueña, pues fue hija de don Adolfo Grimberg, un hombre muy rico, emigrante de Besarabia, región de Ucrania. Era de origen judío, poseía una mina de plata al interior de Iquique y se casó con doña Jesús Arriagada, que estudiaba en el Colegio de las Monjas Inglesas en Santiago. La madre de Mabel Condemarín conoció el rechazo de sus padres, el matrimonio Grimberg-Arriagada, y especialmente de su madre, Jesús Arriagada, quien nunca le perdonó el haberse casado con Guillermo Condemarín, a quien no miraba con buenos ojos por ser un obrero metalúrgico pobre y analfabeto.

Su padre, Guillermo Condemarín, fue hijo de un matrimonio peruano que vivió siempre en Iquique; trabajó durante su vida como operario fundidor en la maestranza de ferrocarriles El Longino; perteneció, además, al Partido Obrero –futuro Partido Comunista de Chile– fundado por Luis Emilio Recabarren, y luchó durante toda su vida por la defensa de los derechos de

los obreros del salitre. En razón de esta actividad política de su padre, Mabel Condemarín solía decir de sí misma que nació con las manos entintadas, porque en el patio de la casa en que vivió su primera infancia había en ocasiones que esconder la imprenta clandestina que funcionaba allí. La vida de don Guillermo fue corta: a los 45 años de edad falleció afectado por la silicosis y la tuberculosis, enfermedades bastante generalizadas entre los obreros de entonces.

Los padres de Mabel Condemarín formaron un matrimonio ejemplar. Don Guillermo Condemarín aprendió a leer ayudado de su esposa. Fue político y con los años llegó a ser candidato a diputado. Socioeconómicamente fueron muy pobres, pero como doña Amalia Grimberg era muy inteligente hacía de la pobre casa familiar un lugar de muy buen gusto. Mabel Condemarín, que de niña nunca tuvo conciencia de ser pobre, se crió en ese ambiente; en una casa modesta de la calle Tacna, hoy calle Obispo Labbé.

Los hermanos de Mabel Condemarín, oriundos de las pampas salitreras, fueron hombres rudos y de mucho empeño. Cinco de ellos tuvieron que integrarse tempranamente a la vida laboral y algunos apenas tuvieron escolaridad, pero se fueron educando gracias al hábito de la lectura que cultivaron junto a su madre, pues Amalia Grimberg fue una lectora incansable y lo mismo sus hijos. En esa casa abundaron así tanto los libros como los lectores.

Después de fallecido el padre de Mabel Con-

demarín, su hermano mayor, también de nombre Guillermo, que la aventajaba en 20 años y que asumió su rol, le leía poemas cada noche a la hora de dormir. También la suscribió a la *Revista El Peneca* y le regaló un pequeño escritorio. Estas primeras experiencias en familia con el mundo de los libros fueron tan decisivas para su futura vida laboral como las lecturas, en el periódico de Iquique, de los artículos firmados por su tío, Abraham Grimberg, fundador de la primera escuela para ciegos en Chile y quien, desde Estados Unidos, escribía acerca de la discriminación que sufría la comunidad afroamericana del país del norte. Con estas primeras lecturas, doña Graciela Mabel, todavía niña, decidió que cuando fuese mayor ella también escribiría. Saber desde tan pequeña acerca de la discriminación, la llevará en el futuro a ser una transgresora, pues no estaba de acuerdo con que se tratara de mala forma a los más desposeídos. Por la misma razón, se preocupará toda su vida de la educación de los niños marginados, tanto por problemas de aprendizaje como por recursos económicos.

Estudios, formación y actividad profesional y docente

Mabel Condemarín realizó sus primeros estudios en la escuela pública y gratuita Santa María de Iquique, donde ingresó en 1938 con sus seis años de edad ya cumplidos. Allí conoció a Ema Ávalos Sepúlveda, maestra que le enseñó a leer y que fue decisiva en su vida. A diferencia de quienes decían que Mabel era una mala alumna, doña Ema le inculcó confianza en sí misma, haciendo una relación de amistad muy bella en-

tre ambas. El empuje dado continuamente por la profesora, así como el afecto que de ella recibió, desarrolló en Mabel un gran amor y una dedicación notable hacia los estudios. La situación de género aparece aquí entre maestra y discípula porque seguramente si el profesor hubiera sido hombre no se hubiera producido la relación tan estrecha entre ambas y el amor tan profundo al estudio por parte de Mabel.

Hacia el término de su sexto año escolar, en 1943, se realizó un concurso para escoger, de toda la provincia de Iquique, a solo seis alumnas que estuvieran en condiciones de proseguir estudios en la Escuela Normal de la Serena Isabel Bongard. Mabel Condemarín fue seleccionada y permaneció en dicho establecimiento desde los 12 hasta los 18 años de edad (1944 a 1950). Allí se destacó siempre como una excelente alumna y mejor compañera; muy inquieta políticamente, además.

Apenas egresada de la Escuela Normal, a mediados de 1951, acercándose a los 20 años de edad y en posesión de su primera certificación nacional oficial de profesora normalista, es inmediatamente contratada y nombrada profesora de la Escuela Anexa a la Escuela Normal. En 1952, pidió traslado y viajó a Santiago con la esperanza de estudiar castellano en el Instituto Pedagógico, hoy Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Paralelamente, desde su llegada a Santiago en el año 1952, se desempeñó durante 10 años como profesora de enseñanza primaria en distintos establecimientos educacio-

nales de la capital. Pero en el Instituto Pedagógico de entonces se le comunica que su título de profesora normalista o los tres años de gracia obtenidos por su calidad de primera alumna, no le sirven para ingresar. Le exigen que curse toda la enseñanza secundaria y que dé el examen de Bachillerato. Ante esta imposibilidad, en el año 1957, con 25 años de edad cumplidos, postula y es seleccionada para seguir un curso de tres años de duración en la Escuela Normal Superior José Abelardo Núñez, de donde egresó con su segundo título oficial de profesora de educación, título que le permitirá trabajar como profesora de escuelas normales y comenzar tempranamente a colaborar en la delicada tarea de formar nuevos pedagogos para el país. Como se ve, en vez de dejarse llevar por el pesimismo ante la exclusión de que fue objeto por la legislación de la época, Mabel supo superarse y salir adelante; transgredió la legalidad vigente y buscó por otro lado el título que buscaba.

En la Escuela Normal Superior José Abelardo Núñez permaneció entre 1957 y 1960. Allí fue alumna y ayudante de don Leopoldo Seguel Fuentes, Ph.D. en Educación por la Universidad de Columbia, quien le regaló su primer libro científico sobre la lectura. Desde esta época, Mabel comenzó a interesarse por el estudio de este tema en profundidad.

En 1966, Mabel Condemarín, dada su imposibilidad de ingresar a una universidad chilena, postuló y fue aceptada para realizar estudios de postgrado en el State College School of Edu-

cation de Los Ángeles, California, en Estados Unidos. Allí, siguió cursos conducentes al máster sobre enseñanza correctiva y remedial de la lectura y escritura. De regreso a Chile, en 1967, Mabel se desempeñó algunos años como profesora de los cursos más iniciales, enseñando a leer con enfoques nuevos y creativos. Trabajó en la Escuela Experimental Salvador Sanfuentes de Santiago que en ese tiempo era una escuela bastante avanzada.

Al mismo tiempo, se integró al equipo de Psiquiatría infantil que se estaba formando en el Hospital Calvo Mackenna. En este hospital se había solicitado la participación de una profesora especializada, ya que se había constatado que un número significativo de niños atendidos en el servicio de Psiquiatría infantil presentaban problemas de aprendizaje. Durante sus años de permanencia en este hospital, Mabel recibió, en razón de su trabajo, una fuerte formación psiquiátrica y psicológica; y continuó solidificando allí sus primeros vínculos profesionales con la enseñanza de los niños chilenos desde la perspectiva de las dificultades en el aprendizaje de la lectura. En este lugar, conoció además a Luis Bravo Valdivieso, psicólogo por la Universidad Católica de Chile y doctor en Psicología por la Universidad de Lovaina, Bélgica, quien trabajaba desde el año 1964 en el servicio hospitalario con niños que no aprendían a leer y también se dedicaba a investigar los trastornos del aprendizaje escolar. Más adelante, al conocer el trabajo de Mabel Condemarín en el tema de la lectura, la invitó a participar en trabajos propios del área

a la Pontificia Universidad Católica de Chile, donde había creado el Postítulo en Educación Especial.

Posteriormente, desde el primer tercio de la década de los 70, Mabel se incorporó en calidad de alumna al Programa de Postítulo en Educación Especial de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, finalizando exitosamente los cursos del programa. De modo que, en el año 1975, recibió su tercera certificación oficial que en esta oportunidad acreditaba la realización de los estudios de Postítulo en Educación Especial. En ese Programa de Postítulo ejerció además como profesora asistente en el curso de lectura y escritura.

Consecutivamente, Mabel continuó en la Universidad Católica de Chile los estudios que le permitieron obtener el grado académico de Magíster en Ciencias de la Educación. Recibida esa, su cuarta certificación nacional en el año 1978 –aquí le tocó ser su compañero al autor de este trabajo–, se dedicó también a formar pedagogos en el Programa de Magíster en Educación Especial y psicólogos en el Programa de Magíster en Psicología Educacional de la Escuela de Psicología de dicha Universidad. Ahí, en calidad de profesora adjunta, dictó los cursos de lectura y escritura hasta el año 1990. En forma paralela, durante las décadas de los años 70 y 80 su intervención profesional se conocerá también en los cursos de educación universitaria a distancia TELEDUC y como integrante del Comité Ejecutivo y Editora de 11 conferencias dictadas en

las Primeras Jornadas de Lectura desarrolladas en la Escuela de Educación de la Universidad Católica; jornadas patrocinadas por UNICEF, UNESCO y la Asociación Internacional de Lectura (IRA).

Junto a sus múltiples actividades profesionales, entre los años 1987 a 1990, realizó los estudios conducentes al grado académico de Doctor en Educación por la University of Wales en Convenio con el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación –PIIE– de Chile. Con la vuelta a la democracia y sin defender su tesis doctoral, decidió aceptar la invitación para incorporarse al Ministerio de Educación y participar junto a un equipo de profesionales en la Reforma Educacional que desde inicios de la década de los 90 se ejecutó en el país. Por más de una década coordinará en el Ministerio de Educación el Programa MECE/Básica de mejoramiento de la Calidad y Equidad de las Escuelas de Sectores Pobres, en el cual se insertaba el Programa de las 900 escuelas o P-900, siendo tales las que padecían mayores carencias y necesidades (Caiceo, 2000). Mabel Condemarín participó en el diseño de las políticas de mejoramiento de estas escuelas básicas, contribuyendo a elaborar una propuesta de desarrollo del lenguaje oral y escrito que sirvió de base para la formulación posterior de programas de estudio del área de comunicación. Desde su cargo ministerial, trabajó en la producción de materiales educativos para profesores y alumnos, participó en la asesoría y formación permanente de los supervisores de los Departamentos Provinciales del Ministerio de

Educación en las distintas regiones del país; y realizó talleres para diversos grupos de profesores de educación parvularia y educación básica del área de comunicación y lenguaje.

Desde el año 2002, siempre desempeñándose en la División de Educación General del Ministerio de Educación de Chile, apoyó directamente la campaña LEM (Lectura, Escritura y Matemática) de mejoramiento de estos aprendizajes en cuanto a destrezas culturales claves para acceder a las demás disciplinas del conocimiento, y que incorporó a la población escolar de segundo nivel de transición hasta cuarto año de enseñanza básica de escuelas focalizadas, por su condición crítica o por su vulnerabilidad social y educativa, así como a escuelas focalizadas rurales multigrados. Con esta campaña, se buscó evitar la repitencia y la deserción escolar a través de la entrega de bibliotecas escolares y de material didáctico que incluía capacitación al docente, apoyo a la familia, incorporación de ayudantes de aula en cursos numerosos y monitores comunitarios, así como de asesoría en la gestión escolar. En esta acción se percibe claramente, una vez más, su opción vocacional: la preocupación por los alumnos marginales.

En el año 2003, Mabel Condemarín integró el equipo de trabajo de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. Allí centró su labor en la reformulación del Marco Curricular con sus Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, colaborando en la elaboración de los Planes y Programas de

Estudios para los niveles primero (NB1) y segundo (NB2); niveles que abarcan los cuatro años iniciales de la enseñanza general básica. Ese mismo año fue galardonada con el Premio Nacional en Ciencias de la Educación, justamente por los aportes a la educación diferencial, el currículum, la lectoescritura y programas para párvulos, entre otros. Su experiencia y saber, reflejados en una extensa producción escrita, ha contribuido al desarrollo de la educación en América Latina y ha servido de estímulo al trabajo de los educadores del país y del extranjero.

Un cáncer diagnosticado en su fase terminal y que le otorgó un plazo de vida no mayor a 20 días, la llevó a sus 72 años de edad a fallecer en una clínica de Santiago de Chile el día 30 de marzo del año 2004.

Mabel Condemarín compartió gran parte de su vida con su esposo, Felipe Alliende González, con quien se unió en matrimonio en el año 1971.

La preocupación de Mabel Condemarín por la lectoescritura en los sectores populares, a partir de la labor desempeñada en el Ministerio de Educación

Por la realidad vivida originariamente en su familia y su entorno, Mabel Condemarín siempre tuvo un ideal social, el cual se expresó en la educación, en la que favoreció a los niños pobres que asistían a las escuelas de Chile. Ella solía decir que su lealtad estaba con ellos y que en su favor había que hacer discriminaciones positivas. Sin embargo, fue una opción que le costó mu-

cho poder realizar. Primero, el cambio político en 1973 y luego los años de la dictadura militar, la separaron de este proyecto que ya tempranamente había gestionado en la década de los 60. Durante la década de los 70 y 80, se dedicó a estudiar y a escribir (en Anexo se detallan sus principales publicaciones), a enseñar. Mientras tanto, sus ideales crecían en una forma sumamente positiva, a medida que profundizaba en la experiencia de entrega de sí en la seriedad de su quehacer pedagógico, y en la noble y abnegada tarea de educar a sus hijos.

Solo con el advenimiento de la democracia en 1990, Mabel Condemarín dejó su consulta particular, base del sustento económico de la familia, la Universidad Católica y sus viajes de trabajo al extranjero, para dedicarse a los niños más pobres de Chile. Su alta vocación de servicio público, en el sentido más profundo de la expresión, y su conocimiento cabal del gran problema de equidad aún no resuelto en el país, la llevó a contribuir desde la educación al mejoramiento de las oportunidades de desarrollo personal e integral de la infancia y la juventud en Chile. En el Programa de las 900 Escuelas encontró una plena realización; y durante sus años de permanencia en el Ministerio de Educación intentó hacer realidad el principio de las discriminaciones positivas con lo que sabía en relación al tema de la lectura y la escritura, pues deseaba acrecentar el rango de sucesos societarios que permitieran sacar a los niños de todos los problemas que derivan de la pobreza.

Es relevante señalar el aporte científico de Mabel Condemarín desde el Ministerio de Educación de Chile en el contexto de dos Reformas Educativas. En efecto, en 1965 con el Programa de Lectura Adelante y posteriormente en las políticas diseñadas a partir del año 1990. Con su intervención desde el Ministerio de Educación quiso contribuir a paliar los complejos temas de la repitencia y deserción escolar, así como los bajos niveles de logros alcanzados por los alumnos que completaban los ciclos de enseñanza básica y media. Problemas que continúan afectando en la década de los 90 a muchos niños chilenos y de manera particular a estudiantes pertenecientes a familias pobres. Es en esa década que incorporó su línea de pensamiento al Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación, a los nuevos planes y programas del subsector de lenguaje y, en razón de ello, a la gestión de aula de la educación pública chilena.

La actividad pedagógica de Mabel Condemarín se puede sintetizar en siete ejes temáticos: a) Énfasis en el dominio profundo del lenguaje escrito, incluyendo la lectura y la literatura, b) Su propuesta del Enfoque o Modelo Equilibrado o Balanceado en el desarrollo de la lectura inicial, c) El Programa de Lectura Silenciosa Sostenida como complemento de todo buen plan de adquisición y adelanto en la comprensión lectora para los niveles siguientes de aprendizaje del lenguaje escrito, d) El diseño de cobertura nacional conocido como Programa para Niños con Alto Riesgo de Fracasar en el Aprendizaje y desarrollo de la lectura y escritura, e) El Programa de Recupera-

ción Lectora basado en la noción de mediación temprana, f) Su preocupación por investigar acerca de estrategias pedagógicas que orientasen la acción educativa con adolescentes no lectores, g) La búsqueda de fundamentación científica actualizada para sus aportes pedagógicos, por ejemplo cuando vincula el Procedimiento Cloze con el grupo de estrategias psicolingüísticas y cuando sostiene la cercanía teórica del diseño de cobertura nacional con el modelo holístico y el constructivismo.

Su pensamiento educativo

La principal preocupación y aporte de Mabel Condemarín se expresó en el ámbito de la educación especial, fundamentalmente en el tema de la dislexia, aunque también abordó temas vinculados con otros trastornos diversos, tales como el déficit cognitivo, los *handicaps* sensoriales de visión y audición, los problemas de atención, de hiperactividad, de habla y de lenguaje. En este último aspecto, Mabel Condemarín recogió, codificó y divulgó una copiosa a la vez que diversificada tecnología pedagógica como recurso acreditado para apoyar a los estudiantes con necesidades educativas específicas en el área de la lectura desde las edades más precoces hasta la adolescencia.

En relación con el principio de atención a la diversidad, debe hacerse mención a tres enunciados teórico-prácticos que se reconocen en sus escritos y que ella refirió con valor de aplicabilidad permanente, tanto en la didáctica realizada en el aula de recursos como en aula regular, en la ense-

ñanza remedial y en la enseñanza correctiva. En el primer enunciado, plantea la pertinencia de las estrategias que ha propuesto para el estudiante talentoso, para el alumno típico y para aquel con necesidades educativas especiales. En el segundo, expone la necesidad de resguardar la continuidad de sentido en las situaciones de aprendizaje, en los progresivos niveles de estudio, en el aula regular y en el aula de recursos, pues la búsqueda y asignación de sentido constituye el modo humano natural o primigenio de aprender. En el tercero, formula la necesidad de realizar la estimulación de las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos sin desatender a la estimulación de sus procesos cognitivos y emocionales, sino más bien incorporando modos de intervención que enfrenten simultáneamente al estudiante como una totalidad operante.

Su principal línea de pensamiento teórica y práctica fue, sin lugar a dudas, la lectura. La comprensión de esta modalidad humana de comunicación la desarrolla en todas sus dimensiones: su estimulación, su aprendizaje, su evaluación y su rol en la plena realización del ser humano como persona; en un contexto que integra el adecuado desarrollo físico, emocional, social y cognitivo como variables favorecedoras o interferentes, así como el necesario requisito de mejorar las condiciones de equidad y calidad en los aspectos relacionados con la educación, salud, nutrición, vivienda, acceso a la tecnología y otras, que tipifican el problema complejo de la pobreza (Condemarín, Chadwick, Milicic, 2003).

Mabel Condemarín planteó que la penetración de los medios de comunicación de masas fundados en la imagen y en el lenguaje oral, y el surgimiento de los medios computacionales de investigación y archivo de información, representan un cambio en la situación y función de la lectura en el mundo contemporáneo y especialmente en los países menos desarrollados. En la escuela, la lectura se ha vuelto más difícil y fuera de la escuela el hábito de la lectura de libros ha disminuido en forma notable. En este contexto, sostuvo que el desarrollo de la lectura es clave para el progreso de niños y jóvenes. Analizó el tema de la lectura y fundamentó sus postulados en relación con varios estudios. Uno de ellos, divulgado en 1994, desarrolla el tema del analfabetismo funcional. Este estudio de la UNESCO reveló que un 50% de personas con siete años de escolaridad se ubicó en el tramo más bajo de resultados en los tests aplicados. Desde estos resultados se concluyó que la escolaridad de 12 años –que en Chile está vigente legalmente desde el 2003– no está garantizando un dominio real de las competencias necesarias en lectura, escritura y Matemáticas.

La noción de analfabetismo funcional, utilizada en el estudio designó un nivel de conocimientos que no logra ser aplicado con fines claros y en contextos precisos y que por tanto no permite a las personas una actuación eficaz en su grupo.

También analizó el problema en relación con los datos informados en el año 2000 por la Or-

ganización para el Desarrollo y la Cooperación Económica. Este organismo ubicó a Chile en el último lugar en un estudio comparativo referido a la capacidad de comprensión lectora y aritmética elemental entre los países desarrollados y en vías de desarrollo. Reflexionó en torno al Informe Géminis las conclusiones del estudio internacional que diagnosticó una pobreza comprensiva entre los chilenos. En este documento se sostuvo que las habilidades de lectura, la competencia lectora o hábito lector así como el ingreso *per cápita*, la productividad *per cápita*, el crecimiento económico o Producto Interno Bruto son variables que se relacionan en ambos sentidos.

Sostuvo que las evidencias proporcionadas por dichos estudios son reveladoras de la imperiosa necesidad de desarrollar la lectura en nuestro país y reafirmó que la lectura constituye un instrumento de estudio fundamental para los estudiantes (Alliende, F.; Condemarín, M., 2000).

El proceso lector y sus etapas es un tema que profundizó a nivel de todo el continuo de educación formal en términos de principios, estrategias y métodos; y desde una reflexión sistemática del problema teórico que se asocia a cada uno de los contenidos relacionados con la lectura.

Principales aportes a la educación especial o diferencial

A continuación, se destacan los aportes más importantes de Mabel Condemarín a la Educación Especial o Diferencial, varios de los cuales surgen de su participación en los Programas de

Atención a Niños de Alto Riesgo y en relación con la propuesta de lenguaje de las 900 escuelas:

1. Es necesario realizar un diagnóstico para descubrir tempranamente problemas en el aprendizaje de la lectura y Matemáticas, problemas de la escritura manuscrita, problemas cognitivos y síndrome de déficit atencional (Condemarín, Chadwick, Milicic, 2003). Propuso también como programa de intervención temprana el programa de recuperación lectora (Condemarín, 2000).
2. En el contexto del desarrollo de habilidades lectoras en los cursos intermedios, elaboró técnicas remediales para alumnos con necesidades educativas especiales basadas en la lectura oral (Alliende & Condemarín, 2000).
3. Afirmó que el retardo mental leve (niños limítrofes), el déficit atencional con hiperkinesia, las alteraciones moderadas en la comunicación y el lenguaje y las dificultades del aprendizaje, que incluyen la dislexia y la disgrafía, son bastante frecuentes en la población escolar, y que las necesidades de aprendizaje de los niños que las posean pueden ser satisfechas, por lo menos en parte, en la situación regular del aula de clases.
4. Consideró que otro grupo de alteraciones, como el retardo mental franco, las alteraciones de visión y audición (niños ciegos y sordos), los problemas físicos invalidantes, el autismo y la psicosis, son problemas severos pero poco frecuentes. Sostuvo que satisfacer las necesidades específicas de los niños que las padecen implica el tratamiento con fármacos, el trabajo con la familia, la psicoterapia

individual o grupal y la enseñanza correctiva o remedial (Condemarín, 1991).

5. En relación con los niños sordos, indicó la importancia de determinar las posibilidades del Procedimiento Cloze como medio de diagnóstico y desarrollo, ya que una gran parte del aprendizaje de los alumnos no-oyentes se logra por medio de la lectura silenciosa. (Condemarín & Milicic, 2004). En términos generales, expuso la técnica Cloze en relación con las dificultades de aprendizaje como material de enseñanza remedial en todos los niveles del aprendizaje lector, ya que esa técnica permite manipular los materiales de lectura. Este procedimiento constituye una nueva modalidad para ayudar a los estudiantes a dominar progresivamente el lenguaje escrito y para comprender sus procesos cognitivos y lingüísticos desplegados en la reconstrucción del significado sobre la base de su conocimiento pragmático del contenido, de las redundancias y de las restricciones del lenguaje. Sostuvo a su vez, que este procedimiento no sustituye a un programa regular de desarrollo del lenguaje escrito o de la comprensión de la lectura. Un programa global incluye actividades dedicadas a la lectura oral, a la lectura silenciosa, a las técnicas de estudio y al desarrollo de las destrezas lingüísticas jerárquicas que acompañan la lectura. El Procedimiento Cloze puede ser un complemento útil bajo estas consideraciones (Condemarín & Milicic, 2004).
6. Efectuó una caracterización de los niños limítrofes, de los niños con déficit atencional con

hiperkinesia, de los niños con alteraciones en la comunicación y el lenguaje y de los niños con dificultades de aprendizaje, proporcionando sugerencias para satisfacer sus específicas necesidades educativas. En relación a los niños limítrofes, propuso que los principales indicadores del problema son un lento ritmo de aprendizaje, atraso consistente en la mayoría de las áreas de desarrollo y problemas adaptativos.

7. Respecto al llamado niño limítrofe, señaló siete aspectos: a) Presenta problemas comprensivos de aprendizaje debido a que su nivel de habilidad general se ubica bajo el promedio del rendimiento mostrado por sus pares cronológicos; su rango de coeficiente intelectual corresponde entre 50 y 75; b) Este niño es capaz de enfrentar, con apoyo pedagógico, los aprendizajes instrumentales como leer, escribir, sumar, restar, multiplicar, manejar habilidades computacionales utilitarias u otras, pero lo logra lentamente en comparación con sus pares (generalmente a nivel de cuarto y sexto año básicos); c) Les son difíciles las tareas que implican clasificar, categorizar, establecer secuencias, hacer analogías, captar semejanzas y diferencias, emitir juicios críticos, evaluar, inferir, deducir, sacar conclusiones. En suma, razonar y pensar en forma abstracta; d) Presenta dificultades para focalizar la atención, memorizar y transferir las destrezas y la información aprendida de una situación a otra; e) Es deficiente en las destrezas motoras, a pesar de que un apreciable número de limítrofes no tiene proble-

- mas físicos; f) Actúa como si tuviera menos edad cronológica; g) Somete a sus padres y a sus profesores a mucha frustración a causa del fracaso de sus expectativas intelectuales (Condemarín, 1992).
8. Para satisfacer las necesidades específicas del niño limítrofe recomendó: a) Iniciar su escolaridad regular con mayor edad cronológica para disminuir los problemas desadaptativos con los compañeros de curso que le originan su atraso global de desarrollo; ello, sin embargo, no significa que se tarde en estimular sus habilidades deficitarias, especialmente las motoras, de lenguaje y atencionales; b) Es necesario que el apoyo individual para adquirir instrucciones básicas, hábitos de trabajo y la aplicación de estas destrezas de la vida diaria, se realice sobre la base de una enseñanza concreta, organizada en pequeños pasos, con un suficiente número de repeticiones que le asegure su dominio; c) Debe ser habilitado tempranamente para su desempeño social y vocacional durante su vida adulta, es decir, se debe formar en buenos hábitos de convivencia y de trabajo con otros, seguir instrucciones, aceptar supervisión, reconocer la importancia de la asistencia y puntualidad, completar tareas; a su vez, debe aprender destrezas específicas manuales, artísticas y/o computacionales, partiendo de la base que mientras más temprana es la iniciación y más repetida es la práctica, más se garantiza su automatización o pericia (Condemarín, 1992).
9. En cuanto al déficit atencional, abordó el estudio de los enfoques teóricos con las definiciones y taxonomías del síndrome; la etiología, prevalencia, curso y pronóstico; el problema de su evaluación y diagnóstico; los problemas asociados que se han expresado en la tríada clásica: déficit atencional, hiperactividad e impulsividad, así como otros temas relacionados con el diagnóstico diferencial; el manejo farmacológico, el manejo en la escuela y en la familia; el síndrome en adultos y el riesgo de agresividad, violencia y maltrato en niños con síndrome de déficit atencional con hiperactividad (Condemarín, Gorostegui, Milicic, 2004). En términos generales, señaló con sus compañeras de investigación que el déficit atencional con hiperkinesia constituye un signo frecuente en los niños limítrofes, disléxicos y en otras manifestaciones de disfunciones neurológicas mínimas o trastornos del desarrollo. A nivel de sala de clases, se configura como un tipo de niño cuyo comportamiento es calificado de excesivo en cuanto a su actividad e impulsividad y de mínimo en lo que respecta a su escaso control en la inhibición adecuada de conductas desadaptativas y escasa atención y concentración en las tareas escolares.
10. En lo que respecta a los niños con dificultades de aprendizaje, señaló que generalmente producen perplejidad a sus padres y profesores, pues aunque muestran inteligencia promedio o superior y carecen de *handicaps* sensoriales o alteraciones emocionales primarias, encuentran gran dificultad en el aprendizaje de ciertas materias escolares específicas. La lectura constituye el área de

estudio donde estos niños tienen mayor dificultad. Otras áreas que les son dificultosas son la Matemática, la Ortografía, la Escritura manuscrita y la expresión escrita, que generalmente se rotulan con el prefijo “dis”: dislexia, discalculia, disortografía, disgrafía. Mabel desarrolló extensamente el tema de la dislexia, estableciendo alcances y relaciones con las otras dificultades. En el contexto de las dificultades del aprendizaje en la lectura, desarrolló el estudio de las dificultades que no dependen de la dislexia específica y que englobó bajo el término de retardo lector secundario: incapacidad general para aprender, inmadurez para la iniciación del aprendizaje lector, alteraciones en el estado sensorial y físico, problemas emocionales, privación cultural, métodos de aprendizaje defectuosos (Condemarín & Blomquist, 1998). Para satisfacer algunas de las necesidades educativas de los disléxicos, sean niños o adolescentes, dio las siguientes sugerencias: a) Proporcionarles una enseñanza de la lectura a través de métodos fónicos, ya que estos les permiten desempeños ventajosos respecto de otros métodos no fónicos; b) Esa enseñanza debe ser completada en forma simultánea por una inmersión del niño en el lenguaje escrito en textos legibles y entretenidos que sean leídos por un adulto o grabados, con el fin de que el niño los escuche a la vez que va mirando las palabras escritas; c) Las habilidades de los disléxicos para reconocer y pronunciar palabras en su lenguaje oral, puede transferirse al lenguaje escrito como una manera de leer con

fluidez o de corrido, y como un puente hacia la comprensión del significado; d) Los aportes de la Neuropsicología pueden utilizarse en la rehabilitación, diseñando técnicas de comprensión lectora basadas en la visualización, relajación e imaginación: con marcos de referencias lingüísticas que recurran al gesto, la dramatización, lo pictórico, los filmes y los videocasetes (Condemarín, 1991).

11. Propuso un plan correctivo de las dificultades específicas de la lectura, que incluye normas generales para el desarrollo del plan correctivo, y una muestra pormenorizada de estrategias correctivas relacionadas con: el reconocimiento de las palabras que incluye ejercicios para la discriminación de los elementos fonéticos de las palabras, el reconocimiento de los elementos estructurales de las palabras, el desarrollo del vocabulario visual, el dominio de la silabización de las palabras, el reconocimiento de la acentuación de las palabras, la corrección de inversiones. En relación con la rehabilitación en comprensión de la lectura propone ejercicios básicos para desarrollarla, ejercicios para aumentar el vocabulario comprensivo, ejercicios para captar el significado de las figuras y expresiones del lenguaje. También propuso ejercicios para corregir las dificultades en la velocidad de la lectura y, en relación con los hábitos lectores, para evitar el hábito de seguir los renglones de la lectura con los dedos, así como para evitar la articulación de las palabras en voz baja durante la lectura silenciosa y los movimientos de la cabeza a lo largo de la línea (Condemarín & Blomquist, 1998).

12. En cuanto a las relaciones entre lectura y escritura, sostuvo la importancia de no desconocer los aspectos creativos, los aspectos cognitivos y constructivos de las distintas modalidades lingüísticas especialmente de la escritura, así como la interdependencia retroalimentadora entre estos procesos de primer y segundo orden que se funda en la intención comunicativa del niño. Por lo mismo, favoreció la tesis de la integración en el aprendizaje inicial de estos procesos o modalidades a partir de la evidencia de correlaciones o interdependencias entre las distintas destrezas de lenguaje con la madurez sintáctica. Lectura y escritura mejoran una gracias a la otra (Condemarín & Chadwick, 2005). En la etapa de preparación a la escritura, expuso junto a su co-investigadora, los principios y propósitos del programa de aprendizaje y presentó las estrategias de desarrollo organizadas en actividades psicomotrices, técnicas pictográficas y técnicas escriptográficas, así como métodos de evaluación que incluyen aspectos generales de psicomotricidad y aspectos específicos de las técnicas (Condemarín & Chadwick, 2005).

Conclusiones

Se puede concluir que se han cumplido los objetivos planteados, especialmente en relación a los tres aspectos principales enunciados: La reconstitución de la vida y publicaciones de Mabel Condemarín; su gran aporte al estudio del proceso lector, especialmente al enfatizar que en las políticas públicas debe incorporarse la lectura

como un elemento fundamental a desarrollar en los sectores más desposeídos; y los principales aportes que efectuó a la Educación Especial o Diferencial. No existe posibilidad alguna de superación de la pobreza en el mundo actual si una persona no lee ni entiende lo que lee. A su vez, se entregaron algunos otros aportes que realiza Mabel en torno a la educación especial, los cuales han repercutido no solo en Chile sino en Latinoamérica. En algunos pasajes de su vida, también se ha destacado su actitud transgresora para su tiempo como el compromiso con el género.

Referencias

- Alliende, F., Condemarín, M. & Milicic, N. (2000). *Prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva* (6ª ed.). Santiago: Ed. Universidad Católica de Chile.
- Caiceo, J. y otros (2000). Calidad y equidad de la educación: La experiencia chilena en la década del 90. *Psicopedagógica*, Año 4, N° 4, Centro de Investigaciones Cuyo, Mendoza, Argentina, pp. 29-36.
- Condemarín, M. (1991). Niños con necesidades educativas especiales. En: Winter, E. A. & Puentes, R. R. *Medicina infantil*, pp. 1093-1099, Santiago de Chile: Speed Printer.
- Condemarín, M. & Blomquist, M. (1998). *La dislexia*. 16ª ed. Santiago de Chile: Ed. Universitaria.
- Condemarín, M. & Chadwick, M. (2005). *La escritura creativa y formal*. 9ª ed. Santiago de Chile: Ed. Andrés Bello.
- Condemarín, M.; Chadwick, M. & Milicic, N.

- (2003). *Madurez escolar*. 10ª ed. Santiago de Chile: Ed. Andrés Bello.
- Condemarín, M.; Gorostegui, M^a E. & Milicic, N. (2004). *Déficit atencional*. 3ª ed. Santiago de Chile: Ed. Planeta Chilena.
- Condemarín, M. & Milicic, N. (2004). *Test de Cloze*. 3ª ed. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Anexo**
- Bibliografía de Mabel Condemarín**
- Importantes son sus muchas publicaciones en Chile y en el extranjero, ya sea sola o con otros colaboradores. A continuación, se presentan algunas de ellas en orden cronológico:
- Condemarín, M. & Orellana, E. (1978). Condiciones básicas para el aprendizaje escolar. En: Bravo, L. *Trastornos del aprendizaje escolar*. Santiago de Chile: Ed. Teleduc.
- Condemarín, M. (1980). Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora. En: UNICEF. *El niño con dificultades para aprender*. Santiago de Chile: Ed. Galdoc.
- Condemarín, M. (1981). La comprensión lectora. En: Bravo, L. *El niño y la escuela*. Colección Teleduc. Santiago de Chile: Ed. Universitaria.
- Condemarín, M. & Chadwick, M. (1981). El aprendizaje de la escritura manuscrita. En: Bravo, L. *El niño y la escuela*. Colección Teleduc. Santiago de Chile: Ed. Universitaria.
- Condemarín, M. (1982). *Jornadas de lectura: nuevas teorías y técnicas para la comprensión del lenguaje escrito*. Documento mecanografiado que incluye las 11 conferencias dictadas en la Escuela de Educación de la Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile: UNICEF-UNESCO-IRA.
- Condemarín, M. & Chadwick, M. (1987). *Dame la mano-escritura*. Santiago de Chile: Ed. Zig-Zag.
- Condemarín, M. (1987). *El programa de Lectura silenciosa sostenida*. 2ª ed. Santiago de Chile: Ed. Andrés Bello.
- Condemarín, M. (1989). *Juguemos a leer*. Santiago de Chile: Mikolage-Salo.
- Condemarín, M.; Galdames, V. & Medina, A. (1990). *Tugar, tugar*. Santiago de Chile: CPEIP.
- Condemarín, M.; Galdames, V. & Medina, A. con colaboración de Jolibert, J. (1991). *Modelos y proyectos*. Santiago de Chile: CPEIP.
- Condemarín, M.; Galdames, V. & Medina, A. (1991). *Leer el mundo*. Santiago de Chile: CPEIP.
- Condemarín, M. (1991). Niños con necesidades educativas especiales. En: Winter, E. A. & Puentes, R. R. *Medicina Infantil*, pp. 1093-1099. Santiago de Chile: Speed Printer.
- Condemarín, M.; Galdames, V. & Medina, A. (1992). *Lenguaje integrado*. Santiago de Chile: CPEIP.
- Condemarín, M. (1995). Uso de carpetas dentro del enfoque de evaluación auténtica. En: *Revista Lectura y Vida*, año XVI, 4, pp. 5-14.
- Cabezón, E.; Condemarín, M. & Vaccaro, L.

- (1996). Jóvenes monitores: una esperanza de recuperación del *ethos* normalista. En: *Revista de Educación*. Ministerio de Educación de Chile, 240, pp. 50-55.
- Condemarín, M. (1996). Las alas de la percepción. En: *Revista de Educación*. Ministerio de Educación de Chile, 233, 31-33.
- Condemarín, M.; Galdames, V. & Medina, A. (1997). Subsector lenguaje y comunicación. En: *Revista de Educación*. Ministerio de Educación de Chile, pp. 59-103.
- Condemarín, M. & Milicic, N. (1998). *Jugar y leer*. Argentina: Ed. Del Nuevo Extremo.
- Condemarín, M. & Milicic, N. (1998). *Cada día un juego*. Argentina: Ed. Del Nuevo Extremo.
- Condemarín, M. & Blomquist, M. (1998). *La dislexia*. 16ª ed. Santiago de Chile: Ed. Universitaria.
- Condemarín, M. & Díaz, A. (1999). *Articulación entre la educación básica y la educación parvularia en el área de lenguaje y comunicación*. Documento de trabajo. Santiago de Chile: CPEIP.
- Condemarín, M. (1999). *Cuentos contados por Mabel Condemarín*. Colección Comenzando a leer, compuesta por tres libros. Santiago de Chile: Ed. Universitaria.
- Condemarín, M. (1999). *Lectura temprana*. 6ª ed. Santiago de Chile: Ed. Andrés Bello.
- Condemarín, M. (2000). *Lectura correctiva y remedial*. 4ª ed. Santiago de Chile: Ed. Andrés Bello.
- Condemarín, M. & Medina, A. (2000). *Evaluación auténtica de los aprendizajes*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Condemarín, M. & Chadwick, M. (2000). *Trazo a trazo: psicomotricidad y caligrafía*. Santiago de Chile: Ed. Andrés Bello.
- Condemarín, M. (2000). El rol de la literatura en la enseñanza superior. En: *Revista Psykhe*, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2 (9), pp. 55-61.
- Condemarín, M. (2001). Falsas concepciones sobre el lenguaje de niñas y niños pobres. En: *Revista Docencia*, Colegio de Profesores de Chile A.G., año VI, 13, pp. 31-37.
- Condemarín, M. (2002, agosto). El rol de la lectura en la educación de los valores. Conferencia dada en el 1er. Congreso Internacional: La educación de los valores, mecanografiado. Lima, Perú.
- Condemarín, M., (2002). Modelos holísticos vs. modelos de destreza en la enseñanza de la lectura inicial: un enfoque balanceado. Sexto curso andino de trastornos del aprendizaje, mecanografiado. Bogotá, Colombia.
- Condemarín, M. (2002). *Hurganito*. Santiago de Chile: Ed. Universitaria.
- Condemarín, M. Chadwick, M. & Milicic, N. (2003). *Madurez escolar*. 10ª ed. Santiago de Chile: Ed. Andrés Bello.
- Condemarín, M.; Chadwick, M. & Milicic, N. (2003, septiembre). Actualizaciones en madurez escolar. Seminario realizado en la Pontificia Universidad Católica de Chile. Escuela de Psicología. Programa de Extensión Académica, mecanografiado. Santiago, Chile.

- Condemarín, M.; Medina, A. & Galdames, V. (2003). El lenguaje como herramienta cultural de equidad. En: *Trayectoria de una década* (pp. 87-108). Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Condemarín, M.; Vaccaro, L. & Venegas, M. (2003). Los ejes comunes de la propuesta de renovación pedagógica: Lenguaje, Matemáticas y talleres de aprendizaje. En: *Trayectoria de una década*, pp. 41-58. Chile: Ministerio de Educación.
- Condemarín, M. (s/año). *El proceso de la comprensión lectora*. Santiago de Chile: Mecanografiado.
- Condemarín, M. (s/año). "Para mejorar la lectura" en: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación de Chile, 310-311.
- Condemarín, M.; Galdames, V. & Medina, A. (2004). *Taller de lenguaje 1*. Santiago de Chile: Ed. Santillana del Pacífico.
- Condemarín, M. & Medina, A. (2004). *Taller de lenguaje 2*. Santiago de Chile: Ed. Santillana del Pacífico.
- Condemarín, M. & Milicic, N. (2004). *Test de Cloze*. 3ª ed. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Condemarín, M.; Gorostegui, Mª E. & Milicic, N. (2004). *Déficit atencional*. 3ª ed., Santiago de Chile: Ed. Planeta Chilena.
- Condemarín, M. & Chadwick, M. (2005). *La escritura creativa y formal*. 9ª ed. Santiago de Chile: Ed. Andrés Bello.