

¿DISLEXIA? DECONSTRUYENDO UN CONSTRUCTO QUE SUBSISTE

Carmen Fusca*

Hoy asistimos a una creciente patologización de los procesos de aprendizaje de los niños. Muchos de los desafíos cognitivos de los niños involucrados en la apropiación de diversos objetos de conocimientos como la lectura, la escritura, la ortografía, la numeración, las operaciones matemáticas, son transformados rápidamente en patologías. Las adquisiciones de los contenidos escolares involucran elaboraciones, construcción de saberes provisorios que distan transitoriamente de los saberes convencionales, hipótesis originales que los niños van construyendo a lo largo del proceso de aprendizaje que no coinciden con el conocimiento convencional. Se trata de “errores constructivos” que responden a una lógica, a modos en que esos saberes convencionales, esos contenidos escolares se van construyendo.

El aprendizaje de la lectura y la escritura es un terreno en el que se transforma muy fácilmente en patología las vicisitudes del proceso de aprendizaje. Es un terrible fenómeno de patologización.

Aprender a leer y a escribir es difícil porque leer y escribir son tareas complejas. El aprendizaje de la lengua escrita implica activos procesos de construcción para los niños y adolescentes en los que están involucrados aspectos psicológicos, cognitivos, psicolingüísticos, sociales y pedagógicos.

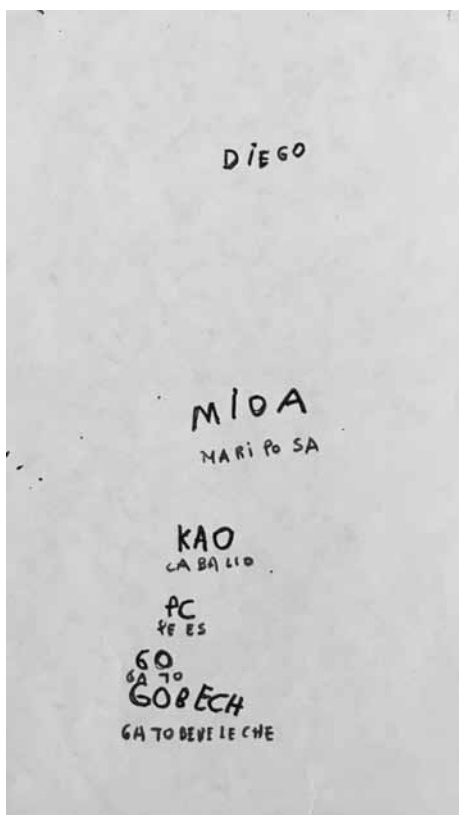
* Magíster en Psicología Educacional, Facultad de Psicología, UBA. Licenciada en Ciencias de la Educación U.B.A. Psicopedagoga Clínica con niños y adolescentes. Capacitadora docente en Escuela de Maestros (ex C.E.P.A) Ministerio de Educación, Gob. C.A.B.A. Miembro del Forum Infancias. Miembro del Comité de Pediatría Social, Sociedad Argentina de Pediatría. Docente en la carrera de Especialización en Prevención y Asistencia psicológica en infancia y niñez, Posgrado, Facultad de Psicología, UBA. Autora de los libros: *Enseñar a leer ya escribir en el Siglo XXI*, (2012) Ed Entreideas. *Dislexia y dificultades de aprendizaje*, (2017) Janin, Fusca, Vasen, (comps.), Noveduc. Autora de diversas publicaciones sobre dificultades de aprendizaje, dislexia y didáctica de la lengua escrita, entre otros: “¿El final o el retorno de una vieja etiqueta? (Mayo 2017); “Entrevista sobre Dislexia” *Revista Digital Letra Urbana*; “¿Qué es eso llamado Dislexia?” Buenos Aires. Febrero 2016 *Revista Noveduc*; “Las increíbles ideas de los niños durante su apropiación de la lectura y escritura”, en *Revista Digital Letra Urbana*, julio 2016, letraurbana.com; “¿Por qué cada vez hay más dudas acerca de la existencia de la dislexia?”, en *Revista Digital Letra Urbana*, noviembre 2016, letraurbana.com.

Tienen que apropiarse y comprender la complejidad de nuestro sistema de representación escrito, apropiarse y ejercer las diferentes estrategias y quehaceres que se ponen en juego en los actos de lectura y escritura. Veamos algunos ejemplos en relación a estos aprendizajes.

Desafíos durante la apropiación del sistema de escritura

Los niños tienen que descubrir que cada letra representa un sonido tan abstracto como son los fonemas. Hay una etapa anterior muy valiosa que posibilita este descubrimiento, en la que piensan que cada letra representa una sílaba, un recorte oral que aún no coincide con el fonema.

Diego, 6 años.



Irina, 6 años.



Estas se denominan **escrituras silábicas**. Pero los niños también van descubriendo que esta correspondencia silábica no alcanza. Enfrentan reales conflictos cognitivos cuando intentan interpretar textos escritos por otros (carteles, títulos, nombres propios) y sobran letras o en sus propias producciones van descubriendo fonemas que en otros momentos no habían tenido en cuenta.

Así, a lo largo de esta etapa, los niños intentan muchas veces con esfuerzo poner en correspondencia cada grafía con cada fonema. El descubrimiento de esta relación es lo que Emilia Ferreiro denominó **hipótesis alfabética**. Muchas veces esa correspondencia no la realizan en el orden de la emisión sonora, sino a medida que la va descubriendo. Por ejemplo, un niño que quiere escribir *pasto* dice "pas" y pone P S, pero se da cuenta que va la A y agrega P S A y luego TO. De esta manera escribe *pasto*: PSATO.

Estas inversiones tienen un sentido desde el punto de vista del niño. El orden en que se descubre el fonema no coincide con el orden del mismo en la palabra.

Escrituras como las siguientes son una muestra del esfuerzo cognitivo de los niños, de los problemas que van enfrentando y resolviendo en el proceso de comprensión del sistema de escritura: relación entre letras y fonemas, separación de palabras, convenciones ortográficas.

Diego, 7 años.

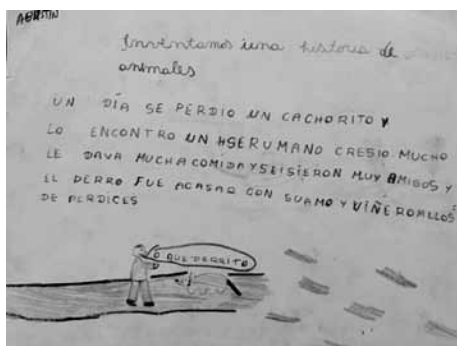


Estas escrituras han preocupado en la escuela, ya que durante mucho tiempo se las consideraba patológicas. Hoy sabemos que forman parte de un proceso de construcción y que revelan avances hacia el descubrimiento de la característica alfabética de nuestro sistema.

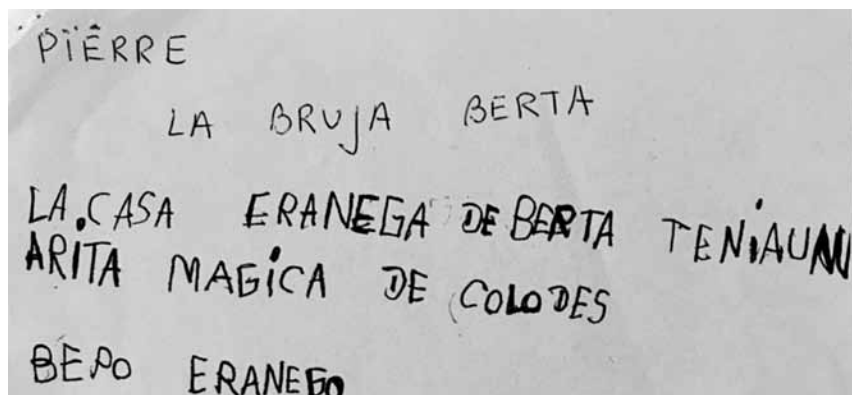
Descubrir la separación de palabras es otro tema complejo. Por ejemplo en el caso de artículos, los niños suelen escribir todo junto **lasilla**, en lugar de **la silla**. Cuando descubren que la palabra LA se separa escriben **la / piz**. Una maestra sugirió a los niños poner el dedo para que no se encimen las palabras y un niño dijo **“yo pongo el dedo, pero no sé dónde ponerlo”**.

La separación de palabras implica un problema conceptual. Comprender qué es una palabra.

Agustín, 6 años.



Pierre, 7 años.



Descubrir las convenciones ortográficas es otro gran desafío y aprendizaje. La palabra **casa** puede ser escrita en una determinada etapa así: **KACA**. Y si pensamos en la relación fonema grafema es correcta pero el sistema de escritura tiene convenciones ortográficas que requiere tiempos de aprendizaje.

Hay fonemas representados por diferentes letras, y letras que representan diferentes fonemas. Un hermoso ejemplo de la complejidad que enfrentan los niños es la escritura de Camila. Su maestra le dijo que “humano” va con hache y como para ella la palabra es “serhumano” ella colocó la letra h delante (HSERUMANO).

Así vemos que es un proceso de adquisición complejo, lleva tiempo, es necesario un contexto que posibilite la interacción con la cultura escrita, con pares, con adultos mediadores y que se lo acompañe con las intervenciones didácticas necesarias en la escuela.

Es importante no transformar en una patología procesos esperables durante el aprendizaje de la lectura y escritura como las omisiones, sustituciones de letras, uniones de palabras, las palabras escritas no convencionalmente.

El sistema de escritura es muy complejo, y conocerlo tampoco alcanza para leer y escribir. Para ser buen lector o para producir textos no alcanza con conocer el sistema de escritura. Si un niño participa de situaciones de lectura y escritura se va apropiando de las características del lenguaje escrito, de los procesos y estrategias que se requieren para leer y para escribir.

Desafíos durante el proceso de lectura

Leer es más que poner sonidos a los símbolos gráficos, es un proceso de construcción de sentido.

La lectura es un proceso de construcción de significados. Durante este proceso no solo reconocemos letras y le adjudicamos sonidos sino que utilizamos nuestros conocimientos acerca del mundo, del lenguaje, de los tipos de textos, del tema acerca del cual se lee. Es un acto atravesado por nuestros deseos, intereses, sentimientos. Ponemos en juego estrategias como seleccionar indicios del texto, hacer anticipaciones, predicciones, inferencias, verificar, autocontrolar el sentido que vamos construyendo. Se aprende a leer durante toda la vida. Frank Smith (1992: 200) dice: "Todos debemos leer para aprender a leer, y cada vez que leemos aprendemos más acerca de la lectura".

Reducir la lectura a la decodificación y sonorización constituye la simplificación de una compleja actividad y deja fuera la importancia que tiene para los lectores la búsqueda de sentido.

Desafíos durante el proceso de producción escrita

La producción de textos también es una actividad compleja. Hay una representación muy generalizada en la sociedad de que la escritura es un don, resultado de una hipotética inspiración, que la primera versión coincide con el producto final, y esta representación es frecuentemente reforzada por la escuela (Fusca, 2010).

Umberto Eco afirma: "Miente el autor que dice que ha trabajado llevado por un raptó de inspiración. El genio es 20% inspiración y 80% transpiración" (Eco, 1987: 16).

En el proceso de redacción hay operaciones cognitivas recursivas involucradas como la planificación de lo que se va a escribir, la puesta en texto, la revisión constante de lo que se escribe y la resolución de problemas que surgen a medida que se produce el texto. A veces los maestros o padres dicen "tiene las ideas pero no las pueden plasmar en el papel" y claro porque ese es un proceso cognitivo de reorganización del pensamiento muy complejo.

El que escribe debe tener en cuenta qué tipo de texto se está escribiendo, tomar decisiones en relación a su estructura general y aspectos puntuales de

sintaxis, léxico, ortografía. Este proceso conlleva la resolución de múltiples problemas: el modo progresivo en que se introducen las informaciones, la coherencia y la cohesión, la forma de evitar ambigüedades y repeticiones innecesarias, el uso de conectores, los tiempos verbales, la puntuación según se quiere organizar el texto, el respeto por las convenciones ortográficas.

En síntesis, tanto en la comprensión del sistema escrito como en los procesos de lectura y de escritura se enfrentan complejos desafíos cognitivos. Las producciones, los intentos, los errores de los niños y adolescentes, no son trastornos, son partes de un proceso de construcción y adquisición de la lengua escrita.

Es cierto que también hay muchos niños que encuentran dificultades en estos aprendizajes. Esas dificultades no son todas iguales. Hay niños a los que les cuesta descubrir la característica alfabética de nuestro sistema de escritura (la relación entre fonema y letra), algunos se centran en el descifrado y no pueden construir el sentido del texto, hay niños que a pesar de ser más grandes, omiten letras al escribir o no separan las palabras, otros tienen dificultades para apropiarse de las características ortográficas, otros “leen” (oralizan) de manera fluida pero no comprenden lo que leen, otros tienen dificultades para producir textos con coherencia y cohesión, a otros no se les ocurre qué escribir. Las dificultades pueden ser diversas y también sus causas.

Podríamos preguntarnos: ¿Es a través del término “dislexia” que contamos con el mejor enfoque para comprender estas dificultades? NO.

A lo largo de mis años de trabajo como psicopedagoga he atendido muchos niños que venían con el diagnóstico de “dislexia”. Una etiqueta simplifica, torna homogéneos procesos singulares tanto libidinales como cognitivos. Dificultades diversas son leídas como déficits, se las incluye bajo el rótulo de dislexia, que se convierte a su vez en explicación de esa dificultad (lee así porque es disléxico) y se obtura la posibilidad de investigar y comprender de qué tipo de dificultad se trata y cuáles son los factores determinantes de las mismas.

¿Qué es eso llamado “dislexia”?

Es un término muy antiguo. El término “dislexia” comenzó a circular hace más de cien años. Los primeros en usarlo fueron neurólogos y oftalmólogos preocupados por los trastornos lectores que tenían adultos que habían padecido traumatismos o daños cerebrales. Se referían a efectos de traumatismos

observables que impedían a ciertos sujetos adultos leer o escribir. Ahora bien, ¿cómo se pasó de esas situaciones específicas que se referían a daños reales, a generalizar esta denominación y seguir adjudicando causas neurobiológicas, genéticas, a las diversas dificultades que pueden presentar algunos niños en el aprendizaje de la lectura y escritura?

Surge en una época en que la psiquiatría se encontraba dominada por un pensamiento clasificador. Cada nueva descripción clínica atípica llevaba a la creación de una nueva categoría, de una nueva enfermedad. Brito Mendes (1978) señala que la dislexia nace como fruto de un determinado contexto histórico, como resultado de una extrapolación de casos clínicos graves en adultos para una explicación de comportamientos infinitamente menos graves. Esto es peligroso por sus implicancias y además simplista.

Hoy se la define como un trastorno de origen neurobiológico, crónico y se difunde que afecta aproximadamente a un 10% de las personas. La sintomatología más difundida: “Dificultades en el deletreo, decodificación, lectura lenta, la aparición de omisiones o adiciones de letras, de inversiones, sustituciones, uniones o fragmentaciones de palabras, errores en la ortografía”. Se agregan dificultades en el cálculo, organización espacial, y sigue la lista, dificultades cognitivas. Ver definiciones en www.disfam.org/argentina.

La palabra “dislexia” cada vez engloba más dificultades en lectura, en escritura, en la ortografía, en el cálculo, en la atención... DIS. Mucho de esa sintomatología constituyen momentos, producciones esperables en el proceso de adquisición y construcción de la lengua escrita.

Muchos investigadores hoy señalan que (Elliot, 2016) los criterios que se utilizan varían enormemente y no se puede hacer un diagnóstico de manera clara y concisa acerca de si un niño es disléxico o no. Cada vez la lista de características es más extensa, a tal punto que mucha gente puede tener una, aun siendo buenos lectores o escritores. Afirman que es imposible en la práctica diferenciar entre niños cuyas dificultades en la lectura y escritura puedan deberse a una debilidad neurobiológica y aquellos que tienen dificultades por limitadas y pobres experiencias de aprendizaje.

Un largo y silenciado debate en torno de este término

En torno de la dislexia existió y existe un largo y profundo debate, de alto nivel en muchos lugares del mundo que pareciera silenciarse. A pesar de los múltiples cuestionamientos, el término “dislexia” continúa teniendo una vigencia increíble. Daré algunos de los ejemplos (Fusca, 2016).

En el año 1970, en París, el Centre de Recherche de l'Education Specialisee et de l'Adaptation Scolaire (C.R.E.S.A.S.) organizó un Coloquio con los principales teóricos e investigadores cuyos trabajos fueron publicados con el título: "La dislexia en cuestión". Esto ocurrió hace 46 años y ya se planteaban la preocupación por las divergencias que separaban a los especialistas y las contradicciones entre los distintos puntos de vista en relación a la "dislexia".

En el año 2005, en Londres, un programa de TV denominado "El mito de la Dislexia" reabrió un gran debate sobre este tema. Un miembro del Parlamento inglés, Graham Stringer, escribió en su sitio *web* en 2009: "La Dislexia es una cruel ficción".

En el año 2014 el profesor de la Universidad de Durham Julian Elliot y la profesora de la Universidad de Yale Elena Grigorenko escriben *The Dyslexia debate*, libro en el que realizan un exhaustivo análisis de las concepciones, teorías acerca de la dislexia, las explicaciones causales, acuerdos y divergencias entre investigadores. Y señalan que es un término que debería abandonarse por carecer de rigor científico.

¿Por qué subsiste este término cuando es tan problemático y cuestionado?

Es un interrogante que los profesionales de la salud y de la educación debemos asumir. El debate continúa actualmente. Por un lado, las asociaciones de dislexia difunden que se trata de un trastorno de origen neurobiológico, genético, que es sumamente importante contar con un diagnóstico y cuanto más precoz mejor, y proponen diagnósticos y tratamientos basados en la ejercitación descontextuada de habilidades de decodificación, lectura de pseudopalabras, oralización del texto, de transcripción, dejando fuera el sentido y el propósito comunicativo de las prácticas de lectura y escritura. Por otro lado, existen científicos y especialistas que cuestionan este término y analizan las concepciones que lo sustentan y los complejos problemas que presenta.

El debate se centra fundamentalmente en: 1) La concepción de lectura y escritura que subyace a la noción de "Dislexia", 2) el supuesto origen neurobiológico, 3) la utilidad del diagnóstico de dislexia, 4) la complejidad de la detección temprana.

Las concepciones de lectura y escritura que subyacen a este constructo han sido ya superadas. La lectura y escritura son consideradas como habilidades mecánicas de sonorización y transcripción, basadas solamente en procesos

perceptivos y motrices. Se identifica leer con descifrar y sonorizar un texto y escribir con copiar o transcribir fonemas en símbolos gráficos. Esto se observa, tanto en los instrumentos de evaluación utilizados para su diagnóstico como en las actividades propuestas para su tratamiento.

Podría entenderse que hace un siglo, cuando surgió la noción de “dislexia”, las conductas y producciones de los niños alejadas de lo esperable como actos de lectura y escritura convencionales, preocuparan, y fueran miradas como supuestas “desviaciones”. Pero en las últimas décadas, estas concepciones han sido ampliamente cuestionadas y superadas por investigaciones psicolingüísticas, psicogenéticas, sociológicas y didácticas (Dubois, M. E., 1987; Chartier, R., 1999; Chartier A.M. y Hebrard, J., 2002; Lerner, D., 1994; Tolchinsky, L., 1993). Los aportes de las investigaciones acerca de los procesos de construcción de conocimientos por parte de los niños, acerca de los procesos cognitivos involucrados en la lectura y en la producción escrita, nos posibilitan comprender esas “supuestas sintomatologías de un trastorno” como parte inherente a los procesos de construcción del sistema alfabético y como muchos de los problemas que los niños deben enfrentar para convertirse en lectores y productores de textos (Ferreiro, E., 1979, 1988, 1992). Problemas que enfrentamos todos los que leemos y escribimos; no solo los niños y adolescentes.

Hoy podemos repensar eso llamado “dislexia” porque sabemos mucho más de estos procesos.

En relación con el *supuesto origen neurobiológico*, no hay acuerdos ni evidencias científicas según afirman diversos investigadores (Affonso Moyses, M.A.; Collares, C., 2013). Elliot y Grigorenko (2014) afirman que no es fácil determinar hasta qué punto una dificultad de lectura o escritura tiene una base neurobiológica. Afirman que es imposible en la práctica diferenciar entre niños cuyas dificultades en la lectura y escritura puedan deberse a una debilidad neurobiológica y aquellos que tienen dificultades por limitadas y pobres experiencias de aprendizaje. La manera en que se difunden a veces ciertas informaciones deja la idea de que la ciencia ha llegado a certezas que aún no tenemos.

En cuanto a la utilidad del diagnóstico de dislexia

En general, cuando los niños presentan alguna dificultad tanto padres como docentes y profesionales nos sentimos más tranquilos si se encuentra un rótulo que la explique. Elliot (2014) afirma que tener un diagnóstico de “dislexia”

no cambia. Primero, porque, si bien está claro que hay una significativa proporción de niños con dificultades para aprender a leer, es complejo identificar clara y consistentemente dentro de ese grupo, niños con una condición llamada dislexia. No es fácil diferenciar supuestos “disléxicos” de “pobres lectores”. Y en segundo lugar, porque no hay intervención o tratamiento educativo que uno haga con ese niño supuestamente “disléxico” diferente de lo que haría con todo niño que está en proceso de aprender a leer y a escribir. **El diagnóstico de “dislexia” no informa nada acerca de posibles intervenciones que ayuden a ese niño.** Al contrario, al colocar todas las dificultades bajo una misma etiqueta y suponiendo una causa uniforme, puede simplificar la complejidad de esas dificultades, impidiendo encontrar las estrategias adecuadas para ayudar a cada niño particular (Fusca, C., 2017).

En cuanto a la **detección temprana, constituye un problema muy complejo y riesgoso.** Hay instituciones y especialistas que proponen que se realice detección desde el jardín de infantes. Etapa en que los niños se encuentran en pleno proceso de construcción del sistema de escritura. Podríamos preguntarnos acerca de qué indicadores se tendrían en cuenta. Es riesgoso y problemático pensar la detección precoz de dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. Si estas evaluaciones se llevan a cabo antes de que los niños tengan suficientes experiencias de alfabetización muy probablemente aumenten falsos diagnósticos.

Además de todo lo señalado, podemos observar que hay una Gran industria detrás: Test, baterías diagnósticas, tratamientos dispositivos tecnológicos que plantean programas reeducativos. Ejemplos: Una APP para detectar dislexia: Dyetective for Samsung es un detector de riesgo de tener dislexia creado por Change Dyslexia, cuya publicidad dice: *“Averigua con nuestro test si es posible que tengas dislexia en 15 minutos”.*

Cuestionar el término no significa desconocer que hay muchos niños que sufren por tener dificultades importantes para aprender a leer y a escribir. Las dificultades en la lectura y escritura, ya sean severas o leves, son muy reales. Y muchos niños sufren por ello. La preocupación, el debate se centra en lo impreciso y vago que resulta el término “dislexia”, y en el hecho de pretender unificar y simplificar diversas y complejas problemáticas en relación con el aprendizaje de la lectura y escritura al reducir sus causas a un trastorno neurobiológico y genético. En las últimas décadas, múltiples investigaciones nos permitieron conocer más sobre los diferentes procesos involucrados en los actos de lectura y de escritura, y también sobre cómo se aprende a leer y a escribir. Estos conocimientos arrojan una luz diferente

sobre las dificultades que presentan muchos niños y adolescentes, lo cual posibilita ir más allá de un diagnóstico estigmatizante, comprender los diferentes tipos de dificultades, sus diversas causas y plantear intervenciones pedagógicas adecuadas para que los niños progresen como lectores y productores de textos.

Patologización o comprensión de un proceso complejo

Cuando un niño o adolescente tiene dificultades en estos aprendizajes y se reducen sus causas a un trastorno neurobiológico, se simplifican procesos complejos que se producen en contextos sociales y escolares. Se desconocen las diversas causas por las cuales un niño o adolescente puede tener esas dificultades obturando los sentidos subjetivos que subyacen a las mismas. Sabemos que entre los factores que originan dificultades se encuentran los obstáculos que a veces suelen generar algunos métodos de enseñanza.

Subrayo nuevamente que poner en cuestión el término “dislexia” no significa desconocer que hay niños que sufren por tener dificultades importantes para aprender a leer y a escribir. Y ese es el problema: la gente se confunde porque, cuando alguien les dice que la dislexia no existe, parece que lo que uno está diciendo es que el problema que el niño tiene para aprender a leer no existe. Y esto no es así. Elliot (2016) afirma que de lo que tenemos que darnos cuenta es de que el término “dislexia” es cada vez más problemático y realmente estaríamos mucho mejor si dejáramos de utilizarlo de una vez por todas.

En el año 2016 se produjo en Argentina una vuelta a escena de la dislexia ante la insistencia de asociaciones de dislexia que impulsaban la Ley de dislexia pregonando su condición de trastorno neurobiológico desconociendo y minimizando otros factores en juego en estos aprendizajes. También insistiendo en la difusión mediática de porcentajes elevadísimos de niños con este supuesto trastorno (se dice que el 10 o incluso el 20% de los alumnos la padecen).

En el mes de octubre de 2016 se sancionó la Ley de Dislexia o La Ley de DEA (Dificultades Específicas del Aprendizaje). Una ley muy polémica. Una ley que pretendiendo garantizar el derecho de los niños a recibir educación y ayuda para supuestas dificultades en realidad pone en riesgo esos derechos. (Ley 27.306, Boletín Oficial República Argentina).

En el texto de la ley se subraya que se trata de un trastorno neurobiológico, desconociendo las diversas causas por las cuales se pueden tener dificultades

para aprender a leer y a escribir. Se plantea la necesidad de que un niño o adolescente reciba un diagnóstico estigmatizante como es el rótulo de “disléxico”, como condición para contar con la ayuda necesaria para resolver su dificultad. Con el argumento de hacer visible una “*enfermedad invisible*”, imperceptible, en realidad se está creando una patología donde no la hay. Por otra parte, las propuestas para el acompañamiento en el aula (evitar que los niños “disléxicos” lean y escriban) con el argumento de que así se contemplan sus dificultades, los posiciona como “diferentes” a los otros niños y los inhabilita para progresar a su propio ritmo como lectores y escritores.

Nuestro sistema educativo cuenta con normas legales que de aplicarse darían lugar al acompañamiento que los niños que presentan dificultades en el aprendizaje necesitan. En el texto de la ley DEA se dice que los maestros deben formarse, hacer adecuaciones. El debate es si es necesario sancionar una ley para que los maestros se formen en el trabajo con niños con dificultades, o tenemos que aplicar la ley y las resoluciones que ya existen y seguir formando a los docentes para que en la escuela haya lugar para todos los niños, y se les garanticen los derechos a recibir una propuesta educativa que los incluya.

Todo niño tiene derecho a recibir la ayuda adecuada cuando tiene dificultades y para ello hace falta más que un rótulo. Los diagnósticos estigmatizantes obturan la pregunta acerca de lo que le sucede al sujeto que consulta por un padecimiento, antepone una certeza e impiden la posibilidad de conocer la dimensión subjetiva de la problemática de cada uno. Además, es necesaria una perspectiva interdisciplinaria que tome en cuenta unidades de análisis más amplias para analizar cada problemática particular incluyendo al sujeto, al grupo familiar, la institución educativa y el contexto social.

La patologización que actualmente se observa de los procesos de aprendizaje es alarmante. Ya en 1970 en el Coloquio mencionado, Inizan cuestionaba definiciones que se referían a la dislexia como enfermedad constitucional, hereditaria y se preguntaba “si no estaremos buscando la causa de algo que no existe”. Y subrayaba que “se había minimizado el factor pedagógico”.

La lectura y la escritura son prácticas sociales y se aprenden tanto dentro como fuera de la escuela. Son importantes las experiencias con la lengua escrita con las que cuentan los niños desde muy pequeños en sus entornos familiares y sociales.

Cuando niños o adolescentes presentan dificultades en estos aprendizajes, por supuesto que deben recibir la ayuda necesaria. Muchas veces se requiere

de un profesional especializado según sean las causas de esas dificultades, pero aun así es fundamental todo lo que puede brindar la escuela. Como afirma Elliott (2014): “Desde el punto de vista pedagógico, la tarea crucial es identificar en los niños con dificultades de lectura y escritura en cada caso particular, sus debilidades y fortalezas y abordarlas directamente”. El abordaje de estas dificultades (salvo muy pocas patologías complicadas) no es un tema médico es una tema pedagógico, una responsabilidad de la escuela.

Las investigaciones didácticas realizadas hace varias décadas (Lerner, D. 1996, 2001; Tolchinsky, L., 1993), nos han aportado y verificado en diferentes países, **cuáles son las condiciones didácticas, las situaciones de aprendizaje y las intervenciones de los docentes que favorecen el aprendizaje de la lectura y escritura en todos los niños**. Nos ha mostrado que los niños llegan a la escuela con conocimientos muy diferentes sobre el sistema de escritura, con contactos muy distintos con la lengua escrita y adultos lectores y escritores. En cualquier aula, las posibilidades lectoras y escritoras de los chicos son diversas. Sabemos que atender esta diversidad no es fácil en la estructura de nuestros dispositivos escolares (homogeneidad, enseñanza graduada, todos al mismo ritmo).

Es necesario conocer repertorios de intervenciones didácticas que ayuden a **tender puentes** entre lo que los niños ya saben y lo que se les quiere enseñar, **diseñar estrategias para flexibilizar esa estructura institucional**, (re-agrupamientos móviles de alumnos, trabajar en algunas horas de clase con chicos cuyos estados de conocimiento sean cercanos y seguir trabajando la mayor parte del tiempo con todos los chicos de cada grado, para enriquecer los conocimientos de todo), llevar a cabo con los alumnos **proyectos** en los que la lectura y escritura tengan sentido y preserven sus funciones sociales y reales.

Hablar de niños disléxicos, de trastornos de origen neurobiológicos, de dificultades que persistirán inevitablemente, constituye a los sujetos en víctimas de un rótulo sellando y obturando posibilidades de transformación a lo largo de su trayectoria educativa (Fusca, C., 2016).

Primera versión: 03/10/17

Aprobado: 14/11/2017

Bibliografía

Afonso Moyses, M.A.; Collares, C.: (2013) Dislexia y TDAH: ¿Dónde están las evidencias? En Untoiglich, G.: *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz*. Buenos Aires: Noveduc.

Brito Mendes: (1978) *Dislexia ou Dispedagogía. Análise Psicológica*. II.1: 157-182.

Chartier, A. M.: (2004) *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.

C.R.E.S.A.S: (1976) *La dislexia en cuestión. Dificultades y fracasos en el aprendizaje de la lengua escrita*. Madrid: Pablo del Rio Editor.

Dubois, M. E.: (1987) *El proceso de lectura, de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.

Elliot, J. y Grigorenko, E.: (2014) *The Dyslexia debate*. New York: Cambridge University Press.

Elliot, J. y Nicolson, R.: (2016) *Dyslexia: Developing the debate*. Bloombury Publishing. New York. London.

Ferreiro, E.: (1988) *La alfabetización en proceso. Proceso de alfabetización*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fusca, C.: (2012) *Enseñar a leer y a escribir en el siglo XXI*. Buenos Aires: Entreideas.

: (2016) "¿Qué es eso llamado Dislexia? Del desafío de aprender a la patologización". *Revista Noveduc*. Buenos Aires.

: (2016) "Las increíbles ideas de los niños durante su apropiación de la lectura y escritura". En *Revista Digital Letra Urbana*, julio 2016. Letraurbana.com

: (2016) "¿Por qué cada vez hay más dudas acerca de la existencia de la dislexia?". En *Revista Digital Letra Urbana*, noviembre 2016. Letraurbana.com

: (2016) Exposición ante la reunión Conjunta de las Comisiones de Educación y de Acción Social y Salud de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación. Octubre 2016.

Goodman, Y.: (1991) *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires: Aique.

Janin, B.: (2004) *Niños desatentos e hiperactivos. Reflexiones críticas acerca del Trastorno por Déficit de Atención con o sin hiperactividad*. Buenos Aires: Noveduc.

Ley 27.306 - Boletín Oficial República Argentina.

<https://www.boletinoficial.gob.ar/#!DetalleNorma/153296/2016110>

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

Vasen, J.: (2010) *Una epidemia de nombres impropios*. Buenos Aires: Noveduc.

Resumen

Mi propósito en este artículo es repensar la existencia misma de la dislexia analizando concepciones que la sustentan y mostrando, por un lado lo complejo que es apropiarse del sistema de escritura, aprender a leer y a escribir y por otro, el lugar que ha tenido y tiene la institución escolar en el acceso de niños y adolescentes a la lengua escrita. Además, plantear que las dificultades que algunos niños presentan en este aprendizaje, requieren ser comprendidas desde una perspectiva compleja en lugar de la simplificación de un diagnóstico reducido a lo neurobiológico que se sella en el rótulo de "dislexia".

Palabras clave: dislexia; rótulo; repensar; dificultades; perspectiva compleja.

Summary

My purpose in this article is rethinking the very existence of dyslexia, analyzing the concepts that support it and showing, on the one hand, how complex it is to take ownership of the writing system, to learn to read and write, and on the other one, the role the educational institution has played and continues to play in granting children and adolescents access to the written language. Additionally, to propose that the difficulties some children may encounter in this learning process require being understood from a complex perspective rather than from the simplification of a diagnosis limited to the neuro-biological which is sealed with the label of "dyslexia".

Key words: dyslexia; label; rethinking; difficulties; complex perspective.

Résumé

Mon but dans cet article c'est de réfléchir sur l'existence même de la dyslexie avec l'analyse des concepts que la soutiennent et montrer d'une part la complexité d'incorporer le système de l'écriture, c'est à dire apprendre à lire et écrire, et de l'autre le rôle qu'a joué l'institution scolaire dans l'accès des enfants et adolescents à la langue écrite.

En outre, faire valoir que les difficultés que quelques enfants manifestent dans cet apprentissage demandent d'être comprises d'un point de vu plus complexe que celui d'un simple diagnostic focalisé sur la neurobiologie et donc sellé avec le label de "dyslexie".

Mots clés: dyslexie; label; réfléchir; difficultés; point de vu complexe.

Carmen Fusca

carmenfusca@gmail.com