

## SIGNIFICACIONES: MÁS ALLÁ DE LA “DISLEXIA”

Nora Emilce Elichiry\*

**L**a convocatoria para participar con este trabajo alude a un debate sobre la “dislexia” como una problemática específica de aprendizaje<sup>1</sup>.

Desde nuestra perspectiva, no solo cuestionamos la categoría diagnóstica de dislexia, derivada del siglo pasado, sino que observamos que el replanteo de esta nosología<sup>2</sup> como vigente en la actualidad, es coincidente con el resurgimiento del biologismo y con la hegemonía de las *industrias* de la biotecnología del siglo XXI que tienden a utilizar falacias genéticas para fundamentar modelos económicos.

Si bien reconocemos el potencial de las investigaciones de las neurociencias (Hruby, 2012), su transferencia a lo psicoeducativo sin que se incluyan las disciplinas básicas involucradas no solo es prematura sino que es inadecuada. Es necesario un debate interdisciplinario sobre el tema y un análisis crítico de sus implicancias.

Para iniciar ese camino controvertido del debate propongo compartir algunas contribuciones que aún tienen vigencia en el campo psicoeducativo.

El sentido de esto es tomar en cuenta la denominada *Tradición Selectiva*, término acuñado por Raymond Williams para nombrar al proceso por el cual seleccionamos del legado del pasado fundamentos para explicar, sostener y justificar acciones del presente. Es una versión selectiva de un pasado formador y un futuro preformado que se operativiza; una versión del pasado destinada a conectarse con el presente y ratificarlo o no.

En relación con el discurso actual de las neurociencias, conviene recordar algunos trabajos pioneros neuropsicológicos realizados por Alexander Luria

---

\* Directora de Grupos Consolidados de Investigación UBACyT de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. <http://noraelichiry.com.ar>

<sup>1</sup> Ese escrito se basa en la ponencia presentada en el Panel “La dislexia en cuestión”, en la Jornada organizada por la Carrera de Especialización en Psicoanálisis con Niños y Adolescentes de UCES en noviembre 2016.

<sup>2</sup> Con justificaciones similares se incluyen otras pseudo-patologías como: discalculia, disgrafía, disortografía y cuadros tan inespecíficos como el ADD.

en investigación básica y en amplios conjuntos poblacionales, con la meta de inclusión social. Esos estudios han permitido entender los fundamentos culturales del desarrollo cognitivo, la consideración del cerebro como un sistema y la plasticidad del mismo. Durante más de cuatro décadas Luria investigó las bases cerebrales de la actividad psicológica y planteó que los procesos mentales son sistemas complejos que no están localizados en áreas estrictas del cerebro, sino que tienen lugar a través de grupos de estructuras que aportan a la organización de un sistema funcional. Sus contribuciones, así como las de su colega Vygotsky siguen siendo relevantes.

Con el mismo propósito también se sugiere reconsiderar los estudios realizados por Piaget sobre la construcción de conocimientos en la infancia y en particular aquellos referidos a la relación biología y conocimiento.

En cuanto a la comprensión de sistemas complejos, son indudables los aportes de Rolando García quien ha realizado investigaciones interdisciplinarias en varios países y ha producido elaboraciones conceptuales notables.

En el área específica de la alfabetización, campo multidisciplinario actualmente estudiado por la historia, la antropología y la psicolingüística, las contribuciones de las investigaciones psicológicas de Emilia Ferreiro han producido una ruptura conceptual equivalente a la de un cambio de paradigma. La originalidad de sus trabajos son aportes insoslayables para la reflexión requerida respecto a los procesos cognitivos y psicolingüísticos en la infancia.

Cobran vigencia en el contexto de las enunciaciones actuales estos bloques conceptuales tanto por su rigurosidad como por su espíritu interdisciplinario.

A través de este trabajo quisiera manifestar mi preocupación por el resurgimiento del biologismo y advertir que podría tratarse de una nueva racionalidad que intenta anular el conocimiento de las ciencias sociales para imponer argumentos sobre lo que sucede en lo político, lo económico, lo social y lo educativo.

Es necesario e impostergable reflexionar acerca del uso de categorías nosológicas que ocultan tramas complejas. Éstas se centran en la dimensión biológica lo cual ha impulsado el reposicionamiento de perspectivas innatistas en Psicología y en Educación proponiendo intervenciones que tienden a estigmatizar como patológicos momentos del desarrollo que son propios de la infancia.

Es justificada la inclusión de la perspectiva etnográfica en nuestras investigaciones constructivistas. Este enfoque produce una desestabilización de las

formas de ver, pone en cuestión aquello que se estudia, invita a revisar los fundamentos con los que analizamos el mundo social y a interrogarnos acerca de las categorías que usamos. En particular nos orienta a percibir de qué manera algunas categorías pueden encubrir o invisibilizar aspectos nodales.

Entendemos que la construcción de categorías implica una manera de mirar el mundo y supone, discutir acerca de nuestras formas de segmentar la realidad e interpelar las teorías psicológicas y educativas que adoptamos. Al nombrar el mundo social lo construimos e intervenimos y es en ese sentido que conceptualizo en este texto algunas nociones desde la perspectiva procesual del desarrollo, con la intención de promover el interés por la producción científica local de investigaciones en estas temáticas.

### **Disonancias**

Solemos mencionar que el objetivo de toda acción educativa es el logro del aprendizaje, pero sabemos que hay gran distancia entre metas y resultados. Los datos estadísticos ofrecidos por el sistema educativo documentan esto y las altas cifras del denominado “fracaso escolar” son elocuentes al respecto.

No se trata en la mayoría de los casos de patologías individuales cuando encontramos disonancia y los aprendizajes se transforman en problemas. Esto queda fundamentado en las investigaciones longitudinales y transversales que hemos realizado en las últimas décadas. El porcentual de problemáticas específicas de aprendizaje que hemos documentado en estudios locales y regionales es muy bajo y eso no se condice con las altísimas tasas de “fracaso escolar” que se señalan en los datos proporcionados por el sistema educativo.

Cabe aclarar que mi recorrido formativo en investigación, se desarrolló en contextos aúlicos en situaciones de vida cotidiana en las escuelas<sup>3</sup>, en proyectos longitudinales de investigación básica<sup>4</sup> y en seguimientos epidemiológicos<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> Participación como ayudante de investigación en el Proyecto de la Universidad de Harvard dirigido por Courtney Cazden sobre *el lenguaje en el aula*, desarrollado en escuelas públicas de Cambridge durante 1973-1976.

<sup>4</sup> Participación como investigadora formada en el estudio longitudinal sobre *Alfabetización* realizado en México y dirigido por Emilia Ferreiro durante 1977-1980.

<sup>5</sup> Participación como investigadora formada en un estudio epidemiológico sobre *Rendimiento escolar* realizado en Nicaragua bajo la dirección de Marie Langer, 1980-1984.

El estudio preliminar dirigido en nuestro país fue una investigación sobre los Gabinetes Psicofísicos de Capital Federal, abarcando la totalidad de la población escolar de 1° y 5° grado de todas las escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Ese proyecto realizado en la Facultad de Medicina de UBA<sup>6</sup> se continuó en la Facultad de Psicología de la misma universidad<sup>7</sup> sobre la temática del fracaso escolar masivo.

En esos proyectos de seguimiento poblacional se incorporó la perspectiva de la epidemiología crítica (Breilh J., 2003). Los estudios consistieron en el seguimiento de cohortes de alumnos y alumnas desde el inicio de su escolaridad hasta el final del tercer grado de primaria. Es decir, la totalidad de los niños y niñas del primer ciclo escolar, que asistían a cuatro escuelas primarias públicas situadas en distintas localidades de la ciudad de Buenos Aires. También se incluyó una visita domiciliaria realizada a cada familia de alumnos y alumnas para documentar los contextos de aprendizajes extra-escolares<sup>8</sup>.

Adoptamos ese formato de indagación en forma propositiva, por ser esa una modalidad inversa a la de las investigaciones tradicionales en las que solo se analizan los casos derivados (a gabinetes o a centros asistenciales) con cuyos resultados luego se tiende a “patologizar” la mirada sobre el conjunto poblacional.

Hemos visto que los estudios realizados desde la biología, la medicina y la neurología se han centrado en la indagación de secuelas orgánicas o post-traumáticas y esto nos orienta a interpelar los enunciados sobre la dislexia, ya que no hemos encontrado estudios interdisciplinarios desde la perspectiva del desarrollo.

Como señalamos, nuestras investigaciones en la temática fueron realizados con registros de tipo etnográfico de situaciones de vida cotidiana en las aulas

---

<sup>6</sup> Participación como directora del Proyecto de investigación “*Estudio sobre los gabinetes psicofísicos de la MCBA*” realizado con equipo pluridisciplinario de la escuela de Salud Pública (ESPUBA) de la Facultad de Medicina, UBA 1985-1986.

<sup>7</sup> Participación como directora del Proyecto de investigación Ubacyt sobre *Fracaso Escolar* (Co-Dirección Alicia Stolkiner), 1987-1995. En los tramos iniciales se realizó un trabajo inter-cátedra desde la materia *Psicología y Epistemología Genética* (Cátedra: Elichiry) y la de *Salud Pública-Salud Mental* (Cátedra: Stolkiner) de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires en el marco de la programación UBACyT (Ciencia y Técnica).

<sup>8</sup> En la realización de la visita domiciliaria se contó con el apoyo de la materia *Metodología de la Investigación* (Cátedra: Minujin) de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

(Cazden, 2010; Rockwell, 2009) y se complementaron con indagaciones individuales<sup>9</sup> a niños y niñas según método clínico-crítico de exploración aplicado a dominios específicos psicolingüísticos y de lógica matemática (Sinclair, 1976; Ferreiro-Teberosky, 1979; Inhelder, 1996).

Consideramos complementarios al enfoque etnográfico y el cognoscitivo los cuales han sido ejes transversales a lo largo de todos los estudios con la colaboración especializada de las disciplinas involucradas. En etapas más recientes del plan de investigaciones UBACyT se ha avanzado con colaboraciones externas puntuales en los ejes que lo requerían<sup>10</sup>.

En los proyectos siguientes, hemos documentado formatos y soportes que tienden a favorecer procesos de construcción y apropiación de conocimientos en contextos escolares (de escuelas públicas primarias y secundarias); orientándonos a describir un perfil en positivo de los sujetos y tomando en consideración que el aprendizaje tiene hipótesis, saberes previos, plantea y formula interrogantes. En ese sentido registrar la pregunta es central porque devela una síntesis conceptual.

No es este el espacio para sintetizar resultados de investigaciones que ya han sido publicadas en artículos y libros, pero queremos destacar que las afirmaciones que se enuncian en este escrito tienen soporte empírico; lo cual no significa que nos asumamos como empiristas sino más bien que cada conceptualización refiere a datos corroborados con trabajo de campo en nuestro medio. Es decir: no son inferencias de estudios y teorizaciones realizados en otros contextos, ni articulaciones librescas. Se trata de sistematizaciones de trabajos de campo y elaboraciones sobre estudios locales que fueron sostenidos a través de varias décadas.

### **Acerca de la definición del problema**

Como es sabido, ante una situación-problema es preciso explicitar el marco teórico con el cual la interpretamos. Desde la perspectiva de la complejidad (García, 2006 y 2000) y desde la del paradigma indiciario (Guinzburg, 2010) consideramos que el marco conceptual es el "lente" que nos permite "leer" e interpretar situaciones, realidades y contextos. Asumimos que la realidad

---

<sup>9</sup> Las indagaciones a todo el alumnado, fueron realizadas con la colaboración de los docentes de la Cátedra de *Psicología y Epistemología Genética II*. Facultad de Psicología UBA.

<sup>10</sup> Desde el marco de la materia *Psicología Educativa I*, Facultad de Psicología UBA.

y los “problemas” no tienen bordes disciplinarios y en la resolución de los mismos, debemos apelar a la colaboración de las disciplinas involucradas en la temática procurando una articulación conceptual y metodológica que ponga énfasis en el “inter” (interrelaciones, interacciones e interdisciplina).

Para abordar el tema del aprendizaje, es necesario develar los supuestos epistemológicos que subyacen al mismo. El concepto de aprendizaje, tan trillado y supuestamente neutro, requiere de un proceso de reflexión sobre sus bases conceptuales que no suelen estar explícitas y eso ha creado confusiones.

Ese basamento conceptual, está conformado por nodos teóricos centrales a articular que refieren a la constitución de la subjetividad, a las concepciones sobre la naturaleza del conocimiento, a las referidas al desarrollo de la inteligencia y a la definición del contexto. Todo ello remite a variados enlaces entre los aportes del psicoanálisis, la psicolingüística, la teoría social, la antropología y el constructivismo genético entre otros. No aludimos aquí a la psicopatología, ya que nuestro propósito investigativo está centrado en indagar procesos de desarrollo con el propósito de “despatologizar” el ámbito educativo. De esta manera se documentan las posibilidades más que las falencias y listados de déficits.

Es así que hemos relevado formatos educativos favorecedores de aprendizajes en el contexto de las situaciones complejas en que se desarrolla la enseñanza. Las sistematizaciones describen aquellos soportes que favorecen procesos de construcción y apropiación de conocimientos en contextos escolares y nos orientan a “perfilar” al sujeto en término de lo que “sabe y puede”.

### **Acerca de las prácticas**

En ese apartado voy a focalizar en las intervenciones psicoeducativas, desde mi especificidad psicopedagógica, ya que hemos registrado inconsistencias entre el planteo teórico enunciado, las evaluaciones y las intervenciones. Por ello insistimos en que es necesario estudiar “las prácticas” centrándonos en las escenas de la vida cotidiana.

Vemos que suelen coexistir, sin contradicción, sólidos enunciados psicoanalíticos (super-estructurales) con prácticas pedagógicas derivadas de concepciones mecanicistas. Pareciera que al recortarse el objeto en lo pedagógico se cambiara de marco teórico. Es así que se utilizan instrumentos diagnósti-

cos asociacionistas, basados en el paradigma de la medición. En la actualidad se siguen usando test psicométricos (ej.: Wisc) sin contradicción alguna respecto a las implicancias de la estandarización de las mentes que eso supone; como si éstos fueran instrumentos precisos y actualizados olvidando los fines y propósitos para los cuales fueron diseñados a principios del siglo XX.

La viabilidad del trabajo interdisciplinario requiere como básico el compartir postulados epistemológicos comunes pero cada uno desde su especificidad disciplinaria. En el lenguaje musical diríamos que cada instrumento ejecuta con el suyo pero siguiendo una partitura común para el logro armónico del conjunto. Es imposible procurar un trabajo interdisciplinario si cada desarrollo disciplinar no profundiza y mantiene el suyo específico.

Solemos enfrentarnos con una paulatina pérdida de identidad profesional en algunas prácticas psicopedagógicas y pareciera que el propio campo se desdibuja. Se investiga poco y más bien se avanza en revisiones teóricas “legitimadas” desde otros desarrollos disciplinares (como el psicoanálisis) sin una actualización equivalente en lo referido al objeto pedagógico. Nos encontramos así, con prácticas que suponen un sujeto escindido entre el planteo psicoanalítico discursivo por un lado y las intervenciones neoconductistas en lo referido a la clínica del aprendizaje por otro.

Las conceptualizaciones acerca de la subjetividad y el aprendizaje deben estar en consonancia epistemológica, reconociendo que si bien las intervenciones psicopedagógicas y psicoanalíticas son complementarias; los encuadres de intervención y tiempos son diferentes. En lo psicopedagógico esa diferenciación demarca una comprensión psicoanalítica “macro” y una intervención en “micro” que se centra en lo educativo.

Una tarea conjunta a realizar es considerar la inadecuación del modelo nosológico, interpelar a las teorías y revisar los fundamentos científicos de los enunciados político-mediáticos recientes de las neurociencias.

### **Consonancias: acerca de la historia y los procesos**

Aunque suele soslayarse el aprendizaje tiene historia, una extensa historia extraescolar que no se inicia con la escolarización. Cuando el sujeto ingresa a la institución educativa ya tiene un largo recorrido de saberes e interrogantes sobre la realidad. Esos conocimientos extra escolares refieren a un universo amplio no pautado sobre el cual niños y niñas se interrogan e interrogan.

Con el ingreso escolar se pretende circunscribir esos interrogantes a los prescriptos por el currículum, con lo cual los aprendices deben comenzar a focalizar en esas informaciones y conocimientos pautados y ya no solo en función de sus intereses. Esto implica pasar de procesos cognitivos de atención espontánea a procesos de atención voluntaria y selectiva que son aún los requeridos en el trabajo escolar.

Al inicio de la escolaridad se da un entrecruzamiento entre los procesos individuales constructivos del sujeto con su historia extraescolar de saberes y los procesos de apropiación de conocimientos propios del contexto escolar. Con frecuencia estos procesos no suelen ir juntos y se tiende a confundir la "información" con el "conocimiento" y... ¡allí aparecen los problemas!

### **Clínica del aprendizaje**

En las prácticas profesionales dominantes se bien se observa heterogeneidad en la calificación diagnóstica con sobre-codificación, sin embargo en los tratamientos se registra homogeneización en la medicalización, el control conductual y las mecanizaciones pedagógicas.

Aquí nuevamente es necesario develar los supuestos que subyacen a las concepciones de aprendizaje y explicitarlas. Desde esta mirada del desarrollo cognitivo se destaca la importancia de la formación de los conceptos relacionados entre sí. Esa relación se constituye porque hay filiaciones que luego forman sistemas. En esas filiaciones encontramos continuidades pero también rupturas.

En esta visión de la clínica del aprendizaje se analizan filiaciones y rupturas conceptuales a través del tiempo. Esto implica pasar de la adquisición de información a la construcción de conocimientos ya que se concibe al pensamiento como un sistema y *no* como un conjunto de capacidades y unidades de información.

En las indagaciones específicas sobre procesos de alfabetización se analiza en profundidad el dominio lingüístico y los procesos cognitivos involucrados. De manera similar a los procesos de construcción de otros conocimientos en el sujeto (nociones numéricas, de espacio, de tiempo y de causalidad entre otros), los procesos de alfabetización también tienen una larga historia extraescolar y esa historia no es otra que la historia de las concatenaciones conceptuales y filiaciones.



A diferencia de las prácticas neo-conductistas predominantes centradas en la motivación externa (premios, sanciones et al.) se considera que el “deseo” de saber, impulsa el aprendizaje y esto refiere a lo que denominamos *motivación intrínseca*. Esa motivación interna junto con las estructuras cognoscitivas y el aparato teórico conceptual organizan los aprendizajes en sistemas.

Las intervenciones en el ámbito de la clínica se desarrollan desde lo singular y lo general. Cuando no se produce el aprendizaje esperado, nos preguntamos también por los dominios específicos (*el qué*), el momento del desarrollo (*el cuándo*), las mediaciones culturales (*el cómo*), el espacio de actividad (*el dónde*) y el sentido (*el para qué*). Es decir se indaga sobre las múltiples dimensiones de los aprendizajes y se especifica “lo escolar” como un recorte.

Los aprendizajes de los sujetos son analizados desde la perspectiva de historicidad, proceso y cambio. Estos remiten a las filiaciones conceptuales, los errores constructivos, el conflicto cognitivo y el *décalage*, todo lo cual supone una estrategia de intervención que denominamos “enseñanza clínica tutorial”.

Lo anterior se enmarca en la comprensión de la dimensión política del diagnóstico en la infancia e implica asumir la responsabilidad social de las intervenciones.

### **Procesos de alfabetización**

En la temprana infancia, el desarrollo del lenguaje oral se da en situaciones interactivas comunicacionales de vínculo afectivo. Pero, al tratar de comprender la escritura niños y niñas deben convertir la lengua en objeto de conocimiento.

Las investigaciones de Emilia Ferreiro dieron un giro significativo al conocimiento de la alfabetización, han demostrado que los aprendices cuando inician la escolaridad han recorrido un largo camino y que ese camino no es irrelevante respecto a los contenidos de primer grado.

Vemos que ante la alfabetización hay dos miradas contrapuestas ya que según el marco conceptual que se asuma, la escritura puede ser considerada como un *código de transcripción gráfico* de unidades sonoras o como *un sistema de representación del lenguaje*.

Como *código de transcripción* el aprendizaje de la escritura consiste en la adquisición de una técnica con predominio de aspectos figurales formales y el de la lectura se centra en la decodificación.

Si se la concibe como *sistema de representación* se convierte en la apropiación de un objeto del conocimiento (aprendizaje conceptual, que es un proceso continuo) con predominio de aspectos constructivos; cognitivos y lingüísticos. Esta última es la perspectiva que asumimos: ¡leer no es descifrar y escribir no es copiar! La lectura es anticipación, búsqueda de sentido y comprensión.

Concepciones tan distintas, marcan una comprensión también polarizada en los modos de interpretar las producciones infantiles, ya sea como parte de un proceso constructivo o como una patología ya que algunos rasgos considerados propios de la dislexia forman parte de los procesos de apropiación de la lengua escrita desde el constructivismo genético. Se ha documentado que todos los aprendices indagados en los distintos proyectos de las investigaciones mencionadas, pasan por etapas de indiferenciación de letras y números, inversiones y rotaciones de caracteres y las denominadas “omisiones de letras” entre otras aparentes confusiones y perturbaciones. No son ellos todos disléxicos sino que esto revela distintos momentos del proceso de comprensión del sistema de escritura y de la lógica combinatoria subyacente.

Cabe aclarar que hay una secuencia que es invariante en la comprensión del sistema por parte de niños y niñas y que la misma se da en las distintas lenguas alfabéticas estudiadas.

Así considerado, el aprendizaje de la lectura y escritura es un proceso constructivo que involucra aspectos cognitivos, lingüísticos y sociales. Proceso que requiere la mediación de enseñantes, la interacción con pares y con soportes apropiados.

Se generan problemas cuando el propio sistema educativo -bajo el discurso de “igualdad de oportunidades”- presenta una propuesta homogénea con tiempos rígidos para todo el alumnado y al ignorarlos recorridos previos desestima la heterogeneidad. Esto genera desfases que luego son interpretados como fracasos escolares y estigmatizados como tales.

La igualdad de oportunidades para la educación no es tal si se desconoce la historia extraescolar, sus procesos constructivos y los recorridos de apropiación que son diferenciales según las posibilidades que el contexto brinda.

Es necesario pensar la escuela como un espacio que posibilite una enseñanza que respete ritmos, estilos de aprendizaje y que se oriente a la búsqueda de sentido tomando en cuenta que los resultados escolares son situados y colectivos.

Algunos de los sistemas escolares admirados por sus logros han incluido esto. El caso de Finlandia, tan citado últimamente, revela avances ya que registra menos del 1% de niños y niñas con problemas en la alfabetización y/o dificultades escolares. En esa población heterogénea con variadas migraciones ¿dónde queda la hipótesis biológica y la perspectiva innatista?

Conviene revisar entonces algunos datos sobre el aprendizaje en ese país, que son importantes para tomar en cuenta: el número de alumnos por grado no excede 20 y cada docente cuenta con un ayudante colaborador en clase. Los docentes son profesores a quienes se les requiere posgrado y dominio de otro idioma porque la educación es bilingüe. La alfabetización en la escuela recién se inicia a los 7 años.

Queda claro que estas situaciones educativas no son transferibles mecánicamente dado que los datos contextuales no son comparables con los de nuestra región<sup>11</sup>.

Eso nos induce a comenzar a interrogarnos por cuestiones asumidas como inmodificables del tipo de: ¿Cuáles son los aprendizajes relevantes hoy? ¿Para qué y para quién son los deberes escolares? ¿Por qué un determinado uso del tiempo y el espacio? ¿Porqué todos lo mismo al mismo tiempo? ¿Cuáles son las condiciones laborales de los docentes? ¿Cómo aprenden los que enseñan?... ¡y muchas obviedades más!

Nuestra preocupación por las problemáticas de los conjuntos sociales nos induce a recordar que el aprendizaje es un derecho y que para poder ser ejercido los niños y las niñas deben ser respetados en sus tiempos, saberes e historias conceptuales. Esto implica reconocer la singularidad.

### **A modo de cierre**

La producción investigativa de Emilia Ferreiro marcó una zona de clivaje y un avance conceptual fundamental en la comprensión de los procesos de alfabetización y en la des-patologización del área.

---

<sup>11</sup> Agregamos algunos datos más para ilustrar la situación educativa de Finlandia:

- la enseñanza es gratuita y obligatoria hasta los 16 años de edad,
- menos del 5% de los alumnos asiste a instituciones privadas,
- para acceder al cargo docente se requiere título universitario,
- todas las universidades son estatales,
- los docentes cuentan con altos salarios profesionales.
- el gobierno de Finlandia destina el 14% de su presupuesto a educación.

No hemos logrado avances similares en la transferencia de los resultados de la investigación psicológica a las prácticas educativas. Esa transferencia debiera estar mediada por profusa investigación didáctica en contextos naturales de enseñanza. El énfasis debiera estar dado a la comprensión de los procesos y a despojar de elementos técnicos las concepciones sobre leer y escribir; esto en particular significa... ¡interpretar!

Planteamos un alerta ante enunciados mediáticos supuestamente científicos en los que no se dialoga con otras hipótesis y visiones, porque desde sus certidumbres se omite la tarea básica de apertura de interrogantes que es la propia de la investigación.

Proponemos el intercambio, el diálogo y el debate acerca de las categorías nosológicas que se propician actualmente. Esto implica una reflexión previa acerca de nuestras propias prácticas. He señalado, en otras oportunidades, lo pernicioso de algunas de ellas que suelen estar condicionadas, por las dinámicas socio-institucionales.

Así se constatan circuitos homogéneos de circulación de conocimientos y saberes, discusiones según línea teórica, debates basados en autores y son escasos los planteos en base a problemas. Todo esto en un marco de producción que tiende a centrarse más en el reconocimiento que en el *conocimiento*.

Los desarrollos desiguales de las ciencias no nos han permitido una aproximación sincrónica a los problemas del ámbito educativo, pero debiéramos pensar en la posibilidad de construir un objeto común desde disciplinas que tienen criterios de validez y avanzar hacia articulaciones interdisciplinarias. El psicoanálisis tiene un largo recorrido y mucho por aportar al respecto. En ese sentido debiéramos ponderar el análisis de las problemáticas en su contexto, diferenciar unidades de análisis y centrarnos en las dimensiones procesuales y de historia.

Este cierre pretende ser también de apertura para la polifonía de voces, por ello retomo aquí lo referido a "*Tradiciones Selectivas*" del planteo inicial e incorporo el legado de la teoría de la hegemonía de Antonio Gramsci. Ésta nos ha permitido explorar el mundo de la escuela como elemento en la constitución de los sujetos sociales, en el interior de un enfoque que trata de superar los riesgos del determinismo mecánico y los del innatismo, advirtiéndolo con total vigencia que un momento histórico-social no es nunca homogéneo, sino suele ser contradictorio.

El desafío queda planteado: partir de “problemas” y apelar a la colaboración interdisciplinaria<sup>12</sup>... ¡en tiempos de avances del individualismo!

Primera versión: 25/08/2017

Aprobado: 19/11/2017

## **Bibliografía**

Breilh, Jaime: (2003) *Epidemiología Crítica*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Cazden, C.: (2001) *Classroom Discourse 2*. Heinemann: Portsmouth, NH.

Elichiry, Nora: (1986) “Población escolar en situación de riesgo: estudio sobre los gabinetes psicofísicos”. En: *Salud del escolar*. Edición ESPUBA, Facultad de Medicina, Universidad de Buenos Aires.

: (1987) “From an interdisciplinary approach for child development through a development of transdisciplinary methodology”. En: K. Ekberg & P. E. Mjaavath (Eds) *Growing into the modern world*. Trondheim: University of Trondheim. Norwegian Centre for Child Research.

: (1991) *Alfabetización en el primer ciclo escolar*. Santiago de Chile UNESCO/OREALC.

: (2000) “Saberes y prácticas del Psicólogo Educacional. Su relación con el docente como sujeto de aprendizaje”. En: Elichiry (Comp.) *Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo*. Buenos Aires: Manantial.

: (2001) “Retomando conceptos básicos: acerca del desarrollo de la inteligencia humana”. En: Elichiry N. *¿Dónde y cómo se aprende? Temas de Psicología Educacional*. Buenos Aires: Eudeba.

: (2004) “Fracaso escolar: acerca de convertir problemas socioeducativos en psicopedagógicos”. En: Elichiry comp. *Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educacional*. Bs. As.: Manantial.

---

<sup>12</sup> Tomando en cuenta que el primer requisito para el trabajo interdisciplinario es reconocer las limitaciones del propio saber.

: (2005) "Procesos psicológicos: diferencias e inferencias". En: Silvia Llomovatte y Carina Kaplan (coords.) *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

: (2009) *Escuela y aprendizajes. Trabajos de Psicología Educativa*. Buenos Aires: Manantial.

: (2009) "Reflexiones acerca del proceso de investigación en el aula". En: Elichiry (Comp.) *Inclusión Educativa. Investigaciones y Experiencias en Psicología Educativa*. Buenos Aires: JVE-Psyché.

: (2009) "Hacia el estudio de micro procesos cotidianos". En: Elichiry *Inclusión Educativa*. Op. Cit.

: (2010) "El contexto social de las prácticas de investigación psicoeducativa". En: Elichiry Nora (2010) *Aprendizaje y contexto. Contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.

: (2013) "Acerca de la comprensión como proceso creativo: contribuciones de Mijail Bajtin". En: Elichiry N. (Comp.) *Historia y vida cotidiana. Perspectivas interdisciplinarias*. Buenos Aires: Manantial.

: (2013) "Conversaciones sustantivas en el aula". En *Revista Red Universitaria de Educación Especial (RUEDES)*. Año 2 N°4 *Lo disciplinar y lo interdisciplinario en educación especial*.

: (2015) *Comunidades de Aprendizaje y Artes. Prácticas educativas y construcción de significados en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Noveduc.

Ferreiro, E.; Teberosky, Ana: (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E.: (1997) *Alfabetización Teoría y Práctica*. México: Siglo XXI.

García, R.: (2000) *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa.

: (2006) *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

Gramsci, Antonio: (1986) *Cuadernos de cárcel. Vol 4*. México: ed. ERA. Primera edición en italiano: *Quaderni del carcere* (1975). Turin: Giulio Einaudi editore.

Guinzburg, Carlo: (2010) *El hilo y las huellas. Lo verdadero, lo falso, lo ficticio*. Buenos Aires: Fondo Cultura Económica.

Inhelder Bärbel, Hermine Sinclair, Magali Bovet: (1974) *Learning and the Development of Cognition*. Cambridge Ma.: Harvard University Press.

Luria, A. R.: (1973) *The work ingbrain. An Introduction to Neuropsychology*. New York: Basic books.

: (1976) *Cognitive Development. Its Cultural and Social Foundations*. Foreword by Michael Cole. Cambridge Ma.: Harvard University Press.

Piaget, J.: (1969) *Biología y conocimiento. Ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognoscitivos*. Madrid: Siglo XXI.

Piaget, J.: (1977) "The role of action in the development of thinking". In: W. F. Overton & J. M. Gallagher (eds.) *Knowledge and development*. Vol. 1. Advances in research and theory. New York: Plenum (pp. 17-42).

Rockwell, E.: (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires. Paidós.

: (2010) "Tres planos para el estudio de las culturas escolares". En: Elichiry, N. (Comp.) *Aprendizaje y contexto: relaciones e interacciones*. Buenos Aires: Manantial.

Sinclair, H.: (1976) "Developmental Psycholinguistics". In: Inhelder B., Chipman H.H., Zwingmann C. (eds) *Piaget and His School*. Berlin: Springer Study Edition.

Terigi, F.: (2006) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Thisted, S.: (2010) "Escuelas en la trama de las desigualdades y las diferencias culturales. Debates y aportes para pensar la educación intercultural". En: Elichiry Nora (Comp.) *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Noveduc.

Vain, Pablo D.: (2013) "Los rituales escolares y las prácticas educativas". En: Elichiry Nora (comp.) *Discusiones actuales en Psicología Educativa*. Buenos Aires: JVE.

Vigotski, L. S.: (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

: (2007) *Pensamiento y Habla*. Buenos Aires: Colihue.

Williams, Raymond: (1997) *La política del modernismo. Contra los nuevos conformismos*. Buenos Aires: Manantial. Título original: *The politics of modernism. Against the new conformists*. London: Verso, 1989.

## Resumen

En este trabajo se cuestiona la categoría diagnóstica de dislexia y se considera que el modelo nosológico es inadecuado tanto para la comprensión e intervención en los procesos psicoeducativos como para el trabajo en clínica del aprendizaje.

Se advierte acerca del uso de categorías que ocultan tramas complejas y se centran en la dimensión biológica.

Las conceptualizaciones teóricas vertidas en este trabajo, son articuladas desde la perspectiva del desarrollo (no desde la psicopatología) y se fundamentan en investigaciones realizadas en nuestro contexto. En todo momento se alienta a la producción científica interdisciplinaria en el tema.

**Palabras clave:** aprendizaje; complejidad; alfabetización; interdisciplina; dislexia; fracaso escolar.

## Summary

In this paper we question the diagnostic category of Dyslexia and we consider that the nosologic model is inadequate not only for the understanding and intervention of psycho-educational processes, but also for the clinical work focused on learning.



We warn about the use of categories that hide complex inter-relations and are centered on a biological dimension.

We articulate different theoretical conceptualizations from a development perspective, rather than from psychopathology. These conceptualizations are funded on research carried ahead on our context. We support scientific production on the issue, from an interdisciplinary perspective.

**Key words:** learning; complexity; literacy; interdiscipline; dyslexia; school failure.

### **Résumé**

Dans cet travail on questionne l'utilisation du Dyslexie comme catégorie de diagnostic et on considère que le modèle nosologique est insuffisant pour la compréhension et l'intervention aussi dans les processus psycho-éducatives que dans le travail à la clinique de l'apprentissage.

On se met en garde contre l'utilisation des catégories qui cachent des interrelations complexes en mettant l'accent sur la dimension biologique.

Les conceptualisations théoriques exprimées sont articulées dans la perspective du développement (pas celle de la psychopathologie), et elles sont basées sur des recherches menées dans notre contexte. Nous encourageons fortement la production scientifique interdisciplinaire dans le domaine.

**Mots clés:** apprentissage; complexité; alphabétisation; interdiscipline; dyslexie; échec scolaire.

**Nora Elichiry**

neelichiry@psi.uba.ar