



Tipo de documento: Tesina de Grado de Ciencias de la Comunicación

Título del documento: Exclusión escolar, diversidad y estigmatización: El caso de la dislexia

Autores:

Nadia Soledad Pittaluga

María Marta Villalba, tutora

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis: 2021

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR





UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN SOCIAL

Exclusión escolar, diversidad y estigmatización: El caso de la dislexia.

Tesina de grado

Autor: Nadia Soledad Pittaluga.

DNI: 34.098.548

Mail: nadia_pittaluga@hotmail.com

Tutora: María Marta Villalba.

Año: 2020.

Agradecimientos

A Luli, por inspirarme a luchar y a todos los niños y niñas con dislexia.

A mi tutora, Maria Marta Villalba, por su dedicación, compromiso, calidez y vocación. Gracias por tus valiosos comentarios y tu guía sin pausa.

A Billy, por ser mí sostén en todo momento, por tu amor y tu impulso incondicional y creer siempre en mí.

A mis viejos y mis hermanos, por cada palabra de aliento y apoyo en este largo camino en la Universidad.

A la Universidad de Buenos Aires, mi segunda casa. A todos los docentes que formaron parte de mi recorrido por las aulas.

A las mamás del grupo de Facebook “Dislexia mamás luchadoras”, por sus valiosos testimonios, por abrir su corazón y su intimidad, por apoyarme sin conocerme y darme ánimos para avanzar.

A mis amigas de la vida y de la facultad, por su cariño, sus opiniones y su acompañamiento en esta etapa.

A los profesionales en psicopedagogía y maestros que brindaron su experiencia en este camino, resolviendo mis dudas e inquietudes.

Índice

Introducción.....	1
El caso de la dislexia.....	2
Objetivos de tesina:.....	4
Breve reseña del origen de la escuela pública en Argentina.....	5
Origen del término dislexia.....	5
<i>Evolución en la concepción del término “dislexia”.</i>	6
Detectando la dislexia.....	10
<i>Preescolar.</i>	10
<i>Primaria</i>	11
<i>Secundaria</i>	12
<i>Adultos</i>	13
Síntomas que puede presentar la persona con dislexia.....	13
<i>Síntomas emocionales</i>	13
<i>Síntomas conductuales</i>	13
<i>Síntomas físicos</i>	14
<i>La dislexia asociada a otras condiciones.</i>	15
La dislexia en la actualidad.....	16
La dislexia en Argentina.....	18
CAPÍTULO I: Comunicación y educación.....	21
<i>La importancia de la relación entre comunicación y educación.</i>	21
<i>A la espera de un verdadero desarrollo</i>	22
CAPÍTULO II: La normativa del aula y la relación dentro de la institución escolar.....	25
<i>El rol del docente</i>	25
<i>La normativa dentro del aula.</i>	28
<i>Las dificultades en el abordaje del concepto “diversidad”.</i>	30
Capítulo III: “Te salió Hippie la nena”: el “otro” disléxico de un “nosotros” normalizador.	34
<i>Estigmatización dentro del ámbito escolar y su vinculación con la exclusión social y el fracaso escolar.</i>	34
<i>La ineficacia del método.</i>	35
<i>Exclusión en la escuela.</i>	42

CAPÍTULO IV: Los mecanismos disciplinarios dentro de la institución escolar.	44
<i>La función homogeneizadora de la escuela.</i>	45
<i>La mirada normalizadora de la escuela.</i>	46
Palabras finales para un nuevo comienzo.....	48
Bibliografía.....	50
Anexo	54
<i>Testimonios</i>	54

Introducción.

La vida social se reproduce en campos que operan como estructuras de posiciones objetivas que funcionan con relativa autonomía entre sí, tal como indica Pierre Bourdieu (1998), en ese universo social se producen luchas simbólicas que apuntan a modificar o conservar el estado de las relaciones de fuerza entre los agentes que toman posiciones. La pregunta radica en que si esas posiciones son, como plantea Bourdieu, fruto de su posición en el mundo social y a la vez, lo contribuyen a producir. O sí, en otro caso, esas posiciones son intercambiables, tan como indica la perspectiva fenomenológica (Bourdieu, 1998).

Siguiendo esa lógica, existe en los campos una relación de dominación y estos campos refieren a diversos ámbitos en los que se producen relaciones de fuerza entre los agentes o instituciones, como puede ser la escuela. De modo que las propiedades de los agentes se definen a partir del lugar que ocupan en dichos espacios y de acuerdo al capital que poseen.

Es interesante analizar, dada la importancia de la relación educación - comunicación, el caso particular de la dislexia como un fenómeno que ocurre en una sociedad dada, que se encuentra inmerso en un campo, en una estructura y en una dinámica social, y como indica Passeron analizar este caso desde una perspectiva que englobe el espacio-tiempo en el que transcurre, y otros elementos fundamentales que intervienen.

Desde la perspectiva de las ciencias sociales, existe una importancia de analizar las instituciones, los espacios institucionales y de quienes los habitan. En este sentido, es plausible tomar el caso de la dislexia como un disparador para pensar que ocurre en esos espacios donde se educa, qué variables intervienen, cómo se dan esas relaciones, el control sobre los cuerpos, el poder, la autoconciencia, cómo se crea la significación de la institución, cómo se cristalizan y se configuran en un imaginario social que asegura la continuidad y reproducción de las mismas formas, dentro de los procesos que se dan en contextos de socialización.

Esto posibilita pensar si esa socialización es múltiple y heterogénea, como plantea Lahire, dónde cada individuo ha participado durante su trayectoria, sucesiva e incluso simultáneamente en universos sociales variados y en posiciones diferentes dentro de los

mismos, y por tanto, sus disposiciones no se han construido en una sola situación o posición social, o si se puede pensar desde la teoría de los campos de Pierre Bourdieu, y sobre todo a su concepto de habitus, que plantea ser un principio generador y unificador de todas las prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin, sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlo, colectivamente orquestadas, sin ser producto de una acción organizada (Bourdieu, 2007).

El caso de la dislexia.

Resulta interesante tomar el caso de la dislexia como un emergente que viene a denunciar otras cuestiones, tanto en lo escolar como en lo social, y que habilita a cuestionarse desde esta perspectiva: el rol docente, la estructura escolar e institucional, la normativa del aula, los pares, cómo se dan los procesos de autoconocimiento y reconocimiento del otro, la exclusión escolar, cómo repercute en fracaso escolar, las diversas formas de percibir el mundo, el ideal y los esfuerzos por la reforma curricular e institucional, y su rechazo o no. Si se da o no una función homogeneizadora de la escuela. Y cómo se relaciona lo anterior con la teoría de Erving Goffman (2006) y el concepto de estigma. Cabe hacerse otros cuestionamientos específicos sobre el caso de la dislexia: ¿Cómo es el proceso en que la institución escolar, si lo hace, convierte a la dislexia en algo que no es? y ¿por qué lo hace? son preguntas que surgen al momento de establecer un diálogo con padres de niños y niñas con dislexia.

Las Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA) han sido abordadas, estudiadas y analizadas multiplicidad de veces por diversas disciplinas como la psicología, la psicopedagogía y la medicina, pero poco se ha hablado sobre el tema desde la sociología o desde la comunicación.

La naturaleza que presentan las DEA, entre las que se encuentran la dislexia y la discalculia, constituyen una serie de alteraciones neurobiológicas que generan una dificultad en la adquisición y manejo de la escritura, lectura (dislexia) o las matemáticas (discalculia) en personas con una inteligencia dentro de los cánones que la medicina considera normal.

Dada esta aclaración, no puede negarse que existe una estrecha relación entre comunicación y educación, y dado que las dificultades están intrínsecamente

relacionadas y ligadas a lo educativo, no se puede olvidar la necesidad de problematizar este vínculo a la luz de esta disciplina.

Como indiqué, muchos son los estudios que se han encargado de retomar la dislexia desde la medicina, psicología, psicopedagogía, fonología y gramática, pero pocos han sido los trabajos que se han encargado de abordar este fenómeno a la luz de las Ciencias Sociales. Existe una necesidad de abordar la problemática de la dislexia desde una nueva perspectiva, partiendo desde la estrecha relación que existe entre comunicación y educación, y poniendo en evidencia que la dislexia está específicamente vinculada al ámbito educativo como el lugar donde más se manifiesta esa dificultad.

Resulta interesante reconocer la necesidad de abordar el fenómeno a partir de una mirada que nos pueda echar luz desde las Ciencias Sociales, desde las Ciencias de la Comunicación, ya que el vínculo comunicación - educación resulta inseparable.

El interés de la problemática radica en analizar los espacios institucionales y quiénes los habitan. Cómo se construye el imaginario dentro del ámbito escolar, la otredad, intersubjetividades, instituciones y discurso en el caso de la dislexia y la escuela, reconociendo la dislexia como un emergente que viene a denunciar otras cuestiones o problematizarlas, tanto en lo escolar como en lo social.

Sumado a esto, hacer referencia a las relaciones de poder que se dan en el ámbito escolar, mecanismos disciplinarios, la relación con la diversidad y la alteridad, el control sobre los cuerpos, los tiempos y espacios, el poder, la medición de logros y fracasos. También es de suma importancia reconocer los procesos de exclusión y estigmatización manifestados en el ámbito escolar.

Por ello, corresponde tener en cuenta la temática de la diversidad y la alteridad, sus implicancias en el lenguaje escolar y los discursos que se dan en el campo educativo. Una de estas aristas es la estigmatización y la relación entre diversidad, alteridad e igualdad y el poder, y cómo se da esa relación en el espacio académico, escolar y pedagógico, específicamente, en el caso de la dislexia.

Silvia Duschatzky y Carlos Skliar (2000) discuten tres formas en que la diversidad ha sido enunciada, configurando los imaginarios sociales sobre la alteridad: “el otro como fuente de todo mal”, “el otro como sujeto pleno de un grupo cultural”, “el otro como alguien a tolerar” (Skliar & Duschatsky, 2000).

Estaré de acuerdo en el planteo que menciona a los discursos sobre la diversidad como “demasiado pretenciosos”. Hablar de diversidad se convirtió en una práctica que dirige la palabra y la mirada hacia los “extraños, en tanto mero ejercicio descriptivo de cierta y determinada exterioridad: si bien hay diversidad ellos/ellas son los diversos, poseen atributos que hay que remarcar como diversidad” (Skliar, 2007, pág. 2). Por ello tendré sumo cuidado, y espero lograr con éxito, plantear una “diversidad” que ayude a borrar la frontera que separa a un “nosotros” de “los otros” o “el otro”. Se intentará evitar que el “yo” sea quien guarde para sí el privilegio de la mirada.

Siguiendo esta lógica, es importante entonces el concepto de intersubjetividad, ya que su expresión no solo la encontramos en la conciencia, sino también en los gestos y la corporalidad del sujeto, y esto a su vez se construye en relación con los otros.

En las Ciencias Sociales, ya desde 1980, se han desarrollado trabajos teóricos que plantean una relación entre la teoría de la práctica de Pierre Bourdieu y la tradición fenomenológica, en especial Edmund Husserl, y la crítica que realiza Pierre Bourdieu hacia la fenomenología (Dukuen, Bourdieu y la fenomenología. Aportes para una discusión, 2015), pero también es importante ver cómo existe, en un punto, un acercamiento entre los conceptos de Pierre Bourdieu, especialmente el concepto de habitus y el concepto de intersubjetividad planteado por las corrientes fenomenológicas y, por supuesto, la violencia simbólica.

Objetivos de tesina:

- Analizar las causas de la importancia del vínculo entre comunicación y educación.
- Dar cuenta de cómo se producen las relaciones de poder dentro de la institución escolar y cómo se da específicamente en el caso de la dislexia.
- Reconocer y analizar el rol docente, la normativa del aula y la relación entre los pares dentro de la institución escolar.
- Establecer una relación entre la función homogeneizadora de la escuela y las diferentes formas de percibir el mundo.
- Identificar los mecanismos disciplinarios dentro de la institución escolar en el contexto actual en relación con la diversidad y la alteridad.

- Reconocer y analizar la dimensión simbólica dentro de la institución escolar en relación a la temática de las DEA, específicamente el caso de la dislexia.
- Analizar las representaciones sociales que se dan en el discurso escolar y en la institución, como medio para comprender y contextualizar el fenómeno social como proceso histórico que es indisoluble a un contexto espacio temporal.
- Demostrar la relevancia del vínculo entre individuo y sociedad. Reconocer los procesos de exclusión y estigmatización que se manifiestan en el ámbito escolar, los cuales están íntimamente ligados a la exclusión social.
- Reconocer la dislexia como un emergente que viene a cuestionar o denunciar otras cuestiones, tanto en lo escolar como en lo social.

Breve reseña del origen de la escuela pública en Argentina.

Luego de la invención de la imprenta, en 1493, el acceso a la lectura se popularizó, aunque todavía estaba bastante sesgada a un grupo exclusivo de intelectuales. Podemos decir que realmente la popularización de la lectura se dio con la llegada de la educación institucionalizada y masiva (Fernández Luzón, 2017).

En el caso de Argentina, la Constitución Nacional de 1853 sostuvo el derecho a educar y enseñar como una responsabilidad gubernamental. Pero no fue hasta 1884 que se promulgó la educación común, laica, gratuita y obligatoria con la Ley 1420, bajo el gobierno de Julio Argentino Roca, para la instrucción de la educación primaria. Las bases fundamentales de la escuela pública se sentaban en el acceso a un conjunto mínimo de conocimientos, estipulados en la ley. Al momento de establecerse esta ley, la alfabetización en el territorio Argentino era muy baja (Fingermann, 2011).

Origen del término dislexia.

La historia de la dislexia requiere un repaso desde su concepción hasta los últimos avances que se han hecho en materia de las DEA. Sin querer entrar en especificaciones demasiado extensas, resulta fundamental hacer un recorrido del término dislexia, tomando los puntos más importantes, para llegar a la definición utilizada en este trabajo.

Aunque no estén específicamente separadas, puede hablarse del origen y evolución del término “dislexia” en tres etapas (Gayán Guardiola, 2001).

La primer etapa, que comprende el surgimiento del conocimiento de la dificultad, estuvo vinculada a analizar sus causas y características, esta etapa comprende desde 1895 a 1950 (Gayán Guardiola, 2001, pág. 4).

Luego, hasta aproximadamente la década de 1970, el campo de la dislexia se abrió para dar paso a un gran número de profesionales de la medicina y la educación.

Ya, desde los 1970 hasta la actualidad, la dislexia ha sido abordada por las teorías modernas, que sentó las bases del conocimiento actual sobre esta dificultad, y suma a profesionales de la psicología cognitiva, la psicolingüística y las neurociencias (Díaz Rincón, 2006).

Evolución en la concepción del término “dislexia”.

El comienzo del uso del término “dislexia” surgió en 1872, cuando el médico R. Berlin “utiliza el neologismo <dislexia> al referirse a la pérdida de la capacidad para leer que presentaban algunos adultos debido a una lesión cerebral” (Díaz Rincón, 2006, pág. 152).

Luego, en 1877 el doctor A. Kussmaul se interesó en la dislexia y distinguió las perturbaciones del lenguaje receptivo en “sordera y ceguera verbal” (Díaz Rincón, 2006, pág. 152) para diferenciar síntomas de dificultad de lectura en pacientes que evidenciaban tener los síntomas de dificultad de lectura que poseían ciertos pacientes que mostraban unas condiciones “intelectuales, visuales y lingüísticas indemnes” (Díaz Rincón, 2006, pág. 152).

Kussmaul denominó a esta dificultad “ceguera para las palabras” (Díaz Rincón, 2006, pág. 152). Aún no se constata si la afección era congénita o adquirida. En el mismo año, Charcot utilizó la palabra “alexia” para definir “la pérdida total de la capacidad de leer” (Díaz Rincón, 2006, pág. 152).

Al comienzo, la dislexia era considerada un “trastorno neurológico producido por una lesión o trauma cerebral, lo que actualmente se considera como dislexia adquirida” (Díaz Rincón, 2006, pág. 152).

La dislexia evolutiva o de desarrollo sería abordada con posterioridad, por profesionales de la salud pero también trabajadores de la educación.

Fue con James Hinshelwood, cirujano óptico en Escocia, que se iniciaron los estudios acerca de la dislexia evolutiva. En efecto, ya en 1895, el médico describe a este trastorno como “un defecto congénito en niños que no sufrían lesión cerebral alguna y que se caracterizaba principalmente por esa grave incapacidad para aprender a leer, a pesar de los intentos realizados con los métodos de enseñanza ordinarios” (Díaz Rincón, 2006, pág. 153). El cirujano se refería a la dislexia como “ceguera verbal congénita” que llevaba a “una incapacidad o grave dificultad para aprender a leer” (Díaz Rincón, 2006, pág. 152).

Se trataba de niños sin lesión cerebral, pero presentaban esta incapacidad para leer siguiendo los métodos tradicionales de esa época.

El médico asocia esta incapacidad con la dificultad de memoria visual de palabras, letras o cifras. Y realizaba una clasificación (Díaz Rincón, 2006, pág. 153):

- alexia: “aquellos casos de retraso mental con discapacidad lectora”;
- dislexia: “leve retraso en el aprendizaje de la lectura; ceguera de palabras, para los casos más graves de discapacidad de lectura”.

En 1896, W.P. Morgan publica un artículo en el *British Medical Journal*, titulado “A case of congenital word-blindness”. El artículo aborda el caso de un niño de 14 años que “presentaba serias dificultades para leer y escribir, siendo sus facultades intelectuales normales” (Díaz Rincón, 2006, pág. 153).

Tal como indica Díaz Rincón (2006), aquí ya comenzaba a visualizarse que no se podía asociar la inteligencia con la dificultad de la persona que presentaba dislexia. En 1903, Wernicke, en Buenos Aires, realiza unos estudios y confirma los trabajos de Morgan. En 1905, C. J. Thomas y J. Herbert Fisher señalan el carácter hereditario, enfoque que continúa siendo afirmado hasta el día de hoy. Esto permitió la apertura a investigaciones psicológicas y pedagógicas.

J. H. Claiborne, en 1906, rompe con la mirada hasta aquí abordada y sugiere una explicación “lingüística complementada por razones pedagógicas o educativas” (Díaz Rincón, 2006, pág. 154).

En la década de 1930 afloran conceptos que fundamentan los factores que incidían en la dislexia infantil. Este era el caso del retardo lingüístico, zurdería, desorientación espacial y perturbaciones emocionales (Díaz Rincón, 2006, pág. 155).

En la década de los cincuenta surgen diferentes teorías (Díaz Rincón, 2006, pág. 156):

- La teoría genético hereditaria de Hallgren (1950), que llegó a la conclusión de que la dislexia es un rasgo que se transmite hereditariamente.
- La teoría maduracional de Bénder (1957), donde la dislexia es consecuencia de una maduración irregular en distintas zonas del cerebro. La dificultad para aprender a leer puede surgir porque algunas zonas del cerebro pueden tener un retraso madurativo. Si estas zonas son de las que depende la lectura, el niño no podrá hacer esta tarea. Los niños disléxicos son de “floración tardía” (Díaz Rincón, 2006, pág. 156). La solución es ayudar al niño a madurar.

En la década de 1960, fue MacDonald Critchley (1961), neurólogo del King’s College de Londres, quien introdujo el término de “dislexia específica de desarrollo”, que aludía a dificultades fonológicas. El neurólogo diferenció al grupo de disléxicos de otros grupos, que también presentaban dificultades de lectura y defendió el origen genético de la dislexia. El neurólogo Norman Geschwind, en 1968, impulsó los estudios sobre neuroanatomía y dislexia, descubrió la asimetría del plano temporal del cerebro relacionada con el lenguaje y planteó teorías que relacionaban el sistema inmunológico y la utilización predominante de la mano y ojo izquierdos con la dislexia (Díaz Rincón, 2006, pág. 157).

Ya entrando en la década de 1970, surgieron las teorías explicativas de la dislexia que se vinculan a orientaciones como la psicología cognitiva y la neurología, que se basaban en la lingüística. Boder realizó clasificaciones entre sujetos disléxicos disidéticos disfonéticos y mixtos. Mattis, French y Rapin en 1975 añadieron un subgrupo de disléxicos con problemas motores (Díaz Rincón, 2006, págs. 156 - 157).

Los aportes realizados por la profesora en psicología I.Y. Liberman, junto a Alvin Liberman y Donald Shankweiler demostraron la importancia del habla y del lenguaje en general, para desarrollar la capacidad de leer, comprobando que las dificultades de los disléxicos pueden ser de naturaleza lingüística, en concreto los problemas para dividir

las palabras en segmentos más pequeños. Investigadores como Luria y Mattingly también afirmaban que las habilidades de “leer, escribir y hablar son aspectos de una misma actividad” (Díaz Rincón, 2006, pág. 157).

Finalizando esa década, en 1975 se crea en Estados Unidos el Comité Nacional sobre Discapacidades de Aprendizaje, que declara que existe una gran heterogeneidad del concepto “discapacidad de aprendizaje” (Díaz Rincón, 2006, pág. 158).

Hacia 1980, se empiezan a abordar estudios relacionados a otras habilidades cognitivas y la lectura, que incluían la memoria a corto plazo, memoria visual secuencial, dificultad en el procesamiento de los sonidos, velocidad de denominación, y se comenzaba a valorar la teoría predominante de la incidencia de las dificultades en un sentido fonológico (Díaz Rincón, 2006, pág. 158).

Los avances más importantes comienzan con Morais. El investigador indica que existe una relación recíproca entre la habilidad para leer y la fonología, al mismo tiempo que Miles y Ellis aseguran que los disléxicos tienen problemas en la capacidad de generar palabras para nombrar conceptos. También son imprescindibles los avances de Stanovich y Perfetti. Manifiestan que la habilidad para identificar palabras aisladas es necesaria para la capacidad de leer y comprender de manera eficaz, afirmando que el déficit principal que tienen los disléxicos es fonológico, y que afecta luego a la identificación de las palabras, y por ello a la comprensión lectora (Díaz Rincón, 2006, pág. 158).

A partir de 1990, se da un desarrollo de la psicología cognitiva y de otras disciplinas como la neuropsicología o la psicolingüística, como los estudios de Calvo (1999), en la Universidad de Murcia relacionan características de las dislexias adquiridas en personas adultas con déficits en el desarrollo cognitivo o verbal de los niños. Bruce Pennington también asegura que la capacidad de leer se relaciona a la habilidad del sujeto para procesar palabras aisladas o en un discurso escrito (Díaz Rincón, 2006, pág. 159).

En el año 2000 se corrobora que podría existir una relación entre el cromosoma 6 y la dislexia, luego se conocen investigaciones que avalan una posible relación entre la dislexia y el cromosoma 1. Ahora, el déficit perceptivo visual, deficiencia del procesamiento auditivo y problemas sensomotores en general, han vuelto a cobrar

interés, coexistiendo con las teorías que defienden un déficit fonológico único o dificultades en el procesamiento verbal en general (Díaz Rincón, 2006, pág. 159).

Detectando la dislexia.

Según indica Rello Sanchez (2018), de preescolar hasta la edad adulta, las manifestaciones de la dislexia varían. Del mismo modo, no todos manifiestan los mismos síntomas, porque, como ya se ha planteado, cada disléxico es único, si bien comparten algunas características específicas, pueden presentar o no determinados síntomas.

Preescolar.

Antes de los 6 años (*Rello Sánchez, 2018, pág. 43*)

Los signos de alerta de dislexia pueden aparecer mucho antes de empezar a leer, puesto que dicho trastorno afecta a una variedad de habilidades que serán los cimientos de la lectura.

- Habla como un niño más pequeño: Pronuncia mal las palabras, por ejemplo *patola* en vez de *pelota*, no habla mucho o parece conocer menos palabras que sus contemporáneos. Se da un desarrollo tardío del lenguaje
- Tiene problemas para llamar a las cosas por su nombre: confunde objetos y tiene dificultad para aprender y nombres números, colores y letras.
- Tiene dificultad para rimar: le cuesta encontrar la rima correcta en canciones infantiles porque a menudo tienen problemas aislando y dividiendo las palabras en sonidos individuales.
- Problemas para seguir instrucciones y aprender rutinas.
- Dificultades para tener equilibrio.
- Torpes a nivel motriz: torpeza al correr, saltar o brincar. Falta de control y manejo del lápiz y las tijeras. Dificultad para abotonar y abrochar o subir un cierre o cremallera.
- Confusión en el vocabulario de la orientación espacial.

- Problemas conductuales, debido a la frustración que sienten o a la discriminación: falta de atención y aumento de la actividad e impulsividad. Problemas en habilidades sociales.

Primaria

De 6 a 12 años (Rello Sánchez, 2018, pág. 43):

En esta etapa los signos de dislexia serán más evidentes, pues se espera que los niños lean y escriban más en cada curso escolar.

- Tiene problemas vocalizando palabras nuevas. Dificultad para conectar letras y sonidos y para descifrar las palabras aprendidas: no está seguro qué sonido tienen las letras y le cuesta vocalizar palabras que no conoce.
- Parece confundido o aburrido con los libros: no le interesan los libros de sus personajes favoritos, tiene problemas en la comprensión de oraciones largas.
- No puede recordar los detalles de lo que leyó: tiene que concentrarse tanto para leer que a menudo desconecta la comprensión y la relación con lo que ya conoce, dificultando su memorización.
- Mezcla el orden de las letras. Invierte letras, números y palabras: *larampa* en vez de *mampara*, *flan* en vez de *plan*. Estas dificultades se dan en la lectura, y a menudo también en la escritura y el habla.
- Gramática y ortografía deficitarias.
- No completa una serie de instrucciones verbales.
- No toma o agarra bien el lápiz. Esto genera mala letra y pobre caligrafía.
- Su coordinación motora es pobre, se confunde con facilidad y es propenso a accidentes.
- Problemas de conducta más graves, debido a la desmotivación, por ejemplo el déficit de atención.
- Desorganización de las tareas a realizar tanto en casa como en la escuela.

Secundaria

Primer tramo de los 12 a 16 años (Rello Sánchez, 2018, pág. 44).

Las manifestaciones de dislexia pueden empezar a aparecer en esta etapa porque es más difícil ocultarlas, debido al creciente aumento de la demanda a nivel escolar.

- Lee muy lentamente: le toma tiempo terminar la lectura y evita leer en voz alta.
- No encuentra la palabra correcta: balbucea o utiliza muletillas, le cuesta encontrar la palabra correcta y dice una que se parece, como por ejemplo *distinguido* en vez de *extinguido*.
- Se le dificultan los proyectos escritos: le cuesta expresar ideas de manera organizada y comete muchos errores en gramática y ortografía.
- Problemas de concentración cuando lee o escribe.
- Le cuesta mucho pertenecer al grupo: afecta al lenguaje corporal y la comunicación, le cuesta sentirse integrado.
- Las malas conductas aumentan: autoestima baja y problemas para socializarse.
- Se adapta mal a ambientes nuevos: fallan sus estrategias de compensación.
- Mala orientación.
- Enorme reto para aprender lenguas extranjeras.

De 16 a 20 años (Rello Sánchez, 2018):

Algunos adolescentes pueden sentirse fuera de lugar o sin motivación porque tienen dislexia, dado que ésta puede afectar a un diverso número de destrezas:

- No entiende los chistes. Los juegos de palabras y refranes son más difíciles de comprender para ellos.
- Le cuesta expresar ideas: titubea, no encuentra las palabras adecuadas o le cuesta expresar lo que sabe.

- Le falta el sentido de la dirección: confunde izquierda con derecha, tiene dificultad en leer mapas o gráficos y presenta dificultades para conducir.
- Le cuesta aprender otro idioma: las mismas dificultades en su propio idioma se hacen aún más fuertes al aprender otro idioma.

Adultos (Rello Sánchez, 2018)

- Problemas para concentrarse y memorizar cosas: dificultades para hallar la palabra que quiere expresar, problemas entre izquierda y derecha, etc.
- Problemas de autoestima.

Síntomas que puede presentar la persona con dislexia.

Síntomas emocionales (Salas, 2016):

- Ansiedad
- Depresión
- Baja autoestima
- Angustia
- Tristeza
- Rabia
- Indefensión
- Irritabilidad
- Cambios frecuentes de humor
- Falta de concentración
- Dispersión
- Desconfianza

Síntomas conductuales (Salas, 2016)

- Conductas de evitación para acudir a la escuela, trabajo.
- Conductas para llamar la atención
- Amenaza de suicidio
- Hiperactividad

- Hipoactividad
- Agresividad
- Retraimiento
- Auto-aislamiento
- Compulsiones, tics, manías

Síntomas físicos (Salas, 2016)

- Debilitación del sistema inmunológico
- Problemas gastrointestinales
- Taquicardias
- Sudoración excesiva
- Tensión muscular
- Insomnio
- Dificultad para levantarse por las mañanas
- Continuos dolores de cabeza
- Migrañas
- Visión desordenada.
- Fatiga
- Dificultad para tragar
- Problemas respiratorios, asma
- Alergias

Según Araceli Salas (2016) el mejor método para los alumnos con dislexia es el que se basa en una metodología multisensorial, acuñada por Orton-Gillingham¹.

Claramente, no todas las pautas sirven para todos los niños con dislexia, porque como ya se ha planteado, cada caso es específico y cada disléxico único. Por lo tanto, una vez que se han establecido las estrategias adecuadas para el alumno con dislexia, es necesario indicarlas por escrito, con el objeto de facilitar la tarea al docente actual, y

¹ Orton-Gillingham es un método de enseñanza especialmente diseñado para ayudar a los estudiantes que tienen dificultad para leer, a través de la enseñanza explícita de las conexiones entre las letras y los sonidos. Varias décadas después de su introducción en la educación, muchos programas de lectura incluyen sus ideas. Más información: <https://u.org/30b0Nnw>

para servir como insumo en toda la etapa escolar. Esto ayudará a los docentes a realizar las adecuaciones metodológicas de una manera programada y eficiente.

Así, indica Salas (2016), se pondrá al alumno con dislexia en igualdad de condiciones con respecto a sus compañeros no disléxicos. Para ello se requerirá de una adaptación, llamada “adaptación no significativa”, de acceso, para que puedan llevar adelante los cursos. Estas adaptaciones se refieren a cambios que facilitan el aprendizaje del alumno disléxico. No cambia qué aprenden, sino que el énfasis está puesto en cómo aprenden.

La dislexia asociada a otras condiciones.

En pocas ocasiones la dislexia aparece como un trastorno aislado de otras condiciones. Según Luz Rello Sánchez (2018), está acompañada por:

- TDA o TDAH (del 18 al 42 % de los casos): trastorno neurobiológico que implica dificultades en el mantenimiento de la atención voluntaria ante actividades académicas o cotidianas. Puede acompañarse de una falta de control de impulsos.
- Discalculia (del 2 al 6 % de los casos): dificultad específica de aprendizaje para entender y trabajar con números.
- Disgrafía (más del 50 % de los casos): dificultad para coordinar los músculos de la mano y el brazo, causando dificultades en la escritura.
- Síndrome de estrés visual (aproximadamente el 26 % de los casos): es un trastorno del procesamiento perceptivo, que se caracteriza por distorsiones de la percepción visual. A diferencia de la dislexia, no es un trastorno del lenguaje.
- Lateralidad cruzada (aproximadamente el 50 % de los casos): se produce cuando la lateralidad no está bien definida en uno de los lados (derecho o izquierdo) y se relaciona con dificultades en la coordinación y en la orientación espacial. La lateralidad es la preferencia espontánea en el uso de los órganos situados al lado derecho o izquierdo del cuerpo, como los brazos o las piernas.
- Altas capacidades (del 2 al 5 % de los casos entre las dificultades de aprendizaje, no necesariamente dislexia): personas con una capacidad de aprendizaje muy superior a los demás pudiendo establecerse diferentes medidas, entre ellas el cociente intelectual.
- Fortalezas: capacidades que las personas con dislexia desarrollan en mayor medida que las personas sin dislexia, bien sea producto de una compensación de

sus dificultades o como resultado de un diferente funcionamiento cerebral. Entre las fortalezas más nombradas está el procesamiento visual, el emprendimiento y la creatividad.

Hasta aquí, un panorama que resultará esclarecedor al momento de abordar la lectura de este trabajo.

La dislexia en la actualidad.

No podemos negar que en la actualidad existen diversas definiciones del término “dislexia”. Las definiciones que tendremos en cuenta y guiaran este trabajo, son tres.

En primer lugar, dado el contexto en el que se ubica este ensayo, es la planteada en la página web del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, que define a las DEA, en las que se incluye la dislexia, de la siguiente manera:

“Las Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA), son alteraciones de base neurobiológica, que afectan a los procesos cognitivos relacionados con el lenguaje, la lectura, la escritura y/o el cálculo matemático, que pueden tener implicaciones significativas, leves, moderadas o graves en el ámbito escolar.

- Son constitutivas de la persona y la acompañan a lo largo de su desarrollo. Si bien las habilidades que se encuentran descendidas deben ser estimuladas lo más temprano posible, permanecen como “punto débil” en el perfil de esa persona a lo largo de toda su vida.

-Se dan de manera única e irreplicable en cada sujeto.

-Representan una barrera de acceso al conocimiento que se achica a medida que aumenta la inclusión de las nuevas tecnologías en nuestras vidas.

-Tienen un fuerte impacto en el desarrollo emocional de las personas que las presentan, pero no son el resultado de un conflicto emocional.

La Dislexia es una dificultad de lectura y la más frecuente de todas las DEA. Hay dos factores importantes a tener en cuenta al analizar el desarrollo de un posible

trastorno de lectura: el desarrollo del lenguaje oral y la historia familiar. Los niños disléxicos adquieren los nombres de palabras más despacio que los otros niños y ya a los tres o cuatro años su capacidad para recordar palabras es escasa. Sin embargo, una dificultad en el lenguaje no siempre es igual a dificultad en la lectura” (Ministerio de Educación de la Nación, 2017) .

En segundo lugar, la definición que plantea DISFAM, dada su importancia como institución referente de la dislexia en Argentina, que indica:

“La dislexia es un trastorno del aprendizaje de la lectoescritura, de carácter persistente y específico, que se da en niños que no presentan ningún hándicap físico, psíquico ni sociocultural y cuyo origen parece derivar de una alteración del neurodesarrollo. La dislexia, es mucho más que tener dificultades en la lectura y en la escritura, ya que existen problemas de comprensión, de memoria a corto plazo, de acceso al léxico, confusión entre la derecha y la izquierda, dificultades en las nociones espacio-temporal. Debemos tener en cuenta que no existen dos disléxicos idénticos y por tanto cada caso es único y no tiene por qué presentar la totalidad de los síntomas” (DISFAM).

Por último, es importante ver cómo se define esta dificultad a nivel internacional.

Definición de la Asociación Internacional de la dislexia (International Dyslexia Association IDA).

“La dislexia es una Dificultad Específica del Aprendizaje de origen neurobiológico. Se caracteriza por dificultades en el reconocimiento preciso y/o fluente de las palabras (escritas) y déficit en la decodificación (lectora) y en la escritura. Estas dificultades resultan de un déficit en el componente fonológico del lenguaje. Son inesperadas (discrepantes) en relación a otras habilidades cognitivas (que se desarrollan con normalidad) y una adecuada instrucción escolar. Como consecuencias secundarias, pueden presentarse problemas en la comprensión de la lectura y una experiencia lectora reducida que puede afectar el incremento del vocabulario y de la base de conocimientos” (International Dyslexia Association, 2002).

La dislexia en Argentina.

Como ya adelantamos, y continuaremos sosteniendo con énfasis, lo primero que surge al hablar de la dislexia es un porcentaje elevado de niños que padecen esta dificultad de aprendizaje y un porcentaje también alto de docentes que desconocen la dislexia.

Según DISFAM (2019), 1 de cada 10 niños en el mundo son disléxicos. Por ello en Argentina, tras una larga lucha judicial por parte de DISFAM Argentina y padres unidos a la Asociación, el día 19 de octubre de 2016 se promulgó la Ley 27.306, que establece como objetivo “garantizar el derecho a la educación de los niños, niñas, adolescentes y adultos que presentan Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA)” (Ley 27306 Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2016).

La ley plantea, entre sus artículos, qué se entiende por DEA, la obligación de establecer procedimientos y medios adecuados para su detección temprana, una capacitación docente para detectar las DEA, prevención y la aplicación de una adaptación curricular para los niños con dislexia o con otras DEA. Todo lo anterior a favor de promover los derechos de las niñas, los niños y adolescentes.

Pero entre la ley y la aplicación, surgen diferentes trabas que concluyen en la no aplicación global de la misma en todos los salones escolares y, por ello, una especie de lucha padres – institución escolar, con el psicopedagogo de árbitro y guía, que continúa hasta la actualidad.

Según explica el médico pediatra, presidente de DISFAM Argentina, Gustavo Abichacra, sólo el 15 por ciento de los docentes sabe que es la dislexia (DISFAM Asociación Dislexia y Familia y Organización Iberoamericana de las DEA, 2019).

Abichacra expone que según un estudio de la Universidad de Gualeguaychú solo el 15% de los docentes sabe que es la dislexia y sabe qué hacer con ella. Si bien al docente no le corresponde la realización de un diagnóstico, cumple un rol importante en la detección precoz de esta dificultad. Como la dislexia es un trastorno neurológico, de base genético, es imperante que los docentes detecten esta dificultad para que los niños y las niñas logren aprender.

Y dado que, según indica DISFAM, la dislexia es una dificultad en la lectoescritura, y por ello, totalmente incompatible con los mecanismos y procedimientos homogéneos y normalizadores del actual sistema educativo y dado que los aprendizajes se realizan a

través de un código escrito, imposibilita al niño o niña disléxico o disléxica a lograr la adquisición de los conocimientos, realizados generalmente a través de la lectura.

Dadas estas dificultades de un porcentaje de la población, se creó una regulación que, a través de una ley, manifiesta la necesidad de proveer las adaptaciones necesarias para que los niños y niñas con dislexia, con el fin de que puedan aprender los conocimientos que les brinda el docente.

Pero esta ley no se cumple en todos los salones escolares de Argentina, lo que lleva al alumnado con dislexia a sufrir consecuencias emocionales, como frustración, estigmatización y fracaso escolar, entre otros. El niño disléxico realiza un esfuerzo mayor en las tareas de lectoescritura, lo que tiende a que se frustre y rechace esas actividades, ya que al fatigarse y ver que le cuesta más que a otros, culmina por dejar de intentarlo.

Con las adaptaciones lo que se le facilita al alumno disléxico es la posibilidad de adquirir el mismo conocimiento que otro alumno no disléxico, pero a través de diferentes mecanismos adaptados a su modalidad de absorción de conocimiento. Lo que no significa que aprenda otra cosa o aprenda menos que otros niños que se adaptan a ese sistema. En lo que se hace énfasis es en el procedimiento por el cual el alumno adquiere ese conocimiento.

Pero la dislexia va más allá de una dificultad de lectoescritura, también afecta a la falta de concentración, memoria a corto plazo, confusión de derecha e izquierda, confusión espacio-temporal, problemas de seguimiento visual, entre otras dificultades.

Se trata, entonces, de una necesidad de aplicación global dentro del currículo escolar, que puede ayudar al niño a través de esas adaptaciones propuestas en la Ley de dislexia en Argentina, que plantea en su artículo 6° (Ley 27306 Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2016):

- a) Dar prioridad a la oralidad, tanto en la enseñanza de contenidos como en las evaluaciones;

- b) Otorgar mayor cantidad de tiempo para la realización de tareas y/o evaluaciones;

- c) Asegurar que se han entendido las consignas;
- d) Evitar las exposiciones innecesarias en cuanto a la realización de lecturas en voz alta frente a sus compañeros;
- e) Evitar copiados extensos y/o dictados cuando esta actividad incida sobre alumnos con situaciones asociadas a la disgrafía;
- f) Facilitar el uso de ordenadores, calculadoras y tablas;
- g) Reconocer la necesidad de ajustar los procesos de evaluación a las singularidades de cada sujeto;
- h) Asumirse, todo el equipo docente institucional, como promotores de los derechos de niños, niñas, adolescentes y adultos, siendo que las contextualizaciones no implican otorgar ventajas en ellos frente a sus compañeros, sino ponerlos en igualdad de condiciones frente al derecho a la educación.

Planteado lo anterior, para la aplicación de la ley existe un largo camino en el que en medio se pierde el objetivo principal que es garantizar el derecho a los niños, las niñas y adolescentes (y también adultos) a recibir la educación de una manera en que puedan aprender.

Por ello, resulta fundamental y de una riqueza abundante la narrativa testimonial, recogida del grupo de Facebook “Dislexia, mamás luchadoras”, dónde se vuelcan testimonios que expresan la no adecuación de la ley en Argentina (también participan otros países) y la perturbación emocional que eso genera en los niños.

Falta capacitación docente, faltan recursos, pero sobre todo, falta información. Es preocupante que solo un 15% de los docentes de Argentina sepa qué es la dislexia y qué hacer con ella.

CAPÍTULO I: Comunicación y educación.

*“No hay educación posible sin comunicación,
la que posibilita significativas interacciones
de enseñanzas y aprendizajes.”*

María Rosa Alfaro Moreno (1993).

La importancia de la relación entre comunicación y educación.

Diversos autores plantean la necesidad de mantener un vínculo entre comunicación y educación, pero como indica Carlos Augusto Hernández, profesor de la Universidad de Colombia, su separación resulta práctica para, con una mirada de carácter pedagógico, remarcar el carácter de la educación como espacio de la comunicación, la cual está “condicionado por ella, es posible a través de ella y está orientada hacia ella” (Hernández, 1996).

Es importante resaltar que cuando un alumno no entiende lo que dice o explica un docente, es decir, cuando carece de sentido para el alumno, lo que percibe es “como si el docente estuviese mintiendo” (Hernández, 1996), lo que se traduce en una falta de interés, distracción y frustración. En el caso de la dislexia, es exactamente eso lo que ocurre. No vale la pena escuchar al docente, porque no presupone nada nuevo, interesante o, en este caso, básicamente entendible.

Cuando los métodos de comunicación no se dan en condiciones que le garanticen la comprensión al alumno disléxico, la pérdida de interés en la escuela es inminente.

Tal como plantea Hernández (1996) “es posible que las fuentes de conocimiento o las formas de evidencia de los estudiantes sean muy distintas de las que presume la escuela. En cualquiera de estos casos no se cumple el presupuesto de la comprensibilidad”. Es por este caso, entre otros, que la ley de dislexia explícita la adecuación de métodos de enseñanza y evaluación para los alumnos con esta dificultad.

No se trata de favorecer al alumno o enseñar otro contenido, si no de tener en cuenta

que, dado que las personas con dislexia tienen la misma capacidad intelectual que otros estudiantes que no tienen ese trastorno, es necesario implementar diferentes técnicas y métodos para lograr un acceso a los contenidos y procesos de evaluación efectivos para ese porcentaje de población que adquiere conocimiento de diferente manera. De esto se encarga la nueva corriente pedagógica constructivista, y en relación a esta práctica de enseñanza se trata “de trasladar a la escuela, teniendo en cuenta las diferencias de escenario, las estrategias de producción de conocimientos” (Hernández, 1996).

A la espera de un verdadero desarrollo

Un verdadero desarrollo escolar implicaría, al menos como puntapié inicial y básico, respetar la ley que actualmente rige en Argentina (Ley 27306 Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2016).

Siguiendo el planteo de Alfaro Moreno (1993) “toda acción de desarrollo se sitúa en relaciones intersubjetivas diversas y complejas”, en el caso de la dislexia no se puede evitar poner en escenario la necesidad de que el docente establezca una relación específica con el alumno, donde prevalezca la intención de la enseñanza, adecuándose a las adaptaciones académicas que estos requieren, por más diversas que resulten a su formación como docente.

La dificultad radica en que “tanto entre los dominantes como entre los dominados hay un desconocimiento de la relación de fuerzas que fundamenta el sistema escolar” (Dukuen, 2011), se debe tener en cuenta que la relación con “el otro” está atravesada por la diversidad que puede presentar el interlocutor, ida y vuelta, esa diversidad debe ser identificada. Entonces, “lo que se produce mediante la violencia simbólica es una incorporación de las relaciones sociales en tanto prácticas legítimas” (Dukuen, 2011). Bourdieu decía que la mayor parte del tiempo “no somos conscientes de lo que somos y reflexionamos muy poco sobre lo que hacemos” (Nardacchione & Piovani, 2017).

Manuel Alva Olivos (2005) indica que, si bien el modelo de enseñanza – aprendizaje donde existe un transmisor que imparte los conocimientos para ser memorizados y aprendidos por los alumnos ha sido criticado por la pedagogía moderna, por colocar a los alumnos en la sola situación de objetos de recepción, de depositarios de informaciones, la realidad actual es que este modelo es el que prima y se continúa impartiendo en la mayoría de los establecimientos escolares en la actualidad.

Siguiendo al autor, al producirse una comunicación unidireccional, en el sentido anteriormente planteado, se tiende a no dar valor a la expresión personal de los alumnos y no considera la interlocución como un componente primordial en el proceso pedagógico.

Pero existe otro modelo, que poco se evidencia en la práctica curricular, la de dar lugar a ese otro, al alumno, en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este método ayudaría a los alumnos con dislexia, ya que en este intercambio es donde se produce un mayor sinceramiento del alumno para decir “no entiendo, no me sale, no puedo” y le daría la oportunidad al docente para amoldar ese método, para adaptarse al alumno, porque no existen dos disléxicos idénticos.

Sobre esto DISFAM, indica:

“El alumno con este tipo de adaptación, cumplirá con los mismos objetivos que el resto de compañeros, tendrá los mismo contenidos, pero el acceso a estos, debe ser distinto, así que podemos resumir que esta adaptación será de tipo metodológico y de acceso” (DISFAM).

Para Freire (Alva Olivos, 2005) la comunicación y la educación son una misma cosa, esto significa que no puede existir una sin la otra, donde los docentes y los alumnos aprenden unos de otros. Esas expresiones son un avance, de suma importancia y relevancia para el desarrollo de la comunicación y la educación, pero lamentablemente se evidencia que esa no es la realidad escolar que viven día a día los alumnos de las escuelas públicas, y menos aún los alumnos que tienen dislexia, a los que un método de esa índole les ayudaría mucho en su escolarización.

Si bien, tal cual indica Alva Olivos (2005), a través de la comunicación se produce un encuentro entre dos sujetos (o más), este encuentro no se da de manera equiparada, ya que existen relaciones de poder que ponen en evidencia que en un campo determinado, el escolar en este caso, las relaciones que se producen no son sujeto de un proceso que crecen juntos, como indica Ojalvo, retomado por Alva Olivos (2005), sino que hay una posición de autoridad que imparte el conocimiento.

Esto se evidencia en las relaciones que establecen los alumnos con dislexia y sus docentes. El docente que no adapta las evaluaciones, que no adapta sus técnicas, y que

homogeniza a todos los alumnos a los que imparte conocimiento, no cumple con esta noción de un proceso que se da en conjunto, ya que no cumplen con los principios básicos de la transformación que promulga este nuevo tipo de enseñanza-aprendizaje.

Por eso es concluyente la importancia de que se incluya en la educación una influencia de la comunicación, para permitir y favorecer el desarrollo de las relaciones dentro del aula. Esto incluye que se cumplan los requisitos pedagógicos que necesite cada alumno en particular, dejando de lado la idea de grupo homogéneo y fomentar un cambio desde las bases mismas de la pedagogía educativa.

CAPÍTULO II: La normativa del aula y la relación dentro de la institución escolar.

El rol del docente

El marco vigotskiano permite reconocer que las condiciones de definición de la educabilidad dependen siempre de la naturaleza de la situación de la que es parte el sujeto. Todo parece indicar que, ante el fracaso masivo, deberíamos dejar de sospechar, tan de inmediato, de las capacidades de los niños y operar sobre las situaciones, sobre las condiciones de la educabilidad al fin (Baquero, 2001).

Si el objetivo de la educación es hacer posible que se aprehendan y se apropie el acumulado de la cultura para vivir en sociedad, la falta de cumplimiento de la ley de dislexia deja en vilo a un porcentaje enorme de población que no puede realizar esa apropiación de la manera en que se enseña tradicionalmente en las escuelas.

Se debe tener en claro que el tema de la dislexia en la escuela va más allá de las dificultades de lectura y escritura que presentan los alumnos, a esto se les suman otras dificultades: comprensión, memoria a corto plazo, el acceso al léxico, confusión entre derecha e izquierda, dificultades en las nociones espacio- temporales (DISFAM).

Una de las cosas más importantes es comprender, ya no sólo en el ámbito escolar sino como sociedad, que no existen dos disléxicos idénticos (DISFAM), y que su adaptación al ámbito escolar, su inclusión exitosa en la escolarización dependerá, no exclusiva pero sí ineludiblemente, de la necesidad de identificar y adaptar la estructura y el discurso escolar a las necesidades individuales de cada estudiante que tenga esta dificultad. Esta necesidad es justamente la que cuestiona al dispositivo escolar tradicional masivo, obligatorio y gradual. Como resultado, se espera que se incorpore de manera activa a una socialización que le permita desarrollarse a lo largo de toda su vida con las mismas oportunidades académicas que otro par que no padece esta dificultad.

En ese sentido, tener presente que esa adaptación, esa individualización a nivel metodológico, esa inclusión, no se convierta en un “nuevo diferencialismo” (Skliar, 2007) que lo único que haga es poner de relieve las diferencias como atributo de estos sujetos.

Es cierto que hay “diferencias de aprendizaje, pero no un sujeto diferente de aprendizaje” (Skliar, 2007, pág. 12). No debemos confundirnos, al trabajar la diversidad, con transformar al otro en una temática, y por ello, “en una tematización del

otro” (Skliar, 2007, pág. 8). Y esto es sumamente difícil de trabajar. Sí, tenemos que tener en cuenta las dificultades del alumno disléxico pero, si el mismo sistema que excluye es el que promete la inclusión, ¿cómo evitamos que se incluya al otro sin excluirlo?

Por otro lado, si nos preguntamos por el rol del docente como el mediador entre el conocimiento y el aprendizaje, deberá ser él o ella quien se encargue de realizar las adaptaciones, generalmente siguiendo las indicaciones del psicopedagogo del alumno o alumna con dislexia. Y si pensamos en la “zona de desarrollo próximo”, concepto acuñado por Vigotsky, que refiere a la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la resolución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la resolución de problemas bajo la guía de adultos o de otros más capaces (es decir, lo que puede realizar con la ayuda de un experto, que en la escuela es el docente o compañeros que ya llegaron al nivel deseado, pero que aún no puede realizar de manera independiente), el espacio entre ambos puntos se construye a través de andamios, que son la ayuda y herramientas adecuadas para lograr el aprendizaje.

Pero para que los docentes utilicen las herramientas y los métodos que permitan la adecuación, deben contar con la capacitación que corresponda a la dificultad.

En la página del Ministerio de Educación de la Nación (2019), se informa que “se llevan adelante distintas acciones en relación a las dificultades específicas del aprendizaje (DEA), entre las que se encuentra la Dislexia, en pos de continuar impulsando una cultura inclusiva en el sistema educativo”. Pero entonces, ¿por qué sólo el 15% de los docentes en Argentina sabe que es la dislexia?

La última publicación que puede encontrarse en la página del ministerio, en contexto del día internacional de la dislexia, invita a la realización de estrategias en el aula.

Algunas estrategias para el implementar en el aula: (Ministerio de Educación de la Nación, 2019)

- dar prioridad a la oralidad, tanto en la enseñanza de contenidos como en las evaluaciones.
- otorgar mayor cantidad de tiempo para la realización de tareas o evaluaciones.
- asegurar que se han entendido las consignas.

- evitar las exposiciones innecesarias en cuanto a la realización de lecturas en voz alta frente a sus compañeros.
- evitar copiados extensos o dictados.
- facilitar el uso de computadoras, calculadoras y tablas.
- reconocer la necesidad de ajustar los procesos de evaluación a las singularidades de cada sujeto.
- facilitar los materiales de lectura con anticipación.
- usar material y apoyo visual (imágenes).

En la página de Facebook del Ministerio de Educación se publican cursos virtuales, libres y gratuitos, como “Herramientas de capacitación para una educación inclusiva - Dislexia: desde el aula al mundo del trabajo”, curso que ha sido publicado desde 2017, siendo el último en 2019.

Pero esto no parece ser suficiente, ya que un 85% de docentes no saben que es la dislexia, por ende, tampoco sabe qué “andamios” construir, y más específicamente, cómo construirlos. Si bien “es necesaria una reconciliación social, y desde ésta, se dará el acceso a los recursos” (Skliar, 2007), también se debe tener en cuenta que hay que invertir esa lógica perversa de la que hablan y que es importante una hospitalidad sin condición donde “el otro irrumpa como tal en nuestras aulas, en nuestros temas, en nuestro currículum escolar, en nuestras vidas, de lo que se trata no es de conquistar al otro para que ocupe un lugar en la escuela y allí se quede o se vaya” (Skliar, 2007, pág. 12).

Yo afirmaré la pregunta que se hace Skliar (2007), eliminando los signos de interrogación que se plantea el autor, “esa nueva política debería ser a partir de una nueva amorosidad, de una política que se sienta responsable del otro, que es hospitalaria con la especificidad del otro, y que borra toda pretensión a la normalidad” (Skliar, 2007, pág. 13) y agregaré que, comenzando por la importancia de una “responsabilidad social” (de la Traba López, 2016) es necesario que, ya logrado ese paso, se abran vías para un total acceso a los recursos, que deberían, esta vez sí, partir de las instituciones, que no estén ligadas a “identidades correctas o incorrectas, deseables o indeseables” (Skliar, 2007).

En el caso de la dislexia, ¿podría ser la falta de reconciliación social uno de los principales obstáculos para instaurar esa política de amorosidad?

La normativa dentro del aula.

“Mi hijo va a 6° y nunca quisieron reconocer su trastorno de aprendizaje. A veces las maestras te dicen y bueno va a salir, o es bueno, es lindo, se interesa. El tema es la dirección. Y la bajada de línea del ministerio. Además si lo reconocen tienen que hacer las adaptaciones. No hay gabinete. Solo una maestra que la llaman MATE. Retira a algunos chicos con dificultades y los refuerza en sus debilidades Un desastre porque después ese chico perdió la explicación de la maestra en esa hora. Escuela 30 D.E 9, Argentina, Buenos Aires, CABA”, cuenta Luisa.²

El principal problema que tiene el trastorno de la dislexia es que no es compatible con nuestro sistema educativo público actual en Argentina, pues, dentro de este, todos los aprendizajes se realizan a través del código escrito, por lo cual el niño disléxico no puede asimilar ciertos contenidos porque no es capaz de llegar a su significado a través de la lectura. Esto produce consecuencias psicológicas, físicas y sociales, el niño o niña con dislexia debe poner tanto esfuerzo en las tareas de lectoescritura que tiende a fatigarse, a perder la concentración, a distraerse y a rechazar este tipo de tareas (DISFAM).

Aquí es cuando los docentes lanzan acusaciones tales como “este niño es un vago”; “es bruto”; “es tonto”, entre otros agravios. También se recogen caracterizaciones del tipo “es bueno, pero lento”.³

Un verdadero desarrollo escolar implicaría, en un principio, respetar las leyes que actualmente rigen en Argentina.

En Argentina existe una regulación a través de la Ley 27.306, la cual establece que se realicen las adaptaciones necesarias para que las personas con dislexia puedan aprender los conocimientos que les brinda el docente. Se indica específicamente: “Declárese de

² Testimonio en grupo de Facebook. Ver anexo.

³ Testimonio en grupo de Facebook. Ver anexo.

Interés Nacional el abordaje integral e interdisciplinario de los sujetos que presentan Dificultades Específicas del Aprendizaje” (Infoleg. Información Legislativa y Documental, 2016).

Pero, como veremos a lo largo de este ensayo, esta ley no se cumple en todos los salones de Argentina, lo que lleva a los niños y niñas a sufrir consecuencias emocionales, como frustración, estigmatización y fracaso escolar, entre otros.

El niño o la niña con dislexia realiza un esfuerzo mayor en las tareas de lectoescritura, lo que tiende a que se frustre y rechace esas actividades, ya que al fatigarse y ver que le cuesta más que a otros, culmina por dejar de intentar hacer eso que tanto lo atormenta. Con las adaptaciones lo que se facilita al alumno disléxico es la posibilidad de adquirir el mismo conocimiento que otro alumno no disléxico, pero a través de diferentes mecanismos adaptados a su modalidad de absorción de conocimiento. Lo que no significa que aprenda otra cosa o aprenda menos que otros alumnos que se adaptan al sistema escolar actual en Argentina y a sus mecanismos tradicionales y homogéneos.

Se trata, entonces, de una necesidad de aplicación global y de abordaje interdisciplinario dentro de la escuela, dónde es importante que exista un ida y vuelta entre el docente, psicopedagogo o profesional con el que se trate el niño o niña, y el grupo familiar. Y así lograr que el docente pueda ayudar al niño a través de esas adaptaciones propuestas en la ley.

Pero, tal como abordaba, de la ley a la aplicación existe un largo camino en el que en medio se pierde el objetivo principal que es garantizar el derecho de los niños, niñas, adolescentes, adultos y adultas a recibir la educación de una manera en que puedan, simplemente, aprender, razonar, criticar, confrontar, analizar, en igualdad de condiciones, para respetar el derecho a su acceso a la educación. La finalidad es que puedan acceder a una educación que les permita formar parte de la sociedad, compartiendo las mismas nociones que se aprenden en la escuela, para poder formarse académicamente en igualdad.

Pero esto no ocurre en todos los establecimientos escolares en Argentina, y allí es donde está el mayor problema, ya que no se trata solo de poder acceder a la escolarización como derecho del niño o niña, no es sentarse en un pupitre en el aula, eso no es estar escolarizado, se trata aún más allá de eso, de poder acceder al aprendizaje. La

comunicación es, además de medio y condición, objetivo principal de la educación. (Hernández, 1996, pág. 6).

Es interesante tomar de ejemplo a la creación de páginas en redes sociales, como “Dislexia, mamás luchadoras”, donde se vuelcan testimonios que plasman la no adecuación de la ley en Argentina y el daño emocional que eso genera en los niños. Falta capacitación docente, faltan recursos pero, sobre todo, falta información.

Como se indicó anteriormente, el niño o la niña disléxica tienden a perder el interés de lo que ocurre en el salón de clase al no poder acceder por razones neurológicas a ese conocimiento, entonces se produce un conflicto entre educadores y alumnos, entre padres y educadores, entre institución escolar y grupo familiar. Y, lo más grave de toda esta situación es, principalmente, que el niño o niña con dislexia es perjudicado en esta falta de aplicación de la ley, ya que tampoco existe un monitoreo que sancione a las escuelas o docentes que no cumplan con la ley.

Aquí es cuando los docentes lanzan acusaciones tales como “este niño es un vago”; “es bruto”; “es tonto”, entre otros agravios.⁴ De hecho, cuando el trabajo pedagógico del docente se instala en un abuso de su poder, la comunicación con el alumno se rompe (Hernández, 1996).

Las dificultades en el abordaje del concepto “diversidad”.

Pero no hay que confundirse, no se trata de “el otro comience a ser a partir de la idea de diversidad” (Skliar, 2007) como si quedara ligada a un “nosotros normal”.

En ese sentido, existe una necesidad de visibilizar las divergencias que puedan acontecer en el aula, sin ignorarlas o estigmatizarlas. Al hablar de diversidad, hay que despegarse de abordar el concepto como la continuidad de las formas de homogeneización del discurso y la estructura escolar.

La problemática de la diversidad, si bien ha calado profundo en relación a la educación especial y, específicamente, en torno a la discapacidad, también puede ponerse de relieve en relación a las dificultades de aprendizaje, como en el caso de la dislexia, y se puede observar en la acción educativa a inmigrantes, etnias y otros grupos que comparten especificidades. La problemática de la diversidad radica en “los criterios bajo los cuales definir lo diverso” (Baquero, 2001).

⁴ Testimonio en grupo de Facebook. Ver anexo.

Baquero (2001) plantea dos versiones para pensar la heterogeneidad. La “versión débil percibe lo diverso como una alteridad con respecto a un tipo de homogeneidad” (Baquero, 2001).

Pero pensar en esta versión creo que conllevaría al problema de pensar como punto de partida a una “normalidad”, a una “homogeneidad”, lo percibido como “lo común”.

La otra versión, “la fuerte o radical”, entiende a la diversidad como la que se hace cargo de la provisionalidad de “todo enunciado de homogeneidad relativa”. Aquí la diversidad es pensada como “una característica de toda la población escolar, aún de aquella que ilusiona con su aparente homogeneidad” (Baquero, 2001).

Sí debemos tener claro que la escuela ha atendido de maneras erróneas la diversidad, se ha dado una gran generalidad de atender esa diversidad “definiendo los criterios que otorgaban identidad al “alumno común, sano, normal”.

Y advertimos en este trabajo sobre “las consecuencias injustas que trae sobre los niños que poseen un acceso nulo o muy pobre, por ejemplo, a prácticas lectoras y su punto de partida relativo con respecto a otros niños se traduce en una desventaja cuando la escuela no atiende a este elemento diverso, en cierto modo, a las condiciones de educabilidad” (Baquero, 2001).

La escuela, si bien ha reforzado esta idea de integrar a los niños “con necesidades especiales” (desde el punto de vista de “lo normal”), el tema de la diversidad se transitó en ese sentido, como modo de naturalización bajo la mirada de un tipo específico de alumno normal, común, homogéneo.

Tal como plantea Baquero (2001), siempre, al tratar el tema de la diversidad, corremos el riesgo de naturalizar la problemática. Por ello, no debemos situar solamente esta problemática en los “sujetos excluidos”, porque nos olvidaríamos de aquellos que sufren esa “ficción de homogeneidad”.

En realidad, si bien no existe un disléxico igual a otro, y es por ello que las adaptaciones son específicas, no sólo no existen dos niños disléxicos iguales, como plantea DISFAM, tampoco existen dos niños, niñas o adolescentes iguales, tengan dislexia o no.

La idea parte de evitar una tematización del otro, evitar simplificarla o tipificarla, tener en cuenta que la experiencia del otro no puede ser definida y descrita sin esfuerzo. Hay que evitar transformar al otro en un mero objeto de reconocimiento (Skliar, 2007).

Autores como Freire (2009) entienden la educación como un proceso de comunicación que se extiende más allá de las aulas, por esta razón, sus efectos transformadores también se reflejan en determinadas acciones tanto en la comunidad como en la sociedad en general.

En estos términos, siguiendo el planteo de Asbury y Plomin (2015) la educación tiene como principal objetivo brindar a los alumnos herramientas básicas en lengua, matemáticas y habilidades tecnológicas para su beneficio y el de la sociedad en su conjunto. Cualquier sistema de educación que permita que los niños salgan de la escuela sin esas aptitudes habrá fracasado. Algunos alumnos, por genética, encontrarán dificultades para adquirir esas habilidades, y necesitarán recibir el apoyo personalizado que requieran para permitirle el acceso a esas herramientas.

En referencia al caso de la dislexia, ese apoyo personalizado se dará a partir de la configuración de una metodología específica y unas adaptaciones específicas, de acuerdo a los requerimientos de cada alumno que presente esta dificultad.

¿Por qué específicas y no generales a todos los niños que tienen dislexia? La respuesta es sencilla: no existen dos personas disléxicas iguales. Cada niño, niña o adolescente disléxico deberá recibir las adaptaciones que indique su psicopedagogo y esta aplicación se deberá transmitir de manera clara a los docentes que impartan la educación del alumno. Generalmente estas indicaciones se proponen en un informe, donde se indica el grado de la dificultad y los pasos a seguir por el docente.

“Los niños con problemas de aprendizaje son percibidos todavía como totalidades, como un conjunto de sujetos homogéneos, centrados, estables, localizados en el mismo continuum discursivo”, dice Skliar (2000). Justamente los estudios en educación especial continúan deslizándose de qué algo equivocado hay en ese “otro” y que por ello debe ser interrogado (Skliar, 2000). No es ese el camino a transitar.

Para personalizar la educación, indican Asbury y Plomin (2015) las escuelas deberían hacer surgir las habilidades innatas del alumno (de todo alumno), basadas en las aptitudes y los intereses de cada uno. Por esta razón, los exámenes arbitrarios, globales, inespecíficos y generales no pueden dar resultados satisfactorios en todos los casos. Y resulta, por cierto importante, volver a señalar y reforzar que no sólo no existen dos

niños disléxicos iguales, como plantea DISFAM, tampoco existen dos niños, niñas o adolescentes iguales, tengan dislexia o no.

El concepto de tabula rasa, acuñado por John Locke, filósofo empirista, nos sirve de acervo para explicar esta cuestión. La tabula rasa plantea que la mente de los niños y niñas es como una pizarra en blanco, y este ha sido el elemento principal que guió a la educación desde sus inicios, imponiendo de manera arbitraria los mismos procesos y objetivos para todos los niños, ignorando sus diferencias y necesidades individuales. Considera al alumno dentro del rol depositario de conocimiento, sujeto pasivo y receptivo en el vínculo docente – estudiante.

Ya muchos docentes han descartado esta idea. Miles de enseñantes han planteado por lo menos que la naturaleza es una influencia tan importante como la crianza en cuanto a la capacidad y el rendimiento de cada alumno (Asbury & Plomin, 2015, pág. 36).

De todas maneras, hoy muchas prácticas educativas se aplican desde una mirada conductista, o como dice Freire (1970) de “educación bancaria”: alguien da y otro recibe de manera pasiva, considerado un objeto. El docente deposita contenido. Los alumnos son observados, evaluados y obedecen. No opinan, no piensan, no saben.

Ya planteado el hecho de que este concepto de tabula rasa debe ser descartado, no podemos, de todas maneras, dejar de aclarar que tanto la lectura como la escritura es una aptitud no natural, que no llegaríamos a dominar si no recibiéramos instrucción alguna sobre las mismas.

La importancia recae nuevamente en el método en que se brindan los conocimientos y en la manera en que cada niño puede asimilar ese conocimiento, en esas herramientas. Para algunos niños, como es el caso de los niños con dislexia, esta habilidad es muy difícil de adquirir. En este sentido “identificar las experiencias que pueden ayudarlos a superar una predisposición genética a tener dificultades para escribir es un objetivo científico y social importante y valioso” (Asbury & Plomin, 2015, pág. 81).

Capítulo III: “Te salió Hippie la nena”⁵: el “otro” disléxico de un “nosotros” normalizador.

Estigmatización dentro del ámbito escolar y su vinculación con la exclusión social y el fracaso escolar.

El término estigma fue definido por primera vez por los griegos, creado para hacer referencia a signos corporales que “apuntaba a lo malo”, luego durante el cristianismo fue cuando le agregaron dos significados metafóricos a la palabra, por un lado, como signos corporales de gracia divina, por otro, como signos corporales de perturbación física. En la actualidad, el término tiene una relación con el uso original, pero se trata más de un mal en sí mismo, más que la referencia a sus manifestaciones corporales (Goffman, 2006, pág. 11).

Siguiendo esta línea, Erving Goffman (2006) fue quién introdujo el término a la sociología en 1963, relacionando el término como “una relación especial entre atributo y estereotipo”. El medio social establece las categorías de personas que se pueden encontrar, por ello, cuando nos encontramos frente a un extraño, son las primeras apariencias las que nos permiten prever en qué categoría se halla y cuáles son sus atributos, es decir, su “identidad social” (Goffman, 2006, pág. 12). Y estas anticipaciones se transforman en expectativas normativas. Por lo tanto, “si el <otro> que se presenta delante tiene un atributo que lo vuelve diferente a los demás, dejamos de verlo como una persona total y corriente, para reducirlo a un ser menospreciado” (Goffman, 2006, pág. 12).

Precisamente, esto es lo que ocurre en el ámbito escolar, en relación a los niños y niñas disléxicos y disléxicas. Para la sociedad, estos niños y niñas presentan “atributos incongruentes con nuestro estereotipo de cómo debe ser determinada especie de individuos” (Goffman, 2006, pág. 13). Es decir, cómo “debe ser” un estudiante. Pero realmente lo que se pone en evidencia no es ese atributo estigmatizante, sino cómo se confirma la normalidad frente a ese atributo indeseable.

Por ello, explica Goffman (2006), las personas que no se apartan de las expectativas particulares son “normales”. Pero entonces, si categorizamos como normal a un grupo

⁵ Maestra de 3er grado a madre de niña disléxica, testimonio recogido en entrevista.

de individuos, ese grupo de individuos “normales” pueden creer que ese “otro” no es “totalmente humano”.

Siguiendo esta lógica, se ve al “otro” como su “inversión negativa” (Skliar & Duschatsky, 2000). Si el centro de la normalidad es el alumno homogéneo, del que se espera determinada respuesta, el otro es la “fuente de todo mal” (Skliar & Duschatsky, 2000) y el fracaso escolar es, inexorablemente, culpa del alumno.

En esa línea, al concebir el fracaso escolar como un “fenómeno educativo”, en palabras de Baquero (2001), se comienza a evidenciar la “escasa flexibilidad del dispositivo escolar, sus pautas, formas de transmisión del conocimiento, modos de vincularse entre los actores”. En relación a estos dos últimos puntos, nos interesa poner foco en el “problema de educabilidad” que indica el autor, sobre la relación del sujeto con el dispositivo de enseñanza impuesto. Por ello se puede afirmar que la problemática de la educabilidad radica en la situación educativa en sí misma, y no en la naturaleza del alumno. No parece “ser equivalente a la capacidad de aprender, a secas” (Baquero, 2001).

La ineficacia del método.

Los alumnos con dislexia cuentan con la misma capacidad de aprender que los alumnos sin dislexia, sin embargo, esa educabilidad no parece dar frutos en estos alumnos, porque en medio de ello radica la dificultad para acceder a ese aprendizaje. Por ello, Baquero (2001) retoma a Comenius para explicar que “los desafíos de la educabilidad no deben buscarse necesaria y habitualmente en fallas de la naturaleza de los hombres, sino, en todo caso, en el efecto de las prácticas de crianza o educación humanas”. Uno de los elementos más importantes que entra en tensión aquí es “la ineficacia del método”. Hay que prestar especial atención a la “insuficiencia del método de enseñanza”. Por ello la teoría comeniana llama a no apresurarnos en señalar al sujeto como “ineducable” y a sospechar inmediatamente, si no antes, del método propuesto para ese sujeto, sobretodo, cuando “los aparentes ineducables sean muchos”. Y teniendo en cuenta que un 15%, de lo que está a la luz, es población con dislexia, ese punto de vista resulta válido y demasiado importante como para no tener en cuenta los métodos de enseñanza propuestos.

El problema del estigma (Goffman, 2006) surge donde existe una expectativa de quienes pertenecen a una categoría dada (alumno), y deben aportar y llevar a cabo una

norma particular (aplicar al sistema educativo homogéneo, cumpliendo con sus normas y expectativas, mediante métodos ya establecidos de antemano para todos los alumnos por igual). Los alumnos con dislexia tienden a distraerse, a perder la concentración, generalmente cuando las actividades no son de su interés, tal como cuenta Alba, que “simplemente no avanzaba y pasaba mucho tiempo sentada en el tapete observando la luz que entraba a través de la ventana y como la pelusa viajaba en la luz imaginaba toda clase de cosas”.⁶

En tanto la identidad, el estigmatizado comparte las mismas creencias que “nosotros”, la sensación de ser una “persona normal” y merecer una oportunidad justa para iniciarse en alguna actividad (Goffman, 2006, pág. 17) por ello es habitual que el sujeto se odie o se denigre a sí mismo (Goffman, 2006, pág. 18).

Sobre situaciones así, Alba expresa: “el diagnóstico de dislexia no mejoró en nada mi vida, tuve que repetir el grado escolar y me sentí mucho más ridícula.”⁷ Alba llegó a autosabotearse para justificar la situación que estaba atravesando y, así, puede confirmarse que el estigmatizado puede sentirse inseguro respecto de la manera en que se lo va a identificar (Goffman, 2006, pág. 25).

“Odiaba cada día más a la escuela y a los compañeros, empecé a sabotearme, les decía a los chicos que no se acercan a mi porque les pegaría los mocos. Para final del año escolar no tenía ningún amigo”, Alba.⁸

Por ello, viven el día a día en una “frontera social” (Goffman, 2006) dónde enfrentan situaciones nuevas todo el tiempo. Por lo tanto, tienden a evitar esas situaciones de estar en una frontera psicológica, directamente optando por evitar las situaciones de ese tipo.

Viven en esa frontera social o psicológica, enfrentando todo el tiempo situaciones nuevas que “hasta que el contacto no se realiza, no pueden estar seguros nunca si la actitud será de rechazo o de aceptación” (Goffman, 2006, pág. 25) es por ello que a veces los niños con dislexia tienen reacciones o acciones violentas o incluso llegan a mentir para evitar el sufrimiento que les genera ese contacto con el otro.

⁶ Testimonio en grupo de Facebook. Ver anexo.

⁷ Testimonio en grupo de Facebook. Ver anexo.

⁸ Testimonio en grupo de Facebook. Ver anexo.

“Entonces cuando imaginé que si le decía que me sentía mal que tenía ganas de vomitar no iría más a la escuela, y así sucedió”⁹, cuenta Alba, que estuvo un mes sin ir al colegio porque no toleraba estar junto a una maestra que la ridiculizaba y a unos compañeros que se burlaban de ella.

Goffman (2006) plantea el concepto de “individuo desacreditable”, el cual es de interés en el caso de la dislexia, ya que se trata de individuos cuya diferencia no se ve de inmediato, puede disimularse o incluso ocultarse:

“En la escuela todavía no contamos el diagnóstico. Tenemos miedo de lo que nos puedan decir, ya que escuchamos a varios papás contando que les habían dicho cosas horribles sobre sus hijos, incluso una mamá me contó que la maestra le dijo que la nena no estaba capacitada para su institución y que debía sacarla de allí”, cuenta Manuela, mamá de Sabrina de 11 años.¹⁰

Lo negativo es aquello que irrumpe para dislocar la aparente normalidad (Skliar & Duschatsky, 2000). Lo negativo es el disléxico y la “normalidad” que disloca es la de la homogeneidad del alumno, de la estructura escolar, de la escuela.

Por otro lado, alrededor de ese “otro”, existen diversos actores. Uno de ellos es el denominado “igual”. Son aquellas personas que comparten el estigma, a las que se puede “enseñarle las mañas del oficio” y tienden a reunirse en pequeños grupos sociales (Goffman, 2006, pág. 32).

En el caso de la dislexia, es muy común que los adultos creen o participen activamente grupos en Facebook, aportando su visión, experiencia, testimonio, y brindando ayuda. En los testimonios recogidos, además de plantear su perspectiva y su propia historia, se visibiliza el apoyo en las respuestas a los comentarios de otros usuarios de la red social.

“Yo no leí hasta los 12 años pero aquí estoy y desde que pude hacerlo todo fue a mejor. Terminé la carrera con tres menciones honoríficas y 9.5 de promedio final. Ánimo, lo mejor está adelante”, comenta Alba.¹¹

⁹ Testimonio en grupo de Facebook. Ver anexo.

¹⁰ Testimonio en grupo de Facebook. Ver anexo.

¹¹ Testimonio en grupo de Facebook. Ver anexo.

También existe el “sabio”, cuyos representantes son “personas normales, cuya situación especial los lleva a estar íntimamente informadas acerca de la vida secreta de los estigmatizados y a simpatizar con ellos” (Goffman, 2006, pág. 41). Éstos son aceptados como pertenecientes al clan. Ante ellos, el que tiene el estigma no se avergüenza ni ejercer autocontrol. Estos actores, en el caso de la dislexia, están íntimamente ligados a los especialistas que tratan al niño o niña, el círculo familiar y quienes se encuentren a su cuidado.

También incluye a todo el cuerpo escolar, en especial a los docentes y a la institución, que cumplen con esta figura de “sabio”. La sabiduría, dice Goffman (2006) viene de sus actividades en un establecimiento que satisface las necesidades de los que tienen estigma, como las medidas que la sociedad adopta respecto de estas personas (Goffman, 2006, pág. 43). En este sentido, respecto a la dislexia, el sabio por excelencia debería ser el docente, pero esto no es lo que ocurre. Generalmente, los profesores no están capacitados para entender la dislexia y cómo pueden apoyar al alumno, convirtiendo la situación en una lucha constante entre docentes y núcleo primario y el propio niño o niña disléxico.

Enfatizamos en lo que expresó Gustavo Abichacra, médico pediatra: “Solo el 15% de los docentes sabe qué es la dislexia y qué hacer con ella” (DISFAM Asociación Dislexia y Familia y Organización Iberoamericana de las DEA, 2019).

Por otro lado, existe “un segundo tipo de persona sabia” (Goffman, 2006, pág. 43) la que se relaciona a través de la estructura social, como la madre, el padre, el círculo familiar íntimo.

En esta línea, esto hace que en algunos aspectos el resto de la sociedad más amplia considere a ambos como una sola persona (por ej. padre del niño disléxico) y están obligados a compartir parte del descredito de la persona estigmatizada con la cual los une la relación (Goffman, 2006, pág. 43) tal como se verifica en los testimonios recogidos¹²: docentes que etiquetan a padres de ansiosos, sobreprotectores, que desatienden a su hijo/a, enviándolos a hacer terapia y otras situaciones, sin interesarse incluso cuando ya existe un diagnóstico profesional.

¹² Testimonio en grupo de Facebook. Ver anexo.

En relación a las normas de las que se ocupa Goffman (2006), que refieren a la identidad o al ser, “el éxito o el fracaso del mantenimiento de dichas normas tienen un efecto muy directo sobre la integridad psicológica del individuo” como ocurre en el caso de la dislexia. Goffman (2006) explica que mientras algunas de estas normas, como la capacidad de leer y escribir pueden ser sustentadas con total adecuación por la mayoría de las personas de la sociedad, es decir, pueden ser llevadas a cabo con la normalidad esperada, existen otras personas que no llegan a esa adecuación de la norma, como en relación a los tiempos previstos para cumplir esa norma, en el caso de la dislexia es muy frecuente que los disléxicos no lleguen a terminar el examen, copiar del pizarrón, o entender los conceptos en los tiempos y de la manera convencional y tradicional que imparte el docente en la escuela. Y por ello sufren psicológicamente al encontrarse distintos a sus compañeros por no llegar a los objetivos propuestos en el aula.

Natalia cuenta:

“Mi hija se frustra porque no puede estar al mismo nivel educativo que sus amigos o que el colegio pretende y por eso va a la psicóloga. La ayuda con su autoestima. Ya que ella cree que es "tonta". ¡Tiene 8 años para pensar así! Es muy duro escucharla decir esto”.¹³

Al momento de encontrarse con las dificultades que tienen los niños con dislexia, muchos padres se desorientan. “Discapacidad” implica un diagnóstico, mientras que “dificultad” describe un problema común (Asbury & Plomin, 2015, pág. 85).

La sociedad en la que vivimos acepta de una manera más directa la discapacidad que la dificultad. La primera, refiere a un grado de impotencia, mientras que la dificultad está erróneamente asociada a la ociosidad o la estupidez (Asbury & Plomin, 2015).

En el caso de la dislexia las categorizaciones de “bruto”, “vago”, “tonto”, son frecuentes por parte de los maestros para referirse a niños o niñas que tienen dislexia.

¹³ Testimonio en grupo de Facebook. Ver anexo.

“Me llamó la maestra diciéndome, jamás voy a olvidar sus palabras, que debía sentarme más con él a estudiar, a leer y demás y hasta que llegó la palabra, él es vago, me dijo, no hace nada en clases”, Lorena, mamá de Maxi de 12 años.¹⁴

Además de esto, algunos docentes, le adjudican un “porque sí” a estas dificultades, asociándolas, de manera ligera, a problemas emocionales o problemas intrafamiliares, aún cuando no existan tales asuntos.

“Me pidieron un psicodiagnóstico las maestras, pero lo evaluaban desde lo emocional y me decían que era así porque era el más pequeño de la familia, y por lo tanto un mimado. Ya en tercer grado la dificultad se hizo más evidente y las maestras me decían que le dé tiempo que ya iba a madurar”, Mariana, mamá de Mauro de 14 años.¹⁵

A veces, las dificultades de lectura y escritura generan en los niños situaciones de autoboicot, daño emocional y depresión: “Muchos maestros me torturaron, me ridiculizaron, parándome a leer frente a los demás”, Alba.¹⁶

¿Por qué es un castigo leer ante los demás? Porque las personas con dislexia presentan mucha dificultad para la lectura en voz alta y la presión de hacerlo “al igual que todos”, lo que sería “bien”. De hecho, es una de las cosas que los docentes no deben evaluar a los niños con dislexia, así como tampoco dictados, corregir la ortografía, entre otros.

Estas excepciones están planteadas en la Ley 27306 (Infoleg. Información Legislativa y Documental, 2016), aunque cada niño o niña disléxica deberá contar con una adaptación específica.

La etapa del prediagnóstico es muy complicada para el entorno familiar. Los padres no saben qué es lo que le pasa a su hijo o hija, y esto genera un ambiente de presión para el niño o niña y de frustración para ambos lados.

“Cuando Augusto tenía que leer bostezaba, sudaba, lloraba, hasta le salían parches rojos en la cara y el cuello; sentía que trataba de manipularme haciendo ese show.

¹⁴ Testimonio en grupo de Facebook. Ver anexo.

¹⁵ Testimonio en grupo de Facebook. Ver anexo.

¹⁶ Testimonio en grupo de Facebook. Ver anexo.

Pero, la verdad, a él le causaba ansiedad y a mí una enorme frustración. Me miraba y ¡se quedaba en blanco!, en serio, algo incomprensible para mí”, Natalia, mamá de Augusto (15 años).¹⁷

Los “no” de la dislexia son variados, y cada niño tiene sus “no” específicos, pero generalmente están relacionados a no leer en voz alta, no evaluar ortografía y gramática, dar más tiempo para resolver las evaluaciones, las cuales deben estar adaptadas a las necesidades del alumno en particular. Pero sin diagnóstico, es muy difícil saber qué adaptaciones hacer.

“Él sencillamente aún no sabía leer. A los 8 años cumplidos buscamos un neuropsicólogo excelente que le hizo un test especializado, el PROLEC –R, y nos sacó de la duda: dislexia evolutiva. Junto con el diagnóstico, muy detallado, por cierto, nos dio una larga lista de recomendaciones para la casa y para el colegio. Todo lo que la lista decía “No hacer” era precisamente lo que yo hacía: obligarlo a leer en voz alta, corregirle sistémicamente toditos sus errores, darle muchas instrucciones y exigirle autonomía en su cumplimiento”, cuenta Natalia, mamá de Augusto.¹⁸

En Argentina, la Ley de Dislexia y otras DEA pone al docente en un rol activo y principal para promover estas adaptaciones y comprometerse con la enseñanza adaptada.

“Tengo que confesar que, siendo maestra, no tenía ni idea de la ley de inclusión, mucho menos de su práctica pues pensaba que eso era competencia exclusiva de los orientadores escolares”, cuenta Natalia, la mamá de Augusto, que también es docente, y está en ese doble rol que hace que entienda en qué lugar se encuentran los docentes al día de hoy en materia de capacitación. Así, se puede reconocer la dislexia como un emergente que viene a denunciar otras cuestiones.

De hecho, una de las cosas más llamativas es la exigencia por ley del cumplimiento de las adecuaciones y procesos en caso de alumnos con dislexia, pero por otro lado en el

¹⁷ Testimonio en grupo de Facebook. Ver anexo.

¹⁸ Testimonio en grupo de Facebook. Ver anexo.

magistrado no existe una capacitación específica en relación a la Dislexia y/o otras DEA.

Tampoco existen directivas desde la institución escolar sobre cómo proceder cuando se dan casos de alumnos y alumnas con DEA en el aula. Los magisterios y profesorados no contemplan estas dificultades en la formación académica de los futuros docentes. Pero, paradójicamente, el aula es el lugar dónde se dan los primeros “avisos” de esta dificultad, ya que la dislexia es una dificultad del aprendizaje de la lectoescritura, y es en primer grado donde, generalmente, comienzan a verse esas dificultades, a hacerse más evidentes, pero muchos maestros las relacionan con actitudes como “ser vago”, o “ser tonto”, como se menciona al comienzo del capítulo.

Hay que terminar con las etiquetas, si un niño necesita ayuda adicional, simplemente hay que dársela (Asbury & Plomin, 2015, pág. 279).

Exclusión en la escuela.

Siguiendo a Baquero (2001), se puede enfatizar en que el problema de la educabilidad no se reduce a la capacidad de aprender del alumno. Esta capacidad es compartida, indica el autor, con otras especies no humanas. Por ello, “el problema de la educabilidad no debe buscarse en fallas de la naturaleza de los hombres, sino en el efecto de las prácticas de crianza o educación humana” (Baquero, 2001).

Estos actores, siguiendo la línea de Bourdieu (2007), habitan los espacios educativos sin saber del rol fundamental que cumplen a la hora de detectar estas dificultades. Allí ya se han implicado irremediablemente excluido y exclusor. Para superar eso, es necesario reconciliarlos. Pese a que lo neguemos o no lo veamos, los hechos se han dado, han acontecido y tan solo sacarlos a flote permitirá superarlos. La institucionalización sirve para calmar, pero no para solucionar la responsabilidad social sobre los excluidos (de la Traba López, 2016, pág. 162). El poder simbólico, decía Bourdieu (1998) sólo se ejerce con la colaboración de quienes lo padecen, pero no se trata de un acto voluntario, consciente y deliberado. Esa “complicidad” es el “efecto de un poder inscrito de forma duradera en los cuerpos de los dominados, en forma de esquema de percepciones y disposiciones” (Bourdieu, 1998).

Esto se relaciona, como bien plantea Freire (2009), con la noción de que no existe una metodología alfabetizadora libre de vicios, sino que los métodos alfabetizadores son

instrumentos domesticadores, alienados y alienantes. Hay algo, no detrás de ellos, sino delante, y que no se destaca por su sentido material.

La exclusión “es una dinámica unitaria de des-responsabilización social de grandes grupos de población, que se articula a través de la modificación perversa de todas las estructuras sociales” (de la Traba López, 2016, pág. 163). Mediante la exclusión, se da un debilitamiento de los lazos simbólicos con la sociedad en su conjunto, una dificultad del acceso a la dinámica social.

Para superar la exclusión social, no suficiente el acceso a los recursos, se necesita una responsabilidad social que se origine en el reconocimiento del “otro”, para que ocurra una reconciliación y posibilite la solución de sus necesidades, ya no sólo de manera productiva, sin limitarse al acceso material. Es necesaria una reconciliación social, y desde ésta, se dará el acceso a los recursos.

La exclusión no responde a una violencia explícita ya que, si fuésemos conscientes de ella, probablemente intentaríamos tamizarla o justificarla. Es una violencia latente, ni siquiera el sujeto que la recibe es consciente de ella. El primer paso para la desaparición de la exclusión es tomar conciencia de ella. Es necesario tomar conciencia de los hechos, narrarlos, sacarlos a flote (de la Traba López, 2016).

CAPÍTULO IV: Los mecanismos disciplinarios dentro de la institución escolar.

“Mi nombre es Mara soy mamá de Solange, de 15 años, somos de La Plata. Fue a una escuela del estado en la primaria, por supuesto que aprobaba todo, cuando le toca secundaria la anoto en la escuela XXX, privada, porque yo veía que Solange no se iba a adaptar a las chicas, porque ella era distinta, tímida. Cuando empieza las clases no llegaba a copiar todo, pero en el grupo de mamás yo trataba de recuperarle todo lo que no alcanzaba.

A mitad de año sus compañeros hacen circular el vídeo del nene con Tourette y le ponen para Solange, que no sabe leer ni escribir. Casi me muero, lloré, me fui al colegio, nadie hizo nada, ella se tenía que defender sola. Ese año se lleva cuatro materias y repite. Me cita la profesora de matemática diciéndome que la saque de la escuela porque no estaba capacitada para ir a una escuela privada, yo no la saque y llegado casi fin de año la profesora de lengua me dice que Solange tiene Dislexia. Hasta ese momento yo no sabía que era. La lleve a psicopedagoga ahí comienzo, se llevaba muchas materias así que ahí empecé a actuar yo, escuela y psicopedagoga no se ponían de acuerdo tuve que buscar a la inspectora y llegado noviembre para callarme le hicieron salvar las materias paso a tercero y el colegio me dijo que le van a poner una profesora para que les ayude porque no saben ellos adecuar los exámenes para chicos con Dislexia”.¹⁹

El testimonio expuesto es la historia de una persona con dislexia que vive en Argentina, bajo la ley de dislexia, que tuvo que recurrir a uno de los escalafones más altos de la estructura educativa (inspectora) para conseguir que se cumpla – no del todo - lo que la ley específica. El método de dejar que el alumno pase de año es uno de los más dañinos, que lleva al fracaso escolar y a la exclusión.

En esta línea, si tenemos en cuenta que existe una regulación que especifica de qué manera puede aprender un alumno disléxico, resulta reprochable que la estrategia con estos niños sea que pasen de año sin lograr adquirir los conocimientos, los cuales serían perfectamente capaces de comprender si se les adaptaran los métodos con los que se les imparte el conocimiento.

¹⁹ Testimonio en grupo de Facebook. Ver anexo.

Algunas técnicas o estrategias que ayudan a los niños y las niñas con dislexia, por ejemplo, es entregar un cuento impreso en mayúscula o evitar la realización de dictado o corrección de faltas de ortografía. Por ello, ya sea que se trate de la falta de capacitación del docente, que por supuesto recae en la falta de organización y predisposición de la estructura escolar para la diversidad, o de no acatar las directivas que los profesionales psicopedagogos realizan en sus informes, constituyen en resumidas cuentas, a un conflicto que se evitaría en gran medida si todos los actores involucrados comenzarán por respetar la ley que hace referencia a la dislexia y otras DEA.

En este sentido, desde la concepción de la idea central en el trabajo de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1970), tratan la autonomía relativa del sistema escolar gracias a la cual la enseñanza sirve de manera específica e insustituible a las estructuras sociales.

“En realidad, lo que se necesita para que se pueda ejercer la acción pedagógica es que la autoridad que la dispensa sea reconocida como tal por aquellos que la sufren. La autoridad de los pedagogos no es personal y carismática, como tienden a creer y a hacer creer los pedagogos, sino que deriva de la institución legítima, la escuela, de la que son agentes. La escuela es, por lo tanto, la institución investida de la función social de enseñar y por esto mismo de definir lo que es legítimo aprender” (Bourdieu & Passeron, 1970, pág. 18).

Y agregaría, de qué manera.

La función homogeneizadora de la escuela.

Por otro lado, Michel Foucault (1975) toma el examen, dispositivo de disciplina, en un análisis en el que explica que está basado en un sistema de vigilancia y consecuentes sanciones. Esto permite castigar a quien no cumple la propuesta normalizadora. Repetir de año puede ser un castigo, pero dejar pasar de año a un alumno el cual no recibió de manera positiva el aprendizaje y no adquirió los conocimientos adecuados, también es un castigo que lo acompañará a lo largo de su vida.

El autor habla de una “comparación perpetua” en donde también se “une cierta forma de ejercicio del poder con cierto tipo de formación del saber”. Pero la disciplina no puede identificarse sólo con la escuela, en el sentido que no se identifica con una institución.

Al ser un tipo de poder, “implica un conjunto de instrumentos y técnicas”. Y este, cumple el papel de control social, que organiza a las personas dentro de formas específicas (Foucault, 1975). Pero si hay un engaño, si ese alumno no cuenta con el acervo del que tendría que contar al salir de la escuela, en este sentido, entonces, sí, el examen normaliza, pero, indica el autor, de una manera invisible (Foucault, 1975).

La disciplina en la escuela reproduce un disciplinamiento mayor, que forma parte del sistema. Centrándonos en la tercera forma del examen que plantea Foucault (1975), hay una descripción de la vigilancia jerárquica y su sanción normalizadora. La escuela, como campo donde se manifiestan las relaciones de poder, sigue reproduciendo la homogeneización dentro de su estructura.

La mirada normalizadora de la escuela.

Claramente, como ya hemos planteado, los métodos utilizados son los mismos para todos los niños, no se tiene en cuenta ningún aspecto específico, como las dificultades de aprendizaje, en nuestro caso, la dislexia. Estos alumnos no responden a la mirada normalizadora de la escuela.

La diversidad en la escuela ha crecido considerablemente pero no se apoya en una estructura que posibilite el desarrollo de la educación en relación a la alteridad.

A veces, la respuesta de la escuela es dejar pasar de año a los estudiantes, otras es hacerlos repetir. Ninguna modifica la realidad de que el sistema escolar continúa siendo homogeneizador y no ayuda al alumno con dislexia.

Como indica la Dra. Lydia Coriat, a estos estudiantes “se los evalúa, diagnostica y también medica. Los niños que a diferencia de lo que el modelo pretende necesitan más explicaciones, otros tiempos o contenidos presentados de otra forma, se encuentran en problemas” (Neiman, 2016). Como ya se ha manifestado, los niños y niñas con dislexia, que requieren precisamente lo que plantea la Dra. Coriat, se encuentran con muchas trabas, que se resolverían en gran medida si “hubiera un lugar para la diferencia y la heterogeneidad” (Neiman, 2016). De ellos se espera lo mismo que de otros alumnos que no poseen dificultades de aprendizaje, los fuerzan a entrar en esa estructura.

También, en este caso, existe una mirada que “define quiénes son y cómo son los otros” (Skliar & Duschatsky, 2000) y que no pueden escaparse del control y la regulación de las normas impuestas por el sistema escolar y la mirada normalizadora de la escuela.

El fracaso escolar va a producir consecuencias en la vida adulta de ese estudiante, relacionados con el acceso al mercado laboral, empleos precarios o desempleo (Alemany Panadero, 2019, pág. 93).

El estudio sobre las consecuencias sociales de las dificultades de aprendizaje en niños y adolescentes con DEA ha arrojado una serie de conclusiones que confirman diferencias académicas, laborales, económicas, sanitarias y sociales en los alumnos con DEA, respecto a la población general. También se establece un patrón de afección a la salud, física, psicológica y emocional (Alemany Panadero, 2019). Todo lo anterior apoya la idea que existe una relevancia del vínculo individuo y sociedad y se puede, así, reconocer los procesos de exclusión y estigmatización que se manifiestan en el ámbito escolar, los cuales están íntimamente ligados a la exclusión social que en estos casos, se relacionan de manera directa con la exclusión escolar.

La penalidad perfecta que atraviesa todos los puntos, y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeniza, excluye. En una palabra, y en palabras de Foucault, normaliza. La escuela pasa a ser una especie de aparato de examen ininterrumpido que acompaña en toda su longitud la operación de enseñanza (Foucault, 1975, pág. 173) y el examen, en palabras foucaultianas, está en el centro de los procedimientos que constituyen al individuo como objeto y efecto de poder, como efecto y objeto de saber.

Lo normal se predica de aquello que materializa una norma, y en ese sentido, permite ser tomado como referencia o modelo. Pero la norma necesita de un contrario para que mida el valor de aquello que le desobedece. La imposición de una norma es, entonces, la proposición de un orden, es la norma la que crea performativamente la anormalidad (Alfaro Tuillang, 2013).

Palabras finales para un nuevo comienzo.

Ya debería ser evidente que el problema de la educabilidad no puede reducirse al alumno, pero a su vez no se puede negar la necesidad de identificar dificultades individuales de cada uno. La pregunta debería apuntar a cómo es posible mejorar las condiciones para que esas dificultades se evidencien y sean emprendidas con una perspectiva que incluya un abordaje multidisciplinario pero a la vez no lo identifique como lo novedoso, lo distinto, lo “fuera de lugar”, como ocurre en la mayoría de los casos expuestos.

Está evidenciado, además, que la voluntad por regular leyes no es suficiente cuando no existe un acompañamiento apropiado hacia los docentes para que se adecuen a estos métodos. De hecho, también es evidente que los magistrados no capacitan a los maestros para identificar estas dificultades y mucho menos para actuar en consecuencia. Pero, aún así, el problema de la educabilidad tampoco puede reducirse a la capacidad del docente de transmitir conocimiento, puesto que está inmerso en esa pregunta sobre qué somos capaces de hacer y sobre todo, de qué somos capaces de sentir a la hora de buscar una salida en esa tensión entre lo que percibimos como lo que es y no es “normal”.

Quizás deberíamos darle con un borrador a la palabra “normal” de nuestro vocabulario, y empolvarla de tiza esa palabra, tan ligada a lo “deseable”, lo “mejor”. Hacer definitivamente otra cosa de la escuela, más que una especie de artilugio adaptado a las “necesidades especiales” de los individuos, dónde se realiza un “esfuerzo” en pos del “otro” que necesita que lo “ayuden”.

¿Podremos lograr echar tierra sobre el discurso de la diferencia, que no hace más que solapar una mirada normalizadora? ¿Por dónde habría que empezar? ¿Será suficiente poner en evidencia que si se percibe un “diferente”, es porque se lo relaciona con un “normal” frente a este? ¿Será posible, acaso, quitar la normalización en la institución educativa, ampliar procesos, ampliar metodologías? ¿Será suficiente con esa amplitud?

Sí, el abordaje de la diversidad en la escuela ha crecido de manera exponencial, pero no se apoya en una verdadera estructura que posibilite el desarrollo de la educación en relación a la alteridad. La escuela continúa siendo homogeneizadora y no ayuda al alumno con dislexia.

Es evidente que no podemos, al menos no continuando por ese camino, escaparnos del control y la regulación de las normas impuestas por el sistema escolar y la mirada normalizadora de la escuela.

¿Cómo avanzar? En un principio, evidenciándolo. Poner de relieve esta situación con ejemplos concretos. Sacar ese discurso de “la diversidad” cómo lo democrático, lo que pone de relieve y ordena, lo que caracteriza y produce cambios. De “explicadora”, de “enseñante”, de timón. Evitar partir de un cambio en los espacios pedagógicos a partir de qué explica “lo diverso”.

El abordaje es sumamente complejo, porque indica identificar en primera instancia eso que no está dentro de la mirada normalizadora de la escuela para abordar esa problemática y dar una respuesta. Pero, si desde un primer acercamiento evidenciamos que no hay dos estudiantes iguales, ¿por qué los mecanismos se siguen dando con la idea de “ayudar” en esa diferencia? ¿Y si la volvemos una nueva “normalidad”?

¿Y si realizamos una aplicación global y un abordaje interdisciplinario dentro de la escuela? ¿Y si enfatizamos en el vaivén constante entre el docente, psicopedagogo o profesional con el que se trate el niño o niña, y el grupo familiar?

El objetivo principal es garantizar el derecho al acceso de niños, niñas, adolescentes, adultos y adultas a recibir la educación en igualdad de condiciones, para respetar el derecho de su acceso a la educación de una manera que les permita formar parte de la sociedad, compartiendo las nociones que se aprenden en la escuela, para poder formarse académicamente en igualdad. Pero no se resume a una formación únicamente escolar, no es solamente sentarse en un pupitre en el aula, eso no es estar escolarizado, se trata, aún más allá de eso, de poder acceder a través de la comunicación, que es medio, condición, y objetivo principal de la educación. Por eso, para poder superar estos obstáculos el primer paso es una reconciliación social, y desde ésta, se dará el acceso a los recursos.

Bibliografía

- Alemany Panadero, C. (2019). Las consecuencias sociales de las dificultades de aprendizaje en niños y adolescentes. *Ehquidad: Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*. (11), 91-122.
- Alfaro Romero, R. M. (1993). Una comunicación para otro desarrollo. *Asociación de Comunicadores Sociales Calandria* , 27-39.
- Alfaro Tuillang, Y. (2013). De normas y palabras: para pensar la escuela en clave performativa. *Praxis & Saber* , 103 - 118.
- Alva Olivos, M. A. (2005). Importancia de la comunicación en la educación. *Avances en Salud de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Privada San Pedro* (1).
- Asbury, K., & Plomin, R. (2015). *Genética y aprendizaje*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía Rosario* (9), 71-85.
- Bourdieu, P. (2007). Estructuras, habitus, prácticas, en *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1998). Violencia simbólica y luchas políticas, en *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- de la Traba López, D. (2016). Exclusión y concepto del otro: repensando la intervención social. *CARTHAGINENSIA* , 145-172.

- Díaz Rincón, B. (2006). Universidad Pontificia de Salamanca. Recuperado el 8 de Diciembre de 2019, de SUMMA. Repositorio Institucional: <https://summa.upsa.es/details.vm?q=id:0000029508>
- DISFAM . (s.f.). Asociación Dislexia y Familia y Organización Iberoamericana de las DEA. Obtenido de Dislexia una Dificultad Específica de Aprendizaje: <https://www.disfam.org/dislexia/>
- DISFAM Asociación Dislexia y Familia y Organización Iberoamericana de las DEA. (4 de Abril de 2019). Argentina. Obtenido de <https://www.disfam.org/solo-el-15-de-los-docentes-sabe-que-es-la-dislexia-y-que-hacer-con-ella/>
- DISFAM. (s.f.). DISFAM Asociación Dislexia y Familia y Organización Iberoamericana de las DEA. Recuperado el Febrero de 2020, de Preguntas Frecuentes: <https://www.disfam.org/faq/>
- Dukuen, J. (2015). Bourdieu y la fenomenología. Aportes para una discusión. Congreso Latinoamericano de Teoría Social. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires , <http://cdsa.aacademica.org/000-079/93>.
- Dukuen, J. (2011). Retomando el debate: La teoría de la violencia simbólica en Bourdieu y la noción de ideología en Althusser, frente al problema de la reproducción. Interticios: Revista sociológica de pensamiento crítico, 5, 19-31.
- Ministerio de Educación (10 de 31 de 2017). Argentina.gob.ar. Recuperado el 8 de Diciembre de 2019, de <https://www.argentina.gob.ar/noticias/educacion-por-la-dislexia-0>
- Fernández Luzón, A. (3 de Febrero de 2017). National Geographic. Obtenido de Historia: https://historia.nationalgeographic.com.es/a/gutenberg-inventor-que-cambio-mundo_11140

- Fingermann, H. (11 de Mayo de 2011). Educación. La guía. Obtenido de Historia de la Educación Argentina: <https://educacion.laguia2000.com/general/historia-de-la-educacion-argentina>
- Foucault, M. (1975). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Freire, P. (2009). La educación como práctica de la libertad.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo xxi editores.
- Gayán Guardiola, J. (2001). University of Colorado Boulder. Recuperado el 8 de Diciembre de 2019, de Anuario de Psicología 32: <http://ibg.colorado.edu/~gayan/anupsi4.pdf>
- Goffman, E. (2006). Estigma, la identidad deteriorada. Buenos Aires: Amarrortu.
- Hernández, C. A. (1996). Educación y comunicación: pedagogía y cambio cultural. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118998005>
- International Dyslexia Association. (2002). Definition of Dyslexia. Obtenido de <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>
- Ley 27306 Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (19 de Octubre de 2016). Infoleg. Información Legislativa y Documental. Obtenido de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/265000-269999/267234/norma.htm>
- Ministerio de Educación de la Nación. (31 de Octubre de 2017). Argentina.gob.ar. Obtenido de <https://www.argentina.gob.ar/noticias/educacion-por-la-dislexia-0>

- Ministerio de Educación de la Nación. (10 de Octubre de 2019). Argentina.gob.ar. Obtenido de Día Internacional de la Dislexia: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/dia-internacional-de-la-dislexia>
- Nardacchione, G., & Piovani, J. I. (2017). Entrevista a Bernard Lahire. Cuestiones de Sociología (16), <https://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSe033/8437>.
- Neiman, F. (3 de Noviembre de 2016). Página 12. Obtenido de UNA MIRADA CRÍTICA A LA NORMA RECIENTEMENTE APROBADA: <https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-313290-2016-11-03.html>
- Rello Sánchez, L. (2018). Superar la dislexia. Aragón, España: PAIDÓS.
- Salas, A. (2016). La dislexia, mucho más que dificultades en la lectura y en la escritura. Adaptaciones en el aula para el alumnado con DEA. VIII Congreso Nacional y III Iberoamericano de Dislexia y otras Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA) Educación para todos. Disfam, Illes Balears, España.
- Skliar, C. (2000). La invención de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad. Revista de la Flacso.
- Skliar, C. (3 y 4 de Mayo de 2007). La pretención de la diversidad, o la diversidad pretenciosa. Recuperado el 8 de Diciembre de 2019, de Facultad de Educación Elemental y Especial. Universidad Nacional de Cuyo.: https://feeye.uncuyo.edu.ar/web/posjornadasinve/Pretension_diversidad_o_Diversidad_pretenciosa.pdf
- Skliar, C., & Duschatsky, S. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. En Cuaderno de Pedagogía Rosario Año 4 N°7. Rosario, Argentina: Bordes.

Anexo

Testimonios recogidos por mensaje privado y muro de Facebook del grupo “Dislexia, mamás luchadoras”. Se colocaron sólo los nombres y se quitaron los apellidos para proteger la identidad de los participantes. También se respetó la manera de expresarse de cada participante, por lo tanto no se corrigió ni la gramática ni la ortografía.

Alba: “Hola soy Alba yo iba en un colegio de sistema Montessori en donde los niños teníamos una guía de estudios que teníamos que recorrer y así ir avanzando por la currícula desde luego que yo lo que recuerdo es que divagaba de un lado para otro y siempre tenía algo que me gustaba más hacer algún sitio de del salón no encontraba entretenido y siempre iba al mismo sitio recuerdo que la maestra me llamaba una y otra vez Para pedirme que explorara sobre otras áreas para que pudiera avanzar en la currícula Pero simplemente no avanzaba y pasaba mucho tiempo sentada en el tapete observando la luz que entraba a través de la ventana y como la pelusa viajaba en la luz imaginaba toda clase de cosas Y supongo perdía muchísimo el tiempo para segundo de primaria no había Yo aprendido a leer la maestra me regañaba constantemente mi ridiculizada frente a mis compañeros y se burlaba de mí así que llegó un momento en que ya no quería estar en el salón y fue Entonces cuando imaginé que si le decía que me sentía mal que tenía ganas de vomitar no iría más a la escuela y así sucedió paseo mes en mi casa al regresar como aún no avanzaba y todo iba muy lento la maestra le pidió al director que platicará conmigo el director me dio un juego de piezas para que yo las armara una especie de Tangram Que obviamente no pude hacer por lo mismo se dio cuenta de que tenía un problema y él fue el que me detectó la dislexia después pasamos de un psicólogo a otro con una y otra terapeuta neurólogos y psiquiatras hasta dar con el diagnóstico de dislexia que no mejoró en nada mi vida tuve que repetir el grado escolar y me sentí mucho más ridícula odiando cada día más la escuela y a los compañeros yo empecé a sabotearme les decía a los chicos que no se acercan a mí porque les pegaría los mocos Mira para final del año escolar no tenía ningún amigo el director sugirió cambiarme de escuela y eso fue lo que hicieron mis padres a mi papá le costó muchísimo trabajo aceptar que yo fuera dislexica y hasta el día de hoy siempre que se habla sobre mi dislexia él dice pero si ella es tan lista Como si eso tuviera algo que ver después del diagnóstico las terapias y 6 años con maestros especiales por la tarde por fin

aprendí a leer fue muy difícil me pasó en la primaria muchos maestros me torturaron mi ridiculizaron parandome a leer frente a los demás Cuando yo no podía ni seguir la línea del renglón la ortografía fue un suplicio y creo que aún lo es Aunque ya no me importa Terminé la carrera en innovación y asesoría en educación con especialidad en terapia familiar Y actualmente doy clases de arte”.

Mariana: “Que decir fue terrible buscar respuestas solos, escuchar las peores y extremas; Tener miedo; comprar un segundo cuaderno de comunicaciones para que nos manden más notas del colegio. Ir a las reuniones y que nos digan no sabemos que hacer con ella. Cambiarla 3 veces de escuela. Y entonces encontrar el apoyo de un directivo ejemplar que escucho guio apoyo que dio seguimiento s sus logros. Que les dijo a los docentes como alimentar su autoestima. Y aceptar que a veces iba a copiar todo y otras no. Que nos defendió de las corporaciones de padres que quieren a tu hijo fuera de la escuela como si eso que le sucede fuera contagioso. De los grupos de wasap donde me enfrente a terribles agresiones de otros padres. Pero ella fue el motor para recibirme a los 40 años de abogado. Y poner freno a todo solo pedimos un lugar en el mundo amigos que no hemos logrado por los prejuicios. Pero conseguimos respeto que no es poco.

Lorena: “Hola! Mamá de Maxi de 12 años, Bueno empezamos con con no alcanzar a recordar el abecedario, oraciones simples. Luego con ponerse mal y enojarse. Maxi no podía explicarnos bien que pasaba simplemente pensábamos que era un capricho o que lo hacía a propósito. Más adelante llegan las notas que era todo (S) y ahí llego el llamado de la maestra diciéndome (jamás voy a olvidar sus palabras) que debía sentarme más con él a estudiar a leer y demás y hasta que llegó la palabra Él es VAGO, no hace nada en clases! A partir de ahí hablé con la pediatra que no me prestó mucha atención! En las semanas siguientes me invitan a una reunión en la escuela de mi otra hija que va. A la secundaria, y ahí aparece un grupo de madres hablando sobre Dislexia mi cara fue queee (☹) todo concordaba con mi hijo Todo! Llegué a casa llorando ese día lo abrace y ahí comenzamos a buscar respuestas y consultamos a una psicopedagoga haci lo diagnosticarón hoy ya hace casi 4 Años!!!

Marina: “Soy mamá de Santiago, tiene 14 años. Él siempre fue muy inquieto, todo el tiempo de un lado a otro sin parar sin dormir ni de día ni de noche, comenzó a hablar a los 4 años, siempre dejaba sus juguetes tirados y lo que comenzaba no lo terminaba. Cuando comenzó el jardín a los 4 años le costaba quedarse quieto, así que él era el secretario de la maestra, le costó aprender a escribir su nombre, en primer grado le costó mucho aprender las letras y los sonidos, al ver que le costaba mucho comenzo a ir a una maestra que lo ayudaba con las tareas todos los días. No tenía descanso de ningún lado, en las vacaciones también iba a la maestra. Me pidieron un psicodiagnóstico las maestras pero lo evaluaban desde lo emocional y me decían que era así porque era el más pequeño de la familia, y por lo tanto un mimado. Ya en tercer grado la dificultad se hizo más evidente y las maestras me decían que le de tiempo que ya iba a madurar, yo no me quedé con eso y sola busqué una psicopedagoga, llegamos a un centro y ahí lo evaluaron la psicóloga y la pedagoga. En el año 2013 comenzó nuestro andar, hicimos frente a la situación y muchas veces se nos hizo difícil, vencer el miedo, el cansancio. Tenemos casi 7 años de tratamiento y hoy es un adolescente feliz, que sabe que puede lograr lo que se proponga, no es fácil tuvo sus altibajos pero supo sobreponerse. Hoy hace gimnasia, origami, le gusta dibujar y pintar y también cocinar. A veces hay profesores que no están capacitados para entender la dislexia y como apoyar al alumno, es una lucha constante. Pero al final de cada año lloramos de felicidad, porque logramos un pasito más. Esa es la historia de mi Santiago, de mi valiente hijo

Johanna: “Si es para tu tesis, con gusto rompo mi silencio. Hace un tiempo participo en este grupo pues me veo reflejada en muchas de las historias que aquí se publican, me encanta dar likes y felicitar a las mamás luchadoras cuando muestran orgullosas los éxitos de sus hijos, pero también de vez en cuando dejo que se me agüe el ojo cuando cuentan sus historias de lucha...

Te cuento, soy una mamá -docente, hace rato perdí el límite entre las dos cosas que más amo hacer en la vida. Mis dos hijos mayores brillantes en el colegio, autónomos y siguiendo los pasos de su mamá de querer ser los mejores en todo. Cuando mi hijo menor llega me sorprendía su forma de ver las cosas, desde bb se le notaba que tiene otra perspectiva del mundo, pintaba sobre sus juguetes, en las paredes y por debajo de la mesa. Él se llama David Leonardo... pero le decimos el Leonardo Davinci de la casa. Empezó a ir al cole antes de cumplir un año; en Colombia, (infortunadamente) en los años de preescolar se le dedica demasiado tiempo al proceso de lectoescritura, ahí

empecé a notar que su proceso era distinto. Intenté todo lo imaginable para ayudarlo a leer, en ese entonces yo ya había iniciado mi doctorado en educación y no se me quedó estrategia didáctica por probar, hasta con programación neurolingüística ensayamos. En mi lenguaje coloquial lo describo así: “le boté todos mis poderes” de maestra y de mamá... y nada. Cuando David tenía que leer bostezaba, sudaba, lloraba, hasta le salían parches rojos en la cara y el cuello; sentía que trataba de manipularme haciendo ese show. Pero, la verdad, a él le causaba ansiedad y a mí, una enorme frustración. Me miraba y ¡se quedaba en blanco!, en serio, algo incomprensible para mí. En segundo grado, con siete años y medio, lo promovieron, pero yo sabía que mi hijo aún no podía leer. Para mi fortuna, mi trabajo de maestra me ha permitido pagarles colegio privado a mis hijos (la educación pública en mi país está en una desigualdad enorme) y dimos con un colegio que es nuestra bendición. Reclamé inconforme por su promoción, en mi concepto, él no estaba preparado para enfrentar tercer grado, pero los argumentos de sus maestras eran válidos, me pedían darle tiempo a su proceso de lectoescritura, pues él respondía con todo lo demás, desde lo cognitivo, pero en realidad, mi ego no soportaba que mi hijo siguiera siendo el último de la clase en terminar sus actividades... yo sentía que en esas condiciones no podría formarlo con una “actitud de campeón. Mi madre, que también es maestra, apoyó mi decisión. Le hicimos repetir segundo grado y solicitamos valoración desde psicología. Determinaron que tenía atención dispersa, pero, no estuvimos de acuerdo, David tenía periodos prolongados de atención cuando las actividades eran de su interés. Él sencillamente aún no sabía leer. A los 8 años cumplidos buscamos un neuropsicólogo excelente que le hizo un test especializado, el PROLEC –R, y nos sacó de la duda: dislexia evolutiva. Junto con el diagnóstico, muy detallado, por cierto, nos dio una larga lista de recomendaciones para la casa y para el colegio. Todo lo que la lista decía “No hacer” era precisamente lo que yo hacía: obligarlo a leer en voz alta, corregirle sistémicamente toditos sus errores, darle muchas instrucciones y exigirle autonomía en su cumplimiento. En fin, recibir un diagnóstico certero fue el momento mágico en que la frustración se convirtió en reto. En el colegio han seguido al pie de la letra las recomendaciones del neuropsicólogo y hasta más, sus compañeros reconocen sus aptitudes y también lo que le cuesta trabajo, así lo aceptan y se siente querido. Me enseñaron lo que son los aprendizajes universales y las adaptaciones razonables del currículo. Tengo que confesar que, siendo maestra, no tenía ni idea de la ley de inclusión, mucho menos de su práctica pues pensaba que eso era competencia exclusiva de los orientadores escolares. En casa empezamos por cambiar la

actitud, lleva año y medio recibiendo terapia dos veces por semana, con una profe que le provee empatía y autoridad, y ahí vamos, muy satisfechos, aprendiendo juntos. David sigue siendo un astro para el dibujo, las formas y las matemáticas, él sabe que su cerebro es especial y que a su mamá le encanta tratar de descifrarlo. Ha desarrollado una estrategia particular para leer: mueve sus manos como si estuviera escribiendo mientras lee, disfruta mucho las historias y le presta atención a los detalles. A veces se enoja cuando algo se le dificulta, pero sabe que sus hermanos, familia y maestros siempre están allí. Esta es la historia de un niño que tiene dislexia y que está creciendo con actitud de campeón”

Alejandra: “Mi historia la cuento como mamá, de un niño que hoy tiene 14 años que lucha día a día, esto empieza en jardín cuando ya en sala de 5 el no podía escribir su nombre, era muy distraído y las maestras me decían es un niño con una maduración más lenta y disperso al empezar en primaria me decían que tenía un retraso madurativo, y viví en gabinete, un niño pre silábico, pero es normal me decían ahí descubro que el no escuchaba empecé con todos los estudios durante un año y lo operamos de los dos oídos el o hablaba claro a mi entender por qué no escuchaba bien pero después se la operación nada cambió, me pedía por favor no ir a la escuela vomitaba la pasaba mal yo iba a la escuela y les decía no la pasa bien no era normal que no tuviera amigos no quisiera festejar cumpleaños con sus compañeros has que un maestro me dijo por qué no lo llevas al neurólogo y una sicopedagoga y ahí empezó mi lucha, dentro de mi ignorancia con toda clase de médicos, y la sicólogo fue la primera en descubrir su dislexia y su dislalia agarrada de la mano de un retraso madurativo y una parte emocional que no ayudaba cuánto pasó hasta que me di cuenta y cuánto sufrió cada día lo pienso como me pudo pasar. Soy divorciada con un padre no muy presente y eso no ayudó, estos ángeles son super sensibles y el venía sufriendo mucho su alrededor, pero de ahí en más me volví una leona junto con el hasta para su propia familia y seguimos luchando hoy acaba de pasar a 3 año trabajando más que nadie por que le cuesta mucho pero se está haciendo fuerte cada día, por que lo más importa te dé esto es la autoestima de ellos mismos no es fácil. Agradesco este grupo que me apoya día a día y a si las mamás luchamos esta lucha que nunca acaba”.

Isabel: “Soy mamá de Mailen de 15 años. Tengo dos nenas. Belén la mayor aprendió todo lectoescritura y demás en el colegio. Preescolar y luego la primaria sin problemas. Mailen en cambio fue diferente. Empezó sala de 4 sin que nadie notará nada. Hasta que empezó preescolar y 1er grado .empezaron a llamarme las maestras que no trabajaba en clase.ya los demás chicos escribían y May nada. Su nombre con mucho esfuerzo..la e invertida. En vez de el /le en vez b /d pero. Y ahí en primer grado empezó su penuria.de 7 a 11 colegio. A la tarde maestra particular y a la noche tareas interminables ☹.paso a segundo con muy bajas notas. Segundo y tercero en su cuaderno sólo traía apenas el título a medio terminar que ni podía entender como ayudarla.entonces la seño me mandaba fotocopiad y quedabamos altas horas de la noche tratando de hacer. Yo no podía entender como una niña sana con hermosos ojos no podía leer. Ya visitamos oculista y todo bien.La sicopedagoga que la vio dijo falta madurar y mucha práctica de lectura.y esas prácticas eran en vano porque lo que leía la palabra en la misma lectura en otra parte del párrafo no podía leer y yo cooomo si recién leíste esa palabra ☹. La maestra me decía es in parto trabajar con tu hija. A duras pena paso a cuarto .En cuarto su seño Jise no me dejaba de llamar al colegio y yo no sabía como ayudarla. Hasta que in día me dieron un volante donde decía ayudamos a chicos con problema de aprendizaje y entonces un día después del trabajo fui a hablar y explicarle todo.y ya me empezó a hablar que puede ser lo que tiene mi hija y escuche entre tanto que me dijo Dislexia☹pero había que hacer toda las pruebas lo que nos llevo mucho tiempo hasta que llevamos al colegio el diagnóstico.y agradezco tanto a estas personas porque les ayudo muchísimo a mi hija.osea hasta ahora!!! Cambiar de colegio a secundaria nos costó mucho con las adaptaciones. Los colegios y profesores muchos no están preparados todavía. Gracias”.

Vane: “Hola! Soy vanessa mama de akbal, con 9 años de edad, comenzamos con 4 años y el no hablaba, lo llevamos al pediatra y le hicieron estudios audiologia, foniatria, psicologo, psiquiatra, finalmente nos enviaron terapia de lenguaje, ya entrando en el kinder el referia a las maestras que no veia bien, que las letras eran bailadoras y borrosas, de ahi a la primaria comenzaron las notas, en la escuela la psicologa bajo y lo observo 1 semana ella me dijo creo que tu hijo tiene dislexia me enviaron a ub centro especializado centro SOI y comenzamos con terapia visual, integral, cognitiva, conductual, terapia veo, terapia de luz, ahi estuvimos 3 años comenzo q deletrear hace 1

año en principios de enero del 2019 fuimos a ver un paidopsiquiatra y el receto atomoxetina, y el avance ah sido avismal, aun le cuesta trabajo pero se ve mucho su avance su dislexia fue severa, escribia toralmente al revez y sin lugar en el espacio muy complicado pero con paciencia y amor ahi la llevamos en algunos grupos hay archivos ahora mismo el pasado miercoles fui al colegio me reuni con las maestras y la psicologa y juntas hicimos unas adaptaciones para apoyarmo mas! Las letras claro que bailan. Yo leí hasta los 12 años pero aquí estoy y desde que pude hacerlo todo fue a mejor termine la carrera con 3 menciones honorificas y 9.5 de promedio final. Animo lo mejor esta adelante”

Carmen: “ Hola soy mama de Ayrai 7 años aún me están haciendo pruebas para diagnosticar en el cole.

Ya tengo diagnostico de fuera pero el cole no me lo acepta pq no suspendo pq mi mama me lleva a logopedas para q me ayuden y a clases particulares y yo me esfuerzo mucho siempre salgo con dolores de cabeza y no me explico pq mis compañeros lo saben hacer todo mejor mi mama y familia me apoyan mucho con mucho esfuerzo ahora si puedo decir q puedo leer aunque m cueste entender lo q leo

Hilda: “Mi hijo va a 5º año de la secundaria en un colegio privado y no se aplica la ley. Solo disponemos de la buena predisposicion de cada uno de los/as profesores/as”

Natalia: “Mí hija va a 3 grado de una escuela privada y tuvimos con la psicopedagoga que hacer valer la ley. Ya que el colegio no cuenta con gabinete psicopedagógico. El colegio lo acepta a medias. El tema son los docentes ya que muchos no quieren hacer las adaptaciones necesarias que necesitan los niños/as. La docente que este año tiene mí hija la ayuda muchísimo. Pero no muchos docentes conocen este trastorno. Y tampoco se los capacita!”

Natalia C: “La dislexia al no ser tomada como una discapacidad te cuesta horrores lograr que te cubran los tratamientos. En mí caso tenemos IOMA y tardo 6 meses en pagarle a la psicopedagoga y tuve que mandar una carta documento intimandolos. Lo mismo me pasó con la psicóloga. Mí hija se frustra porque no puede estar al mismo nivel

educativo que sus amigos o que el colegio pretende y por eso va a la psicóloga. La ayuda con su autoestima. Ya que ella cree que es "tonta". Tiene 8 años para pensar así! Es muy duro escucharla decir esto

Beatriz: “ No sé aplica. Depende mucho de la buena predisposición del docente. Este año, a pesar de haber hablado con la maestra, no noto que se aplique. Lo único que hace es darle más tiempo en la presentación de los trabajos”.

Noelia: Mi hijo en primer año de la secundaria en colegio privado y si la aplican, y cdo realizó la primera en escuela publica no

Luisa: “Mi hijo va a 6° y nunca quisieron reconocer su trastorno de aprendizaje . A veces las maestras te dicen y bueno va a salir o es bueno, es lindo, se interesa. El tema es la dirección. Y la bajada de linea. Del ministerio. Además si lo reconocen tienen que hacer las adaptaciones. No hay gabinete. Solo una maestra que lo llaman MATE. Retira a algunos chicos con dificultades y los refuerza en sus debilidades Un desatre porque después ese chico perdió la explicación de la maestra en esa hora.

Para lo que necesites te cuento todo. Esc. 30 D.E 9”

Ivanna: “Depende del colegio y de la maestra yo cambié a mi nene de Cole y bueno la maestra nueva no veo q lo ayude mucho y adapte su tarea!!”

Gabriela: “Mi hijo va a 4to de primaria de colegio del Estado y no aplican la ley”.

Claudia: “Hola!! Mi hijo va a cuarto año de la primaria hace un mes empezó en una escuela publica ya que desde que le diagnosticaron su dislexia en su antiguo colegio privado al cual asistía desde los 3 años sufrió discriminación y total abandono de parte de su maestra. Es doloroso y cruel lo que hicieron con mi hijo. No tienen idea de que existe la ley ni mucho menos como trabajar con nenes con dislexia...”

Lau: “MI HIJO Va a 6to de primaria estatal y las docentes desde q le diagnóstico dislexia le hacen ellas misma las adecuaciones... Esto es en bs as zona norte san Isidro (escuela esta en boulogne)...”

Silvia: “A mí los profesionales me recomendaron continuar en educación privada para tener más oportunidades de mantener las condiciones adecuadas. Sin embargo, siempre ha sido extremadamente difícil lograr que lo entiendan y lo acompañen adecuadamente. Ya está en 2do año secundaria”.

Susana S.: “Mi hijo va a tercer grado de una escuela privada. Tenemos un buen apoyo desde la institución. Y buena predisposición para ayudar. Aunque la mayoría no saben de qué se trata la dislexia. Es una lástima que los docentes no estén informados. Deberían hacer una actualización para todas las dificultades de los chicos sea dislexia discalculia etc etc”

Marita: “Mi hija va a tercer año de la secundaria pública con orientación en danzas. La ley NO se aplica...no le facilitan adaptaciones de acceso ni ninguna herramienta tecnológica. El gabinete pedagógico es inoperante x decir lo menos. Los profes desconocen x completo del tema y una...UNA q hacía adaptaciones, era suplente y volvió la titular. Cada año termina con 2 o 3 materias en período complementario. Reuniones....miles...respuestas NINGUNA. Ignorancia total y absoluta. Este año he decidido ir hasta supervisión si siguen estas condiciones...lo cual creo que será así. Nadie conoce la ley...y hay muy poca empatía de todos los actores de la esfera escolar. Monitoreo las notas x el gem y veo q tiene algunos 1 mezclados con 10...un horror. Soy docente y me dan asco mis colegas”

Angelica: “Mi hija va a la escuela pública en 3 grado en Florencia Varela y la ley no se aplica”

Lili: “Mi hija de 8 años no se aplica la ley, no hay adaptaciones la hace leer en voz alta en el aula cosa que la atterra y esos días de lectura no quiere ir, no la deja usar las tablas dice que si o si las tiene que aprender las estudia y solo las memoriza por un día, faltó una semana y media por estar enferma y hoy pretendía tomarle dos evaluaciones (lengua y matemáticas) mi hija tarda mucho así que solo realizó la de lengua. El año pasado cuando yo como mamá veía que algo pasaba ya que no lograba la lectura investigué que podía ser y conocí que existía algo llamado dislexia (jamás había escuchado esa palabra) pedí turno con psicopedagoga y reunión con la señora, le comente que la llevaba a la psico por posible dislexia y me contestó la docente de 2do grado QUE ES ESO?. Ojalá algún día las cosas cambien y los papas no tengamos que estar luchando 10 meses al año para que se cumpla la ley”.

Daiana: “Mi hijo va a 6° de primaria de una escuela privada y lo que hicieron de la escuela fue reunirme con la psicopedagoga y la maestra titular en 4° grado. Me comentaron lo que veían en mi hijo ,ya que para el segundo ciclo se supone que la lectoescritura ya está resuelta. Ante esto empecé a tener sesiones con una psicopedagoga y ella mandaba notas al colegio o se comunicaba para hablarle de las adecuaciones para mi hijo. Por suerte las maestras lo aceptaron e hicieron lo correspondiente. Pero ya este año que mi hijo no está yendo a sus sesiones, noto que ya no le hacen tantas adecuaciones como lo hacían anteriormente. Yo creo que va a ser una lucha constante en la secundaria, pero acá firme la familia acompañando y ayudando a nuestro hijo.

Alicia: “Hola soy de Ituzaingó corrientes, tengo mi hijo de 10 años con dislexia y TDAH, fue diagnosticado a los 9 años, ahora está en 4 grado y es una lucha constante xq las escuelas no están preparadas para trabajar con las dificultades de los niños, él empezó hace un año con psicopedagoga y va a una maestra particular, todos los gastos corren por mi cuenta, presenté los papeles en la obra social y estoy esperando la respuesta si me cubren los tratamientos y la medicación que toma para el TDAH. Hasta que no fue diagnosticado lo tenían todo el tiempo en la dirección xq ser el vago el que molestaba a los compañeros, lo padeció y hasta el día de hoy si bien se avanza es muy lento el proceso con los docentes y directivos, desde que está con psicopedagoga cambió mucho, aprendió a leer y escribir bien a los 9 años. Eso es lo que te puedo contar respecto a mi hijo, la lucha es día a día. La que tenemos hijos con dislexia sabemos todo el sacrificio que nos toca afrontar y el gasto que genera para que mínimamente ellos estén casi al nivel de sus compañeros”.

Silvana A: “ Hola mi hijo va a una escuela pública en mar del plata y va muy bien los docentes tratan de ayudar en lo que pueden... hasta copiar en su carpeta... la verdad este año va muy bien luego de su diagnóstico”

Analia: “Mi hija está en 4to grado, diagnosticada el año pasado. Siendo que le venía hablando desde primer grado que algo no estaba bien y me decían que ella estaba muy bien, solo que cada niño tiene su tiempo y sería mejor cuando hiciera el “click”. Volví a hablar en segundo grado, su maestra era psicopedagoga también, pero no tenía idea sobre dislexia. Paso a tercero y todo seguía igual. Averigüé donde tenía que llevarla para que me dijeran si había algo que no estaba bien, como yo pensaba. La lleve a psicopedagoga y

psico neurocognitivo. La diagnosticaron, lleve todo a la escuela, junto con la ley y varias cosas para que se capaciten, pero nunca hicieron nada, ni leyeron el diagnóstico, mucho menos la ley! y por supuesto no hicieron ninguna adaptación y me dijeron ya en septiembre, octubre que mi nena iba a repetir por no haber logrado los objetivos. Era obvio que no los iba a lograr, si, por ejemplo, cuando al resto de sus compañeros les enseñaban a multiplicar, a ella la ponían aparte a pintar mandalas o a jugar tutti frutti con su compañerito con problemas de conducta. Así que por ese tema, tuve varias reuniones, una de ellas con la psicopedagoga, jefe distrital, la que comenzó la reunión diciendo... Ahora le ponen el nombre “dislexia” para no tener que decirle burros a los chicos!! Eso colmo mi paciencia y denuncié por incumplimiento de ley, maltrato y discriminación, a la escuela, a su directora, maestro de 3er grado y a la jefe distrital de gabinete. Todas las notificaciones llegaron en diciembre, me retuvieron el boletín hasta este año que me lo devolvieron con la noticia de la llegada de una nueva directora y la noticia de que la nena no podía ni debía repetir porque no correspondía. Peeeero, los primeros meses parecía que iban a cumplir la ley, y no, no le hicieron nunca una adaptación, mi hija se esfuerza y trabaja a la par de todos. El lunes me citaron. Dicen que la lucha es cruel y es mucha... Pero no voy a parar hasta que respeten, cumplan y practiquen la ley como debe ser!!”.

Claudia: “Mi hijo va a una privada y no se aplica solo te dan más tiempo para realizar los extensos exámenes y para que lo realice más rápido se lo leen. Veo un progreso con la profe de Inglés, sus compañeros lo ayudan y saben de su condición”.

Jacqueline: “Mis hijos van a 1 de secundaria 5 y 3 de primaria y la ley no se aplica para nada. Es más les tuve que sacar el CUD porque la escuela no pudo una mamá con la maestra de grado no se puede hacer cargo ni los profes tampoco y la escuela no cubre ningún tratamiento en psicopedagogía ni psicología solo me dan 30 sesiones anuales por eso también les tuve que sacar el CUD. Cuando fui a renovar el CUD de mi hijo mayor pregunté por la ley y me contestaron estamos en Argentina aquí está tu certificado así no tenés tantas trabas y tu hijo pueda terminar su escolarización. La verdad un desastre!!!!”

Cecilia: “En los colegios no saben nada de la ley ..ni como tratarlos ..me da la sensación que aprenden con cada situación que se les presenta. ..es muy difícil hablar del tema con los maestros ..”

Giovanela: “Hola en el caso de la escuela de mi hijo, costo 2 años para que entendieran que era disléxico y que había una ley que lo amparaba. Hoy cuento con el 100% de apoyo en la institución”.

Roxana: “Yo tengo mucho que agradecer a la escuela publica presisanebte 156 Rep del Paraguay en Corrientes cap es una escu estatal q apoyo total la dislexia de mi niña ortiz sofia ella asistia en una privada (Real Sociedad)ctes cap donde fuimos tan desilucionado de dicha institucion ofeciendonos psicopedagogoga nunc se dio cuenta del padecimiento de mi nena que ya en seg repitio y llevabamos la cruz con ella al no qerer asistir mas al colegio al ver como avanzaban sus compañeros y ella era supuestamente la aharagana la que necesita mano dura y etc etc gracias silvia playut ex direc del esc REP DEL PARAGUAY DOCENTES POR EL ACOMPAÑAMIENTO.... UNA ABUELA LES DA LAS GRACIAS DESDE EL CORAZON DIOS BENDIGA A TODOS PARA QUE ESTEMOS MAS INFORMADOS.

Aida: “Hola yo te cuento lo que padesco con mi hijo.En la escuela publica que asiste creo que desconocen tanto la ley como del diagnostico (dislexia).Mi hijo cursa 1 de secundaria no le bajan contenidos y algunos profesores lo llaman bago y que esta en otro mundo ,o sea no saben nada de su dificultad .

Marina: “Buenas tardes no todas las obras sociales cumplen la Ley exigen certificado de discapacidad cuando esto no es necesario. Mi hija está en secundario y los profesores hacen caso omiso A las sugerencias que da la psicopedagoga y no saben o no quieren hacer adaptaciones. Esto no hace placentero la escuela.los niños con dislexia se sienten diferentes y muchas veces sufren mucho más cuando son tratados de vagos e indiferentes. Necesitan fortalecerse todo el tiempo”.