

# KAROS

ISSN 1514-9331

*Revista de Temas Sociales*



Publicación de la Universidad Nacional de San Luis

Año 8 - N° 13 - Mayo 2004

# "La (Des)Aparición de la Dislexia: una mirada sobre el saber psico-pedagógico desde la perspectiva de M. Foucault".

Lic. Soledad Vercellino<sup>i</sup>

## INTRODUCCIÓN

Aclarémoslo ya, las estadísticas educativas admiten que al menos del 20 al 35% (Schlemmenson, 1999) del conjunto de escolares, presenta dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Pero, de "eso" llamado dislexia ya no se habla. La "dislexia", en tanto forma de enunciabilidad de determinada nosografía y sintomatología, pareciera entrar en un franco proceso de desaparición, tanto de la bibliografía<sup>ii</sup> para docentes y otros profesionales dedicados a la educación, como de las 'quejas' de esos docentes y de las demandas que realizan hacia los profesionales 'paraeducativos', como somos los psicopedagogos.

El presente ensayo procura comprender las condiciones de posibilidad de esa (des)aparición y la incidencia del discurso y la práctica psicopedagógica en dichas condiciones. Se sirve para esto de los resultados obtenidos en una indagación realizada en el año 2001-2002 en el CURZA - UNC<sup>iii</sup>, que tuvo como informantes a una muestra de psicopedagogos (conectados todos con la atención del no - aprender, pero con diferentes formaciones, trayectorias, etc.) que desempeñan sus actividades profesionales en el ámbito universitario.

En un plano teórico, el lector tal vez pueda identificar cierto tono intelectual que se deriva de la utilización, más o menos sistemática de algunos elementos de la obra de Foucault. Es que es éste un intento - seguramente tan pretencioso como limitado- de echar mano a la estrategia analítica foucaultiana a efectos de 'pensar de otro modo' eso llamado *dislexia*<sup>iv</sup>.

Foucault nos advierte que "la historia de un concepto [...] es [...] la de sus diversos campos de constitución y de validez, la de sus reglas sucesivas de uso, la de los medios teóricos múltiples donde su elaboración se ha realizado y acabado" (Foucault, M.: 1991: 06). Por lo tanto es necesario delimitar no sólo las estructuras lógico/formales que dotan al concepto de coherencia interna, sino también las instituciones, los intereses, las normatividades y las prácticas que presionan sobre las formas conceptuales y que, junto con ellas, constituyen el saber y las relaciones que lo atraviesan.

Las condiciones para que surja un objeto de discurso, las condiciones históricas para que se pueda "decir de él algo", y para que varias personas puedan decir de él cosas diferentes, las condiciones para que se inscriba en un dominio de parentesco con otros objetos, para que pueda establecer con ellos relaciones de semejanza, de vecindad, de alejamiento, de diferencia, de transformación, esas condiciones son numerosas y de importancia.

Lo cual quiere decir que no se puede hablar en cualquier época de cualquier cosa; no es fácil decir algo nuevo; no basta con prestar atención, o con adquirir conciencia, para que se iluminen al punto nuevos objetos. Pero, tal lo sostiene Foucault,

"esta dificultad no (...) hay que relacionarla con algún obstáculo cuyo poder sería exclusivamente el de cegar, trastornar, impedir el descubrimiento, ocultar la pureza de la evidencia o la obstinación muda de las cosas mismas; el objeto no aguarda en los limbos el orden que va a liberarlo y a permitirle encarnarse en una visible y gárrula objetividad; no se preexiste a sí mismo, retenido por cualquier obstáculo en los primeros bordes de la luz. Existe en las condiciones positivas de una haz complejo de relaciones." (Foucault, M.: 1991:16)

Estas relaciones se hallan establecidas entre instituciones, procesos económicos y sociales, formas de comportamiento, sistemas de normas, técnicas, tipos de clasificación, modos de caracterización; y estas relaciones no definen la constitución interna del concepto, sino lo que le permiten aparecer, yuxtaponerse a otros objetos, situarse con relación a ellos, definir su diferencia, su irreductibilidad, y eventualmente su heterogeneidad, en términos del pensador francés "estar colocado en un campo de exterioridad".

Foucault ofrece - entre otros- ciertas herramientas para analizar el proceso de invención de determinados conceptos. Por un lado, propone reconocer las *superficies* primeras de *emergencia*

(Foucault, M.: 1991:17); mostrar dónde pueden surgir, para poder después ser signadas y analizadas, esas diferencias individuales que, según los grados de racionalización, los códigos conceptuales y los tipos de teoría, recibirá el estatuto de enfermedad, de enajenación, de anomalía, de demencia, de neurosis o de psicosis, de degeneración, de dislexia, etc. Foucault sostiene que estas superficies de emergencia no son las mismas para las distintas sociedades, las distintas épocas y en las diferentes formas de discurso. Ahí el discurso encuentra la posibilidad de delimitar su dominio, de definir aquello de que se habla, de darle el estatuto de objeto, y por lo tanto, de hacerlo aparecer, de volverlo nominable y descriptible.

Y por otro lado, identificar ciertas *instancias de delimitación* (Foucault, M.: 1991:18), es decir, aquellas instituciones (complejo de discursos y prácticas altamente reglamentados) que en la sociedad aísla, designa, nombra e instaura la dislexia como objeto (como en el ejemplo foucaultiano lo ha sido la medicina, la justicia y singularmente la justicia penal, la autoridad religiosa, etc. Para la medicina).

## **DESARROLLO: DISCURSOS Y PRÁCTICAS.**

Es necesario dar un rodeo, es preciso remontarse a ese estado singular en el que la historia puede dar lugar a tipos definidos de discursos y de prácticas que tienen ellos mismos sus propios tipos de historicidad y que están a su vez en relación con un conjunto de historicidades diversas.

Julia VARELA, 1991: 10.

Un primer análisis estuvo orientado hacia aquella literatura que hace referencia a la temática en cuestión, es decir, hacia aquellos discursos *sabios* que fueron configurando el marco de referencia para pensar la misma.

A tal fin se seleccionó<sup>v</sup> un cúmulo importante de autores que abordan la temática. Fue posible encontrar así ciertos "clásicos". La categoría de clásico alude a ciertos autores citados e invocados por los entrevistados como referentes en término de producciones teóricas y/o investigaciones sobre la dislexia, esta selección de autores aparece - asimismo - plasmada en los programas de cátedra. Los clásicos, no necesariamente tienen vigencia, pero marcan hitos o bien en el recorrido profesional de los entrevistados o han sido destacados en la transmisión de conocimientos sobre la materia, durante su formación profesional.

De la lectura de los mismo surge que fueron dos médicos ingleses, MORGAN (1896) y KERR (1897) quienes en primer lugar describieron esta alteración en la lectoescritura. El término dislexia no aparece claramente delimitado en la bibliografía, algunos autores le agregan algún apelativo y se habla de dislexia específica, dislexia de desarrollo o dislexia de evolución. Históricamente se han empleado términos tales como "ceguera verbal congénita" (Morgan, 1896), "estrefosimbolia" o símbolos torcidos (Orton, 1925), "legastenia", "Bradilexia" o "Amnesia verbal".

Algunos autores utilizan el término "dislexias" para aludir a sus manifestaciones visuales, auditivas o mixtas (Boder, 1971, Bravo, 1984) y otros la atomizan (Jadoulle, 1966; Dowing y Leong, 1982) planteando que habría tantas dislexias como disléxicos hay.

Pueden leerse manifestaciones como la siguiente:

"No hay una sola dislexia, sino varias dislexias caracterizadas por las mismas causas de las dificultades halladas: dislexia por deficiencia de la organización del esquema corporal, de la organización espacial, temporal, de la función simbólica, del lenguaje, de la inteligencia categorial, etc." ( JADOULLE, 1966:150)

En relación con la definición de dislexia, la revisión bibliográfica también muestra carencia de uniformidad, siendo común que los autores destaquen el esfuerzo que se necesita realizar para consensuar una definición de este "concepto". Pueden encontrarse definiciones que:

1. Hacen referencia a las hipótesis etiológicas;
2. Refieren a la sintomatología del síndrome "dislexia";
3. Incluyen definiciones por exclusión.

Más allá de esta diversidad, todos los autores coinciden con respecto a la sintomatología propia de la dislexia, a saber: confusión de letras, sílabas o palabras con diferencias sutiles de grafías; confusión de letras, sílabas o palabras con grafía similar pero con distinta orientación en el espacio: (b-d; b-p); confusión de letras que poseen un punto de articulación común y cuyos sonidos son acústicamente próximos; inversiones parciales o totales de sílabas o palabras (la-al; le-el); sustituciones o invenciones de palabras por otras de estructura más o menos similar, pero con diferente significado (araucano - iracundo); contaminaciones de sonidos; adiciones u omisiones de sonidos, sílabas o palabras: famoso por fama; casa por casaca; repeticiones de sílabas, palabras o frases, entre otros.

Las principales hipótesis etiológicas han sido sistematizadas en el cuadro N° 1, con sus "clásicos" representantes. Como se observa, en las hipótesis etiológicas insiste una conceptualización de la dislexia de linaje médico. Más allá de partir de esa episteme la identificación de las causas difieren de unas a otras, a saber: Inadecuada instalación del predominio lateral. Una lucha o conflicto por el predominio entre los dos hemisferios cerebrales (Orton); factor hereditario resultante de un gen monohíbrido dominante autosómico con manifestación prácticamente completa (Bertil Hallgre); el problema reflejaría un pattern básico alterado de organización neurológica. La causa es biológica o endógena (Ralph D. Ravinovitch); plantea su teoría de la organización neurológica, que otorga importancia a los modelos inmaduros de movimiento y postura, los cuales son atribuibles a la médula y al cordón espinal, al mesencéfalo y a la corteza cerebral (Carl Delcato); causada por una irregularidad o peculiaridad del balance químico cerebral del acetylcholine-cholinesterase (Smith y Carrigan); daño neurológico mínimo (Clemens); lentitud en el desarrollo de ciertos aspectos neurológicos especializados en un continuo de leve a severo (Lauretta Bender).

Aún dentro de la episteme de linaje médico, contemporáneamente aparece una fuerte línea psicobiológica. Estos autores toman los aportes de Jean Piaget pero sostienen la influencia de alteraciones en la maduración neurológico - sensorial. Para ellos la dislexia sería una consecuencia de un problema comprendido en el amplio sector de las praxias y gnosias (conocimientos relativos al espacio y al tiempo y al esquema corporal y espacial). Sobre la base dificultad de en la maduración neurológica y en la integración sensorial (Ajuriaguerra, Borel Maissonny y Galifret Granjon).

Finalmente, aparece una línea - ya no ubicada dentro del marco epistémico médico - que subvierte las causas de la dificultad en la lectoescritura, ubicándola en dificultades de orden psíquico. Esta línea manifiesta una fuerte influencia de la inclusión del psicoanálisis y entiende a la dislexia como una manifestación sintomática de una dificultad en la estructuración subjetiva del niño, y del ingreso del niño al campo simbólico. Postulan que el trastorno disléxico se va configurando en la misma medida en que configuran trastornos en la elaboración de la propia identidad. Caracterizan un tipo especial de relación madre - hijo, con serias dificultades para la discriminación. (Schelmenon, 2000. Firpo de Iribarne, 1999)

Un tercer grupo de definiciones son las definiciones por exclusión. Desde este punto de vista, se tiende a utilizar el término de dislexia en aquellos niños que están severamente impedidos por la lectura, pese a su inteligencia promedio o superior al promedio, funcionamiento sensorial intacto, instrucción adecuada, ausencia de problemas neurológicos, de alteraciones emocionales severas o de serias desventajas económicas.

En esta línea se encuadran autores como Mattis (1978), Vellutino (1979), Jadoulle (1966) o Ravinovitch (1959). Este último autor afirma, al definir la dislexia:

"La capacidad para aprender a leer está impedida, sin que la historia del caso o el examen neurológico sugiera un daño cerebral definido. El defecto está en la habilidad para tratar con las letras y palabras como símbolos, dando como resultado una disminución de la capacidad para integrar el significado del material impreso. El problema reflejaría un pattern básico alterado de organización neurológica. La causa es biológica o endógena. Nuestro concepto de dislexia específica que se desarrolla en las páginas siguientes caería dentro de la tercera clasificación. (Ralph D. Ravinovitch., 1959; 120)

Jadoulle (directora del Laboratorio de Pedagogía y de Psicología Infantil de Angleur -Bélgica) por su parte, bajo el título "Tentativa para concretar la noción de dislexia", destina un apartado de su libro para la construcción de una definición de este tipo. Señala:

- "En este ensayo no hemos tenido en cuenta: a los niños de inteligencia inferior a un CI .90, ya que las condiciones de aprendizaje del débil disléxico no contribuirían a esclarecer nuestro problema; los niños que padecen mala salud y por consiguiente son incapaces de realizar en la escuela un esfuerzo sostenido; aquellos cuyas condiciones motrices o cuyos órganos sensoriales son muy deficientes; Aquellos en los que la causa esencial de sus malos resultados se halla en la indiferencia de la familia ante el trabajo escolar o en los frecuentes cambios de escuela debido ya a que los padres se mudan a menudo, ya a que ven en ellos el único remedio fácil para los fracasos del niño". (Jadoulle, 1966: 153).

A partir del recorrido realizado se observa que la medicina (fundamentalmente la Neurología) ha sido la primer *instancia de delimitación* de la dislexia en tanto patología. La medicina - como institución reglamentada - ha sido la primer instancia que - parafraseando a Foucault (1999: 68)- aisló, designó, nombró e instauró a la dislexia como objeto sujeto a conceptualización.

Papel que luego ha continuado la Psiquiatría infantil (J. de Ajuriaguerra, 1980), para pasar al campo de la Psicología - fundamentalmente de la Psicología Educativa (Jadoulle, 1966).

La institución educativa- en su versión occidental de educación sistemática y obligatoria - aparece, asimismo, como la *superficie* primera de *emergencia* (Foucault, 1991: 66-67). Solo en el momento en que el dispositivo escolar establece la forma y el tiempo promedio esperado para que el niño - devenido alumno - acceda a la lecto escritura - y, posteriormente, cuando algunos de esos alumnos se desvían o alejan de esa media- esperada, la anomalía se hace presente.

Solo allí, a partir de la diferencia marcada sobre el fondo del encuadre escolar, puede surgir, para poder después ser signada y analizada, esas diferencias individuales que, según los grados de racionalización, los códigos conceptuales y los tipos de teoría, recibirán el estatuto de dislexia.

El discurso científico encuentra allí la posibilidad de delimitar su dominio, de definir aquello de que se habla, de darle el estatuto de objeto, y por lo tanto, de hacerlo aparecer, de volverlo nominable y describible.

En este sentido, la medicina aparece como la institución encargada de seguir el camino previsto por Foucault (1984) para la patología en general. Primeramente intenta descifrar la esencia de la enfermedad logrando un agrupamiento coherente de los signos que la hacen evidente. Se crea una sintomatología en la que se destacan las correlaciones constantes, o solamente frecuentes, entre tal tipo de enfermedad y tal manifestación mórbida: la escritura en espejo, la confusión de letras, etc., signo distintivo de la dislexia.

Posteriormente se crea una nosografía en la que son analizadas las formas mismas de la enfermedad, describe las variantes que se pueden presentar: así aparecen manifestaciones no solo en el orden de la lectoescritura, sino en el campo de la estructuración espacial, temporal, o de la inhibición intelectual.

Es posible observar en esas conceptualizaciones la coexistencia y enfrentamiento entre dos grandes grupos de teorías: la psicogénesis y la organogénesis (Foucault, M. 1984: 09), según se busque la etiología orgánica o psicológica de la enfermedad. Existiendo, asimismo, un auge de una posición intermedia: la psico biológica.

El campo, las entrevistas realizadas a psicopedagogos enriquecen y complejizan los conceptos que trabajados. Así, por ejemplo, otra institución - además de la escuela- se erige operando como superficie de emergencia de la 'dislexia': la familia. Tal vez esto pueda ser explicado por cierta solidaridad "fundacional" entre familia y escuela como "dispositivos institucionales para la producción de la identidad infantil" (Carli, S. 1997).

Otro elemento teórico - empírico interesante es la posibilidad de identificar una doble función de la superficie de emergencia, a saber:

1. Una función positiva, no en sentido valorativo, sino en términos de afirmación, de efectividad . Se observa que tanto la institución familia como el dispositivo escolar han operado como lugares topológicos y simbólicos donde pueden surgir, para poder después ser signadas y analizadas, esas diferencias individuales que reciben el nombre de *dislexia*.

2. Una función negativa, es decir, que esas mismas instituciones (familia - escuela) funcionan como lugares que ocultan e, invisibilizan esas diferencias individuales

Señalan los entrevistados:

*"Er.: Y la escuela ¿demandaba por algo llamado dislexia?. Eo.: No, no, no (...) la palabra dislexia, yo te diría que hace años que no escucho".*

*"... el docente no te plantea una dislexia".*

Que la escuela o la familia operen como superficies que visibilizan o invisibilizan esas diferencias individuales connotadas como dislexia parecería depender, en el primer caso a cierta dimensión temporal y en el segundo a factores culturales, sociales y económicos (Familias de escuelas carenciadas vs. Familias de escuelas céntricas).

Una cita para ilustrar:

*"... algunas familias (...) que provenían de contextos muy carenciados (...) creían que su niño era 'vago', o ni siquiera lo consideraban como problema. Recuerdo que colegas que trabajaban en gabinetes de escuelas céntricas, tenían muchos problemas con las familias por la situación opuesta: los mandaban a maestra particular, a psicopedagoga, a fonoaudióloga... y en esos casos, la dificultad era percibida por el niño y su familia como algo TREMENDO".*

En relación a la dimensión temporal resulta significativo que quienes ubican a la escuela como superficie positiva de emergencia hacen referencia a hechos, sucesos, prácticas que acontecieron: *"...cuando (...) trabajaba en el gabinete escolar de una escuela urbano- marginal (hace 18 años...)"*. Mientras que los otros dos informantes, que coinciden en señalar cierta "invisibilización" de la dislexia en el contexto escolar, hacen alusión a hechos contemporáneos.

Pareciera que en un momento dado y en una sociedad determinada, existe un tipo singular de organización y configuración de las nociones operatorias que confieren a las nociones mismas un sentido o una gama de variaciones de sentido. El desafío está en establecer un conjunto de condiciones en las que se ejerce la función enunciativa, es decir, ¿qué ha cambiado en la escuela para que no se demande por algo llamado dislexia? ¿qué ha cambiado la preocupación de los padres (al menos, los de las escuelas céntricas)?

Una respuesta tentativa, nos lleva a relacionar la categoría "superficie de emergencia" con la categoría "instancias de delimitación". Es que esas diferencias individuales reciben el estatuto de anomalía o de dislexia según los grados de racionalización, los códigos conceptuales y los tipos de teoría dominantes.

La dislexia surgiría solidariamente a cierta "oferta" de patologías posibles por parte de las instancias de delimitación (y aquí la Psicopedagogía no puede hacerse la distraída, en tanto disciplina científica que ha usufructuado el saber sobre el problema de aprendizaje), así tal lo señalan los entrevistados:

*"... al haber otra oferta, no aparece con ese nombre en la demanda"*

*"... el sistema de la psicolengua la ha descartado un poco"*

Analicemos las Instancias de Delimitación, es decir, aquellos discursos y prácticas que aíslan, designan, nombran e instauran a la dislexia como objeto de atención, de conocimiento, de demanda, etc.

La práctica y el discurso psicopedagógico aparece, asimismo, como instancia de delimitación privilegiada. En este punto quisiera detenerme. Al igual que lo que se señalaba con relación a las superficies de emergencia, la psicopedagogía, en tanto instancias de delimitación, parece también poder operar en sentidos opuestos: en términos de determinar que eso existe o no.

En los psicopedagogos consultados, la dimensión temporal, el antes y el ahora (con sus clásicos que operan como balizas en el recorrido por su formación), aparece condicionando la función de la Psicopedagogía como instancia que delimita a la dislexia en cuanto objeto de estudio y tratamiento / cuidados.

Señalan en relación al "ahora":

---

*"No como yo estudiaba el rotasismo, el sesismo, si hablaba con la ere o con que letra hablaba. Ni siquiera ahora se puede hablar de hacer diferencia en esto"*

*"... yo te diría en mi experiencia las consultas han sido por otra cosa"*

*" Mi impresión, es que al haber otra oferta, no aparece con ese nombre en la demanda, el docente no te plantea una dislexia".*

Es decir, si cambian los marcos referenciales (generalmente provenientes desde el saber científico) que sancionan allí una patología o el signo de alguna otra cosa (etapa evolutiva normal, dificultades en el método de enseñanza, consecuencias de dificultades más profundas, etc.) eso puede dejar de ser objeto de preocupación. Las instancias de delimitación hacen (des)aparecer el objeto de preocupación.

Finalmente, hay otro elemento que no quiero dejar de analizar: los informantes son, además docentes de nivel terciario y/o universitario, por lo que, en el caso de esta muestra parecería que el alcance de la Psicopedagogía como instancia de delimitación no se reduce a la praxis diagnóstico - terapéutica sino que incluye aspectos relacionados con la reproducción, con la continuidad y fortalecimiento, o no - según sea una versión de delimitación positiva o negativa - tanto de las instancias de delimitación (al formar a nuevos terapeutas) como de las superficies primeras de emergencia (al participar en la formación de docentes).

### **CONCLUYENDO.**

Lo hasta aquí expuesto ubica a la Psicopedagogía, como práctica y discurso privilegiado, en tanto:

1. Instancia de delimitación, es decir, como instancia que aísla, designa, nombra e instaura la dislexia como objeto;
2. Marco de referencia de las superficies de emergencia. Es decir, aporta desde su discurso científico grados de racionalización, códigos conceptuales y explicaciones teóricas.
3. Reproductora tanto de las superficies de emergencia como de las instancias de delimitación (en tanto "forma" a docentes futuros artífices de las superficies de emergencia, y a psicopedagogos, que consolidarán las instancias de delimitación).

Esto reclama, de parte de los psicopedagogos en tanto instancias privilegiadas de delimitación de las patologías del aprendizaje (y aquí no se puede dejar de mencionar, más acá o más allá de la dislexia, la reciente emergencia y delimitación de patologías tales como el síndrome disatencional con hiperactividad) determinada actitud ética de vigilancia epistemológica (es decir, cierto posicionamiento que insista en poner en cuestión los propios marcos referenciales y los (d)efectos de las consiguientes intervenciones) advertidos de que "se piensa en el interior de un pensamiento anónimo y constrictor que es el de una época y el de un lenguaje" (Foucault, 1991: 33).

¿Podrá la Psicopedagogía constituir una alternativa seria a la configuración de esos dispositivos escolares en cuyo marco aparece lo a-normal, lo patológico, si ha nacido por y con esos dispositivos?<sup>vi</sup>

No tenemos respuestas a esto. Pero abonamos a la observación que señala que "la construcción del saber y la verdad no podrá ser iluminada desde la autocomplacencia narcisista, sino que surgirá únicamente de enfrentarse con el presente para analizarlo, comprenderlo, y si es posible, contribuir a transformarlo". (Alvarez Uria, F., Varela, Julia; 1991:29).

Habrá que vérselas con los efectos del poder de cada práctica disciplinar en la vida, en el cuerpo y en la subjetividad misma de aquellos sujetos objetos de nuestra atención, habrá que analizar esos instrumentos de dominación que están inscritos en la forma misma de los saberes y de las prácticas sociales, incluso de las pretendidamente liberales o liberacionistas. Y todo esto focalizándose en "un nivel específico de análisis, sin intentar subordinarlo a una lógica global que ofrecería la [tan pretendida] explicación última" (Larrosa, J., 1995:12)

## BIBLIOGRAFIA

- AZCOAGA, J. (1969): "¿Qué es la dislexia escolar?". Rosario Argentina. Editorial Biblioteca.
- BAKKER, D. J. (1967): "Ordenamiento temporal y habilidad lectora". Rotterdam University Press.
- BENDER, L.A. (1938): "Test gestáltico visomotor y su uso clínico". New York. Asociación Ortopsiquiátrica Americana.
- BERNALDO DE QUIROS, Julio: "El lenguaje lectoescrito y sus problemas". Editorial Panamericana.
- BOREL MAISSONNY, S. (1966) "Lenguaje oral y escrito". Suiza. Delachaux et Nestlé Edit.
- CARLI, Sandra (1997): "Niñez, pedagogía y política: transformaciones de los discursos en la historia de la educación argentina. 1880-1955". Trabajo escrito y publicado por el Instituto Gino Germani. En *La investigación social sobre la infancia y la adolescencia, la convención internacional sobre los derechos del niño y las prácticas sociales*. Resúmenes y trabajos escritos. I Jornadas Nacionales. UBA - Buenos Aires.
- CENTRO DE ORIENTACIÓN PSICOSOCIAL Y DE PEDAGOGÍA ESPECIAL (1977): "Dislexia: laminas para la recuperación de lectura y dictado". Barcelona
- CONDEMARIN, M. ALLIENDE, F. (1982): "La lectura: teoría, evaluación y desarrolló". Santiago de Chile. Editorial Andrés Bello.
- COPI, Irving (1972): "Introducción a la lógica". Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- FIRPO DE IRIBARNE (1995): "Identidad y dislexia". Documento del EEPCC, Escuela de psicopedagogía Clínica, Buenos Aires.
- FOUCAULT, Michel (1984): "Enfermedad mental y personalidad". Paidós Estudio. Barcelona, España.
- FOUCAULT, Michel (1991): "La arqueología del saber". Siglo Veintiuno Editores. 15ª Edición. México.
- FOUCAULT, Michel (1991b): "Saber y verdad. Genealogía del poder". Las Ediciones de la Piqueta. España.
- FOUCAULT, Michel (1991c): "Las palabras y las cosas. Una arqueología de las Ciencias Humanas". Siglo Veintiuno Editores. 21ª Edición. México.
- FROSTIG, M., (1961) "El test de la percepción visual de Mariana Frostig". Palo Alto. Consulting Psychologists Press.
- JADOULLE, Andrea (1996): "Aprendizaje de la lectura y dislexia". Editorial Kapelusz. Bs As.
- LARROSA, Jorge (1995) (ed): "Escuela, Poder Y Subjetivación". Ediciones de La Piqueta.
- POPPER, Karl R (1985): "La lógica de la Investigación científica". Rei Argentina.
- SAMAJA, J. (1993): "Epistemología y metodología". Eudeba, Buenos Aires.
- SCHLEMENSON, Silvia (Comp)(1999): "Leer y escribir en contextos sociales complejos. Aproximaciones clínicas". Editorial Paidós. Buenos Aires.
- SCHLEMENSON, Silvia (1997): "Tratamiento grupal en la clínica psicopedagógica". Miño y Dávila Editores, , Buenos Aires.
- VARELA, J. Y ALVAREZ URIA, F. (1991): "Prólogo". En: Foucault, M. 1991b (Op. Cit)
- VYGOTSKY, Lev S. (1962) "Pensamiento y lenguaje". Cap. VI: "El desarrollo de los conceptos científicos en la infancia". Editorial Willey.
- WINCH, Peter (1990): "Ciencia social y filosofía". Editorial Amarrortu. Buenos Aires.

## NOTAS.

<sup>i</sup> • Licenciada en Psicopedagogía. Becaria de Investigación – tramo Iniciación- del Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la universidad Nacional del Comahue (CURZA – UNCOMA). Integrante del Proyecto de Investigación “El Supervisor Escolar del Nivel Medio: entre las políticas y las prácticas educativas”. Secretaria de Investigación CURZA – UNCO.

<sup>ii</sup> Al interiorizarse en el material bibliográfico sobre la temática se encuentran dos cuestiones fundamentales, a saber:

a) Por un lado, la producción de conocimientos acerca de la dislexia desde la psicopedagogía era casi nula. Entre los pocos aportes sobre el tema encontramos al equipo de Silvia Schlemenson (Schlemenson y otros; 1997:199; 1999:79) que desde la teoría psicoanalítica conceptualizaban y proponían estrategias de abordaje de las dificultades en la lectoescritura. Específicamente en su libro “Leer y escribir en contextos sociales complejos”, Schlemenson y sus colaboradores describían casos de niño que fenomenológicamente podríamos llamar “disléxicos”, sin nombrarlos como tal.

También vale citar a Firpo de Iribarne (1995), psicopedagogo perteneciente a la línea del EPPEC, integraba conceptos de la psicología genética y del psicoanálisis y relacionaba a la dislexia con la “no-tolerancia a la restricción”, “la identificación con un padre idealizado y omnipotente” y “una madre que sobre protege y mira al niño sobrestimulándolo genitualmente. (...) Desunida sexualmente con su cónyuge (...) En lugar de ser el espejo para el hijo, toma a este como espejo para ella misma lo que impide ayudarlo a discriminarse”.

b) Por otro lado, la conceptualización desde otras disciplinas que realizan aportes teóricos desde los que se nutre la psicopedagogía, aparecía en ocasiones contradictoria, cuando no insuficiente.

En este grupo pueden encontrarse explicaciones médico- neurológicas (Orton; 1925:30), otras genéticas (Bertil Hallgre; 1950), hasta psicológicas (Gates, Monroe, Robinson, Harris, 1935-1955), pasando por explicaciones que “combinan” varias disciplinas y /o marcos teóricos: Lauretta Bender (médico - psicológica), Ajuriaguerra, Borel Maisonny y Galifret Granjon, influenciados por la psicología genética y con subtítulos de esquema corporal, estructuración espacial y temporal, función simbólicas y entendiendo la dislexia como una consecuencia de un problema comprendido en el amplio sector de las praxias y gnosis.

<sup>iii</sup> Me refiero al trabajo de investigación llevado adelante por la Licenciadas en Psicopedagogía: Silvina DIZ, Verónica CUEVAS y Soledad VERCELLINO, titulada: “LA (DES)APARICIÓN DE LA DISLEXIA. - Cómo conceptualizan el fenómeno de la dislexia Psicopedagogos que realizaron sus estudios de grado en el Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue (C.U.R.Z.A. – U.N.C.) y que desempeñan actividades académicas en esa institución. Viedma, Río Negro, 2000/2002”. Investigación realizada en el marco de la cátedra Metodología de la Investigación II, asignatura del quinto año de la carrera Licenciatura y Profesorado en Psicopedagogía (Plan N° 0337/91), carrera que se dicta en ese Centro Universitario.

<sup>iv</sup> En el proceso de *diseño del universo de variables* (Samaja, J., 1993: 258) se fue seleccionando aquellos aspectos considerados más relevantes del objeto estudiado; esto supuso sumergirse y luego abandonar algunas postulaciones provenientes desde la perspectiva de la lógica (Irving Copi, 1972), de la Psicología Evolutiva, de los procesos mentales a partir de los cuales se construyen los conceptos (Vigotsky: 1962; Ausubel: 1991) y de la filosofía de la ciencia (Winch, P.: 1990), y terminar adoptando el aporte de Michel Foucault (1991, 1991b) (que luego fue contrastado con los datos de esta indagación).

<sup>v</sup> Para esa selección, se realizó una entrevista con la docente universitaria responsable - por casi 20 años - del área curricular que proporciona formación universitaria a los psicopedagogos en materia - entre otras problemáticas - de dislexia.

Para esa selección, se realizó una entrevista con la docente universitaria responsable - por casi 20 años - del área curricular que proporciona formación universitaria a los psicopedagogos en materia - entre otras problemáticas - de dislexia.

<sup>vi</sup> No hago más que parafrasear una afirmación foucaultiana en relación con las disciplinas que trabajan con/en el sistema penitenciario. El pensador francés señala: “La psicología y la psiquiatría criminal corren el riesgo de convertirse en la gran coartada tras la cual se mantendrá, en el fondo, el mismo sistema. No pueden constituir una alternativa seria al régimen de la prisión por la simple razón de que han nacido con ella”. (Foucault, 1991: 85)

## CUADROS.

**Cuadro 1: Principales hipótesis etiológicas de la dislexia y sus 'clásicos' representantes.**

De Orton (1925 - 1930)	Inadecuada instalación del predominio lateral. Una lucha o conflicto por el predominio entre los dos hemisferios cerebrales explicaría la escritura en espejo, el retraso del lenguaje y la tartamudez.
Genética	Bertil Hallgre (1950) llegó a la conclusión de que la dislexia se debía a un factor hereditario resultante de un gen monohíbrido dominante autosómico con manifestación prácticamente completa. Su estudio demostró que el 80% de los casos tenían problemas de lectura en uno o más de los restantes miembros de familia.
De la Teoría psicoanalítica	Explican las deficiencias lectoras como síntomas de problemas emocionales. Una línea que podríamos ubicar entre 1935 y 1955 y que tiene como referente a Harris, delimita 10 diferentes clases de problemas emocionales como causas contribuyentes a las deficiencias lectoras: rechazo consciente a aprender, hostilidad abierta, condicionamientos negativos para la lectura, desplazamiento de la hostilidad, resistencia a la presión, perseveración de la dependencia, desaliento fácil, éxito sentido como peligroso, extrema distractibilidad o inquietud, refugio en un mundo privado. Con la influencia del psicoanálisis francés, se comienza a conceptualizar a la dislexia como una dificultad en la lecto escritura, que sería una manifestación sintomática de una dificultad en la estructuración subjetiva del niño, y del ingreso del niño al campo simbólico. Postulan que el trastorno disléxico se va configurando en la misma medida en que configuran trastornos en la elaboración de la propia identidad. Caracterizan un tipo especial de relación madre - hijo, con serias dificultades para la discriminación. (Schelmenson, 2000. Firpo de Iribarne, 1999)
Pluralística de causación. Psicólogos educacionales y experimentales Arthur Gates, M. Monroe, Helen Robinson, E. Malmquist y M. Vernon.	Tienden a favor de esta tesis impresionados por la cantidad de handicaps físicos, emocionales, sociales y educacionales que presentan los deficientes lectores. Es imposible especificar la relativa contribución de cada "handicap".
Ralph D. Ravinovitch.	Utiliza el amplio término de RETARDO LECTOR para describir aquellos casos en los cuales existe una notable discrepancia entre la edad mental y el nivel de rendimiento en lectura. Retardo lector primario: la capacidad para aprender a leer está impedida, sin que la historia del caso o el examen neurológico sugiera un daño cerebral definido. El defecto está en la habilidad para tratar con las letras y palabras como símbolos, dando como resultado una disminución de la capacidad para integrar el significado del material impreso. El problema reflejaría un pattern básico alterado de organización neurológica. La causa es biológica o endógena. Nuestro concepto de dislexia específica que se desarrolla en las páginas siguientes caería dentro de la tercera clasificación.
De Carl Delcato.	Plantea su teoría de la organización neurológica, que otorga importancia a los modelos inmaduros de movimiento y postura, los cuales son atribuibles a la médula y al cordón espinal, al mesencéfalo y a la corteza cerebral.

Del balance químico de Smith y Carrigan.	Causada por una irregularidad o peculiaridad del balance químico cerebral del "acetylcholine-cholinesterase". Predisposición hereditaria o resultado de enfermedad, desnutrición y otro tipo de factores.
Daño cerebral mínimo. Clemens.	Daño neurológico mínimo que afecta sutilmente el aprendizaje y la conducta, sin una disminución evidente de su capacidad intelectual general. Dificultades diagnósticas de diferenciarlo del síndrome denominado: retraso maduracional.
Retraso maduracional, de Laretta Bender.	Lentitud en el desarrollo de ciertos aspectos neurológicos especializados en un continuo de leve a severo. Basa su concepción de retraso maduracional sobre un concepto de áreas funcionales del cerebro y de la personalidad que se desarrollan de un modo congénito de acuerdo a un patrón reconocido. No implica un defecto estructural deficiencia o pérdida.
Ajuriaguerra, Borel Maisonny y Galifret Granjon. Psicología genética	La dislexia sería una consecuencia de un problema comprendido en el amplio sector de las praxias y gnosias (conocimientos relativos al espacio y al tiempo y al esquema corporal y espacial).