



INSTITUTO DE PROFESORES “ARTIGAS”

Estudio de caso acerca de un estudiante disléxico:
un acercamiento a su trayectoria académica

Investigadora:

Jimena Cabrera Rodríguez

Docente:

Mag. Laura Abero

- 2014 -

RESUMEN

Esta investigación cualitativa se propone conocer, mediante un estudio de caso, cómo vivencia una estudiante con dislexia su trayecto académico por el liceo en el que estudia. Sus experiencias se recogen mediante una entrevista en profundidad, buscando caracterizar la subjetividad de su trayectoria académica y recoger su descripción de los vínculos que mantiene en la escuela tradicional. El análisis de datos se apoya en una construcción teórica que estudia la escuela tradicional, la inteligencia en la escuela, las inteligencias múltiples y la dislexia. Los hallazgos revelan la influencia que han tenido la familia y la escuela en el desarrollo cognitivo de la entrevistada, con atención a las inteligencias múltiples y la dislexia.

PALABRAS CLAVE

Dislexia, inteligencias múltiples, escuela tradicional, estudio de caso, metodología cualitativa

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación estudia cómo vivencia una estudiante con dislexia su trayecto académico por el liceo en el que estudia en Montevideo en 2014. Se propone identificar y caracterizar la subjetividad de la trayectoria académica desde las palabras de esta estudiante con dislexia, así como determinar las distintas formas en que describe los vínculos con los diferentes actores de la institución. Desde el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo, esta investigación presenta un estudio de caso y recoge las palabras de la estudiante mediante una entrevista en profundidad.

El valor de esta investigación estriba en su contribución al diseño de procesos de enseñanza especiales, apuntados a estudiantes con dislexia y/o inteligencias múltiples diferentes de la logicomatemática y la lingüística, a partir de valoraciones sobre prácticas educativas beneficiosas y perjudiciales, a modo de ofrecer una educación más holística e inclusiva de la diversidad de inteligencias, disminuir el rezago escolar y empoderar culturalmente al estudiante con dislexia al mejorar su inserción en la sociedad.

El lector encontrará una investigación organizada en tres bloques: el primero presenta el marco referencial, con antecedentes y marco teórico-conceptual; el segundo analiza la metodología empleada; y el tercero y último muestra el análisis de los datos —empírica y teoría— con exposición narrativa.

Los hallazgos más significativos revelan la influencia que han tenido la familia y la escuela en el desarrollo cognitivo de la entrevistada, con atención a las inteligencias múltiples y la dislexia.

2. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

2.1 ENUNCIADO

¿Cómo vivencia un estudiante con dislexia su trayecto académico por el liceo en el que estudia en Montevideo en 2014?

2.2 PREGUNTAS

¿Cuáles son los sentimientos de un alumno diagnosticado con dislexia con respecto a su pasaje por la educación formal?

¿Qué acciones docentes le resultan positivas/negativas al estudiante diagnosticado con dislexia?

2.3 OBJETIVOS

GENERAL

Aportar conocimiento acerca de las percepciones que tiene un alumno diagnosticado con dislexia en la enseñanza secundaria de un liceo de Montevideo.

ESPECÍFICOS

Identificar y caracterizar la subjetividad de la trayectoria académica desde las palabras de un estudiante con dislexia.

Determinar las distintas formas en que describe los vínculos con los diferentes actores de la institución.

2.4. JUSTIFICACIÓN

Los docentes que tienen a su cargo alumnos con *tolerancia* se enfrentan con la dificultad de tener que diseñar un proceso de enseñanza especial y ponerlo en práctica en paralelo con el curso regular, atendiendo a grupos populosos y, con frecuencia, sin la formación necesaria para desarrollar inteligencias diferentes de la logicomatemática o la lingüística. El testimonio de un alumno sobre qué prácticas docentes lo ayudaron y cuáles lo perjudicaron puede ser orientador para los profesores.

Frente a los altos índices de rezago escolar, esta investigación puede contribuir al mostrar el potencial de un alumno con poco éxito escolar, que es eclipsado por las bajas calificaciones, a modo de dar visibilidad a habilidades que la escuela pueda cultivar para lograr un desarrollo más integral del estudiante y así transitar por un camino más inclusivo.

Esta investigación puede aportar visiones que ayuden al educador a empoderar culturalmente al estudiante con dislexia. Puede resultar valioso tener más recursos para ayudar mejor al estudiante con dislexia, dadas sus dificultades en el uso del lenguaje, y el gran obstáculo que ello supone en la participación social. El lenguaje, más que una herramienta para interactuar, es un bien cultural que posibilita la participación en el mundo simbólico de la sociedad. El estudiante que llega a dominar el lenguaje con propiedad se empodera socialmente para acceder a las diferentes dimensiones de la cultura, lo cual constituye un derecho humano fundamental, mientras que aquellos que hacen un uso restringido de la lengua de su comunidad quedan relegados a una participación cultural de segunda categoría.

3. MARCO REFERENCIAL

3.1. ANTECEDENTES

Marlene Berenger Salamarcos de Almeida (2004). "Dislexia: de problema a dom. Novo paradigma", tesis de maestría de alcance exploratorio realizada en Rio de Janeiro. El tema de estudio fue la dislexia como don que posee un sujeto, en el sentido de las diferentes posibilidades cognitivas que le proporciona por generar un pensamiento no verbal, sino basado en imágenes. Partió de la hipótesis de que los estudiantes disléxicos pueden aprender si se emplea la metodología de enseñanza apropiada. El objetivo fue concientizar a padres, educadores y estudiantes sobre la dislexia y las limitaciones que esta presenta en la educación formal, a modo de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno. La metodología empleada fue la revisión bibliográfica de obras que tratan sobre la dislexia y otras dificultades de aprendizaje. La conclusión a la que llegó es que la dislexia no puede ser empelada simplemente como un rótulo negativo, sino que los educadores y los padres deben ser conscientes de las características de este disturbio para ayudar al alumno en su trayecto educativo y, a su vez, para enseñarle a usar el pensamiento no verbal propio del disléxico como canalizador de sus talentos.

Belkys Guzmán y Santiago Castro (2005). "Las inteligencias múltiples en el aula de clases", realizado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador del Instituto Pedagógico de Caracas. El tema de estudio fue el conocimiento teórico y la implementación práctica del modelo de las inteligencias múltiples que hacían los docentes de la mencionada institución educativa. El enfoque fue cuantitativo y cualitativo. El objetivo fue diseñar cursos o talleres que promovieran la contemplación de las inteligencias múltiples en las aulas de la UPEL-IPC. Para la muestra fueron seleccionados 14 docentes de esa universidad, aspirantes al doctorado en Ciencias de la Educación en el IPC, y 50 estudiantes de esta universidad que cursaban entre

el 4° y el 9° semestre, con edades entre 22 y 26 años, de las especialidades Biología, Física, Educación Integral, Educación Preescolar, Matemática, Inglés y Educación Física, en su mayoría solteros, entre ellos un 77,22% era de sexo femenino, y 15 de ellos ejercían la profesión. Para la recogida de datos fueron empleadas la observación de clases y entrevistas a docentes y estudiantes. Los hallazgos indicaron que los docentes conocen la teoría de las inteligencias múltiples, pero no la consideran importante y tampoco la aplican en sus clases, sino que siempre utilizan la misma estrategia, independientemente del estudiantado; quien, a su vez, desconoce tanto la teoría como la práctica. Las conclusiones a las que arribaron los investigadores fueron que los profesores deben contemplar las inteligencias múltiples en su práctica educativa y que, para ello, la formación docente debe prepararlos en teoría y en estrategias prácticas.

3.4. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

LA ESCUELA TRADICIONAL

Palacios (1982: p. 11) habla de la escuela actual —entendida como el conjunto de instituciones educativas y niveles de enseñanza— como un edificio viejo y resquebrajado, que alberga métodos vetustos y no cumple la función pedagógica con eficiencia. Sin embargo, su situación crítica no es de corto aliento, sino de larga data. Varias corrientes de pensamiento han estudiado las deficiencias escolares y proponen soluciones. Hay un grupo de autores, empero, que no se enmarca en una *escuela* en sentido estricto, sino que se cohesionan por enmarcar sus teorías en la filosofía marxista. Estos críticos explican la crisis escolar desde un enfoque sociopolítico, cuestionando el rol que la escuela cumple en la sociedad.

Para explicar ciertos rasgos característicos de la escuela tradicional, Palacios ejemplifica remontándose a una institución que forjó cimientos de la escuela actual: los internados jesuíticos del siglo XVII. La institución se caracterizaba por ofrecer un universo pedagógico, donde la vida consistía en el estudio y el desapego de las cuestiones del mundo exterior, y también se caracterizaba por vigilar constantemente al alumno. Los eclesiásticos buscaban aislar al alumno del mal, por eso lo distanciaban físicamente de la sociedad y lo vigilaban para que no cayera en tentación de hacer caso a sus apetitos.

Esta separación entre realidad exterior y universo pedagógico continuó vigente a lo largo de la historia: *las personas hablan en romance y la escuela se enseña latín*, explica Snyders metafóricamente (citado por Palacios, 1982: p. 16). La moral exterior se presenta como amenazante y la escuela libra una lucha cotidiana para forjar una moral diferente.

Tampoco parece haber cambiado el rol del educador. El eclesiástico detentaba toda la autoridad: velaba por el cumplimiento de las normas de la institución y organizaba la vida escolar. Palacios observa que, a pesar de las variaciones, la pedagogía tradicional sigue estando basada en el método y el orden, y es el maestro quien conduce la labor segmentando los contenidos, fijando las

actividades, controlando la conducta, etc. Se vale de la disciplina y el castigo (sanciones, reproches, comparaciones, etc.) para afianzar su autoridad.

El plan de estudios es el documento clave, el orientador de la labor docente. Serviles al programa son los manuales de estudio, que colaboran a atraer la atención hacia los temas permitidos. El método de enseñanza también es homogeneizante: igual para todos, desdeñoso de las individualidades. Todos estos elementos coadyuvan al cumplimiento de una misma tarea en un recinto con normas propias. Palacios observa que los contenidos son preseleccionados rigurosamente en busca de la domesticación cognitiva del estudiante, de sus deseos, caprichos y pasiones en general.

En cuanto a este plano intelectual, el autor señala:

El objetivo que se persigue no es otro que el de ordenar, ajustar y regular la inteligencia de los niños, ayudarlos a disponer de sus posibilidades. El significado de la gran variedad de ejercicios escolares que la pedagogía tradicional impone al niño hay que buscarlo a la luz de esta insistencia en la función de la inteligencia. Los ejercicios escolares (ortografía, matemáticas, etc.) pretenden hacer adquirir a los alumnos unas disposiciones físicas e intelectuales que faciliten su contacto con los modelos. (1982: p. 21)

Valiéndose de conceptos freinetianos, Palacios (1982: p. 92) explica que uno de los motivos de la homogeneización de contenidos responde al régimen económico capitalista, que no busca tornar más sabios a los estudiantes, sino instruir en los conocimientos necesarios para el andamiaje de la producción. La armonía social, el desarrollo personal se subyugan al interés de los sectores dominantes que controlan los medios de producción. Freinet reseñaba que, en el proceso de formación de mano de obra, se deforma al individuo.

Por el contrario, Freinet (Palacios, 1982: p. 97) apostaba por la exaltación de los talentos del individuo. Tenía la certeza de que el trayecto educativo debía apoyarse en las potencialidades del niño y que, haciéndolo de ese modo, el alumno tendría un óptimo rendimiento. En consonancia con ello, la técnica educativa no debería remitirse a transmitir contenidos de libros ni a ejecutar una transmisión de contenidos procedimental, sino en preparar el ambiente educativo propicio para el desarrollo de las diferentes potencialidades en el

acto mismo de aprender experimentando (talleres, fabricación, descubrimiento, etc.). El maestro, más que trasmisor, es organizador del trabajo, *encauzador* del desarrollo del estudiante.

Desde el materialismo dialéctico, también Karl Marx y Friederich Engels (Palacios, 1982: p. 340) defendían la educación para la polivalencia. Partiendo del supuesto de que la división del trabajo es la fuente de la existencia de clases, Marx y Engels entendían que la educación debía conjugar el aprendizaje del trabajo intelectual y material. La escuela actual, al cercenar el aprendizaje quitándole elementos, la escuela condena al hombre a la mecanización de su tarea y a la alienación de sí mismo. La educación del capitalismo es la de la *unilateralización* del hombre. Por el contrario, la educación plenipotencial, la que contempla la integralidad del hombre, es la *omnilateral*, también llamada *polivalente*, dado que busca desarrollar todos los valores del hombre.

Citado por Palacios (1982: p. 397), el marxista contemporáneo Antonio Gramsci (1891-1937) escribió profusamente estando en la cárcel como preso político, manifestando su preocupación por la pedagogía estatal de su época, a causa de la crisis que atravesaba la escuela en el contexto de la cultura burguesa. En la crisis de la escuela, Gramsci veía el reflejo de la crisis estructural de la sociedad, en el entendido que los problemas educativos y culturales son, en esencia, problemas políticos. Entre sus tantas críticas, una iba especialmente dirigida al sentido en que la escuela estatal interpretaba la *cultura* que transmitía: la entendía como saber enciclopédico. Para Gramsci, la cultura consiste en la organización, disciplina y posicionamiento de la propia personalidad, como base del autoconocimiento y, luego, del conocimiento de los demás. Este hecho de adueñarnos de nosotros mismos conlleva a que nos adueñemos de las relaciones sociales, sin necesitar mediación. Se trata, a su vez, de una concientización que conduce a la libertad política del individuo en la sociedad.

Gramsci (Palacios, 1982: p. 416) entiende que la principal causa de la crisis escolar consiste en la separación escuela-vida, debida, en parte, a que la enseñanza no conduce a una participación social más activa por parte del joven. Es también contrario a la formación puramente técnica por entender que

cercena el conocimiento de la realidad, y que solo debería enseñarse acompañada de contenidos humanístico-históricos. Gramsci reivindica una formación de corte humanístico, porque las diversas disciplinas cultivan diferentes aspectos de la personalidad del estudiante y despiertan su conciencia histórica.

Así, y en consonancia con su oposición a la existencia de clases sociales, Gramsci (Palacios, 1982: p. 424) sostiene que solo debería haber una escuela única y obligatoria. Si bien reconoce que los individuos tienen tendencias diferentes —dice que algunos se orientan más hacia la teoría y otros hacia la práctica—, juzga necesario que se produzca una armonización de todas las habilidades en la misma escuela, con el mismo método histórico, para recién después proceder a la especialización profesional.

LA INTELIGENCIA EN LA ESCUELA

Esa armonización que Gramsci estudia desde la teoría crítica, es desmenuzada desde otro enfoque por Howard Gardner (1995), enmarcado en una corriente interpretativista de estudiosos que se interesaron por la relevancia de la función simbólica en el desarrollo del ser humano. Gardner reniega de la actitud de la escuela tradicional de solo desarrollar la inteligencia desde su faceta logicomatemática y lingüística.

Observaciones similares hizo el pedagogo inglés sir Ken Robinson (2013), quien luego de indagar los sistemas educativos del mundo, afirmó que todos jerarquizan los contenidos con la misma pirámide: en la cumbre se encuentran las matemáticas y la lengua, le siguen las humanidades y, en el grado más bajo, se encuentran las artes. De ello, Robinson deduce que la educación pública mundial busca desarrollar una parte del cuerpo: la cabeza, y más específicamente, el hemisferio cerebral izquierdo. Bromea concluyendo que el principal objetivo de la educación es formar profesores universitarios. Robinson, que fue uno de ellos, los recuerda, no sin afecto, como personas que viven confinadas en su mente, tanto que conciben a sus cuerpos como medios de transporte para su cabeza.

En su teoría de las inteligencias múltiples, Gardner propone un nuevo abordaje teórico de las competencias intelectuales que cuestiona el modo clásico de concebir la inteligencia. Desde su mirada, los humanos no solo poseemos la inteligencia lógico-matemática y la lingüística, que históricamente han pretendido medirse a través de la unidad *coeficiente intelectual*, sino que tenemos una constelación de inteligencias, desarrolladas en mayor o menos medida.

La historia de la pedagogía, sin embargo, ha consolidado esta valoración incompleta de la inteligencia con tanto arraigo, que constituye un verdadero paradigma, en términos kuhnianos (Gardner, 1995). En reacción a la visión del intelecto como estructura de una sola pieza, Gardner introduce el concepto de *estructuras de la mente*, cada una de las cuales alude a una competencia intelectual relativamente autónoma con respecto a las demás.

Ya en el siglo XVIII, el científico alemán Franz Joseph Gall (citado por Gardner, 1995) había propuesto la innovadora idea de que no existen poderes mentales como la percepción, la atención y la memoria, sino que cada facultad intelectual —como la música o la comunicación verbal— tiene diferentes formas de percepción, atención y memoria.

Con respecto a los marcos teóricos que le precedieron, aquellos que conciben a la inteligencia de modo fragmentario, Howard Gardner hace la siguiente valoración:

...todos ignoran la biología, todos evitan luchar a brazo partido con los niveles más altos de la creatividad, y todos son insensibles a la diversidad de papeles destacados en la sociedad humana... (1995)

Esta preponderancia de la inteligencia logicorracional se observa en la escuela tradicional (Gardner, 1995). Aún atendiendo al diseño durkheimiano, la escuela homogeneiza —socializa, imparte los saberes necesarios para la cooperación orgánica en la sociedad— y diferencia —asigna roles sociales— (Durkheim, 1974). Esta diferenciación, empero, no se hace en atención al desarrollo de un conjunto de inteligencias, sino con base en la antiquísima fórmula de Platón: la Academia platónica (387 a.c.) ofrecía un proceso educativo que involucraba el

alejamiento de la *doxa* y la preparación para recibir la *episteme*. La matemática era la asignatura filtro que cumplía una doble función: la preparación cognitiva para recibir la *episteme* (en términos piagetianos, el desarrollo de las operaciones formales) y la selección de los aptos para la vida contemplativa (Melling, 1991).

Gardner (1995) explica que, de modo similar, la educación media tradicional selecciona a los estudiantes más aptos para las ocupaciones que exigen un mayor desarrollo de la inteligencia logicomatemática, y ofrece a los demás unas pocas alternativas que son consideradas de segunda categoría. En consonancia con ello, la inteligencia logicorracional y la lingüística son prácticamente las únicas evaluadas.

En consecuencia de ello, observa Gardner, las pruebas aplicadas en la escuela tradicional tienen poder predictivo acerca del éxito en la escuela, pero poco poder predictivo fuera del contexto escolar, dado que no recogen antecedentes sociales ni económicos, ni contemplan la amplia mayoría de las actividades que desempeñará el niño como miembro adulto de una sociedad.

Son raras las pruebas de inteligencia que recogen la habilidad para asimilar nueva información o para resolver problemas nunca enfrentados antes. Despertar el ingenio en el niño no parece contribuir al andamiaje del sistema social, más bien lo contrario, pues lo conduce hacia una autonomía innecesaria para la solidaridad orgánica. Contrariamente, las pruebas parecen apuntar a medir el conocimiento *cristalizado*, antes que el *fluido*. Es así que los evaluadores pueden solicitar que el niño defina una palabra relativamente infrecuente en el uso cotidiano del lenguaje, pero no que se coloque en el lugar de otro individuo, perteneciente a una cultura diferente, para tratar de resolver un problema que nunca enfrentó. Esta preponderancia exacerbada del conocimiento cristalizado puede arrojar resultados de una "inteligencia" por lo menos cuestionable, como la de un caso hipotético ilustrado por Gardner:

una persona puede perder la totalidad de sus lóbulos frontales, convirtiéndose como consecuencia en una persona del todo distinta, incapaz de mostrar iniciativa o de resolver nuevos problemas y, sin

embargo, puede seguir exhibiendo un C.I. próximo al nivel del genio.
(1995)

En términos piagetianos, en la adolescencia temprana el adolescente alcanza la etapa final del desarrollo al acceder a las *operaciones formales*. Para ello lo prepara la escuela: para alcanzar ese estadio en el que puede pensar de forma completamente lógica, formular los enunciados de su *logos* en forma proposicional, desarrollando el pensamiento logicorracional tan valorado en Occidente (Gardner, 1995).

LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Enmarcado en el paradigma simbólico del siglo XX, Howard Gardner (1995) elaboró la teoría de las inteligencias múltiples—en adelante, IM—. Lo hizo en el seno de una corriente interpretativista de estudiosos que se interesaron por la relevancia de la función simbólica en el desarrollo del ser humano.

Basándose en la teoría de Gardner, Nidia Giorgis (2007) define a las IM como las diversas formas en que el ser humano interpreta, desde un acto cognitivo, la realidad que lo rodea.

En esta misma línea, David Feldman, citado por Gardner (1995: p. 58), estudió el pluralismo en la inteligencia desde las bases biológicas y postuló que los logros cognoscitivos pueden ocurrir en diferentes dominios. El dominio que ampara la inteligencia lógico-matemática es *universal*, pero hay otros dominios *singulares*, esas áreas de habilidad que comienzan siendo privativas de unos pocos genios, pero que luego se pueden poner al alcance del conjunto social. Cada dominio organiza los saberes en una escalera de pasos con dificultad creciente, comenzando por el de *novicio* y culminando con el de *experto*. El tiempo que cada persona tarda en ir de un nivel al otro es muy diferente, y la habilidad que muestra en los distintos dominios también es muy dispar. El éxito o el fracaso en avanzar no dependen de un bagaje biológico, sino más bien de uno cultural, pues la cultura fija el estándar de calidad aceptable para cada dominio.

También desde las bases biológicas, Gardner explica que las diferentes áreas del cerebro se corresponden, aunque de forma aproximada, a diferentes modos de aprender. Cada área se apoya en una organización neural determinada para realizar el procesamiento de la información. No obstante ello, aclara Gardner, la inducción es insuficiente para dar cuenta de todas las posibles formas de cognición, es imposible crear una lista taxativa de todas las inteligencias humanas. La lista que este autor propone no tiene pretensiones de exhaustividad, sino de organización.

Cabe puntualizar que este autor se refiere a las inteligencias como facultades, las aborda en su aspecto potencial y no resultante. Es decir, un individuo puede tener muy desarrollada cierta inteligencia y no saber cómo usarla de forma adecuada.

Gardner entiende que una inteligencia humana debe ser verdaderamente importante en una cultura para considerarse tal, por lo que propone que toda facultad que tenga presunciones de inteligencia debe, necesariamente, contribuir a la *solución* de problemas reales y a la *identificación* de nuevos problemas, siendo ambas formas de adquisición de conocimiento.

Gardner sostiene, pues, que una teoría sobre la inteligencia no puede dejar de lado la variedad de roles que son valorados en una sociedad.

En síntesis, podemos resaltar que cada inteligencia integrante de la constelación es considerada importante en una cultura, tiene sus propias bases biológicas y procesa la cognición con procedimientos propios.

INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA

Siguiendo a Gardner (1995), esta facultad consiste en la habilidad para comprender y emplear la estructura del lenguaje, en sus diversas dimensiones. Así, supone sensibilidad en el plano léxico, para distinguir matices diferentes en el significado de las palabras; también en el plano sintáctico, para observar reglas gramaticales y complejidad sintagmática; y a nivel pragmático, para ejecutar con mayor propiedad la retórica, por ejemplo. Asimismo, la

competencia lingüística despierta mayor sensibilidad poética en cuanto a los ritmos, las métricas y los sonidos.

Gardner entiende que la maestría en la sintaxis y en la fonología depende principalmente de la inteligencia lingüística, mientras que el dominio de la semántica y la pragmática involucra mucho la competencia logicomatemática y la interpersonal.

En referencia al origen de esta facultad, la concepción gardneriana no descarta el aporte genético, pero enfatiza el desarrollo de la capacidad mediante la imitación, en los primeros años de vida, y el trabajo y el esfuerzo propio, en etapas sucesivas.

Todos los hablantes naturales de una lengua poseen, en algún grado, esta inteligencia, aunque ciertos individuos, como los poetas o los lingüistas, la hayan desarrollado en un grado superlativo. También los políticos y los abogados, que necesitan un dominio especial de la retórica, y los educadores, que por transmitir conocimiento se profesionalizan en la narración y la explicación. Ya otros pueden mostrar especiales dificultades en el lenguaje, como sucedió con el científico Albert Einstein, que comenzó a hablar a la tardía edad de los 5 años. Sin embargo, apelando al concepto de *constelación de facultades*, el escaso desarrollo de esta habilidad supuso el mayor desarrollo de otras. Contrariamente a ello, también existen casos de personas con retraso mental que exhiben un asombroso dominio del lenguaje, elaborando oraciones complejas, aunque no tengan un contenido complejo para enunciar.

Gardner puntualiza que el período crítico para la adquisición del lenguaje se reduce a los primeros años de vida. Existieron famosos casos de niños que pasaron esa fase al margen de la socialización, como Genie y Víctor, que nunca pudieron dominar la sintaxis. En ese período crítico se cultiva la zona de desarrollo próximo —en términos de Vigotsky—, por lo que el mejor o peor desempeño en materia lingüística dependerá sustancialmente de los estímulos que el niño reciba en esta etapa.

Desde un enfoque neurológico, Gardner localiza los procesos sintácticos en el Área de Broca, observando que están muy focalizados allí, mientras que los

procesos pragmáticos están bastante concentrados en el hemisferio derecho, y a los sintácticos, muy dispersos en el hemisferio izquierdo.

Ya con una mirada más sociológica, hace hincapié en que el dominio retórico ha sido símbolo de status social, de poder político, a lo largo de toda la historia, de Oriente a Occidente, pasando por las tribus africanas.

Sin llegar tan lejos, Gardner recuerda que el lenguaje es un instrumento diario para participar simbólicamente en el mundo. Podríamos hablar del dominio de la palabra como medio para acceder al poder político, de la retórica como saber crucial para el éxito, pero no precisamos llegar a esos polos para comprender la importancia del lenguaje, pues ella estriba en una actividad mucho más básica, que es la vida en el grupo humano simbólico: la sociedad.

Es una inteligencia autónoma, pues no depende de las demás.

INTELIGENCIA MUSICAL

Gardner (1995) señala que la inteligencia musical también es autónoma y, además, es la que surge más tempranamente. No está tan concentrada fisiológicamente en el cerebro, sino que depende de partes separadas del sistema nervioso y está integrada por conjuntos separados de competencia. No obstante ello, cabe mencionar un cuadro diferente que escapa a esa regla (1995: p. 157): en los sujetos diestros con las facultades lingüísticas lateralizadas casi exclusivamente en el hemisferio cerebral izquierdo, la inteligencia musical se encuentra ampliamente concentrada en el hemisferio derecho.

Los individuos con destreza musical poseen gran sensibilidad para decodificar y producir música. Son capaces de despertar su imaginación musical con meros fragmentos melódicos o cualquier imagen musical, hasta producir una pieza elaborada.

Roger Sessions, citado por Gardner (1995: p. 138) describe al genio de la música como alguien que siempre tiene *tonos en la cabeza*, en el sentido de que su pensamiento está permanentemente acompañado de patrones musicales. Esas ideas, explica Gardner, se encuentran en un estado aún

rústico, tomarán forma y significación cuando sean moldeadas en el proceso de composición.

Sessions hace referencia, asimismo (1995: p. 139), al pensamiento musical lógico que poseen estos individuos. Les permite componer sostenidamente a partir de un impulso inicial, no a partir del cálculo, sino guiándose por ese impulso. Gardner agrega que el compositor trabaja atendiendo a un sentido global de la forma y el movimiento que les es natural y hasta inevitable. Harold Shapero, citado por Gardner (1995: p. 140), habla de una memoria tonal que trabaja de forma indiscriminada.

En consonancia con la autonomía que Gardner adjudica a la inteligencia musical, Sessions (Gardner, 1995: p. 140) enfatiza que en ningún momento de la composición participa el lenguaje. Por su parte, Igor Stravinsky (Gardner, 1995: p. 141) va más allá, afirmando que el proceso de composición musical no involucra el pensamiento ni la voluntad, se trata de procesos separados. También citado por Gardner (1995: p. 142), Edward T. Cone señala que incluso es diferente la escucha que realiza alguien que comparte el lenguaje musical, puesto que la música se recibe auditivamente ejecutándola a la vez, aunque internamente. En esta misma línea, Diana Deutsch (Gardner, 1995: p. 156) logró probar que los mecanismos empleados para comprender y almacenar el tono difieren de aquellos involucrados en la recepción del lenguaje oral.

Más allá de las diferentes habilidades que involucra el talento musical (no es lo mismo componer que ejecutar un instrumento, por ejemplo), Gardner distingue habilidades musicales medulares, compartidas por todas las personas que tienen interés en la música, por novatas que sean. Ellas consisten en el dominio (tanto de recepción como de composición) de los dos elementos centrales de la música: el tono (o melodía) y el ritmo. A partir de ese procesamiento, los sujetos con más destreza musical tienen cierta intuición de cómo debería estar organizada una pieza, o de cómo completar la estructura de una obra inconclusa, además de discernir esquemas rítmicos y tonales con precisión.

Desde un enfoque desarrollista, Gardner señala que nacemos predispuestos a apreciar la música y, de hecho, propendemos a absorber piezas musicales más

fácilmente que las enunciaciones verbales. Ya a los dos años los niños experimentan con la composición musicalizando contenidos verbales que le son familiares. En la mayoría de los casos, estas efímeras producciones propias son eclipsadas por la abundante recepción de música ajena que se vehiculiza en la cultura.

Jeanne Bamberger, citada por Gardner (1995: p. 149) reconoce dos formas de procesamiento musical. La primera, que predomina en la mayoría de las personas, es el modo *figurativo*, basado en un entendimiento intuitivo, natural, no respaldado por un conocimiento teórico previo, que nos permite percibir las características globales de la música, como la calidad armoniosa de una pieza, el contorno melódico general o la rapidez o lentitud del ritmo. La segunda es el modo *formal*, desarrollado con una formación teórica en música, que posibilita un entendimiento sistemático y analítico de las piezas.

Cabe hacer alusión al fenómeno —aun no explicado científicamente— de desplazamiento y concentración de las áreas cerebrales encargadas del dominio musical hacia el hemisferio izquierdo a medida que avanza la preparación profesional del músico.

INTELIGENCIA LOGICOMATEMÁTICA

Gardner (1995), contrapone esta capacidad a la habilidad lingüística y la musical, pues no emana de la comprensión auditivo-oral, sino que surge de la confrontación del pensamiento con los objetos del mundo real.

Para tratar de esta inteligencia, Gardner se apoya en la teoría cognitivista del suizo Jean Piaget. Para Piaget, el entendimiento del mundo parte de las acciones propias que realizamos sobre él. Este investigador estudió, en términos gardnerianos, el desarrollo de la inteligencia logicomatemática observando las actividades infantiles sobre el mundo físico.

En hito inicial del desarrollo cognitivo se produce en el primer estadio que reconoce Piaget (*período sensoriomotor*), cuando el niño comienza a reconocer objetos como no pertenecientes a su esfera corporal. Otro paso fundamental

que también tiene lugar en la infancia es la adquisición de *categoría*, que es crucial para el posterior desarrollo del pensamiento y de la función simbólica.

A lo largo de la infancia, el humano atraviesa las diferentes etapas del desarrollo cognitivo, hasta alcanzar un estadio que, según Piaget, es la cúspide del trayecto: el de las *operaciones formales*. Alcanzar las operaciones formales implica desarrollar significativamente la función simbólica —privativa de los humanos—, dado que el individuo puede prescindir de los objetos materiales para operar, porque se basta con las representaciones que hace de ellos. Esas representaciones pueden canalizarse a través de palabras o símbolos, o restringirse a su carácter de idea y permanecer simplemente como representación mental.

Gardner ejemplifica lo antedicho diciendo que se puede desarrollar la inteligencia logicomatemática al punto de poder representar con un solo símbolo (una ecuación) complejas relaciones operacionales, cada una de las cuales puede representar numerosísimas relaciones individuales entre objetos. Esta relación de sustitución de la materia por el símbolo es el pilar de esta capacidad.

Esta inteligencia descansa, fundamentalmente, en las matemáticas, que convierten el objeto físico en una entidad abstracta asignándole un número, y en la lógica, que regula nuestro entendimiento de la forma en que esas entidades se relacionan empíricamente en el mundo. Gardner explica que, en lo psicológico, son una familia de capacidades que se entrelazan.

En referencia al papel del matemático en el entendimiento científico del mundo, Gardner pone como ejemplo la función que desempeña en un laboratorio. Allí, el matemático es un aliado indispensable, puesto que en el laboratorio se descubren relaciones para organizar el caos que existe en lo desconocido.

Así, la habilidad logicorracional aparece como básica para describir al mundo y, luego, tratar de explicar su funcionamiento develando las relaciones entre las entidades que lo componen.

Por el dominio de la lógica que supone esta capacidad, las personas con talento matemático descubren con cierta facilidad las relaciones entre las

entidades de todo campo de conocimiento. Sin embargo, entender cómo funcionan otras disciplinas no significa tener el talento para crear/actuar en áreas del conocimiento que requieren otras destrezas.

Gardner cita una digresión de Ulam que ilustra lo dicho en el párrafo anterior:

Puedo recordar tonadas y puedo silbar diversas melodías en forma por demás correcta. Pero cuando trato de inventar o componer alguna tonada “pegajosa” nueva, con cierta impotencia descubro que lo que hago es una combinación trivial de lo que he oído. Esto es del todo opuesto con las matemáticas, donde creo que, con sólo un toque, puedo siempre proponer algo nuevo.” [Gardner, 1995: p. 183]

El uso cerebral óptimo, dice Gardner, es el desarrollo holístico de las múltiples inteligencias. En el otro polo de esa realidad, se encuentran individuos que tienen altamente desarrollada una sola habilidad que opaca a las demás — Gardner habla de una disociación de inteligencias (1995: 235)—. Un caso de esa situación lo constituyen los *idiots savants*, quienes desarrollan en extremo una habilidad en detrimento de las demás. Cuando esa habilidad hiperdesarrollada es el cálculo, el *idiot savant* se diferencia del científico porque no busca entender el funcionamiento de los objetos ni descubrir relaciones, sino que tiene un don extremo para determinado uso de los números. La habilidad numérica se encuentra muy concentrada en determinado punto del hemisferio izquierdo. Sobre esta clase de *idiot savant*, Gardner observa:

...parecen bendecidos por lo menos con un componente medular de la inteligencia logicomatemática... [1995: p. 197]

INTELIGENCIA ESPACIAL

Gardner (1995) caracteriza a esta inteligencia como basada en la capacidad para percibir con exactitud el mundo visual, para recrear experiencias visuales propias en ausencia de estímulos físicos, así como para transformar en el pensamiento percepciones iniciales propias.

Se trata de un concierto de habilidades; no todos los que son buenos para dibujar tienen una excelente percepción visual, por ejemplo. Entre tanto, según Gardner, podemos afirmar que todas las destrezas que derivan de esta inteligencia implican un buen dominio espacial. Cabe mencionar que, en la teoría gardneriana, no necesariamente se relaciona con el canal visual —de hecho, individuos ciegos pueden tener éxito en el dominio espacial—, sino que involucra la percepción espacial en general y no se restringe a ningún sentido en particular.

La base de esta inteligencia descansa en la habilidad para percibir formas u objetos. En un grado posterior, los individuos con esta capacidad también tienen facilidad para observar formas desde otros puntos de vista, por su destreza para manipular mentalmente las representaciones espaciales. En un nivel más exigente, esas transformaciones de la forma alcanzan otras proporciones, puesto que pueden involucrar rotaciones en diferentes dimensiones, incluso varias alteraciones en simultáneo.

Thurstone, citado por Gardner (1995: p. 218), reconocía 3 componentes en la inteligencia espacial: la habilidad para reconocer un objeto desde diferentes puntos de vista, la de imaginar el movimiento interno de las piezas de una configuración, y la capacidad de delinear relaciones espaciales que involucran al pensador como integrante de las mismas.

En términos más pragmáticos, Gardner explica que las personas con alta habilidad espacial tienden a ubicarse muy bien en espacios geográficos, que van desde habitaciones a océanos, así como a reconocer objetos y escenas, y las alteraciones que se producen en ellos. También tienden a ser idóneos en representaciones y descripciones gráficas, y más sensibles en el reconocimiento de elementos gráficos, como una pintura o una cascada. En términos generales, son más proclives a operar con la habilidad espacial donde otros pensarían de modo verbal, empleando la capacidad lingüística.

Pensadores como Rudolf Arnheim, citado por Gardner (1995: p. 220), no juzgan esta inteligencia como un mero auxiliar del pensamiento, sino que le tribuyen un papel fundamental. Arnheim, por su parte, aboga a favor de la capacidad espacial como una fuente primaria del pensar, entiende que no

podemos pensar un concepto o un fenómeno sin elaborar una imagen mental del mismo.

Sin pretensiones de jerarquizar inteligencias, Gardner concede que en casi todos los procesos del pensamiento que involucran almacenamiento y solución participan la inteligencia lingüística y la espacial.

En el plano neurológico, el papel protagónico en el dominio espacial lo detenta el hemisferio derecho, aunque hay algunas habilidades espaciales que requieren la colaboración del izquierdo. Más específicamente, el control espacial se opera con sus regiones posteriores. Gardner ejemplifica con casos de individuos con daño cerebral en esta región, que paran parcial o totalmente de prestar atención al espacio que rodea su mitad izquierda. Más contundentes, quizá, son los estudios citados por Gardner (1995: p. 225), realizados en pacientes con daño cerebral en las regiones parietales derechas, que, desde la lesión, experimentaron dificultades en la atención, representación y orientación espacial, siendo el grado de dificultad directamente proporcional a la magnitud de la lesión.

LA INTELIGENCIA CINESTESICOCORPORAL

Según la caracterización gardneriana (1995), los individuos con alta inteligencia cinestésicocorporal —o simplemente *corporal*— tienen gran dominio sobre su cuerpo, sus movimientos y reacciones. Ella se manifiesta en dos capacidades esenciales: un uso muy amplio de su cuerpo para ejecutar diversas acciones, como alcanzar determinadas metas o representar otros cuerpos (animados o inanimados); e igual destreza en la manipulación de los objetos, tanto para la motricidad fina como gruesa.

No es necesario admirar sublimes expresiones artísticas para comprender la relevancia de la habilidad corporal en nuestra vida, basta pensar en las actividades diarias que requieren el dominio de la motricidad fina y gruesa.

Sin embargo, la inteligencia corporal no goza de alto status. Se trata de una habilidad poco desarrollada en nuestra cultura y nuestro tiempo. Tanto que no

ha sido muy estudiada, en comparación con las demás inteligencias. Gardner habla del desprestigio que sufren las actividades más “físicas” desde que perdieron la batalla dicotómica con las más “mentales”. Desde un enfoque cognoscitivo, esa clasificación es inaceptable, debido a la interrelación que supone el sistema nervioso central.

El neurólogo Manfred Clynes, citado por Gardner explica que el movimiento corporal es preprogramado por el cerebro antes de ejecutarse. Al comenzar, el movimiento se ejecuta y se completa en una fracción de segundo (Gardner, 1995: p. 258).

Se han detectado dificultades motoras selectivas en individuos con lesiones en las zonas del hemisferio izquierdo que controlan la actividad motora. Por el contrario, existen sujetos con otras inteligencias altamente comprometidas que muestran gran desarrollo corporal. Gardner cita a Bettelheim para ilustrar esa idoneidad con el caso de Joey, el “muchacho mecánico”, un niño autista con gran destreza cinestésicocorporal. En el ejemplo que sigue, se relata cómo, en el acto de alimentarse, Joey representa a una máquina:

En las primeras semanas que Joey pasó con nosotros, lo observamos absorto cuando, por ejemplo, entraba al comedor. Tendía un cable imaginario que conectaba a su fuente de energía eléctrica. Luego ataba el cable de un contacto imaginario hasta la mesa del comedor para aislarse, y después se conectaba a este cable imaginario. (Intentó emplear un cable verdadero, pero no se lo permitimos.)

Tenía que establecer estas conexiones eléctricas imaginarias para que pudiera comer, pues solo la corriente operaba su aparato digestivo. Realizaba el ritual con tal habilidad que se necesitaba observarlo con mucho cuidado para asegurar que no existían ni cable ni contactos eléctricos. Su pantomima tenía tal habilidad, y su concentración era tan contagiosa, que quienes lo observaban parecían suspender sus propias existencias para convertirse en observadores de otra realidad. (Gardner, 1995: p. 262)

Para Gardner, las operaciones corporales suponen una forma más de actuar en el mundo y, más específicamente, de actuar simbólicamente.

Reconoce que las capacidades motoras pueden realizarse con cierta independencia de la función simbólica, pero a su vez le adjudica un papel importante en actividades simbólicas como la representación y la expresión en general.

LAS INTELIGENCIAS PERSONALES

Gardner (1995) estudia dos tipos de inteligencia personal: la intrapersonal, aquella centrada en el autoconocimiento, en el acceso a los sentimientos propios, y la interpersonal, que trabaja en el conocimiento de los demás, en las diferencias entre los individuos externos al yo y, por ende, en la forma de relacionamiento entre el yo y los demás.

En el plano teórico, estas inteligencias se separan de las demás por diferentes motivos. Uno de ellos es la dificultad de estandarizar sus manifestaciones. Dado que las inteligencias personales se desarrollan en el seno de diferentes culturas y, por tanto, responden a esquemas simbólicos diversos, operan atendiendo a criterios muy variados y puede ser difícil comparar su desarrollo en distintos individuos e, incluso, reconocer patologías. No obstante ello, cada una tiene su representación neurológica característica y su propio patrón de falla, y puede evolucionar con gran independencia de las demás, entre otras características de la categoría gardneriana *inteligencia*.

Gardner observa que una diferencia superlativa entre las inteligencias personales y las demás estriba en la gravedad de no desarrollarlas. La perturbación de estas tiene consecuencias mucho más graves en la generalidad de los sujetos que el subdesarrollo de las demás habilidades.

La inteligencia intrapersonal es de naturaleza interna. Opera cuando buscamos entender simbólicamente nuestras emociones y usar ese conocimiento para comprender o cambiar nuestra conducta. En los cimientos de la misma, se encuentra la capacidad de distinguir placer y dolor, y decidir si participamos o nos alejamos de determinada situación. En un grado más avanzado, la destreza intrapersonal nos permite

entender simbólicamente conjuntos complejos de sentimientos relacionando las unidades que los componen.

Ya la interpersonal se enfoca en el exterior del individuo. Lo medular de esta habilidad es la capacidad de discernir qué diferencia a un individuo de otro. En sus fundamentos, tiene una base corporal, pues descansa en la distinción que hacemos en la infancia entre los individuos para diferenciarlos y, después, para distinguir estados de ánimo. Posteriormente, desarrollamos esta habilidad hasta caracterizar más profundamente a los otros y poder develar sus deseos e intenciones, lo que redundará en un mejor relacionamiento social.

Gardner denomina *sentido del yo* al conocimiento que obtenemos con la fusión de ambas capacidades. Consiste en una amalgama de conceptos, un entendimiento holístico del ser en sí mismo, contextualizado en su participación en la comunidad. Y es que la introspección, médula del bagaje intrapersonal, se desarrolla en el marco de la interacción con los demás como punto de referencia para el autoconocimiento.

Gardner se apoya en la teoría del médico austriaco Freud y en la del psicólogo estadounidense William James para explicar la inteligencia intrapersonal e interpersonal, respectivamente (1995: p. 286). Posturas que desde otro marco teórico parecerían irreconciliables, en la teoría gardneriana confluyen para estudiar las dos facetas de la misma inteligencia.

Para Gardner, el desarrollo del conocimiento personal, al igual que el del logicomatemático, se organiza en etapas, comenzando por el vínculo maternal, pilar de esta inteligencia. Sentir ese vínculo amenazado o perderlo puede ocasionar serias dificultades al niño y, futuramente, al adulto, que puede experimentar carencias en el vínculo con sus propios hijos, además de con otros sujetos. Otro hito en este desarrollo progresivo es la adquisición del lenguaje, que introduce al niño en el mundo simbólico. Ello le permite exorcizar sentimientos a otro nivel, además de participar en un sistema interpretativo que no se reduce a sí mismo ni al entorno de sus conocidos, sino que alcanza a toda la sociedad. En la

edad escolar, el niño empieza el proceso de socialización al ingresar en la escuela e interioriza en cierta medida la reciprocidad que necesita guiar su conducta para que los demás respondan de determinada forma, además de pasar mucho más tiempo pensando en el ámbito interpersonal. Esto último continúa en la niñez media, cuando el niño se esmera por mantener sus relaciones sociales y su sensibilidad social.

Es en la adolescencia, empero, cuando esa sensibilidad cobra otra profundidad; Gardner observa que el individuo no se preocupa solo por la conducta manifiesta, sino más bien por los deseos y motivaciones subyacentes de los demás. Con la maduración del autoconocimiento, el adolescente empieza a tratar de rodearse de personas que valoren su yo, en vez de ponderar otras recompensas que pueda obtener del ámbito interpersonal. Sin dejar de tutelar sus propios sentimientos, entiende que cierta negociación social es necesaria, pero que, a su vez, ese contrato vincular no debe obedecerse ciegamente. En lo tangente al desarrollo de las habilidades personales, la adolescencia es un período de constante tensión, debido al entramado de presiones que el sujeto debe conciliar con sus propias pasiones. Estas no solo provienen de su entorno más cercano, sino del conjunto social en general. Gardner puntualiza que la elaboración del proyecto personal del yo tiende a tener menos presiones en las sociedades que ofrecen un abanico de opciones de desarrollo más limitado, puesto que las expectativas están más predefinidas.

Gardner resalta la importancia de esta habilidad para la libertad y autonomía personal:

Cuanto menos comprenda una persona sus propios sentimientos, más presa será de ellos. Cuanto menos comprenda una persona los sentimientos, respuestas y conductas de los demás, mayor probabilidad tendrá de actuar en forma inapropiada con los demás y por tanto no logrará asegurarse su lugar apropiado dentro de la comunidad mayor. (1995: p. 304)

Desde un enfoque neurológico, Gardner señala a la corteza cerebral como el área de convergencia de las redes nerviosas que

representan el ambiente interno del individuo y de las que representan el externo. Así, en la corteza cerebral se procesan tanto los sentimientos, emociones y deseos, como información recibida a través de los órganos sensoriales. Aunque los lóbulos frontales tienen un papel destacado en la operativa de las capacidades personales, muchas otras áreas del cerebro elaboran las inteligencias personales.

El hemisferio derecho juega un rol preeminente en el procesamiento de lo emocional y vincular. Gardner evoca un cuadro clínico (1995: p. 315) que puede ser ilustrativo en este sentido. Se trata de individuos con daño unilateral en el hemisferio derecho que conservan un buen dominio del lenguaje, en los que, a simple vista, parece observarse un relacionamiento normal con los demás. Pero una mirada más atenta revela que el vínculo se reduce a un intercambio verbal, que se reduce a un nivel superficial, y que falta disposición o verdadero interés en alimentar el relacionamiento, así como para preocuparse por el futuro y hacer planes. Los comentarios, si bien se canalizan verbalmente con normalidad, no parecen provenir de la misma personalidad.

LA DISLEXIA

El pedagogo Ken Robinson (2013) descrece de la categoría *dificultades de aprendizaje*, pues la entiende como una cómoda etiqueta para clasificar a todos los que no se destacan por su inteligencia logicomatemática y lingüística.

Ya desde un enfoque menos comprensivista y más biologicista, Jiménez, Guzmán, Rodríguez y Artiles (2009) se refieren a las dificultades de aprendizaje como un conjunto heterogéneo de alteraciones en el cerebro que conllevan a dificultades en la adquisición de conocimientos y en el desarrollo de habilidades lingüísticas y matemáticas, que son intrínsecas al individuo.

Una de las tantas dificultades de aprendizaje es la dislexia. Gloria Grande Trillo (2009) cita la siguiente definición de García Mendiavilla (2007: p. 17):

...la dislexia es un trastorno del lenguaje que afecta básicamente al aprendizaje de la lectura, pero que se manifiesta también en la escritura; se da en sujetos con un desarrollo cognitivo o inteligencia general normal o alta, que no padecen alteraciones sensoriales perceptibles y que han percibido instrucción adecuada. Es frecuente que los niños que padecen este problema tengan un desarrollo lingüístico tardío en los niveles fono articulares y de fluidez, así como un aprendizaje y progreso lento de la lectura y la escritura.

Grande Trillo explica que caracterizar la dislexia puede resultar algo impreciso, puesto que la sintomatología es muy diversa y se manifiesta en dimensiones del ser humano también muy diferentes. Sin embargo, la dificultad que supone un mayor obstáculo para el trayecto académico y la participación en sociedad es la referente a la lectoescritura. Grande Trillo puntualiza que, a diferencia del desarrollo de la oralidad, el de la lectoescritura no es innato e implica un proceso de aprendizaje más complejo.

Etchepareborda (2002) aborda sintomatologías que ocurren en diferentes dimensiones del cuerpo humano explicando cómo repercuten en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.

Los trastornos perceptuales son de suma relevancia. Las alteraciones en la percepción visual afectan la memoria secuencial y la visual, lo cual dificulta la lectura (un proceso visual y secuencial). Otro trastorno íntimamente relacionado con la lectura es el de la percepción temporal (*agnosia temporal*), que genera falta de ubicación en el tiempo. Este conlleva a cometer errores al decodificar grafemas en una secuencia escrita, así como a omitir, agregar, invertir y cambiar el orden de las letras. Otra característica del sujeto con dislexia es que confunde fonemas con fonación similar, y ello se relaciona con trastornos de la percepción auditiva.

Cabe tener presente que la lengua es un sistema simbólico y un humano no puede simbolizar lo que no percibe; por ende, un sujeto no puede representar con grafemas/fonemas lo que no puede reconocer, producir o recordar.

Los trastornos motores también juegan un rol trascendente. Etchepareborda explica que, en la organización sensoriomotora, la destreza del ritmo es muy relevante, tanto para la noción temporal como para la coordinación motora. Así, tener dominio del ritmo nos permite manejar las nociones de lento y rápido, intensidad, entonación, cadencia y acento; por consiguiente, el control del ritmo es necesario para una lectura cabal, que entone y module correctamente para generar comprensión. El estudiante con dificultades sensoriomotoras que afectan el ritmo se equivoca al ordenar las letras de las palabras, al acentuarlas y al separarlas en sílabas.

Etchepareborda también indaga la dimensión afectiva del aprendizaje de este sujeto. Dadas sus dificultades en el manejo del lenguaje, tienen dificultad para relacionarse. En el aula, también experimentan frustración a menudo, lo cual disminuye su sentimiento de autoconfianza y, por tanto, de autonomía para aprender.

Puente, Jiménez y Ardila (2009) descubrieron que el procesamiento fonológico del lenguaje parece ser el factor determinante de la dislexia. Citando a Galaburda, Rosen, Sherman y Humphreys (1991), señalan que en los disléxicos el plano temporal derecho es más extenso (mientras el área de Wernicke se localiza en el plano temporal izquierdo).

En íntima relación con este procesamiento de la información lingüística se encuentra el aporte de Paulesu et al. (1996), citados también por Puente et al. (2009: p. 33): los sujetos con dislexia no pueden activar simultáneamente el área de Broca (procesamiento gramatical) y el área de Wernicke (decodificación auditiva), sino de a una. A causa de estas observaciones, los autores deducen que puede existir una desconexión entre estas áreas, que en cerebros no disléxicos trabajan en interrelación.

De hecho, como enseña Béregner (2004), la mayor parte de los tratamientos de la dislexia procuran subsanar esta desconexión ayudando al sujeto a interrelacionar fonemas y grafemas.

Desde un enfoque psicológico conductual, De Esteban y Rodríguez (2011) describen al estudiante disléxico como el que sobresale en el aula por llamar la

atención, ese catalogado de *niño-problema* por su hiperactividad. En cuanto al uso del lenguaje, este sujeto también presenta una ortografía *fonética* e inconstante, además de dificultad para elaborar oraciones complejas para expresar sus pensamientos.

Las autoras apuntan, además, que la agnosia temporal repercute en el estudio de contenidos. En la asignatura Historia, a los estudiantes disléxicos les cuesta entender la sucesión de eventos, relacionarlos temporalmente. En Geografía, tienen dificultad para establecer coordenadas geográficas. En Matemática, la geometría les resulta difícil porque deben ordenar elementos espacialmente. Siguiendo a Etchepareborda (2009), podríamos agregar que la dispraxia constructiva y visuoespacial se hacen evidentes a la hora de dibujar siguiendo un modelo, darle perspectiva a una figura o reconstruir modelos.

Ahora bien, son tan numerosos los autores que caracterizan al disléxico por la negativa —esto es: por todo aquello que no puede hacer según el canon— como escasos los que los observan por la positiva, o sea: por todos esos talentos que se exacerban al canalizar los esfuerzos cognitivos hacia otros sectores cerebrales.

Marlene Bérenger (2004) estudia la dislexia en su calidad de *don*. Reconoce las dificultades a que conlleva en la lectoescritura y propone tratamientos, pero a su vez concientiza sobre los talentos que poseen los disléxicos.

Esa dificultad de traducir el pensamiento en palabras se debe a que su razonamiento no es de esencia verbal, sino basado en imágenes. Por eso, explica Bérenger, es también más enriquecedor.

Bérenger le atribuye a Davis (2003) la introducción del nuevo abordaje de la dislexia (en su calidad de don). Davis nació autista y solo aprendió a hablar a los 19 años. Como disléxico consciente de sus posibilidades creativas y de sus limitaciones en el uso del lenguaje, creó el Método Davis de Corrección de la Dislexia que, más que corregirla, propone dominarla para explotar su potencial creador.

Puente et al. (2009) se refieren a los disléxicos con talentos excepcionales y, para explicarlo, se apoyan en las investigaciones de Rosen, Sherman y

Galaburda (1991), que realizaron estudios post-mortem en niños disléxicos y constataron que su hemisferio cerebral derecho era superior.

En este sentido, Bérenger apunta:

Davis descubrió, en 1980, que cuando estaba en su “mejor momento artístico” estaba también en su “peor momento de la dislexia”.

Citando a Davis, Bérenger enumera ocho habilidades básicas propias de los disléxicos:

- ϕ Pueden usar su “don” mental para alterar o crear percepciones.
- ϕ Son altamente conscientes del medio ambiente.
- ϕ Poseen una curiosidad fuera de lo común.
- ϕ Piensan usando imágenes, no palabras.
- ϕ Son altamente intuitivos y capaces de gran introspección.
- ϕ Piensan y perciben empleando todos los sentidos (de forma multidimensional).
- ϕ Pueden experimentar el pensamiento como si fuera realidad.
- ϕ Son capaces de crear imágenes muy vívidas.

Concluye apuntando que, si padres y educadores no anulan estas habilidades, ellas resultarán en dos características del sujeto: inteligencia superior a la promedio y creatividad extraordinaria.

Esas ocho habilidades se gestan en las inteligencias que Gardner (1995) localiza en el hemisferio cerebral derecho (mayormente, aunque no de forma privativa, dado que los hemisferios trabajan en interrelación).

4. DISEÑO METODOLÓGICO

La metodología empleada es el estudio cualitativo de caso. Stake (1998) lo describe como *el estudio de la peculiaridad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes*. Indaga la percepción de la realidad a través de una sola entidad, que puede ser un individuo, un grupo o un programa escolar, por citar algunos ejemplos.

Esta metodología se apoya en el paradigma simbólico, que como explica Popkewitz (1988), estudia la realidad a través del análisis de las interacciones y la forma de construir significados que tenemos los humanos, puesto que ella se entiende como nacida y construida a través de las interacciones simbólicas y el respeto hacia las pautas de comportamiento acordadas por los individuos.

Es debido a esta relevancia de los símbolos sociales que este paradigma le presta especial atención al lenguaje y, por tanto, al discurso de las personas, a modo de comprender esa construcción de significados compartidos, de develar cómo participan los individuos en la construcción de las normas sociales a las que ellos mismos se someten.

A diferencia del paradigma empírico-analítico, según el cual las entidades que componen el mundo se entienden como autónomas, con existencia empírica independiente de la subjetividad humana, el paradigma fenomenológico le otorga la calidad de *real* a una entidad por el acuerdo que se establece entre los individuos participantes. La objetividad no es una ley que guíe a los individuos, sino el resultado de un consenso intersubjetivo logrado a través de la interacción social.

En su *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Taylor y Bogdan (1987) expresan que la elección del método o metodología de investigación depende, en las ciencias sociales, de los propósitos del investigador. Quien entienda a su objeto de estudio como *materia significativa*, antes que como mera materia, lo hará desde la perspectiva simbólica o fenomenológica y tenderá a optar por un enfoque cualitativo. Las técnicas propias de este enfoque recogen descripciones, valoraciones, interpretaciones, pero no datos matemáticos. Estos datos descriptivos son los que suelen buscar los investigadores que trabajan desde el paradigma simbólico, debido a que

entienden el objeto de estudio como una construcción subjetiva propia de un individuo o un grupo social.

McMillan y Schumacher (2005) también explican la relación entre el paradigma fenomenológico y el enfoque cualitativo aludiendo a que la concepción del mundo por detrás de este enfoque se basa en el *construccionismo* que da lugar a realidades múltiples, logradas a través de percepciones o puntos de vista individuales y colectivos, que difieren entre sí para explicar una entidad concreta.

La importancia que ha cobrado la subjetividad en este marco también impregnó el objetivo del investigador cualitativo, que consiste en comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes.

Otra acentuada característica de este enfoque en el método y en el proceso de investigación es la flexibilidad en el manejo del proyecto original, dado que los datos recogidos pueden guiarlo por nuevos senderos, nuevos entrevistados, un nuevo orden y hasta un nuevo objeto de estudio.

Taylor y Bogdan (1987) describen al investigador cualitativo como un artífice del propio proceso, porque sigue orientaciones, pero no reglas. Trabaja desarrollando una suerte de arte. Y lo hace valiéndose de la inducción, pues parte de casos concretos para lograr desarrollar conceptos más generales.

En cuanto al papel del investigador, Taylor y Bogdan observan que el cualitativo, a diferencia del cuantitativo, tiene conciencia de su efecto sobre las personas y situaciones estudiadas. Se inserta en el ambiente de forma natural, ya sea como observador participante o entrevistador, intenta no desentonar en la estructura y reflexiona sobre cómo su presencia pudo haber influido en sus hallazgos. Se esfuerza para suspender sus prejuicios y creencias, busca hacer a un lado sus propias concepciones, dispuesto a empezar de cero en su entendimiento de esa porción del mundo. Justamente por eso, considera igualmente valiosas todas las perspectivas. No se mueve con base en un criterio de moralidad superior, sino que pretende entender por igual las visiones de todos los actores: los que gozan de mayor jerarquía social y los menos estimados.

Martínez (2006) puntualiza que en el estudio de caso no se selecciona una muestra representativa de una población sino una muestra teórica. En cuanto a la muestra, siguiendo a Sagastizábal y Perlo (2002) este estudio de caso utiliza una muestra de tipo *caso guía*. Se trata de un *caso ideal-típico* o *guía* porque el sujeto seleccionado representa cualitativamente a un grupo por poseer sus atributos. En este caso, el sujeto se encuentra en el conjunto (teórico) de alumnos que no tiene éxito escolar porque las inteligencias que más ha desarrollado no se alojan en el hemisferio cerebral izquierdo, que es el más cultivado por la escuela formal.

La búsqueda de un estudiante de bachillerato responde al interés de que ya hubiera un trayecto educativo más o menos duradero, a modo de saber con más seguridad que la inteligencia logicomatemática no es la predominante, y, a su vez, de que se encontrara en la escuela secundaria en el momento, para que tuviera más presentes las vivencias educativas.

Con base en la categorización de Hernández, Fernández y Baptista (2006), esta investigación es de alcance exploratorio-descriptivo. Es exploratoria porque se propone estudiar un fenómeno no conocido –las vivencias escolares del sujeto–. Por ser una primera aproximación a su realidad, se caracteriza por ser amplia, flexible y receptiva en cuanto al tipo de información que el entrevistado ofrezca. No obstante, tiene además alcance descriptivo, dado que busca poner de manifiesto los atributos del fenómeno, presentar los conceptos constitutivos de esta porción de la realidad, desmenuzar las dimensiones que integran la percepción del sujeto.

Para la recolección de datos, la única técnica utilizada es la entrevista en profundidad. Como indican Sagastizábal y Perlo (2002), esta permite que el informante se expone con espontaneidad, expandiendo la información para aumentar las posibilidades de que sean entendidos los significados de las normas que regulan el fenómeno social estudiado.

La entrevista es no estructurada. Vallés (1999) la llama *entrevista estandarizada no programada*, y la caracteriza como apoyada en un guion de preguntas diseñado con anterioridad que contiene preguntas redactadas y ordenadas de forma tentativa, pues no necesariamente serán formuladas de la

misma manera en el acto de entrevistar ni serán presentadas en el mismo orden. La forma de enunciarlas depende de las características del entrevistado y del desarrollo de la conversación. Tampoco es imperativo que todas sean aplicadas, puesto que cabe la posibilidad de que el informante se anticipe a ofrecer algunas respuestas mientras contesta otras preguntas.

5. RESULTADOS

ORÍGENES

Una joven sin arraigo: “Vivo en el Cerro”¹

La entrevistada —a quien se hace referencia con sus iniciales *L. P.* por razones de confidencialidad— nació en un barrio pobre, el Cerro, pero no se define como perteneciente a él. Al ser interrogada con el enunciado *contame [...] de qué barrio sos*, *L. P.* responde con otro verbo, uno que no afecta su ontología: *Vivo en el Cerro*.

Para Dubet, existen dos grandes concepciones de lo que es la justicia social: aquella que se preocupa por garantizar la igualdad de posiciones sociales y la que pondera la igualdad de oportunidades (2011: p. 11).

Mientras el primer modelo se preocupa por la redistribución de la riqueza para asegurar a los más vulnerables socialmente el acceso a servicios sociales de calidad, el segundo disponibiliza el acceso a servicios solamente a aquellos que se han destacado con esfuerzo, compitiendo con los demás bajo un criterio de meritocracia (2011: p. 12). Dubet explica que el individuo que adhiere al primer modelo lucha por mejorar su posición, mientras que quien se afilia al segundo, lucha por mejorar sus posibilidades de salir de ella (2011: p. 14), como es el caso de *L. P.* Así, este sujeto no se define por su trabajo o por su rol y posición social, sino por su identidad y por la discriminación que ha sentido subjetivamente en la posición social que ocupa (2011: p. 14), y en este sentido resulta ilustrativa la respuesta de *L. P.* a la interrogación *contame [...] de qué barrio sos*, cuando contesta: *Vivo en el Cerro*.

Esa respuesta de *L. P.* también marca distancia con el imperativo moral del criterio de la igualdad de posiciones, que demanda permanecer en el lugar social y defender su honor (Dubet, 2011: p. 81).

La madre de *L. P.*, por su parte, se preocupó porque su hija no adquiriera los códigos de la calle. Lejos de entender que debía desarrollar en su hija el arraigo y el sentimiento de pertenencia al grupo, buscó otras formas de

1 El entrecorillado recoge palabras de la entrevistada, al igual que las siguientes citas de los subtítulos.

ocuparle el tiempo, como por ejemplo, las clases de flamenco, que L. P. tomaría durante 8 años.

“...yo tenía amiguitos en el barrio y ellos salían. De las 8 de la mañana a las 6 y media de la tarde estaban todo el día en la calle. Y mi mamá, eh... no. No quería eso. Entonces, dijo, eh... *Bueno, sabiendo que tenés 4 veces o 3 veces a la semana flamenco, mientras que vamos, hacés flamenco y volvés, ya te ocupé como 4 horas del día. Mientras te bañás, tomás la leche y todo...* [...] Entonces, me sacó un poco de lo que es la calle.”

La postura política de L. P. es desconocida en esta investigación. Desde la filosofía política se observa, sin embargo, que ella y en cierta medida también su familia, condescienden con el modelo liberal que impera en la sociedad donde viven y tratan de desempeñarse lo mejor posible en ese contexto, respetando las reglas de la competencia meritocrática.

Ello se percibe, por ejemplo, en la aspiración a ocupar una posición social de alto status social para tener buenas condiciones de vida. En referencia a sus futuros estudios de medicina, expresa:

“Lo voy a hacer porque a mí me gusta y —es como te decía ayer—, hoy en día, eh... si no sos, eh... algo o alguien, eh... —sin desmerecer trabajos de otras personas, ¿verdad?— eh... tenés una vida muy dura.”

También el gran ahínco de L. P. por salir adelante evoca el modelo liberal de igualdad de oportunidades, que se presenta como el mundo de las posibilidades, donde *querer es poder* (Dubet, 2011: p. 81). L. P. no supo responder qué querría cambiar de su vida, ella se esfuerza por alcanzar sus metas sin titubear. En este mismo sentido, el diagnóstico de dislexia para L. P. no fue una etiqueta o un estigma social, sino un alivio, porque era una explicación racional para sus dificultades con la lectura; el diagnóstico probaba que no leía por no poder, y no por holgazanería.

“...yo entendí ahí el porqué, que no era que yo no quería leer, ¿entendés? Y mis padres también entendieron que no era que yo, digamos... era retraída, o no quería aprender...”. “Mi sobrina tiene 9 años y le cuesta horrores leer, pero ella porque es haragana [...] mi mamá hace los deberes

con ella, la hace leer un libro [...] le pregunta qué leyó y ella es, es consciente de todo.”

También insinúa esa postura política el papel prioritario que L. P. asigna al poder adquisitivo como base para que pueda construirse una familia.

“Yo necesito primero ser algo, ser alguien para después poder crear una familia, eh... y poder estar bien económicamente.” “Para mí, no es que la plata lo sea todo, pero es importante para poder tener ciertos desarrollos en ciertas cosas.”

Si bien deja claro que nunca pasó necesidades económicas, L. P. habla en los siguientes términos sobre la posibilidad de tener un hijo:

“Yo cuando lo quiera lo voy a buscar. Y cuando lo vaya a buscar es porque yo estoy 100% segura de que yo estoy bien económicamente para poder tenerlo.”

En la misma línea de pensamiento, L. P. rechaza los mecanismos de reducción de inequidades propios del modelo de igualdad de posiciones (Dubet, 2011: p. 22). Cuando le ofrecieron la posibilidad de exonerar la asignatura Educación Física por tener asma, la declinó. Solamente quería cursar, para poder esforzarse y alcanzar el logro.

“Me preguntaron si yo la quería exonerar. Y les dije que no. Yo no... nunca quise tener nada más fácil que los demás, ¿entendés? Yo me sentía capaz de hacerlo.”²

También da cuenta de cierta condescendencia con la competencia del libre mercado el hecho de haber elegido una institución educativa privada a costas de un gran esfuerzo económico, postura muy distante de la desmercantilización del acceso a bienes y servicios promulgada por los afiliados a la igualdad de posiciones (Dubet, 2011: p. 24). Proveniente de familia humilde, el padre de L. P. también estudió en un colegio privado con vistas a continuar sus estudios.

2 Sin perjuicio de lo enunciado en este fragmento, cabe señalar que en otro momento de la entrevista L. P. valoró enfáticamente su *tolerancia* escolar, un mecanismo institucional que obedece al criterio de igualdad de posiciones, puesto que aunque no supone ninguna cesión de derechos por parte de los demás estudiantes, le adjudica al alumno el derecho de ser evaluado con una metodología que escape al diseño grupal y atienda a características subjetivas de su desarrollo.

Ese plan se vio interrumpido por la temprana llegada de su primera hija y la subsiguiente formación de la familia.

ORÍGENES

Una familia con un vínculo de acero: “Llegamos juntos hasta acá...”

Su familia está conformada por L. P., de 21 años, su padre y su madre. L. P. relata que tiene un vínculo genial con sus padres. Sus hermanas, de 40 y 42 años, ya dejaron el núcleo primario para formar hogar propio.

La identificación primaria de L. P. parece ser con su padre, a quien a veces nombra solo, en vez de incluir la mención a su madre.

Como explica Rother Hornstein (2003), la identidad del sujeto se construye en interacción con las identificaciones:

La relación entre identificaciones e identidad no es lineal. La construcción de la identidad se apoya en las identificaciones pero al mismo tiempo se desprende de éstas. Es condición de existencia y sostén de la continuidad de existir y remite a la constitución no fallida de la identificación primaria.

Por un lado, L. P. se identifica con su padre por la dislexia que ve compartida por los dos y por el deseo de vencer el obstáculo que ella supone. El padre tiene dificultad para leer y baja libros de internet para superarse; L. P. tiene dislexia y no solo estudiará medicina, sino que confía en que se recibirá.

“...te cuento: mi papá, yo creo, profundamente, que es disléxico.” “...a veces, estamos los dos en la computadora y tratamos de descifrar qué es lo que quiere decir. Claro, yo creo profundamente. No es que mi papá fue haragán y no quiso estudiar o no hace por leer, o no... Incluso él baja libros en la *tablet*, o lo que sea, y se los pone a leer, porque él está empeñado en

que tiene que entender...” “Y mi mamá, no. Mamá entiende todo, entiende lo que lee, no tiene problema de... de ortografía, nada.”

Su padre estudió en un colegio privado con gran sacrificio económico de su familia, L. P. también. Al final del estudio preparatorio para la universidad, divergen sus caminos, pero también con base en la identificación de la hija con su padre: este no prosiguió sus estudios porque priorizó construir la familia que lo sorprendió con la temprana llegada de su primera hija y L. P. estaría dispuesta incluso a practicarse un aborto con tal de continuar sus estudios. Aquí se desprenden las identidades, sin que se desteja la identificación.

“...yo creo que lo mínimo que puedo hacer por ellos es estudiar”

Quizá la admiración que siente hacia su padre disléxico ayudó a que L. P. no se sintiera avergonzada de su dislexia, sino que la desdramatizara al punto de referirse a ella en los siguientes términos:

“Es como tener un problema en la vista, lo vas llevando.”

A pesar de esa fuerte identificación con el padre, a nivel académico L. P. ha librado su lucha a dúo con su madre. Del relato de la entrevistada emana que la madre ha sido la principal responsable por la generación de la Zona de Desarrollo Próximo en L. P., por su constante acompañamiento en el aprendizaje de su hija, al ayudarla a estudiar en su casa, a lo largo de todos los ciclos educativos.

Según Vigotsky, citado por Baquero (1997: p. 137), la Zona de Desarrollo Próximo es:

“la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”
(Vigotsky, 1988: p. 133)

Si bien interacción que genera ZDP es un rasgo esencial del proceso de aprendizaje de todo individuo (Vigotsky, 1988: p. 133, apud Baquero, 1997: p. 138), en L. P. parece haber sido determinante para la continuidad en la educación formal.

En términos vigotskianos, las funciones mentales superiores que L. P. puede desarrollar en la institución educativa con autonomía, fueron respaldadas durante largos años por su madre-profesora, y continúan siéndolo en época de pruebas:

“A mí me costaba, pero ya sabiendo esto de la dislexia, mi mamá me sentaba —me sienta todas las tardes, a veces— a leer y me... [...] ponele que tenía que estudiar para un escrito de Filosofía y una semana antes mi madre me agarraba y me decía *Bueno, L. P., leeme lo que dice la cuadernola*. Y mi mamá es peluquera canina, nada que ver, ¿entendés? Pero, o sea, ese apoyo familiar y educativo que dentro de todo —no por los compañeros, sino que con los profesionales— entre todo...”

“...Ella me compró un pizarrón de esos [señala la pizarra] para que yo lo cuelgue en el cuarto y tenga todas las fórmulas de Física escritas, porque, claro, si las veo más seguido, por ahí, me las acuerdo más...”

En años escolares anteriores, la necesidad de L. P. del apoyo académico de su madre-profesora era muy acentuada, tanto que todas las tardes lo necesitaba. En los años iniciales, el esfuerzo era muy arduo:

“Hacía los deberes y los hacía ahí [gesto de disconformidad]... hasta que mi madre me decía *¿Sabés qué? No hagas más. Andá*. Porque me ponía... me *berrinchaba*... pero a veces esos berrinches... como de impotencia, eso de que no, no quería nada. [...] Me cerraba y me cerraba y no... y no, por más que me lo explicaban yo no entendía igual.”

Sin embargo, las memorias de la entrevistada parecen dar cuenta de que el aprendizaje fue organizado, al punto de conducir realmente a desarrollo mental (Vigotsky, 1988: p. 133, apud Baquero, 1997: p. 139), puesto que actualmente la ayuda para estudiar se reduce a las instancias de pruebas escritas, lo que da cuenta de un incremento sustantivo de su autonomía.

Al reflexionar sobre esta historia de apoyo familiar, L. P. expresa lo que significaría no seguir estudiando a nivel superior:

“...yo creo que sería el fracaso más grande de mi madre y mi padre. Incluso mío también, ¿no? Porque llegamos juntos hasta acá y le voy a decir *¿Sabés qué? Me aburrí, no puedo más*. No, no, no... No me puedo aburrir. O sea, no me puedo aburrir ni por mí ni por ellos.”

LA PRIMARIA

El agobio: “Yo odiaba el colegio, lo detestaba.”

L. P. cursó la mayor parte de la educación primaria que un colegio costeadado con mucho sacrificio económico, que en determinado momento los padres no pudieron sostener, por lo que L. P., niña en ese entonces, pasó a estudiar en un colegio privado más económico, donde cursó 4° y 5° de educación primaria. Luego cursó 6° año en un tercer colegio, también privado, y solo pudo volver al colegio de los primeros años de la primaria cuando su padre se estabilizó económicamente.

Ante la vaga pregunta sobre su experiencia en la primaria, L. P. se expresa con gran énfasis:

“Yo odiaba el colegio, lo detestaba. Claro, porque a mí me costaba leer horrores, y la maestra —como toda maestra—, así, un texto: *Ta, fulano, empezás vos*. Y cuando me tocaba a mí era... era horrible. Aparte, se reían de mí porque, claro, yo leía lento. Leía muy lento. Y yo odiaba la escuela, la odiaba profundamente. Incluso, me costaba hasta aprender las tablas. Llegar a mi casa y hacer los deberes era una lucha, venía todos los días. Como para comer, era la lucha de hacer los deberes. Era lo peor que me podía pasar, igual que comer, ¡ah! [gesto de fastidio]. Hacía los deberes y los hacía ahí [gesto de disconformidad]... hasta que mi madre me decía *¿Sabés qué? No hagas más. Andá*. Porque me ponía... me *berrinchaba*... pero a veces esos berrinches... como de impotencia, eso de que no, no quería nada. ¿Entendés? Me cerraba y me cerraba y no... y no, por más que me lo explicaban yo no entendía igual. Pero a mí la escuela no... no me gustó para nada.”

Al preguntarle sobre la actitud de las maestras, L. P. evoca con agobio las demandas de que leyera en voz alta:

“Estaban... *Bueno, eso delante de todos*. [muy bajito:] Horrible. Espantoso. Eh... [sube la voz:] *Fulana, leé*. Y sabían que a mí no me gustaba leer.”

Las palabras de Agustín Fernández (2003) pueden ser esclarecedoras para entender las necesidades de L. P. referentes a su fuerte incomodidad con la lectura en voz alta, desatendida en la enseñanza primaria:

...todos los alumnos tienen unas necesidades educativas comunes, que son compartidas por la mayoría, unas necesidades propias, individuales y dentro de éstas, algunas que pueden ser especiales, que requieren poner en marcha una serie de ayudas, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas de las que requieren la mayoría de los alumnos. (2003: p. 4)

Por el contrario, las maestras parecían adherir firmemente al modelo homogeneizador. Sobre esto, Fernández hace la siguiente observación para las escuelas públicas chilenas, que comparten el rasgo homogeneizador con las uruguayas:

El modelo educativo homogeneizador fuertemente instalado en las escuelas de nuestro país, no ha sido capaz de dar respuestas eficientes a las diferencias sociales, económicas, geográficas, culturales e individuales que presentan los alumnos, llevando al fracaso escolar a un gran número de estudiantes, contribuyendo de esta manera en las altas tasas de analfabetismo funcional, de repetición y deserción escolar. Generando una grave situación de inequidad. (2003: p. 7)

Palacios (1982) observa que, a pesar de las variaciones, la pedagogía tradicional sigue estando basada en el método y el orden, y es el maestro quien conduce la labor segmentando los contenidos, fijando las actividades, controlando la conducta, etc. El método de enseñanza también es homogeneizante: igual para todos, desdeñoso de las individualidades. Todos estos elementos coadyuvan al cumplimiento de una misma tarea en un recinto con normas propias. Palacios observa que los contenidos son preseleccionados rigurosamente en busca de la domesticación cognitiva del estudiante, de sus deseos, caprichos y pasiones en general.

Como si la experiencia de discriminación y etiquetamiento del primer colegio no hubiera sido suficiente, L. P. tuvo que enfrentar el ingreso a un nuevo grupo al cambiar de institución educativa, lo que supuso la repetición de momentos dolorosos. Sobre la transición de colegios, L. P. recuerda:

“Para mí fue un shock. Me mató. Claro, porque yo tenía a todos mis compañeros, más allá de todo, ellos sabían que yo leía lento”

“Era horrible. Era todo de vuelta lo mismo... Este... Aparte, incluso yo... Este... Los niños son muy discriminativos. Yo usaba lentes —yo uso lentes desde los 2 añitos, chiquitita— y... tenía rulos —yo tengo rulos, pero yo me paso la plancha, capaz que es por eso que no acepto los rulos, no sé—, tenía rulos así [gesto mostrando mucho volumen], y claro, y era así flaquitita [muestra el meñique], era, era un escuerzo, ¿entendés? Y los niños —mis compañeros— se burlaban, no solo de mi aspecto físico, sino de que yo tampoco leía bien.”

Es interesante conocer a través de L. P. a la maestra que escapó a la metodología del rigor implementada por las demás. L. P. eligió mencionarla cuando se le preguntó si alguna maestra en especial la había marcado:

“...la maestra de quinto me marcó. Pero no, no porque sea mala. O sea, era una maestra que me marcó. La manera de enseñar que tenía, capaz... No... No me pesaba, ¿entendés? No me molestaba nada. Nada... Le...”

J.C. – [interrumpe] ¿Tal vez desdramatizaba?

L. P. – ¡Claro! No era la... la gran cosa. *Bueno, ta, leés lento... Bueno, ta.*”

Sin embargo, por más empática que hubiese sido la maestra de quinto, no pudo deshacer la sensación que dejaron en L. P. las maestras y los compañeros anteriores. Hoy, con 21 años, ella siente lo mismo que cuando tenía 6 con respecto a la lectura en voz alta:

“Hasta el día de hoy, la verdad que no quiero leer [en voz alta].”

De todas formas, en lo que atañe a la influencia del ambiente, las influencias negativas del ambiente escolar parecen haber sido compensadas por el aporte positivo del ambiente familiar.

LA SECUNDARIA

Dos hitos en la trayectoria académica de L. P.

Primer hito. El alivio ante el diagnóstico de dislexia: “...yo entendí ahí el porqué”.

Segundo hito. La amenaza a la familia: “...tiene un 80% de posibilidades que se muera...”

Según emerge de la entrevista, la dislexia de L. P. es real y le genera serias dificultades en la lectura, aunque no tan profundas en la escritura hoy en día, puesto que L. P. aprendió a dominarla mediante la autocorrección.

Más allá de los avances que alcanzó L. P. en el aprendizaje, el apoyo familiar parece haberla conducido hacia un desarrollo superior en otra inteligencia: la intrapersonal. L. P. reboza autodeterminación, autoconfianza y aceptación de sí misma. En consonancia con ello, la etiqueta de “la que lee lento”, el diagnóstico de dislexia, o el impactante diagnóstico del psicólogo del colegio no disminuyeron su ímpetu de lucha:

“...me mandaron al psicólogo, y el psicólogo dijo que yo tenía una capacidad inferior...” “mi mamá, este... no, no le dio mucha importancia al psicólogo ese...”

L. P. explica por qué el diagnóstico no la marcó negativamente:

“No, porque en realidad era una justificación de por qué... O sea, yo entendí ahí el porqué, que no era que yo no quería leer, ¿entendés? Y mis padres también entendieron que no era que yo, digamos... era retraída, o no quería aprender”

La familia de L. P. aparece como un núcleo primario que apoya y acepta a la joven tal como es: le restan importancia al diagnóstico que la subestima y la ayudan a superar sus dificultades con la lectura con tanta naturalidad que L. P. llega a comparar la dislexia con un problema en la vista.

Dada la relevancia de este fuerte núcleo de contención en la vida emocional y cognitiva de L. P., cuando los problemas de salud amenazaron la vida de un miembro, L. P. pasó a ver el mundo de otra manera.

“...mi papá, hace 4 años, le hicieron, eh... una operación muy muy grande en el corazón, tenía todas las válvulas tapadas, y fue medio de emergencia. Y eso es un golpe que te da la vida. Es como... o sea, yo... eran las 10 de la mañana y lo tenía, y estaba en casa tomando mate, y eran las 10 de la noche y me dijeron *Escuchame, capaz que... tiene un 80% de posibilidades que se muera, ¿entendés?* Entonces, es un golpe que vos decís *¡Pah!*”

L. P. no asocia este evento trágico con el cambio en su desempeño escolar. Sin embargo, llama poderosamente la atención que mientras siempre logró el pasaje de año, en 5° año su desempeño escolar se desmoronara. No logró aprobar varias materias, ni exonerando ni rindiendo examen, que luego se fueron sumando a las del año siguiente, hasta que el pasaje de año parecía insostenible y comenzó a cursar materias aisladas.

LA UNIVERSIDAD

Más esfuerzo: “Voy a ser forense. No quiero ser, voy a ser.”

L. P. está decidida a estudiar medicina y especializarse en medicina legal. No solo no le teme al volumen de lectura que deberá enfrentar, sino que está convencida de que lo logrará.

“Voy a ser forense. No *quiero* ser, *voy* a ser. Estoy decidida a ser forense, estoy decidida. Voy a ser forense.”

“Yo sé que voy a tener problemas. Y, o sea, mi papel de dislexia y *tolerancia* llegó hasta acá. Hasta sexto.” “...son riesgos, ¿no? O sea, yo lo... los voy a afrontar. Y todo lleva tiempo.”

Explica con estas palabras por qué le gusta la medicina:

“la medicina tiene eso... es, es innovadora. Siempre hay cosas que aprender, o... o siempre tenés una pequeña ramita más que agarrar y decir *Bueno, voy a hacer tal y tal cosa... y ahora voy a aprender tal otra...*”

El motivo que la acerca al área forense, sin embargo, es otro. Es de índole emocional y evoca su vínculo familiar:

“yo creo que hay que darle un cierre a esa familia que no sabe por qué murió el hijo o cómo mataron al padre o de qué manera fue.”

LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN L.P. Las dos facetas de su alta inteligencia personal.

Primera faceta. La fortaleza intrapersonal: “Tengo que salir adelante”

Segunda faceta. La agudez interpersonal: “Si no me caés [...] puedo seguir hablando y todo, pero siempre con ese concepto de que no me vas a caer nunca”

Así como hizo Gardner en su primera obra teórica sobre las IM, las dos facetas de la habilidad personal de L. P. se presentarán conjuntamente, dada la interrelación que suponen y muestran en su personalidad.

La institución educativa la formó en la religión católica, pero, sin embargo, L. P. elige los designios que ha trazado para sí misma antes que los mandatos de Dios. Cree en su futuro, sus estudios, sus posibilidades, tiene convicción en que triunfará, y no permitiría obstáculos entre ella y esa victoria.

“Yo si me tengo que hacer un aborto hoy en día, sí, me lo hago, porque yo no puedo tener un hijo ahora porque yo tengo que estudiar, ¿entendés? Tengo que salir adelante, y un hijo me ataría mucho.”

Elige a las personas con un riguroso tamiz, teniendo como criterio guía qué vínculos le parecen buenos para sí misma. L. P. no parece sucumbir a las pasiones, sino apegarse a una moral delineada por y para sí misma, atendiendo a las percepciones que obtiene de las personas:

“Yo soy muy sincera. Si no me caés, te digo *Mirá, está todo bien, pero no sé por qué no me caés, pero no me caés*. Yo, ¿viste?, puedo seguir

hablando y todo, pero siempre con ese concepto de que no me vas a caer nunca...”

En cuanto a sus amistades actuales, L. P. ha atravesado cambios. Distingue qué comportamientos de estas personas le hacen daño y toma medidas al respecto, pero sin alejarlas de su dimensión emocional, pues las sigue considerando *muy amigas*, como expresa a continuación:

“Tengo dos amigas, muy amigas, y... Pasa que ellas andan un poco... en un tema muy complicado, es el tema de las drogas. Ellas agarraron mucho por ahí y yo nunca probé un cigarro —si nos entendemos—.”

En su explicación de la discriminación, L. P. da cuenta de que no interiorizó los atributos negativos que portaba su etiqueta. Al tratar de explicar por qué otro método educativo no hubiera dado buenos resultados con ella, L. P. da una explicación de la causa de la discriminación que sufrió sin atribuirse la culpa:

“...hubiera sido igual me parece. [...] A ver, porque leer voy a tener que leer igual en la escuela, más allá de que yo desarrolle mis cualidades, leer voy a tener que leer. La gente me parece que no está preparada para una persona que tenga dificultades en ciertas cosas.”

“...por más que yo hubiese desarrollado otras cosas, leer iba a tener que leer [...] y ellos igual se iban a dar cuenta que yo no leía rápido y se iban a seguir burlando de mí.”

Siguiendo a Gardner (1995) la inteligencia intrapersonal es aquella habilidad de naturaleza interna, centrada en el autoconocimiento, en el acceso a los sentimientos propios, que opera cuando buscamos entender simbólicamente nuestras emociones y usar ese conocimiento para comprender o cambiar nuestra conducta.

Es en la adolescencia, explica Gardner, esa sensibilidad cobra otra profundidad; el individuo no se preocupa solo por la conducta manifiesta, sino más bien por los deseos y motivaciones subyacentes de los demás. Con la maduración del autoconocimiento, el adolescente empieza a tratar de rodearse de personas que valoren su *yo*, en vez de ponderar otras recompensas que pueda obtener del ámbito interpersonal. Sin dejar de tutelar sus propios

sentimientos, entiende que cierta negociación social es necesaria, pero que, a su vez, ese contrato vincular no debe obedecerse ciegamente.

Ya la interpersonal, de naturaleza externa, trabaja en el conocimiento de los demás, en las diferencias entre los individuos externos al yo y, por ende, en la forma de relacionamiento entre el yo y los demás.

Lo medular de esta habilidad es la capacidad de discernir qué diferencia a un individuo de otro. En un estadio maduro, desarrollamos esta habilidad hasta caracterizar más profundamente a los otros y poder develar sus deseos e intenciones para determinar la forma de relacionarnos con ellos.

En un agudo análisis del ambiente social, L. P. explica la causa de la discriminación hacia ella:

“...me parece a mí que las personas —todos— nos burlamos de otras personas para que no vean nuestros propios defectos. Entonces, por ahí esos niños se burlaban de mí para no ver otros defectos que ellos mismos tenían...”

L. P. enfrentó muchos obstáculos en el relacionamiento interpersonal, todos ellos aparentemente relacionados con su participación en un grupo áulico en calidad de disléxica, con la fuerte etiqueta que debió portar a lo largo de su trayectoria educativa.

Ese agobio que le genera la incompreensión de su dislexia y su forma diferente de aprender se deja ver cuando L. P. recuerda el momento en que le propusieron ser entrevistada para esta investigación:

“el otro día que te iba a ver a vos, el otro día la profesora me dijo, me dijo *Pensalo*, no sé qué... Y yo dije: *¿Qué voy a pensar? Si quiere que venga y que me haga unas preguntas, ¿qué tan difícil puede ser? Decile que sí.* Y una compañera saltó y dijo: *¿Y por qué, si estamos todos en sexto, por qué a ella? ¿Entendés?* Entonces, está esa [titubea]... *¿qué?, ¿no se entiende todavía? ¿Entendés?* Digo, tenés veinte y pico de años, *¿qué no entendés? [inaudible] en la escuela, digo, los niños no entienden, los adolescentes no entienden, ¿y vos que sos una mujer tampoco entendés? O sea, yo creo que nadie entiende el tema.*”

Incluso, deja de reclamar su derecho a que la evalúen diferente para evitar los comentarios que insinúan favoritismos hacia ella. En el siguiente fragmento, empieza refiriéndose a un profesor:

“No me evalúa diferente, no. Debería evaluarme. Él me dijo *Haceme acuerdo en los escritos* y eso, pero... me da como cosa hacerle acuerdo. Tengo ese miedo, ese rechazo de que digan *¿Y por qué el de ella es diferente?* Si yo igual... si, eh... tengo que hacer tres, hago dos, y los hago bien, y ya está... Es como que tampoco tengo muchas ganas de que la gente, este... tenga rechazo, ¿me entendés? Ta, lo hago así igual.”

A lo largo de su trayectoria educativa, L. P. nunca se perdió en la muchedumbre del grupo. En la primaria, era relegada por su apariencia y su forma de leer. De sus vínculos más cercanos en aquella época, recuerda:

“Sara y otra, Cintia. Cintia empezó la escuela conmigo también, el mismo año, y, claro, ella también se sentía medio como [...] sapo de otro pozo. Y... claro, ella... con ella éramos un poco más amigas, y Sara tenía un problema que... tenía un hermanito en la misma escuela [...], que tenía un problema, eh... era down. [...] El niño se orinaba y todo en clase y la hermana tenía que llevarle ropa interior... O sea, ella también pasó...”

En la secundaria, en ciclo básico, estos eran sus pares más cercanos:

“Tenía amigas opuestas. Una era muy loca —en todo sentido— y la otra usaba muletas.”

De sus compañeros actuales dice:

“No hay mucha relación. No nos vemos muchas horas al día.” “Este... A ver, yo tengo 21 años. Hay gente que tiene 17. Como que las cabecitas están como inmaduras todavía.”

Los motivos son diferentes, pero lo que se mantiene a lo largo del tiempo es que L. P. se siente cómoda con aquellos que también han sido relegados del grupo. Muestra una actitud protectora de los más desvalidos, pero sin olvidarse del autocuidado, pues se aleja de personas que puedan serle perjudiciales. Incluso piensa en las necesidades de otros sujetos vulnerables, aunque estén

alejados de su realidad, como los jubilados, para quienes desea una apacible vida en el campo.

La destreza corporal: “...no es por nada, pero, en serio, lo hago bien, porque lo... agarro muy rápido las cosas.”

Según la caracterización gardneriana (1995), los individuos con alta inteligencia cinestésicocorporal —o simplemente *corporal*— tienen gran dominio sobre su cuerpo, sus movimientos y reacciones. Una de las capacidades esenciales en que se manifiesta esta habilidad es el uso muy amplio del cuerpo para ejecutar diversas acciones, como alcanzar determinadas metas o representar otros cuerpos (animados o inanimados).

Sin tener mucha conciencia de su talento corporal, L. P. recuerda el éxito que tenía en la danza:

“...a mí me gustaba. O sea, después de... después que... me di cuenta que me gustaba. Incluso pienso, eh... cuando salga del gran sexto, pienso volver a hacer flamenco, porque es... es algo que me gusta. Me gusta mucho. Y, no es por nada, pero, en serio, lo hago bien, porque lo... agarro muy rápido las cosas. ¿Entendés? Muy rápido los pasos, eh... los temas, eh... los golpes de los temas, eh... ¿me explico? Eh... los compases. Eh... nunca llego tarde a los... a los pasos, ¿entendés? No sé, capaz que es por el oído o por lo que te decía ayer, que primero escucho la letra y después la... la melodía. Capaz que la melo... me concentro... capaz que por eso me... No... No tengo pasos tardíos...”

La entrega naturalista. El relacionamiento con los animales y la naturaleza en general: “A mí de la naturaleza me gusta todo.”

Si bien la teoría gardneriana distinguió inicialmente siete IM, hubo educadores que, implementando proyectos educativos, distinguieron una octava inteligencia: la naturalista (Giorgis, 2007: p. 2).

Posteriormente, Gardner agregó esta inteligencia a su lista de IM. Celso Antunes (2003), la presenta en los siguientes términos:

“la competencia de percibir la naturaleza de manera integral, sentir procesos de acentuada empatía con animales y plantas y comprender ampliamente hábitats de especies y ecosistemas, aunque no se dominen científicamente estos conceptos.” (2003: p. 11)

Antunes observa que las personas con gran habilidad naturalista se sienten muy ligadas a la tierra y tienen especial sensibilidad para percibir sus aromas y sus lenguajes. De esa sensibilidad se desprende que puedan distinguir con facilidad entre especies de plantas y animales, así como relacionarse bien con las diferentes entidades del ambiente (2003: p. 11). Giorgis aclara que se aplica tanto al medio urbano como suburbano y rural (2007: p. 3).

El interés por la naturaleza parece haber acompañado a L. P. desde una edad muy temprana:

“A mí no me gustaba nada la escuela. Eh... solo me gustaba Ciencias Naturales.”

“Había un cuadernito que decía *Ciencias Naturales* o algo así, esa era la única cosa que a mí... Llegaba la hora que la maestra decía *Bueno, saquen el cuaderno “tal”* y a mí me encantaba. Era lo único.”

Celso Antunes puntualiza que esta capacidad se manifiesta con intensidad en el común de las personas entre los 2 o 3 años (2003: p. 11). En L. P. parece no haber disminuido. En el siguiente fragmento, relata cómo se siente estando en el campo:

“En realidad, me gusta, eh... el aire. El aire es diferente. Eh... el cielo. La noche del campo es diferente a la noche de acá. Acá vez una estrella cada [gesto de infinidad]. Y allá en el campo es una bóveda negra. Y ves todas

las estrellitas... No sé, me parece que es otra vida. Me parece que la gente en el campo vive más que en la ciudad, sin lugar a dudas. Yo creo que las personas [inaudible] en el campo. Que deberían de... de irse... Yo creo que para... cuando te jubilás deberían darte un pase libre para un campo, porque para mí se... la gente vive, revive en el campo, o en un lugar donde le guste, sea una playa o algo. A mí de la naturaleza me gusta todo.”

Es muy sensible a los animales, y no solo a nivel emocional, por los sentimientos de ternura y compasión que le inspiran, sino también a nivel operativo. Actualmente incursionó en la profesión de *handler*, tiene una perra que ella misma entrena para competir, sobreponiéndose a las dificultades que le genera el asma. En la competencia en que han participado, la perra obtuvo el premio de Joven Campeona. L. P. cuida a los animales con gran esmero, dedicándoles tiempo y esfuerzo, e incluso ayuda a su madre en las tareas de la peluquería canina, sin tener la obligación de hacerlo.

6. REFLEXIONES

Antes del primer encuentro con L. P., en el imaginario de la entrevistadora, la joven tendría baja autoestima, dificultades para poner en palabras su subjetividad (a causa de la afectación que la dislexia provoca en el lenguaje y los problemas de simbolización que esto implica), probablemente también tendría pocos planes de futuro, así como inteligencias eclipsadas por las bajas calificaciones. Solo lo último era cierto, y no del todo, porque la entrevistada ya ponía en práctica sus talentos, aunque no con plena conciencia de ellos.

Hubiera sido provechoso indagar mejor las inteligencias múltiples de L. P, pero los encuentros para las entrevistas sortearon muchos obstáculos, como interrupciones y dificultades locativas, además de verse afectados por la falta de tiempo de entrevistadora y entrevistada.

Asimismo, una futura instancia de investigación podría enriquecerse accediendo a fuentes documentales, oficiales y no oficiales, para conocer la cognición de L. P. y la influencia de la escuela desde ese enfoque.

A pesar de ello, la investigación sí pudo atender al enunciado, encontrando respuesta para el problema de investigación y, en particular, para las preguntas guía. Asimismo, ambos objetivos fueron alcanzados.

Cabe observar que la mayor parte de la información ofrecida por la entrevistada con respecto a su trayectoria institucional no versaba sobre la experiencia en secundaria, y sí en primaria. Esa diferencia fue, sin embargo, natural, porque fue en la enseñanza primaria donde recibió las influencias históricas más importantes para su experiencia educativa, que la llevaron a desencantarse de esta educación formal y vivenciar el nivel secundario como si fuera un trámite que hay que concluir lo antes posible.

Lejos de considerar la enseñanza secundaria como un trámite engorroso, esta investigación pretendió abordarla en su carácter de huella histórica sobre el desarrollo cognitivo del individuo.

Esa concepción inicial, así como aquellas relativas a la entrevistada, nacieron, quizá, de una sobrevaloración de la influencia de la institución educativa en la formación de la personalidad. Esa institucionalidad, que sí rodeó y gestó la investigación, no parece haber repercutido con tal énfasis en la construcción de

la personalidad de L. P. Esto conduce a pensar que puede ser conveniente convertir la influencia del núcleo familiar en objeto de estudio de futuros estudios de caso, con especial atención en las inteligencias múltiples.

Más concretamente, esta investigación se deparó con la generación de la Zona de Desarrollo Próximo en el ámbito familiar, alcanzada con un esfuerzo sistemático y prolongado a través de los años que dio frutos significativos en la estudiante con dislexia y predominio de inteligencias diferentes de la logicomatemática y la lingüística. Podría ser beneficioso indagar sobre las estrategias de enseñanza usadas por familias en situación similar, así como los criterios adoptados para elegir una u otra estrategia, en relación con las inteligencias múltiples. Los hallazgos podrían no solo contribuir con educadores profesionales, sino también con las familias de niños con alguna “dificultad de aprendizaje”.

7. BIBLIOGRAFÍA

ANTUNES, CELSO (2003): *¿Cómo desarrollar contenidos aplicados a las inteligencias múltiples?*, San Benito, Buenos Aires.

BAQUERO, Ricardo (1997): *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Aique grupo Editor, Buenos Aires.

BÉRENGER, Marlene (2004): *Dislexia: de problema a dom. Um novo paradigma*, Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro.

CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Ediciones Martínez Roca, Barcelona.

DE ESTEBAN, Luisa y RODRÍGUEZ, Guadalupe (2011): *Dislexia, ¿sabemos de qué se trata?*, núm. 3, noviembre de 2011, Revista PROEX, Instituto de Formación Docente "Dr. Emilio Oribe", Melo, Uruguay.

DUBET, François (2011): *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

DURKHEIM, E. (1974): *Educación y Sociología*, Editorial Schapire, Buenos Aires.

ETCHEPAREBORDA, Máximo (2002): *Detección precoz de la dislexia y enfoque terapéutico*, núm. 1-3, marzo de 2002, Revista de Neurología, Valencia, España.

FERNÁNDEZ, Agustín (2003): *Educación inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad*, núm. 13, setiembre de 2003, Revista Digital UMBRAL 2000, Chile.

GARDNER, HOWARD (1995): *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*, Fondo de Cultura Económica, México.

GARDNER, HOWARD (1995): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Cognición y desarrollo humano*, Paidós, Barcelona.

GIORGIS, Nidia (2007): *Perfil de Inteligencias Múltiples*, núm. 5, sin mes, Bolentín Electrónico de la Universidad Rafael Landívar, Guatemala.

GRANDE TRILLO, Gloria (2009): *La cuestión de la dislexia y la disgrafía en la adquisición de segundas lenguas. Estudios de caso en ELE*, Universidad Nebrija, Madrid.

HERNÁNDEZ, Roberto, FERNÁNDEZ, Carlos y BAPTISTA, Pilar (2006): *Metodologías de la Investigación*, McGraw-Hill, México.

JIMÉNEZ, Juan; GUZMÁN, Remedios; RODRÍGUEZ, Cristina y ARTILES, Ceferino (2009): *Prevalencia de las dificultades específicas del aprendizaje: la dislexia en español*, *Anales de Psicología*, vol. 25, núm. 1, junio de 2009, pág. 78-85, Universidad de Murcia, España.

MARTÍNEZ, Piedad (2006): *El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica*, *Revista científica Pensamiento y Gestión* (nº20).

MCMILLAN, J. H. y SCHUMACHER S. (2005): *Investigación educativa: una introducción conceptual*, Pearson, Madrid.

MELLING, David J (1991): *Introducción a Platón*, Alianza, Madrid.

PALACIOS, Jesús (1982): *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, Editorial Laia, Barcelona.

POPKEWITZ, Thomas (1988): *Paradigmas e ideología en investigación educativa: las funciones sociales del intelectual*, Mondadori, Madrid.

PUENTE, Aníbal; JIMÉNEZ, Virginia y ARDILA, Alfredo (2009): *Anormalidades cerebrales en sujetos con dislexia*, *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 41, núm. 1, sin mes, 2009, págs. 27-45, Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Colombia.

ROBINSON, KEN (2013): *Cómo escapar del valle de la muerte de la educación (How to escape Education's Death Valley)*, conferencia pronunciada en Ted Talks Education, Nueva York.

http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity#t-806652

ROTHER HORNSTEIN, María Cristina (2003): *Identidad y devenir subjetivo*, en Hugo Lerner (comp.), *Psicoanálisis: cambios y permanencias*, Del Zorzal, Buenos Aires.

SAGASTIZÁBAL, María Ángeles y PERLO, Claudia (2006): *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*, Editorial Stella, La Crujía Ediciones, Buenos Aires (3° edición).

STAKE, Robert (1998): *Investigación con estudio de casos*, Ediciones Morata, Madrid.

TAYLOR, S. J. y BOGDAN (1987): Introducción de *Ir hacia la gente*, en *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (pp. 15-27), Paidós, España.

VALLÉS, Miguel (1999): *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*, Editorial Síntesis, Madrid.

8. ANEXOS

ANEXO 1. PRIMER ENCUENTRO

J.C. – Bueno, contame sobre vos: tu edad, de dónde sos...

L. P. – Tengo 21 —medio grande— y vivo en el Cerro. Un poco medio lejitos el trayecto de acá allá, pero ta... En realidad yo iba a un colegio privado, iba al San José de la Providencia, ahí en Belvedere, ¿viste? Y ta... y... falsifiqué un papel médico y me suspendieron. Nada grave igual, tendrían que haberme echado. Y ta, y después los profesores se enteraron y me agarraron como un poco de... y ta, y me fui a examen de Matemática, Física, Química y Biología, y debía Física y Química de quinto, y ta, y era como medio egoísta hacerles pagar a mis padres de vuelta el liceo —privado— y les dije *No, mirá, yo me voy a un liceo público ahora, esto me lo busqué yo, me voy a un liceo público, y bueno, ta, acá la estoy remando.*

J.C. – O sea que venís en ómnibus y te movés en ómnibus...

L. P. – Sí. Me muevo en auto también, de mi papá, pero como él se va a trabajar a veces... A veces puede y a veces no.

J.C. – ¿Y cómo está formada tu familia? ¿Con quién vivís?

L. P. – Vivo con mi mamá, mi papá, y ta, y nadie más. Vivía con mi hermana, pero ella se mudó.

J.C. – ¿Y qué tal es tu vínculo?

L. P. – ¿Con mis padres?

J.C. – Ajám.

L. P. – Ah, genial.

J.C. – ¿Sí?

L. P. – ¡Sí, bárbaro! Ta, tenemos problemas, choques como toda persona, ¿no? Pero nos llevamos bien, en general bien.

J.C. – Impecable.

[Pasan estudiantes gritando]

J.C. – ¿Y después de la escuela te fuiste directo a ese colegio?

L. P. – En realidad, yo iba desde los 2 años hasta cuarto de li... eh.. de Primaria ahí al San José de la Providencia. Pero, por problemas económicos, mis

padres me llevaron al Santa Clara del Cerro. Era mucho más económico y además no tenía que pagar la bañadera. Iba sin bañadera, me llevaba y me traía mi papá. Entonces ta. Y después me prometió que cuando él se estabilizara económicamente me iba a volver a mandar al colegio que yo iba. Y bueno, y así fue, se estabilizó y en primero de liceo empecé de vuelta el San José

J.C. – Y, contame de las actividades principales de tu vida. ¿Aparte del liceo trabajás o tenés alguna...?

L. P. – [interumpe] Sí, trabajo en una peluquería canina, es de mi mamá, ella es la peluquera y, en realidad, lunes, jueves y sábado es en el establecimiento, en la peluquería, eh, los otros días ella hace los domicilios. Hay gente que prefiere que los hagan en la casa. Y ta, y trabajo con ella en el horario que acomodamos con el liceo. O sea, ella pide los perros o les da los horarios cuando yo estoy, así los hacemos entre las dos. Y ta. Y además tengo una perra que compite en el Kennel Club. El domingo anterior salió Joven Campeona Uruguay...

J.C. – ¡Mirá!

L. P. – Estaba recontenta. Y soy handler. Eh... son los que llevan a los perros.

J.C. – Sí...Ah, que es todo un tema, ¿no?

L. P. – Sí, es complicado.

J.C. – Hay que entrenarse.

L. P. – Sí, me lleva mucho mucho tiempo. O sea, no tengo tiempo para nada. Solo para estudio y para eso.

J.C. – Justo te iba a preguntar si tenías alguna actividad extra del trabajo y el estudio.

L. P. – Esta.

J.C. – O sea que es esa.

L. P. – Esta misma.

J.C. – ¿Y hace mucho que la hacés?

L. P. – No. Hace un año mi papá empezó con el perro de él y después, eh... me gustó el tema y mi novio me regaló una perra que era para eso. Viste que tienen que estar tatuadas y todas esas cosas. Y bueno, me regaló una perra y la entrenamos específicamente para eso, para competir. Es divertido.

J.C. – Contame de Montevideo en general, qué cosas te gustan o no te gustan.

L. P. – ¿De la ciudad? No, no tengo nada con la ciudad en realidad...

J.C. – ¿Y de la sociedad de Montevideo?

L. P. – La sociedad es egoísta. Es muy egoísta. Ven a una persona caerse en la calle y siguen. Igual, yo qué sé, me parece que vos pensando de esa manera...hay muchos argentinos, brasileros, que claro... ellos viven en una ciudad muy muy grande, entonces, claro, vienen y se caen en la calle y alguien lo va a ayudar, si son un montón. Y acá no es así. Se cae una señora en la calle y somos 5 o 6. Alguien la tiene que ayudar. No sé, capaz que pienso mal, pero me parece que...

J.C. – ¿Y sentís que en una ciudad chica del interior sería diferente?

L. P. – Sin duda es diferente. Es diferente. Fui muchas veces al interior y es diferente. Igual los de la gente del interior te miran: *Sos de Montevideo, sos rara* [risas]. Pero, no sé, la gente del interior tiene su manera de vivir, sus costumbres...

J.C. – Contame sobre otros gustos que tengas. Por ejemplo, de música. ¿Te gusta, sos de escuchar?

L. P. – Sí, soy de escuchar más música que de mirar tele. Eh... me gusta mucho Ricky Martin. Y... más que nada... no me gusta la música muy movida. No sé, [inaudible] escucho más boleros que mi madre. Pero todos en español, ¿viste?, el tema del inglés no.

J.C. – ¿O sea que para vos lo más importante sería la letra en una canción, los instrumentos [inaudible]?

L. P. – La letra es... Escucho más la letra que los instrumentos, pero después que escuchás la letra, que te interesaste en la letra, yo me preocupo más después por escuchar los instrumentos. Nunca primero escucho los instrumentos y después la letra [inaudible]. Primero escucho la letra y el ritmo y después digo *Ta, ahora los instrumentos, qué bueno que está* [inaudible].

J.C. – ¿Hay algún otro tema como algo de política, por ejemplo?

L. P. – No, la política no me interesa [inaudible]. O sea, tengo claro a quién votar, a quién no, tengo todo claro, pero la política a mí no es algo... simplemente lo tomo como una obligación que tiene el ciudadano de votar y ya está. No es una cosa que me interesa, hablo, vengo pa acá, pa allá, me muevo...

J.C. – ¿Y formás opiniones sobre temas que pueden ser medio sensibles en la sociedad, como uso de drogas o derechos de las minorías, aborto?

L. P. – Sí, sí. Tengo las opiniones, pero no es una cosa que desarrolle. O sea, por más que yo te explique por qué es mi opinión, vos no vas a cambiar la tuya igual, o sea, yo solamente me puedo abrir y contarte cuál es mi opinión y vos contarás cuál es la tuya, y yo no voy a cambiar tu opinión ni vos vas a cambiar la mía. O sea, yo te la puedo compartir nada más, pero más allá de...

J.C. – ¿Podés compartir alguna de tus opiniones?

L. P. – ¿Ahora?

J.C. – Sí. La que tengas ganas de contar.

L. P. – ¿Sobre el aborto?

J.C. – Por ejemplo... Puede ser.

L. P. – Yo estoy de acuerdo con el aborto. Me parece que, así, mucha gente dice *Sí, mataste una vida*, es todo explicado, ¿no? Pero yo creo que sobre todo la mujer tiene derecho sobre su cuerpo y, ¿te digo la verdad? Yo si me tengo que hacer un aborto hoy en día, sí, me lo hago, porque yo no puedo tener un hijo ahora porque yo tengo que estudiar, ¿entendés? Tengo que salir adelante, y un hijo me ataría mucho. Entonces, eh... hay gente que dice *Pero hay casos... si fue violada [inaudible] pobrecita, por supuesto que tiene que abortar, y más si no lo quiere. Pero, si fue una equivocación, yo entiendo que tampoco él tiene la culpa, matarlo, llamémosle así*. No sé, pero... yo creo eso.

J.C. – ¿Y sos religiosa?

L. P. – Sí, sí, sí. Sí creo en Dios, pero no soy devota, no voy a la iglesia ni nada. En realidad, cuando lo preciso le pido [risas]. Nunca le agradezco nada... pero bueno.

J.C. – Pero, además de creer en Dios, ¿te dirías miembro de una religión particular?

L. P. – Sí. Soy católica apostólica romana. Fui al colegio ese que te dije de chiquitita, entonces, claro, te enseñan muchas cosas...

J.C. – Me imagino...

L. P. – Sí.

J.C. – [inaudible]

L. P. – Sí.

J.C. – ¿Te gusta algún tipo de deportes en particular aparte de tu profesión, que es medio deportiva?

L. P. – Sí, pero no, no. En realidad, soy asmática. Entonces, no puedo moverme mucho. Básicamente me muevo ahí un poco con el deporte ese, que es medio deportivo, pero ta, hasta por ahí nomás porque ya me tengo que dar un disparo.

J.C. – Claro...

L. P. – Soy asmática. Eh... hacía danza, hice 8 años de flamenco, pero después, por el tema de los tiempos, no me daban. Mi mamá y mi papá siempre estuvieron muy arriba mío, ¿entendés? Entonces, no podía decirles *Mirá que me voy a Canelones que tenemos un encuentro*, y mi madre no iba a ir. Iba a ser imposible, no me iba a dejar. Entonces lo dejamos por ahí...

[Interrumpe la profesora ofreciéndonos ir a un lugar menos frío]

J.C. – Bueno, contame un poco sobre tus amigos o tus relaciones más íntimas en general. Por ejemplo, me dijiste que tenías novio.

L. P. – Sí, tengo novio hace 4 años. Y nos llevamos bien. O sea, más allá de todos los problemas que una pareja implica, pero nos llevamos bien. No nos ahogamos mucho tampoco, ¿no? Él por su parte, salimos, estamos un rato y después, ta, un par de horas y ya está. Aparte a mí no me gusta mucho que me [aprieta con las manos] Es como que *¡Ay! ¡Me estás apretando!* No, no me gusta. Y él es una persona sumamente así, posesiva, ¿entendés? Entonces, *si vas, vas conmigo*, y no. Al principio de la relación era así y yo le expliqué: *Mirá, este, yo nací sola y voy a estar sola en mi vida, o sea, no es que voy a estar sola, es que yo no necesito una compañía, no necesito que vos me vengas a buscar a clase, yo sé el camino a mi casa, y a la tuya también, o sea, voy a llegar.*

J.C. – Ajám.

L. P. – Medio egoísta soy en esa parte. Y bueno, ta.

J.C. – ¿Y con tus amistades?

L. P. – Eh... Bien, estamos bien. Tengo dos amigas, muy amigas, y... Pasa que ellas andan un poco... en un tema muy complicado, es el tema de las drogas. Ellas agarraron mucho por ahí y yo nunca probé un cigarro —si nos entendemos—. Lo más, lo más lejos posible de eso, y claro, y ellas me aislaron un poco, como: *Vamos a salir de noche, pero ta... vos no vengas igual. Bueno, ta, dale, me quedo en mi casa.* Entonces, ta...

J.C. – ¿Y tal vez otras personas con las que compartas intereses?

L. P. – Eh, ¿con mi hermana? Pasa que tenemos mucha diferencia de edad, ella tiene 40. Pero hasta hace poco vivía con nosotros en casa. Claro, era lo más cercano que tenía después de mis amigas, cuando ellas se fueron

apartando fue: ¡A mi hermana! Tengo otra también de 42, pero ta [inaudible] una de 16 y otra de 8 [inaudible] de todos lados. Pero ta, la llevamos bien, dentro de todo la llevamos bien.

J.C. – ¿Y qué cosas valorás en la gente que elegís para que estén cerca de vos?

L. P. – Yo soy muy sincera. Si no me caés, te digo *Mirá, está todo bien, pero no sé por qué no me caés, pero no me caés*. Yo, ¿viste?, puedo seguir hablando y todo, pero siempre con ese concepto de que no me vas a caer nunca, ¿entendés? Eh... yo creo que la sinceridad y los valores, sobre todo. Me parece que los valores en una persona es... es lo esencial. O sea, no podés hablar y que otro te interrumpa lo que estoy hablando, ¿entendés?

J.C. – Ajám. ¿Creés en el matrimonio?

L. P. – A ver, explicámelo un poco más.

J.C. – Si es lo que te gustaría para vos, si te parece que es lo que te gustaría construir o que ves más alejado para tu vida, por algún motivo.

L. P. – No, eh... Alejado de mi vida sí lo veo, pero porque... es como yo te digo. Yo necesito primero ser algo, ser alguien para después poder crear una familia, eh... y poder estar bien económicamente. Eh, a ver... mis papás... mi papá es electricista y mi mamá es peluquera canina, pero de ahora, o sea, no fue peluquera canina de toda la vida. Entonces, claro, eh... yo me crié en un vínculo con *Mamá y papá te mandan a colegio privado, pero con mucho sacrificio*, ¿entendés? Este... Yo nunca tuve carencias de nada, pero mis hermanas cuando eran pequeñas, sí. Eh, claro... mi mamá la tuvo a los 16 y mi papá tenía 17. Entonces, claro, mi mamá empezó... trabajaba en ISPE y se iba caminando y... muy difícil todo. Entonces, claro, yo de chiquita me contaban todo eso y dije *Bueno, yo no...* Por eso te decía lo del aborto, porque yo no puedo tener un hijo ahora, ni ahora ni dentro de 2 años ni dentro de 3. Yo cuando lo quiera lo voy a buscar. Y cuando lo vaya a buscar es porque yo estoy 100% segura de que yo estoy bien económicamente para poder tenerlo. Y, en cuanto al matrimonio, y... ahora no. Y dentro de 4 años, capaz... Pero tengo que estar establecida económicamente y bien para estar bien en todo sentido. Yo creo que la parte económica es muy importante. En una familia, en una pareja, en todo. Para mí, no es que la plata lo sea todo, pero es importante para poder tener ciertos desarrollos en ciertas cosas, ¿entendés? Querés salir y no podés. Querés llevar al nene a tal lado y no podés. Entonces yo creo que sería... espero recibirme para poder pensar después en esto, no es una cosa que yo piense ahora.

J.C. – Ajám. Y, hoy en día, en tu vida, ¿qué cosas te gustan y te gustaría mantener, porque las valorás, y qué cosas te gustaría cambiar? [inaudible] ahora.

L. P. – ¿Qué me gustaría cambiar? Mmm... Sabés que cambiar, no lo, no lo pensé, no, no pienso en qué cosas me gustaría cambiar.

J.C. – Vas para adelante solo...

L. P. – Sí. Retener sí, retener mi familia, los valores, eh... pero cambiar, no, no. Yo creo que las cosas te tocan por algo. Y... se cambian solas. Cuando sea el momento de cambiarlas se van a cambiar. Cuando vos estás preparada para cambiarlas las vas a cambiar sin darte cuenta. Y... no sé, yo no creo que haya algo que me gustaría cambiar, cambiar... no. A ver, mi papá, hace 4 años, le hicieron, eh... una operación muy muy grande en el corazón, tenía todas las válvulas tapadas, y fue medio de emergencia. Y eso es un golpe que te da la vida. Es como... o sea, yo... eran las 10 de la mañana y lo tenía, y estaba en casa tomando mate, y eran las 10 de la noche y me dijeron *Escuchame, capaz que... tiene un 80% de posibilidades que se muera*, ¿entendés? Entonces, es un golpe que vos decís *¡Pah!* Este... empezás a valorar otras cosas y no ves tanto lo negativo. Como que decís *Bueno, ta*. Este... no sé, cualquier cosa, y ves: *Bueno, ta, tengo a mi padre, a mi madre, tomo unos mates...* Y se valora más todas las mañanas, ponele, tomar mate y todo eso, y no tanto el *Bueno, ¿y qué vamos a hacer ahora? ¿Y por qué no salimos de vacaciones?* O... Valoro más el tema familiar. Claro, pasa es que yo era muy chica cuando pasó... Bue... *muy chica*, no era tan chica, pero era... era chica, tenía 16. Claro, era chica, sí. Y ta.

J.C. – ¿Y cómo te ves en el futuro? ¿Qué planes tenés? ¿Cómo te gustaría estar?

L. P. – ¿Qué cómo me gustaría estar en qué sentido?

J.C. – ¿Cómo va a ser tu vida en el futuro según lo que te gustaría?

L. P. – Eh... cómo me gustaría.

J.C. – Por ejemplo, para poner un plazo. De aquí a 15 años, ¿cómo te gustaría vivir?

L. P. – Eh... Me gustaría vivir... sin presiones. Eh... 100% tranquila. O sea, si bien las presiones del trabajo y todo... pero no las presiones económicas y afectivas... Eh, tranquilo. Tener una vida normal, ¿entendés?, ¿me expico?

J.C. – Ajám.

L. P. – Una vida normal es ir a trabajar, venir, tener problemas cotidianos, pero... Una casa establecida, eh... Una familia establecida. Nada más. No es la gran cosa.

J.C. – ¿Qué profesión te gustaría tener?

L. P. – [interrumpe] Voy a ser forense. No “quiero” ser, voy a ser. Estoy decidida a ser forense, estoy decidida. Voy a ser forense.

J.C. – Está bien. ¿Te ves con una familia propia, tal vez, en el futuro?

L. P. – Sí. Espero. Nadie quiere estar solo cuando sea grande, ¿no? O sea, es triste llegar a anciano y pensar que no tenés hijos y nadie quiere estar contigo. Es triste, sí... Me gustaría, me gustaría, sí. Pero no es una cosa —como yo explicaba— de ahora, o sea, es de aquí a... Y... te cuento, mi abuelo, eh... murió solo, porque mi papá se había peleado con él y la otra hija era un desastre. Entonces, claro, él murió solo. Y yo... Fue una cosa que papá me explicó, eh... me dijo *Eso es muy triste*. Entonces, o sea, no podés pelearte con tu padre, con tu madre por nada, ¿entendés? Por una... Es... Yo lo relacioné como decir, *Bueno, el hombre murió como si no tuviera hijos*. No tenía familia. Murió solo. Si bien tenía hijos e hijas, o sea, no estaban con él. Yo creo que es muy triste estar... llegar a ese momento y decir *Bueno, ¿quién está al lado mío? Es la enfermera. Nadie más*.

J.C. – Ajám. ¿Y qué es lo que más te gusta de la medicina, ahora que mencionaste eso?

L. P. – ¿De la medicina? Yo creo que la medicina no... no... nunca dejás de estudiar. Es una cosa que siempre se renueva. Por ejemplo, las leyes, básicamente, siempre son las mismas, a no ser que uno cambie una en... [gesto de infinitud] Pero creo que la medicina tiene eso... es, es innovadora. Siempre hay cosas que aprender, o... o siempre tenés una pequeña ramita más que agarrar y decir *Bueno, voy a hacer tal y tal cosa... y ahora voy a aprender tal otra...* Es, es lo que me gusta. Aparte, ayuda a la gente, ¿no?

J.C. – Ajám.

L. P. – Está bueno ayudar a la gente.

J.C. – ¿Y qué es lo que te llama más de la parte forense?

L. P. – No hay muchas personas que lo hagan. Y... yo creo que hay que darle un cierre a esa familia que no sabe por qué murió el hijo o cómo mataron al padre o de qué manera fue. Yo creo que hay que darle un cierre y, aparte... es un... Está bueno, o sea, no... O sea, no es, no es la morbosidad de una persona ahí muerta, ¿entendés? No es eso. Es que... Yo lo veo más por el tema de que... bueno, el cuerpo ese tiene la respuesta, vos tenés que

buscarla, ¿entendés? Es como que vos tenés que encontrar qué le pasó. Yo lo veo más por ahí. Capaz que venís y me preguntás dentro de 10 años y te digo *Mirá, [murmura] lo hice y mirá, este... no me gustó para nada, pero de momento es lo que yo creo.*

J.C. – Bien. Bueno, muchas gracias.

L. P. – ¿Terminamos? ¿Vas a hacer otra o algo?

[FIN DEL AUDIO]

ANEXO 2. SEGUNDO ENCUENTRO

J.C. – Bueno... Vamos a empezar hablando un poco más sobre tu experiencia en educación. Más que la educación en sí, tu experiencia. Tu visión, este... tu forma de vivirlo todo. Y empezá a contarme un poco de la escuela, del colegio.

L. P. – Yo odiaba el colegio, lo detestaba. Claro, porque a mí me costaba leer horrores, y la maestra —como toda maestra—, así, un texto: *Ta, fulano, empezás vos*. Y cuando me tocaba a mí era... era horrible. Aparte, se reían de mí porque, claro, yo leía lento. Leía muy lento. Y yo odiaba la escuela, la odiaba profundamente. Incluso, me costaba hasta aprender las tablas. Llegar a mi casa y hacer los deberes era una lucha, venía todos los días. Como para comer, era la lucha de hacer los deberes. Era lo peor que me podía pasar, igual que comer, ¡ah! [gesto de fastidio]. Hacía los deberes y los hacía ahí [gesto de disconformidad]... hasta que mi madre me decía *¿Sabés qué? No hagas más. Andá*. Porque me ponía... me *berrinchaba*... pero a veces esos berrinches... como de impotencia, eso de que no, no quería nada. ¿Entendés? Me cerraba y me cerraba y no... y no, por más que me lo explicaban yo no entendía igual. Pero a mí la escuela no... no me gustó para nada.

J.C. – ¿Algún año que te marcara por algo —ya sea positivo o negativo— que fuera especial?

L. P. – ¿En cuanto a educación o a...?

J.C. – [interrumpe] Cualquier experiencia tuya, puede ser vincular, educativa...

L. P. – [interrumpe] No, cuando me cambiaron del San José al Santa Clara. Para mí fue un “shock”. Me mató. Claro, porque yo tenía a todos mis compañeros, más allá de todo, ellos sabían que yo leía lento y todo, y...

J.C. – ¿En qué grado exactamente fue eso?

L. P. – Eh... En cuarto. De tercero a cuarto. Me cambiaron. En cuarto empecé el Santa Clara. Hice cuarto y quinto, y sexto lo hice en el Santa María.

J.C. – Ajám.

L. P. – Pero ese ya no me molestó, era un poco más grande... No me molestó que me cambiaran a ahí.

J.C. – Y en la transición, en vez de esa vergüenza conocida que te daba, era todo un ambiente nuevo y pasar por lo mismo...

L. P. – Era horrible. Era todo de vuelta lo mismo... Este... Aparte, incluso yo... Este... Los niños son muy discriminativos. Yo usaba lentes —yo uso lentes desde los 2 añitos, chiquitita— y... tenía rulos —yo tengo rulos, pero yo me

paso la plancha, capaz que es por eso que no acepto los rulos, no sé—, tenía rulos así [gesto mostrando mucho volumen], y claro, y era así flaquitita [muestra el meñique], era, era un escuerzo, ¿entendés? Y los niños —mis compañeros— se burlaban, no solo de mi aspecto físico, sino de que yo tampoco leía bien. O sea, yo, nunca le dije nada a nadie. O sea, yo compartía, eh... yo jugaba con todos, o sea... pero hasta un cierto punto porque después ellos se empezaban a reír de vos, y ahí me aislaba porque... no está bueno que se rían de vos. Ahí no me... no me gustaba.

J.C. – ¿Alguna maestra que te marcara?

L. P. – Sí, la maestra de... [piensa] de quinto. Sí, la maestra de quinto me marcó. Pero no, no porque sea mala. O sea, era una maestra que me marcó. La manera de enseñar que tenía, capaz... No... No me pesaba, ¿entendés? No me molestaba nada. Nada... Le...

J.C. – [interrumpe] ¿Tal vez desdramatizaba?

L. P. – ¡Claro! No era la... la gran cosa. *Bueno, ta, leés lento... Bueno, ta.* Y me marcó una también, de cuando yo era chiquita, cuando yo estaba en el otro colegio, allá en el San José, era segundo creo... Era malísima. Mala. Pero de esas maestras, ¿viste?, que son... gruñonas. Eso me marcó. No me marcó por nada en especial, era porque era la maestra, así, porque sí. No...

J.C. – ¿Y en la escuela te diagnosticaron dislexia?

L. P. – Sí. Me diagnosticaron en quinto mismo. Fue esa maestra...

J.C. – Mmm...

L. P. – No. No me diagnosticaron dislexia, no. En la escuela me mandaron a un psicólogo, de la escuela, porque yo leía lento y tenía problemas como de retra... me retraía. Y se pensaban que era por el tema de la discriminación que yo no quería leer, no quería nada, ¿entendés? Entonces, me mandaron al psicólogo, y el psicólogo dijo que yo tenía una capacidad inferior [gesto de tratar de recordar], algo así había dicho.

J.C. – [gesto de extrañeza y horror]

L. P. – Y después, ta... mi mamá, este... no, no le dio mucha importancia al psicólogo ese...

J.C. – [interrumpe] ¿Y vos?

L. P. – No, yo tampoco. No, no, yo seguía... Es más, yo lo que esperaba era llegar al liceo para... ya, ya te digo, volver adonde estaba. Eh... yo quería pasar esos años lo más rápido posible para volver adonde a mí me gustaba estar, y... cuando pasé al liceo, ahí sí la profesora de Idioma Español me

mandó al psicólogo y el psicólogo creo que fue que me mandó al... [gesto de buscar la palabra]

J.C. – [interrumpe] Psicopedagogo.

L. P. – ¡Ahí va! *Si tenés o no tenés...* Me hicieron estudios, me hicieron leer, dibujar y todo eso... y ta, ahí ya se dieron cuenta de que sí, que tenía dislexia.

J.C. – Entonces fue recién empezado el liceo.

L. P. – Sí, enseguidita.

J.C. – ¿Y ese diagnóstico te marcó?

L. P. – No. No, porque en realidad era una justificación de por qué... O sea, yo entendí ahí el porqué, que no era que yo no quería leer, ¿entendés? Y mis padres también entendieron que no era que yo, digamos... era retraída, o no quería aprender, o mis padres tenían miedo que yo deje de estudiar o algo así... Y me di cuenta que no, que era una, digamos, una enfermedad o un problema que... que se lleva, ¿no? Es como tener un problema en la vista, lo vas llevando.

J.C. – Y, en la época de la primaria, en este contexto de sentirte tan rara en el grupo, ¿había alguien —pares, ¿no?, compañeros— que no te hiciera sentir así? Que te sintieras cerca...

L. P. – [interrumpe] Sí. Sí, una chica —se llamaba Sara—, eh... nunca más tuve contacto con ella, ¿eh? Sara y otra, Cintia. Cintia empezó la escuela conmigo también, el mismo año, y, claro, ella también se sentía medio como pozo de otro sapo, [reímos las dos y se corrige:] eh, sapo de otro pozo. Y... claro, ella... con ella éramos un poco más amigas, y Sara tenía un problema que... tenía un hermanito en la misma escuela que ella iba —que fuimos nosotras—, que tenía un problema, eh... era down. Y, no sé cómo era el motivo de que lo dejaban ir a esa escuela, ¿entendés? El niño se orinaba y todo en clase y la hermana tenía que llevarle ropa interior... O sea, ella también pasó... Capaz que por eso: ella también tenía ciertos problemas y... Cintia era nueva, y ta, éramos como las tres medio [ademán de buscar la palabra]

J.C. – ¿Vulnerables?

L. P. – Sí, tal vez sí. Seguramente.

J.C. – Ajám. Y, más allá de esta maestra de quinto, ¿las demás de la primaria te trataban diferente que a los otros?

L. P. – No, estaban empecinadas en hacérmela... [ademán de buscar palabras]

J.C. – ¿Resaltarte?

L. P. – Sí. Estaban... *Bueno, eso delante de todos.* [muy bajito:] Horrible. Espantoso. Eh... [sube la voz:] *Fulana, leé.* Y sabían que a mí no me gustaba leer. O sea, no va en gustar, es la dificultad, ¿entendés? Sabían que yo tenía dificultad y, capaz que no lo hacían por mal, capaz que lo hacían para que yo... *Bueno, tenés que leer, tenés que aprender, tenés que... superarlo.* Y bueno... y ellos no...

J.C. – Justo por ahí quería hacerte una pregunta. Entiendo que no era el modo para vos, y pensando en esa L. P. chiquita, ¿qué te hubiera gustado más desarrollar a vos en la primaria de tus talentos?

L. P. – [piensa] En la primaria, de mis talentos... Eh... [pausa, piensa] No, no, no sé. No tenía cómo... Incluso hice... —fue extensión curricular, pero dentro del colegio— hacíamos teatro y todo, pero era una cosa que yo lo hacía porque ta, por hacerlo, porque todos lo hacían y bueno... Yo que sé, yo iba, pero no era algo que a mí me... A mí no me gustaba nada la escuela. Eh... solo me gustaba Ciencias Naturales. Es *Ciencias Naturales* es que se llama, ¿no? No me acuerdo.

J.C. – Sí [con tono de desinterés ante el nombre correcto].

L. P. – Había un cuadernito que decía *Ciencias Naturales* o algo así, esa era la única cosa que a mí... Llegaba la hora que la maestra decía *Bueno, saquen el cuaderno "tal"* y a mí me encantaba. Era lo único. Después, Lenguaje, Matemática y todo...

J.C. – Pensando en ese momento, ¿te parece que experimentar por vos misma, descubrir por vos misma cosas de la naturaleza hubiera sido una forma mejor de aprender o te parece que hubiera sido igual?

L. P. – No, hubiera sido igual me parece. Me parece que hubiera sido igual, pero porque... Me parece que es la sociedad la que discrimina a esas personas que no... O sea, yo, por más que yo me desarrolle en mis otras cualidades, si la persona... A ver, porque leer voy a tener que leer igual en la escuela, más allá de que yo desarrolle mis cualidades, leer voy a tener que leer. La gente me parece que no está preparada para una persona que tenga dificultades en ciertas cosas. La gente, o sea, me parece a mí que las personas —todos— nos burlamos de otras personas para que no vean nuestros propios defectos. Entonces, por ahí esos niños se burlaban de mí para no ver otros defectos que ellos mismos tenían, ¿entendés? Entonces, por más que yo hubiese desarrollado otras cosas, leer iba a tener que leer igual, y adelante de la clase iba a tener que leer, y ellos igual se iban a dar cuenta que yo no leía rápido y se iban a seguir burlando de mí. ¿Entendés?

J.C. – Ajám.

L. P. – ¿Ibas por ahí?

J.C. – Sí, sí. Lo dijiste muy claro. [pausa] Una pregunta que me quedé pensando en... en eso de las maestras. Entonces, si bien veían que vos eras diferente académicamente, ¿no ponían trabajos especiales...?

L. P. – [interrumpe] No, no.

J.C. – Era todo homogéneo.

L. P. – Todo igual. Claro, porque el tema es que ellos no sabían que yo tenía dislexia. Entonces, claro... por ahí, si a mí me ponían un trabajo diferente —yo lo pienso así, ahora, de por fuera—, capaz que si a mí me ponían un trabajo diferente, los otros niños iban a hacerse [ademán de comillas:] iguales, o hacerse que no podían leer o que no sabían o tenían dificultades, para hacérselo más fácil o más... Porque es, es... claro.

J.C. – [riendo] Sería un riesgo a correr...

L. P. – Claro, es claro. Yo, cuando... igual hice el liceo y tenía Idioma, eh... ¿Idioma Español?

J.C. – Ajám.

L. P. – Literatura, todas esas cosas. Inglés, Inglés me costaba horrores. Me hacían escritos diferentes, pero no eran más fáciles, la gente no entiende que no eran más fáciles. Simplemente, la letra... Si bien decía lo mismo que decían los escritos de las otras personas, pero lo... te lo mostraba de otra manera.

J.C. – Ajám.

L. P. – No es que era más fácil. La gente decía: *Ah, ¿por qué el de ella es más fácil?* Y no era más fácil, ¿entendés? Imaginate, si la gente grande —digamos, de 16, 17 años—, eran grandes y entendían el tema... Tal vez no estaban empapados en el tema, pero se entendía que la persona tenía dificultad... Imaginate un niño. Más le va a hacer. Entonces, me parece que, por ahí, no lo hacían diferente por eso.

J.C. – Ajám.

L. P. – Aparte ellos no sabían que yo tenía dislexia.

J.C. – Claro, no... Son diferentes formas de... de... reaccionar, ¿no? ante los diferentes alumnos que hay. Sin ánimos de juzgar, preguntaba más bien cómo para entender la experiencia.

L. P. – Sí, sí, sí. Este... Igual, yo creo que la gente no, no, no, no... Todavía no entiende mucho el tema. Eh... Ojo, yo tampoco lo entiendo. O sea, no entiendo bien de qué trata, qué es lo que pasa. No... no me interesó tampoco. No me puse a leer, porque yo, ya te dije, no fue una cosa que me haya marcado. No me puse a leer ni nada. Y no...

J.C. – [interrumpe] Lo percibo.

L. P. – Claro, la gente no está muy enterada de lo que es eso. Entonces, yo qué sé... Incluso, [inaudible] el otro día que te iba a ver a vos, el otro día la profesora me dijo, me dijo *Pensalo*, no sé qué... Y yo dije: *¿Qué voy a pensar? Si quiere que venga y que me haga unas preguntas, ¿qué tan difícil puede ser? Decile que sí.* Y una compañera saltó y dijo: *¿Y por qué, si estamos todos en sexto, por qué a ella?* ¿Entendés? Entonces, está esa [titubea]... ¿qué? ¿no se entiende todavía? ¿Entendés? Digo, tenés veinte y pico de años, ¿qué no entendés? [inaudible] en la escuela, digo, los niños no entienden, los adolescentes no entienden, ¿y vos que sos una mujer tampoco entendés? O sea, yo creo que nadie entiende el tema.

J.C. – Ajám.

L. P. – Me parece...

J.C. – Sin duda, hay un nivel de conciencia muy bajo en la sociedad en general.

L. P. – Sí.

J.C. – Tal vez es porque, bueno, de cierta forma, en la escuela formal, sigue habiendo una homogeneización, entonces, eh... como que se sigue el patrón, y los que escapan del patrón...

L. P. – [interrumpe] Claro. Mi sobrina tiene 9 años y le cuesta horrores leer, pero ella porque es haragana, ¿entendés? No porque... Es más, la mandaron hacer... Porque dijo mi hermana *Porque esto puede ser genético, debe de ser* no sé qué, y ya la quería justificar. La mandaron y dijo: *Escúcheme, señora, lo de su hija es "haraganismo"*. Ella puede leer, ella puede hacer todo, y ahora todas las tardes va con mi mamá y mi mamá hace los deberes con ella, la hace leer un libro —no un libro, ¿no?, una página de un libro—, y le pregunta qué leyó y ella es, es consciente de todo. Ahora, yo leo esa página y me preguntás *¿Qué lees?, Vamos, mamá, sabés que no entiendo.* ¿Entendés?

J.C. – Sí.

L. P. – Yo creo que hay diferencia entre, eh, no poder y no querer. Hay gente que realmente no puede y que no sabe que no puede. O que... te cuento: mi papá, yo creo, profundamente, que es disléxico. Y gente como, por ejemplo, mi sobrina, que es un poco más grande, —una de 16—; no, ella es haragana, igual que la hermana chica. Sin duda que son las dos haraganas. ¿Entendés? Hay gente que es disléxica y es grande, que hasta es anciano y quizás pasó toda su vida sin saber que es disléxico...

J.C. – [interrumpe] Es muy frecuente.

L. P. – ...y tuvo muchos problemas y dejó la escuela o el liceo porque, claro, sin esos, eh, pequeños apoyos y pequeñas facilidades que te dan, no te las dan, te van trancando de a poco y, bueno, yo si no hubiese tenido *tolerancia*, eh, sin duda lo hubiese dejado. Porque, Inglés no lo iba a poder pasar, y Filosofía me costaba también. Pero, ¿qué pasa? A mí me costaba, pero ya sabiendo esto de la dislexia, mi mamá me sentaba —me sienta todas las tardes, a veces— a leer y me... ponele, tengo que estudiar para un escrito de Filosofía —ahora ya no —, pero ponele que tenía que estudiar para un escrito de Filosofía y una semana antes mi madre me agarraba y me decía *Bueno, L. P., leeme lo que dice la cuadernola*. Y mi mamá es peluquera canina, nada que ver, ¿entendés? Pero, o sea, ese apoyo familiar y educativo que dentro de todo —no por los compañeros, sino que con los profesionales— entre todo... O sea... Me parece.

J.C. – ¿Y qué cosas que ves en tu padre o en su escritura te dan a entender que él podría ser disléxico?

L. P. – Mi papá tuvo una... una buena... A ver, mi papá, é fue muy bien educado. En todo aspecto; en la casa, en la escuela —fue a colegio privado, también, solo varones, en esa época era solo varones—, y... este... —como te expliqué ayer— él tuvo hijas muy temprano.

J.C. – Ajám. A los 17.

L. P. – Sí, 17. Entonces, él dejó de estudiar e ingresó a la UTU y se... hizo un curso de electricista que, bueno, hoy en día, eh... vive de eso, ¿no?

J.C. – Ajám.

L. P. – Este... pero tiene ciertos problemas de... El celular lo tiene que tener con el diccionario, porque le cuesta la “b larga” y la “v corta”, ponele. O me pregunta: *¿L. P., va con “s” o con “c”?* [risas] *Y yo qué sé... Me fijo, papá...*

J.C. – [risas]

L. P. – ¿Entendés? ¿Cómo me va a preguntar a mí? O, ponele, está leyendo y de repente se tranca. O sea, y, por ahí, a veces le da vergüenza, y yo le dije: *Papá, no te tiene que dar vergüenza, porque, a ver, yo también leo lento y, por ahí, vos no lo sabés, y sos disléxico y nadie te ayudó*. O sea, no... Y, a veces, estamos los dos en la computadora y tratamos de descifrar qué es lo que quiere decir. Claro, yo creo profundamente. No es que mi papá fue haragán y no quiso estudiar o no hace por leer, o no... Incluso él baja libros en la *tablet*, o lo que sea, y se los pone a leer, porque él está empeñado en que tiene que entender, ¿entendés? Y mi mamá, no. Mamá entiende todo, entiende lo que lee, no tiene problema de... de ortografía, nada. Pero yo creo que mi papá sí, ¿entendés? Y, digo, tiene casi 60 años. Se pasó toda la... Tal vez tenga, capaz que no, pero si tiene pasó toda su vida sin saber que tenía. ¿Entendés?

J.C. – Ajám.

L. P. – Creo... Capaz que no. A mí me parece que sí.

J.C. – Entiendo, entonces, cómo se manifiesta en vos la dislexia a través de tu lectura, ¿y en la escritura?

L. P. – Tengo problemas.

J.C. – ¿Letras espejadas, faltas?

L. P. – Faltas.

J.C. – ¿Segmentación de palabras?

L. P. – ¿Cómo?

J.C. – Bueno, a veces, los disléxicos cortan mal las palabras, eh, omiten sílabas, omiten letras...

L. P. – Omitir letras, sí; sílabas, no. Solo letras, así, sueltas. Eh, ponele... pasa que, sobre todo, a mí en la lectura, más allá de las faltas... Las faltas es algo que, igual, las voy corrigiendo. Mientras escribo un mensaje o... lo corrijo igual. Pero, la lectura es un tema de... Ponele, cambiar el "el" por el "le".

J.C. – Ajám, claro.

L. P. – Entonces, ya me perdí lo que estoy leyendo, porque, claro, no dice eso. Entonces, volver de vuelta para atrás es agotador. Leer todo de vuelta.

J.C. – [sonriendo] Sabés que no puedo evitar decirlo... Me llama poderosísimamente la atención cómo, a pesar de esto, eh, [sonriendo] estás tan decidida a estudiar Medicina, confiás en vos misma, confiás en tu éxito académico, le das para adelante sabiendo el volumen de lectura que vas a tener que hacer.

L. P. – [sonríe] Y sí, porque... Y bueno... A ver, son riesgos, ¿no? O sea, yo lo... los voy a afrontar. Y todo lleva tiempo.

J.C. – No, pero, lo interesante es que no suena como un riesgo para vos. Suena como...

L. P. – Sí, lo es. Es que sí, lo tengo que hacer. Lo voy a hacer porque a mí me gusta y —es como te decía ayer—, hoy en día, eh... si no sos, eh... algo o alguien, eh... —sin desmerecer trabajos de otras personas, ¿verdad?— eh... tenés una vida muy dura. O sea, yo, ponele, no puedo limpiar mi cama, ¿entendés? Porque no me la sé hacer. Eh... no sé barrer, ¿entendés? Entonces mi madre me dice: *L. P., vos estudiá porque vos, si no estudiás, te vas a morir de hambre, porque no sabés hacer nada.*

J.C. – [sonrisa]

L. P. – Eso me lo dice de muy chiquita. Entonces, como que, fue poco a poco lavándome la cabeza y, hasta llegar a hoy, y digo *Bueno, sí, yo tengo que... Voy a estudiar*. Porque aparte yo quiero estudiar, a mí me gusta la medicina y yo... Yo sé que voy a tener problemas. Y, o sea, mi papel de dislexia y tolerancia llegó hasta acá. Hasta sexto. Eh... después no tengo más. Debería ir a un... [gesto de buscar la palabra]

J.C. – ¿Psicopedagogo?

L. P. – Sí, pero... A un neurólogo. Me dijo mi ginecólogo [risas]. Vas a decir que no tiene nada que ver pero, claro, el hijo es neurólogo y ta, trata mucho el tema de la dislexia y no sé qué... Y él me, me dijo: *Bueno, vos deberías de ir, capaz que él te puede buscar una manera para que vos, este... no te sientas tan, eh... con dificultades*. Porque, claro, el hombre también se daba cuenta de que, bueno, un nivel terciario es difícil y... fijate que sexto a mí me llevó años hacerlo. 3 años. 3 años recursando. Y cuarto, el cuarto sería el que me correspondería. Entonces, a mí me llevó 4 años terminar sexto. Y es... es complicado. Pero bueno...

J.C. – Es interesante ver cómo, a pesar de esos fracasos académicos, entre comillas, a vos parece seguir interesándote muchísimo la educación. Cuando te pregunté por qué querías ser médica, me hablaste sobre las posibilidades de siempre seguir aprendiendo algo más. ¿Sentís que en tu casa te motivaban eso?

L. P. – En mi casa me motivaban a estudiar. O sea, yo no... no tengo que salir a trabajar. O sea, tengo necesidades que mis padres no me las pueden cubrir y tampoco les puedo pedir más, ¿entendés? Este... pero... Ellos me dijeron: *L. P., mirá, yo te doy hasta donde puedo y lo que puedo*. Eh... *Si a vos te falta algo, vos vení a papá y decile*. Eh... Entonces, yo creo que lo mínimo que puedo hacer por ellos es estudiar. Yo lo único que tengo que hacer es estudiar. ¿No? Para ser te más concreta: yo ayudo a mi mamá en la peluquería, pero yo tengo que estudiar. O sea, incluso mi mamá me ayuda a estudiar, mas allá de que... Ella me compró un pizarrón de esos [señala la pizarra] para que yo lo cuelgue en el cuarto y tenga todas las fórmulas de Física escritas, porque, claro, si las veo más seguido, por ahí, me las acuerdo más, ¿entendés? Entonces, me parece que es un... es un... como un esfuerzo de ellos para que yo no deje... Y como para venir un día y decirle *Mirá, mamá, no voy a estudiar más*. O sea, yo creo que sería el fracaso más grande de mi madre y mi padre. Incluso mío también, ¿no? Porque llegamos juntos hasta acá y le voy a decir *¿Sabés qué? Me aburrí, no puedo más*. No, no, no... No me puedo aburrir. O sea, no me puedo aburrir ni por mí ni por ellos. ¿Entendés? ¿Me explico?

J.C. – Sí. Una pregunta que me viene ahora, pensando en la familia y en su papel en tu educación, ¿de quién fue la idea de que tomaras clases de flamenco? ¿Tuya o de tus viejos?

L. P. – De mis padres. De mi mamá, en realidad. En realidad fue mi mamá, porque mi prima —es una prima lejana—, este... hacía flamenco y bueno, ta, mi mamá... —yo era chica cuando hacía flamenco— y bueno, ta, y las juntas de la... Mi mamá dice *La calle no es buena para nadie*. [inaudible] un niño de 8 años andar todo el día jugando con los amigos en la calle. Entonces, claro, yo tenía amiguitos en el barrio y ellos salían. De las 8 de la mañana a las 6 y media de la tarde estaban todo el día en la calle. Y mi mamá, eh... no. No quería eso. Entonces, dijo, eh... *Bueno, sabiendo que tenés 4 veces o 3 veces a la semana flamenco, mientras que vamos, hacés flamenco y volvés, ya te ocupé como 4 horas del día. Mientras te bañás, tomás la leche y todo...* Es que, aparte, la tarde, yo no, no estaba. Esos 3 o 4 veces por semana, y las otras tardes que mi mamá me ayudaba a estudiar por el tema de la escuela. Entonces, me sacó un poco de lo que es la calle. Aparte, a mí me gustaba. O sea, después de... después que... me di cuenta que me gustaba. Incluso pienso, eh... cuando salga del gran sexto, pienso volver a hacer flamenco, porque es... es algo que me gusta. Me gusta mucho. Y, no es por nada, pero, en serio, lo hago bien, porque lo... agarro muy rápido las cosas. ¿Entendés? Muy rápido los pasos, eh... los temas, eh... los golpes de los temas, eh... ¿me explico? Eh... los compases. Eh... nunca llego tarde a los... a los pasos, ¿entendés? No sé, capaz que es por el oído o por lo que te decía ayer, que primero escucho la letra y después la... la melodía. Capaz que la melo... me concentro... capaz que por eso me... No... No tengo pasos tardíos, ¿entendés?

J.C. – Ajám. Entiendo. Y... Contame de tu forma de sentirte en el liceo con respecto a tu dislexia comparando, por ejemplo, profesores y maestros de Primaria.

L. P. – Pasa que no se puede comparar, porque los maestros no sabían.

J.C. – Eh.. Pero sí veían que tenías una dificultad para leer y... bueno, actuaban de la forma que me contaste. ¿Cambió algo en el liceo eso?

L. P. – Hubieron años y años. En Primero, sí, ya que la profe... Digo... estamos hablando de las de Letras, ¿no? Más allá de que tengo dificultades también en algunos números, con la biología y en la física y matemática es un tema también, ¿no? Me enriendo en muchas cosas. Pero sobre todo con las de Letras, eh... las... En Primero, sí, fue la señora que se dio cuenta.

J.C. – Sí.

L. P. – En Segundo no tuve problema. No tuve problema... no sé... Se me hizo muy fácil Segundo a mí. Es más, no me... La única... Fue el único año que no me llevé ninguna. Eh... Tercero también se me hizo fácil, pero andaba la mente más volátil. Claro, era más adolescente, eh... andaba más volátil y ahí fue cuando me empecé a llevar más materias y los profesores, por ahí, si veían la dificultad y tenían [inaudible] con la dificultad, pero lo tomaban como [gesto de no dar importancia:] *Ella puede.*

J.C. – Ajám.

L. P. – ¿Entendés? Como, confiando en mí, siendo que ni yo confiaba en mí, ¿entendés? O sea, era increíble. Ellos me tomaban como... Eh... Después fue la profesora de... de Historia, que ella no me tomaba los escritos, me los tomaba orales, porque ella se dio cuenta que yo me desarrollaba mejor hablando y no tanto escribiendo. Pero no... Sí, hubieron diferencias.

J.C. – Ajám.

L. P. – Habían profesores que no te daban la más mínima importancia y profesores que sí.

J.C. – ¿Y vos preferís que te evalúen de forma oral que escrita?

L. P. – Hoy en día me... Eh, no. o sea, hoy en día me desarrollo... Yo creo que tuve un... un cambio, de Tercero de liceo o Cuarto a ahora. ahora yo me desarrollo bien en la forma escrita y oral también. O sea, yo parlo, parlo todo el día. Pero, tengo una, eh... Me desenvuelvo mejor hablando que escribiendo.

J.C. – Escapando al tema de la dislexia, pensando en la figura del profesor como para vos, L. P. en general, no solo “una persona que tiene dislexia”. Pensá en algún buen profesor que hayas tenido, o en algunos buenos profesores, y decime qué los hizo buenos a ellos para vos.

L. P. – ¿Escapando al tema de la dislexia?

J.C. – En general. Si querés mencionarlo, mencionalo.

L. P. – Eh...un profesor de Inglés, que lo tuve en Quinto y en Sexto de liceo. Eh... para mí, por lejos, el mejor profesor, porque es una excelente persona, pero [enfática:] excelente persona. Yo, por temas económicos, no pude ir al paseo de fin de año de Camboriú. Te explicaba... la economía es importante en mi casa. En todos lados... Pero, digo, dadas las circunstancias, es... es importante. Y yo no lo pude, no pude ir. Aparte me sentía como *No voy a pasar, ¿para qué voy a hacer pagar el viaje a Camboriú si yo no voy a egresar?* ¿Entendés? Era algo... Y papá me dijo: *Escuchame, si querés yo...* No, no me dijo *Si querés...*, el jamás me dijo que no tenía la plata. Pero después me enteré que él, si yo quería ir, iba a sacar un préstamo. Pero este... Yo no... no

me sentía como correspondiente a ir, porque era... era para gente que egresaba. O sea, yo no iba a egresar. Yo sabía que no iba a egresar. Y, el profesor de inglés, este... sabiendo que yo... —no sabía los motivos, ¿no?— Sabía que yo no iba porque él fue, fue uno de los profesores que fue asignado para ir... Me trajo todo... regalitos. A todas las personas que no, que no fueron, ¿entendés? Era... —más allá de los regalos y...— era una buena persona por el tema de que vos podías sentarte y hablar, hablar, y él te escuchaba y te entendía y te... Y era el profesor e, para mí, hasta el día de hoy, no hubo profesor que lo superara. En cuanto a persona, ¿entendés? Era una persona excelente en todo...

J.C. – Y bueno, este es el rasgo que vos elegiste destacar.

L. P. – Sí. Para mí... más allá de la dislexia, ¿no? Porque muchos profesores me han tomado la dislexia y me hacían escritos diferentes o... pero, ese profesor tenía una... una manera de hablarte, de... de motivarte, ¿entendés? Él te motivaba de otra manera. Eh... Ponele, te hacía hacer un oral y, si yo le decía *Mirá, yo prefiero hacerlo sola*, ponele, en cuanto a que yo me sentía mejor, me sentía que lo desarrollaba mejor sola, él me decía *Bueno, sí, no hay problema, este... Te dejo un tema aparte más chiquitito para vos*. Pero no por el tema de la dislexia. Podías venir vos, que no tenías nada que ver con el tema, y él te decía lo mismo, ¿entendés?.

J.C. – Ajám.

L. P. – Y te lo hacía y... Para mí el mejor profesor por lejos.

J.C. – Y, lo contrario. Contame de algún mal profesor o de algunos malos profesores que recuerdes y por qué. Qué los hacía malos.

L. P. – Mirá, Sexto de Medicina, Matemática, del privado. No... [inaudible] 100%. O sea, él tenía una manera de seguir. O sea, vos veías los cuadernos de uno y eran un libro. El tipo, muy prolijo, todo el desarrollo y todo, pero no te explicaba. Te lo explicaba y cuando le decías que no entendías ya se enojaba. No le gustaba explicar. Bueno, yo creo que si sos profesor tenés que explicar, ¿no? Porque estás para eso. No digo en forma de burla, o sea, si no entiendo es que realmente no entiendo, y yo quería aprender, y a él... Vos ves mis cuadernos y hasta el día de hoy los tengo... Es más, hoy me guío con ellos. Me guío con ellos todavía. Y sí, son un libro. Tiene todo paso por paso, tema por tema, eh... desarrollo, tesis, todo. De todo tema. Pero, claro, el tipo no explicaba.

J.C. – Ajám.

L. P. – No explicaba nada.

J.C. – Entiendo. Y, de las materias que más te gustaron del liceo, ¿cuáles fueron?

L. P. – Biología.

J.C. – ¿Y es en la que te ha ido mejor?

L. P. – Sí.

J.C. – ¿Y en segundo lugar?

L. P. – Eh... Por más raro que parezca, eh... las Letras.

J.C. – Ajám.

L. P. – Sí, porque, en realidad, yo le ponía mucho más. Sabiendo esto, eh... yo no iba a dejar que... eh... irme a examen, ¿entendés? Porque el examen me iba a costar horrores. Entonces, yo prefería pasar los escritos —altos—, y llegar al año, eh... fin de año, terminar y decir *Bueno, salvé una, pasa con 6, raspando igual, pero pasé*, antes que ir a un examen a fin de año que tenía que dar todos los temas, todo en una sola hoja, ¿entendés? Entonces, yo prefería, eh... ponerme y estudiar mucho más esas materias, sabiendo que me dificultaban estudiarlas más, para no irme a examen. Yo no me quería ir a examen de esas materias. Una vez sola me fui a examen de Literatura y... y lo pasé. Lo pasé bien. ¡“Bien”! Lo pasé con 6, raspando, ¿no? Pero lo pasé. Para mí era el gran logro. Era imposible para mí salvarlo.

J.C. – Me imagino, era más esfuerzo. [pausa] Y bueno, te voy a preguntar de otras materias para que me digas qué te inspiran, qué recuerdos tenés, o comentarios de algún docente, o cómo te parece que podría mejorar la materia... Comentarios generales.

L. P. – ¿De cualquier materia?

J. C. – Por ejemplo, Música. ¿De qué te acordás?

L. P. – Yo, Música, tenía una profesora, eh... que no era de acá. Ay, no sé, de por allá arriba, hablaba muy raro y... y quedó embarazada y no tuve mucha Música, en realidad. Porque quedó embarazada y tenía problemas de presión y el bebé se le... tuvo problemas de abortar y... Entonces, a ella le dieron licencia médica y no consiguieron profesor de Música. Y ta. No tengo un gran...

J.C. – ¿Y alguna vez tuviste ECA?

L. P. – No.

J.C. – ¿Y de Educación Física?

L. P. – Sí, eh... soy asmática, por lo que a mí me preguntaron si yo la quería... ¡Ojo! Que, cuando yo hice el tema... —no te lo comenté— el tema de la dislexia, me preguntaron si yo quería exonerar inglés. Y yo les dije que no. [inaudible por tos fuerte] hago los exámenes de la... el funcional respiratorio, eh... no me salen bien, son...o sea, vos no podés agitarte... no, no, no... Te agitás muy rápido. Me preguntaron si yo la quería exonerar. Y les dije que no. Yo no... nunca quise tener nada más fácil que los demás, ¿entendés? Yo me sentía capaz de hacerlo. Me sentí capaz de hacer Inglés, me sentí capaz de hacer Educación Física. Siendo que la podía exonerar, yo no la quise exonerar. Y Educación Física, la llevaba bien. O sea, no era la gran cosa. Nunca me gustó. Hacer paro de manos y todas esas cosas no, no... Es más, siempre le decía al profesor *¿Y por qué no lo hace usted?* [risas de ambas] *Yo nunca lo ví hacer un paro de manos y usted me dice que lo tengo que hacer yo. A mí no me sale, hágalo usted a ver si a usted le sale.*

J.C. – Y... ¿Idioma Español?

L. P. – Sí. ¿Qué?

J.C. – Recuerdos.

L. P. – Eh... El tema es que yo de Idioma Español me acuerdo de todo. De todos los temas, de todos los libros, de todo... de todo... el desarrollo de cada libro, porque, claro, yo lo estudiaba profundamente, y... No me... No me iba mal. O sea... hasta el tema... hasta el tema de que me hacían leer. Entonces, cuando yo tenía ese problema... entonces, yo no... no... Eh... *¿Querés leer? NO. Bueno, Fulano. ¿Entendés?* Por ahí capaz que me preguntaban para no hacerme sentir menos y como yo decía *No, no quiero leer...* Hasta el día de hoy, la verdad que no quiero leer. Es que no...

J.C. – Entonces, te sentiste contemplada, digamos.

L. P. – Sí, en Idioma Español, sí. En Literatura y todo, sí.

J.C. – Y, ¿Matemática? Me dijiste que a veces tenías dificultades con los números. ¿Se hizo sentir mucho la dificultad o...?

L. P. – [interrumpe] Sí. Matemática, vos sabés, perdés un signo, no podés cambiar, y perdés todo. Perdés todo, el desarrollo de lo que hiciste lo perdiste. Y yo me confundía mucho con los signos, con el tema de cambiar los números.

J.C. – Ajám.

L. P. – Con el tema de, ponele, a ver... Eh... *0,93*, ponía *93,0*. El resultado era 100% ilógico al desarrollo que había hecho. Entonces, la profesora pensaba que yo había copiado. Y yo no había copiado. Simplemente, la calculadora me decía eso y yo lo puse al revés. Por eso tenía problemas. Ahora, cuando tengo

escrito o algo, me fijo cinco o seis veces que esté bien el resultado. Entonces estoy 100% segura que está bien.

J.C. – ¿Y no tenés ninguna evaluación diferencial hoy en día, con este que te queda, por ejemplo, de Matemática?

L. P. – ¿Cómo?

J.C. – Y... Ahora estás cursando Matemática y, sin embargo, tenés una *tolerancia*. ¿No te evalúan diferente?

L. P. – Mmm... No me evalúa diferente, no. Debería evaluarme. Él me dijo *Haceme acuerdo en los escritos* y eso, pero... me da como cosa hacerle acuerdo. Tengo ese miedo, ese rechazo de que digan *¿Y por qué el de ella es diferente?* Si yo igual... sí, eh... tengo que hacer tres, hago dos, y los hago bien, y ya está... Es como que tampoco tengo muchas ganas de que la gente, este... tenga rechazo, ¿me entendés? Ta, lo hago así igual. No le voy a andar haciendo acuerdo al hombre. Aparte, es un tema de él. Se tiene que acordar él. En el último escrito me fue bien igual. Aparte, él los hace muy sencillos, los hace con las cuadernolas abiertas, ¿viste? Ya que tengo una cuadernola abierta, ¿qué te voy a decir? *¿Haceme una diferente*, encima? No. en el último escrito me saqué 10. Ya está. Fue el más alto de mi vida. Sí, me saqué 10. Yo creo que es por la cuadernola abierta. Entonces, claro, no tengo tantos problemas como de memorizarme las cosas. O de aprenderme las [inaudible], sino que podés ir verificando. Entonces... Es por eso.

J.C. – Ajám. Una pregunta sobre los profesores que se me ocurrió sobre la marcha. ¿A vos te parece que todo lo que te pasó con los profesores en el último año en el San José tuvo que ver exclusivamente con el certificado? ¿Pensás que podría haber otro motivo?

L. P. – ¿Con la falsificación?

J.C. – [asiente]

L. P. – Eh... No. No, no, o sea, a ver... Yo me pongo en el lugar de una persona de 40 años. O sea, *Tiene 17. Si falsificó un certificado, ya está, todos nos equivocamos*. Habían profesores que, este... ya tenían rechazo por... por otros problemas o por otras cosas, o porque, este... No sé, yo, como te decía, yo, con respeto, pero siempre les digo lo que yo pienso. No es lo mismo... no es lo mismo a un amigo: *Escuchame, no*, a un profesor. Si yo tengo una fecha y tiempo para entregarte un trabajo, vos tenés lo mismo para entregarme mis resultados, ¿no? Quiero creer, no sé, no podés demorar 6 meses en entregarme una carpeta. Y se lo dije a una profesora de Física y no le gustó. Y fue y habló con el director. Y ahí hizo un escándalo bárbaro, pero porque yo simplemente quería saber cuánto había sacado. Y me dio la nota así [gesto de insignificancia] y se la pedí, porque yo esperaba... yo lo quería ver, ¿entendés?

Y no le gustó tampoco, y ahí hizo un escándalo con los profesores, que no sé qué... Y encima después falsifiqué... Ya era como que... *¡Ta! Vos querés problemas.*

J.C. – Ajám. Y, en el ambiente del aula, ¿te gusta trabajar en grupo?

L. P. – Hoy en día, no. No, porque, dados mis cuatro años cursando las materias, ya básicamente ya sabés casi todo lo que te van a preguntar y cómo lo van a hacer, y... no es por nada, pero yo los hago rápido a los ejercicios, y... y yo quiero, quiero avanzar, ¿entendés? Yo quiero salir. Entonces, siento como que si me... si estoy con alguien estoy atado a... bueno, *¿Yo ya lo terminé, puedo hacer otro?* Quiero mostrarle al hombre que yo ya lo terminé, que yo no tengo dificultades. Esa persona los tiene y, bueno, necesitará ayuda y: *Llamá al profesor.* Yo no soy profesora. Yo te puedo dar...

J.C. – [interrumpe] Estás en otra etapa.

L. P. – Sí. Yo te puedo dar una mano y te puedo explicar, tampoco puedo [inaudible], porque yo tengo otro ritmo, ¿entendés? No es por nada, pero... Tal vez, si vos el año que viene recursás, tengas otro ritmo que los que están en tu clase. No es nada malo. Y yo no me puedo atar a tu lentitud o a tu... o a tu... no sé, que no entendés. Porque yo ya lo entendí y yo... ¡quiero terminar! ¿Entendés?

J.C. – Sí. ¿Y cómo te llevás con los compañeros en general hoy en día?

L. P. – Bien. Este... No hay mucha relación. No nos vemos muchas horas al día.

J.C. – Venís a dos materias... Venís y te vas...

L. P. – Sí. Es como que no hay mucha... la gran cosa. Este... A ver, yo tengo 21 años. Hay gente que tiene 17. Como que las cabecitas están como inmaduras todavía. Se ríen de cosas que, yo qué sé...

J.C. – [inaudible]

L. P. – Por ahí yo también me reía en algún momento, ¿no? [inaudible] yo también me reí, pero ahora, yo qué sé... Ellos se lo toman como *¡Ay! Sos una amargada.* No soy amargada... Es que, en realidad, vengo por dos materias, voy y vengo corriendo, hago todo corriendo y me quiero ir. No quiero estar acá, eh... este... hablando de la vida.

J.C. – ¿Y antes? Digamos, cuando no estabas recursando, más que nada en años previos a la Secundaria, ¿no?, los compañeros que vos elegías para tener cerca, ¿quiénes eran?, ¿por qué cosas se caracterizaban?

L. P. – Eh... se caracterizaban... [risa] Tenía amigas opuestas. Una era muy loca —en todo sentido— y la otra usaba muletas. Muletas desde chiquitita, desde que nació. Yo a ella la conozco del jardín. Entonces, ellas eran como... eran como tan opuestas que... este... a una la cuidábamos entre las dos —a la loca, que era muy muy revirada en su vida— y a la que tenía muletas también la cuidábamos entre las dos, porque: *Cuidado, te podés caer*, este... *No, no hagas eso* [inaudible] *vas a rodar*. ¿Entendés?

J.C. – Sí.

[entrevista interrumpida por alumnos que entran al salón para tener clase]

ANEXO 3. TERCER ENCUENTRO

J.C. – Bueno, contame si te gusta hacer cosas con las manos. De lo más variado, tejer, pintar, dibujar, arreglar cosas...

L. P. – No, no, no.

J.C. – ¿Y no creés que tengas habilidad para eso tampoco?

L. P. – No, creo que... No es que no tenga habilidad, es que yo empiezo a hacer algo y me... me aburro, y ahí no lo termino de hacer.

J.C. – Ajám.

L. P. – Sí, hecho cosas de manualidad como cuando era chiquita, así... para regalarle a mi mamá o algo, pero... Últimamente estoy haciendo cosas —no sé si se llaman *manualidad*, pero bueno— estoy haciendo cuchas para los perros, todas esas cosas con las maderitas y todo, pero porque lo tengo que hacer, en realidad. Porque, en realidad, los necesitaba y, para mí, los animales son lo más importante e importa si [inaudible].

J.C. – O sea, ¿lo tomás como una responsabilidad más que un disfrute?

L. P. – Sí, sí, sí.

J.C. – Y contame del contacto con la naturaleza. Por ejemplo, me decís que te gusta el campo.

L. P. – Sí.

J.C. – ¿Qué te gusta hacer en el campo?

L. P. – En realidad, me gusta, eh... el aire. El aire es diferente. Eh... el cielo. La noche del campo es diferente a la noche de acá. Acá vez una estrella cada

[gesto de infinidad]. Y allá en el campo es una bóveda negra. Y ves todas las estrellitas... No sé, me parece que es otra vida. Me parece que la gente en el campo vive más que en la ciudad, sin lugar a dudas. Yo creo que las personas [inaudible] en el campo. Que deberían de... de irse... Yo creo que para... cuando te jubilás deberían darte un pase libre para un campo, porque para mí se... la gente vive, revive en el campo, o en un lugar donde le guste, sea una playa o algo. A mí la naturaleza me gusta. Todo.

J.C. – Y si tuvieras que vivir en el campo, ¿qué actividad te gustaría realizar ahí para vivir? De trabajo.

L. P. – Trabajo para vivir... No, no, no encuentro un trabajo que me gustaría... Para vivir, no. Me gustaría vivir ahí, pero de otro trabajo no relacionado con el campo.

J.C. – Ajám.

L. P. – No creo que yo me pueda desempeñar muy bien en el campo [risas].

J.C. – Ajám.

L. P. – No creo.

J.C. – ¿Y cuando vas a la playa qué te gusta hacer?

L. P. – En la playa. Eh... A mi mamá le encanta el agua. Mi mamá parece un niño chico, desde que llega a la playa hasta que se va no sale del agua. Y... O sea, y yo... Ponele, me gusta estar en la playa, me gusta tomar mate en la orilla. Eso me gusta. Me gusta mucho. Desde que mi sobrina nació hacemos castillitos de arena y todo, o sea, es algo más familiar, digamos. Va más por ahí.

[pausa. ruido de tránsito]

J.C. – ¿Tenés ratos a solas en los que te gusta hablar con vos misma?

L. P. – No.

J.C. – ¿No sos de hacerlo?

L. P. – No, hablo con mi gata. No conmigo. No, en serio, yo, sola así, dirigiéndome a mí, no, me dirijo a ella.

J.C. – ¿Y hablás de cosas importantes para vos, te ayuda a tomar decisiones para tu vida?

L. P. – ¿Hablar con la gata? Sí. Sí. Sí. O sea, es... es como un... no te, no te juzga por lo que pensás. O sea, es como que no estás para hablar con una persona que te dice *Pero, escuchame, creo que está mal lo que estás*

haciendo. Ella, no... nada. Está ahí, ¿entendés? Claro, es un animal, no puede hablar. Pero, sí, eh... yo creo que es por eso. Creo que es porque puedo hablar con ella y no, no le molesta que lo que yo diga, lo que yo haga, no... le da igual.

J.C. – Ajám. ¿Y sos de pedir consejos a otras personas y contar lo que sentís y lo que te preocupa?

L. P. – Sí. O sea, yo no tengo, no tengo problema en decir lo que siento. Es como te expliqué el otro día: yo si no... en serio, no te aguanto, te voy a decir *No te aguanto*. O sea, no tengo problema en abrirme con una persona, como me abrí contigo, yo no tengo ningún tipo de problema en hablarte de mis cosas ni de mi vida, no...

J.C. – ¿Pero hay alguna persona en tu vida a la que sientas la necesidad de decirle? ¿*Tengo ganas de hablarlo con Fulano, con Fulana, para que me ayude a decidir?*

L. P. – No. No, no, no, no.

J.C. – [inaudible]

L. P. – Sí. No hay una persona que... *Voy a ver qué dice Fulana para hacer... o Tengo que hablar con Fulana para contarle qué me pasó*. No. Es más, incluso han pasado semanas que me ha pasado algo y, y después lo cuento como que ya está, ya lo solucioné, ya me pasó, ya está. O sea, no... Simplemente por compartirlo, no porque me ayuden a hacerlo o a... a solucionarlo. Simplemente por compartir lo que me pasó.

J.C. – Entiendo. Y, por último, te pregunto sobre algún tema de estudio del liceo —de este año o algún otro— que te haya copado mucho y motivado a buscar cosas por cuenta propia, investigar, buscar información.

L. P. – Eh... Sí, sí. Me motivó mucho cuando yo recursé Biología, no ahora. Pero, por ejemplo, yo, cuando cursaba Biología, me... buscaba en internet cosas que no me preguntaban. Simplemente por saber. Y, últimamente, ponele, he buscado, eh... me interesa saber el tema de las enfermedades, ¿entendés? Ponele, el otro día era el tema del ébola, que el ébola... hablábamos todos del ébola, porque no sé qué, y el ébola viene para acá y nos vamos a morir todos. Y... me interesó y me puse a buscar y... es un tema a tratar, eh... Busqué también el problema en la vista que tengo, que es el astigmatismo. Eh, pero, sí, busco, por buscar. Pero no que... O sea, las leo, pero solo por saber, ¿entendés?

J.C. – Era justo eso lo que quería saber.

L. P. – No, no, solo por saber. Nadie me preguntó nada, nadie nada, o sea, yo, por si hablamos algún día, si alguien me pregunta algún día del tema, digo *Ah*,

yo, sabés que creo que había leído tal y tal cosa, para no ser ignorante a un tema, nada más.

J.C. – Ajám.

L. P. – Simplemente eso.

J.C. – Bien. Muchas gracias.

L. P. – De nada. [sonríe]

J.C. – Ahora sí terminamos. [risas]

L. P. – ¿Terminamos? [risas] Qué bueno [con simpatía] Qué bueno, terminamos. [risas]

[FIN DEL AUDIO]