



Dosier neurodiversidad

Leer se conjuga en plural. Desafíos y oportunidades de la neurodiversidad para las prácticas de lectura, escritura y oralidad



CERLALC

Centro Regional para el Fomento del
Libro en América Latina y el Caribe
Bajo los auspicios de la UNESCO



Julieta Brodsky

Ministra de las Culturas, las Artes y el Patrimonio de Chile
Presidenta del Consejo

Carlos Brito

Ministro de Turismo de Brasil
Presidente del Comité Ejecutivo

Andrés Ossa

Director

Alberto Suárez

Secretario general (e)

Jeimy Hernández Toscano

Gerente de Lectura, Escritura y Bibliotecas

Publicado por

Centro Regional para el Fomento del Libro en
América Latina y el Caribe (Cerlalc)

Calle 70 n.º 9-52

Bogotá, Colombia

cerlalc@cerlalc.org

www.cerlalc.org

Julio de 2022

Autores:

Sara Acevedo

Elena Marulanda

Aldo Ocampo González

Maryanne Wolf

Coordinación editorial:

Jeimy Hernández Toscano,

Gerente de Lectura, Escritura y Bibliotecas, Cerlalc

Lorena Panche,

Profesional de Lectura, Escritura y Bibliotecas

Corrección de estilo:

Sara Palacio

Diseño y diagramación:

Magdalena Forero



Las ideas y opiniones incluidos en este dossier corresponden a las posturas de cada uno de los autores y no representan necesariamente el punto de vista del Cerlalc ni de sus países miembros. Los términos, argumentos y conclusiones de los artículos no implican una toma de postura del Centro con respecto a la temática de esta publicación, con la que se busca incentivar la discusión informada y contribuir al debate sobre la neurodiversidad, la discapacidad y la educación inclusiva.

Este documento se publica bajo los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-No comercial-No derivar 3.0 (CC BY-NC-ND).

Contenido

Prólogo	5
La ciencia y la poesía en el aprendizaje (y la enseñanza) de la lectura	
Maryanne Wolf	8
Los mediadores en calidad de aliados: potenciando el saber participativo del colectivo neurodivergente	
Sara M. Acevedo Espinal	19
Neurodiversidad, educación inclusiva y lectura: esperanzas para el redescubrimiento de la naturaleza humana	
Aldo Ocampo González	57
Hacia una comprensión lectora accesible e inclusiva: herramientas para el fomento de la lectura en poblaciones neurodivergentes	
Elena Marulanda Páez	105

Prólogo

Hoy, con las transformaciones recientes en las prácticas de lectura, esta ha dejado de ser un concepto unívoco que refiere exclusivamente al acto de descifrar el código alfabético para abarcar una variedad de acciones interpretativas y de creación de significados múltiples a través de varios lenguajes. Estos cambios han propiciado el reconocimiento de diferentes formas de leer y han dado mayor visibilidad a la pluralidad de los lectores, quienes interpretan las intrincadas redes de sentidos que conforman su realidad partiendo de sus habilidades e intereses particulares, y desde un trasfondo personal, social y cultural que determina la manera en que comprenden y *recrean* estos sentidos.

Teniendo en cuenta esta amplia variedad de lectores y de lecturas, para garantizar las condiciones que posibiliten la apropiación plena y democrática de la cultura escrita para todas las personas, no solo se deben eliminar las barreras de distinto orden que enfrentan determinados grupos poblacionales para acceder a espacios y a materiales de lectura diversos y de calidad. También es necesario reconocer a todos los ciudadanos como interlocutores válidos que enriquecen, con su voz particular el diálogo de saberes y puntos de vista en el plano social y cultural a partir de sus características propias, incluidas las condiciones físicas o cognitivas diversas.

Para promover la formación de todas las personas como usuarias autónomas de la palabra, y, especialmente, de aquellas con capacidades diversas y necesidades especiales de aprendizaje, el Cerlalc pone a disposición de los países iberoamericanos el presente dossier, titulado *Leer se conjuga en plural: desafíos y oportunidades de la neurodiversidad para las prácticas de lectura, escritura y oralidad*. Este trabajo fue desarrollado por la Gerencia de Lectura, Escritura y Bibliotecas del Centro, con la participación de un grupo de especialistas en el campo de la educación, la lectura, la discapacidad y el neurodesarrollo. En él, se presentan distintas perspectivas, planteamientos teóricos y recursos de orden práctico para abordar las prácticas de fomento de la lectura desde un enfoque que considere la diversidad cognitiva, al igual que las diferentes habilidades y necesidades de los lectores con discapacidad.

Con esta publicación, el Cerlalc busca aportar a la reflexión sobre un concepto que, en las últimas décadas, ha generado amplias discusiones en el ámbito de la neurociencia, la pedagogía y los estudios sobre discapacidad, y que ha cobrado relevancia y actualidad a la luz de los esfuerzos por garantizar la equidad y la participación activa de las personas con capacidades diversas en todos los ámbitos de la vida social y cultural: la *neurodiversidad*.

Esta noción tiene su origen en una serie de iniciativas lideradas por varios grupos de activistas con condiciones dentro del espectro autista que, en los años 90, comenzaron a movilizarse a favor del reconocimiento de las personas autistas y con otras divergencias neurológicas como seres humanos autónomos, independientes, que no solo tienen necesidades y “limitaciones”, sino también habilidades y destrezas únicas. Para los activistas neurodivergentes, estas condiciones deben ser valoradas como parte integral de la gran variedad cognitiva que caracteriza a nuestra especie, y de la cual también hacen parte las personas cuyo funcionamiento neurológico está en el rango de lo considerado “normal”. En línea con estos postulados, encaminados a reconocer las diferencias en las formas de aprendizaje y procesamiento cerebral, la socióloga australiana Judy Singer acuñó el término “neurodiversidad”, el cual abarca otras condiciones además del autismo, como la dislexia, la dispraxia, la discalculia y el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH).

La neurodiversidad, entendida como la variedad de procesos mentales y cognitivos que determinan las diferentes maneras y ritmos de aprendizaje, propende por una aproximación a estas diferencias más allá de una visión exclusivamente médica –esto es, como patologías que precisan ser tratadas o eliminadas–, ya que si bien las capacidades diversas pueden plantear grandes retos a los procesos pedagógicos, a las dinámicas comunicativas y a la inmersión en la cultura escrita, estas no deben limitar los derechos educativos, culturales y sociales de las personas neurodivergentes. Por ello, en lo que respecta específicamente a las prácticas asociadas a la cultura escrita y oral, se requiere que las políticas educativas y de fomento de la lectura adopten estrategias que tomen en cuenta las diferentes características de los lectores, incluyendo a quienes no tienen un funcionamiento cognitivo calificado como típico¹, para que todas las personas, sin importar su condición, puedan acceder de forma efectiva a la lectura, la escritura y la oralidad en sus diferentes dimensiones sociales, personales, profesionales y educativas.

Siguiendo la hoja de ruta de acción global para el desarrollo sostenible y equitativo trazada por la Agenda 2030 de Naciones Unidas, y su premisa básica de *no dejar a nadie atrás*, los gobiernos y los diferentes sectores que trabajan en pro del aprendizaje y el acceso a la información, la cultura y el conocimiento deben aunar esfuerzos para construir entornos que brinden a la población neurodivergente y a otros colectivos con discapacidad todas las herramientas que requieren para aprender, expresarse y relacionarse.

1 En el campo de la investigación académica y científica sobre las capacidades diferentes, el término *neurotípico* ha sido usado en contraposición a la neurodiversidad, para designar el funcionamiento cognitivo de las personas sin condiciones neuronales diversas como el autismo o el trastorno por déficit de atención. Hoy, a partir del trabajo de varios científicos y autores, este uso ha empezado a reevaluarse: lo neurotípico no constituiría lo opuesto a lo neurodivergente, sino que sería un componente más en el espectro de la diversidad del cerebro humano. Al respecto, pueden consultarse los trabajos del psicólogo y especialista en educación norteamericano Thomas Armstrong.

Así, desde la especificidad de sus características y capacidades, la diversidad cognitiva podrá seguir contribuyendo –al igual que la etnia, el género, la identidad cultural y otras expresiones de la diversidad– a enriquecer la vida de las comunidades.

En sintonía con estos principios, fundamentados en un enfoque de derechos, con este dossier el Cerlalc ofrece a los mediadores, docentes, bibliotecarios, líderes de los sistemas bibliotecarios e instancias responsables de las políticas de lectura en Iberoamérica distintos postulados conceptuales sobre la neurodiversidad, así como pautas metodológicas para su abordaje en el contexto de las actividades de lectura, escritura y oralidad, con el fin de generar las condiciones que permitan a las personas neurodivergentes tomar parte activa en la realización estas actividades. Los textos recogidos en esta publicación presentan abordajes que, desde disciplinas como la neurociencia, la pedagogía, los estudios sociales y culturales, entre otros, pretenden ampliar los conocimientos sobre esta temática y dar visibilidad a las diferentes trayectorias lectoras y de aprendizaje, de forma que las acciones desarrolladas en el ámbito educativo y cultural respondan de manera informada y adecuada a las características y las condiciones particulares de todos los lectores.

Andrés Ossa
Director Cerlalc

La ciencia y la poesía en el aprendizaje (y la enseñanza) de la lectura

En este artículo, que apareció originalmente en inglés en 2018, en *Phi Delta Kappan*, 100 (4), 13-17, se hace un abordaje científico de la complejidad de los procesos neurológicos y cognitivos que se ponen en juego en el aprendizaje de la lectura. El Cerlalc agradece a la autora su valiosa contribución para el desarrollo de este dossier al haber brindado su autorización para traducir y publicar el texto en el ámbito iberoamericano.



Maryanne Wolf

Académica y docente estadounidense, directora del Centro para la Dislexia, Aprendizajes Diversos y Justicia Social de la Escuela de Posgrado en Educación y Estudios de la Información de la Universidad de California, en Los Ángeles (UCLA).

Traducción de Laura Tibaquira

El neurocientífico David Eagleman (2011) escribió recientemente que las células del cerebro se “conectan entre sí en una red de tan asombrosa complejidad que el lenguaje humano resulta insuficiente para explicarla y se hacen necesarias nuevas expresiones matemáticas... Hay tantas conexiones en un solo centímetro cúbico de tejido cerebral como estrellas en la Vía Láctea” (p.1). Es precisamente la capacidad de realizar este asombroso número de conexiones la que le permite al cerebro ir más allá de sus funciones originales para formar un circuito completamente nuevo para la lectura (véase la investigación resumida en Wolf, 2016). La generación de este nuevo circuito era necesaria, pues la lectura no es algo natural o innato; es, en cambio, una invención cultural no natural, con apenas 6.000 años de existencia. En cualquier “reloj evolutivo”, la historia de la lectura ocupa poco más que el popular tictac antes de medianoche.

La falta de un modelo del circuito de lectura hace que su formación esté sujeta a variaciones considerables, basadas en las necesidades lingüísticas específicas y en los entornos de aprendizaje del lector. Un craso error –con consecuencias desafortunadas para los niños, los profesores y los padres de todo el mundo– es suponer que la lectura es algo natural para los seres humanos y que simplemente surgirá “de la nada” como el lenguaje, cuando el niño esté preparado. No es así. A la mayoría de nosotros se nos deben enseñar los principios básicos de esta invención cultural no natural.

Afortunadamente, el cerebro viene bien preparado para aprender un gran número de cosas que no son naturales gracias a su diseño de origen. El principio de diseño más conocido, la neuroplasticidad, subyace en casi todo lo interesante de la lectura, desde la formación de un nuevo circuito al conectar partes antiguas, hasta el reciclaje de neuronas existentes, y la adición de nuevas y elaboradas ramas al circuito de lectura con el paso del tiempo. La plasticidad también explica por qué el circuito cerebral de lectura es intrínsecamente maleable y se ve influenciado por factores ambientales clave: concretamente, por lo que lee, cómo lee y cómo se forma.

El segundo principio apela a las contribuciones del psicólogo Donald Hebb (1949/2002), quien ayudó a conceptualizar cómo las células forman grupos de trabajo que les permiten especializarse en funciones concretas. Estos grupos especializados construyen las redes que nos permiten ver las características más pequeñas de las letras y procesarlas en milisegundos.

Más concretamente, e igualmente importante, la especialización celular permite que cada grupo de trabajo de neuronas se automatice en su región específica y en sus conexiones con otros grupos o redes del circuito de lectura. En otras palabras, para que se produzca la lectura, debe existir un tercer principio, una automatización de velocidad sónica en las redes neuronales a nivel local (como dentro de la corteza

visual), que, a su vez, permite conexiones igualmente rápidas a través de extensiones estructurales completas del cerebro (por ejemplo, conectando regiones visuales con regiones del lenguaje).

En esencia, la combinación de estos tres principios forma un circuito de lectura que opera como los aros de un malabarista, con tres grandes aros que se superponen (que representan la visión, el lenguaje y la cognición), conectados a dos aros más pequeños (que representan las funciones motrices y afectivas), todos ellos controlados por un “centro ejecutivo” que se encarga de la atención, la memoria, la generación de hipótesis y la toma de decisiones. Dicho centro incorpora la información de dos hemisferios, cuatro lóbulos en cada hemisferio (frontal, temporal, parietal y occipital) y las cinco capas del cerebro (desde la capa superior, el telencéfalo, y la capa adyacente, el diencéfalo, hasta las capas medias del mesencéfalo y las capas inferiores del metencéfalo y el mielencéfalo). Aquel que todavía crea en el cuento viejo de que solo utilizamos una pequeña parte de nuestro cerebro aún no es consciente de lo que hacemos cuando leemos.

Los múltiples cerebros lectores

Cuando los niños llegan por primera vez al preescolar, vienen en todos los tamaños y con diferentes habilidades, lenguas, dialectos y culturas, todo lo cual ha influido en la formación del cerebro. La primera tarea de la escuela es descubrir quién está listo para aprender, quién no, y qué hacer al respecto. Desde el primer día, las escuelas deben estar en la capacidad de evaluar qué se necesita para aquellos niños que no tuvieron una experiencia preescolar de calidad y que pueden ir rezagados en el desarrollo del lenguaje y de otros precursores de la lectura. A partir del segundo día, los profesores deben identificar si los niños que tuvieron una experiencia preescolar de calidad tienen fortalezas y debilidades diferentes que requieran un énfasis específico, antes de que se les enseñe a leer de manera formal. Todas las personas involucradas en las etapas siguientes deben estar al tanto de nuevas investigaciones de relevancia, así como de investigaciones más antiguas ya consolidadas, las cuales aún no son lo suficientemente conocidas o implementadas en muchas escuelas.

“

Aquel que todavía crea en el cuento viejo de que solo utilizamos una pequeña parte de nuestro cerebro aún no es consciente de lo que hacemos cuando leemos.

”

Un reciente y fascinante estudio podría cambiar la manera en que se hacen las cosas en los dos primeros días de escuela. Mis antiguos alumnos de doctorado Ola Ozernov-Palchik y Elizabeth Norton,

junto con John Gabrieli y sus colegas del Instituto McGovern para la Investigación del Cerebro del MIT, y Nadine Gaab, del Hospital Infantil de Boston, finalizaron recientemente uno de los estudios más extensos de predicción de lectura jamás realizados (Ozernov-Palchik et al., 2016). Este es el tipo de estudios que nos ayuda a predecir a quiénes les podrá ir bien en asignaturas importantes como lectura y matemáticas, y quiénes necesitarán un seguimiento minucioso.

Nuestro grupo estudió a más de mil niños de escuela preescolar de todos los niveles económicos de Nueva Inglaterra. De esto surgieron seis perfiles de desarrollo que pueden ayudar a padres y profesores a entender las necesidades de cada grupo y cómo cada grupo aprende a leer mejor. Dos de los perfiles incluyen niños de un nivel promedio o por encima del promedio, que solo necesitarán buena instrucción para triunfar. Otro grupo tiene dificultades con las letras y los sonidos, y puede provenir de entornos donde hay poca exposición al alfabeto o a la lengua inglesa. Estos problemas se pueden corregir de forma sencilla. Sin embargo, algunos niños de este grupo pueden tener dificultades visuales que necesiten una evaluación adicional.

Tres de los perfiles incluyen niños que sabemos serán diagnosticados con algún tipo de discapacidad lectora o dislexia. Hay pocos descubrimientos que sean más importantes para quienes estudiamos la dislexia que la posibilidad de predecirla antes de que los niños tengan que enfrentar ignominiosos fracasos diarios frente a compañeros, padres y profesores. De hecho, hay pocas cosas más destructivas para un niño de seis años que pensar, repentinamente, que es tonto porque todos saben leer menos él, ya sea por razones biológicas, ambientales o, en algunos casos, una mezcla de ambas.

Al evaluar de forma temprana a los lectores jóvenes con dificultades, podemos prevenir parte de las frustraciones emocionales que suelen caracterizar sus experiencias de lectura. En el proceso, podemos ahorrarle a la sociedad grandes sumas de dinero, al evitar el uso de algunas camas en prisión y al preservar el espíritu de los niños con dislexia, quienes luego podrán convertirse en miembros creativos de nuestra sociedad y empresarios exitosos (Wolf, 2007). El punto álgido aquí es que ahora nos encontramos en el umbral de poder predecir trayectorias de lectura altamente específicas en los niños pequeños, incluso antes de que empiecen a leer. Dicha información, en manos de profesores capacitados, podría prevenir algunos de los problemas de lectura, mejorar otros y proporcionar intervención temprana e intensiva a los niños con mayor riesgo de padecer dislexia. No hay nada más importante en la adquisición de la lectura que el inicio temprano de intervenciones sistemáticas y específicas.

La mencionada investigación ayuda a todos los niños, no solo a aquellos con retos de aprendizaje más evidentes. Las herramientas

de predicción también demuestran la increíble variabilidad que existe en el grupo más numeroso de los niños con el desarrollo más típico. Algunos niños, sobre todo los varones, no muestran áreas de debilidad evidentes en su perfil; sin embargo, todavía no están listos para aprender a leer. Entender a este grupo requiere una evaluación más profunda (para asegurar que no existan debilidades subyacentes) y también expectativas más razonables para nuestros niños que las que normalmente se tienen. Los directores de muchas escuelas se ven tan presionados para que los niños obtengan buenos resultados en las pruebas estatales de los grados superiores, que presionan a sus profesores a impulsar cada vez más temprano la adquisición de la lectura en el plan de estudios del preescolar.

“

...hay pocas cosas más destructivas para un niño de seis años que pensar, repentinamente, que es tonto porque todos saben leer menos él, ya sea por razones biológicas, ambientales o, en algunos casos, una mezcla de ambas.

”

La neuróloga pediátrica de la Universidad Johns Hopkins Martha Denckla argumenta con vehemencia que con nuestra presión para que todos los niños lean antes de salir del preescolar estamos causando tanto beneficios como trabas (M.Denckla, comunicación personal, 2015). La investigadora británica en lectura Usha Goswami (2003) reforzó esta conclusión en un estudio sobre las prácticas de lectura en Europa. Ella encontró que en los países en los que la lectura se implementó más tarde, esta se desarrolló con menos problemas para los niños. En otras palabras, los niños europeos que iniciaron su instrucción en lo que podríamos considerar el primer grado adquirieron la lectura de forma más fácil que aquellos que iniciaron un año antes.

Estos resultados son, a decir verdad, desconcertantes, puesto que hay más regularidad ortográfica en las lenguas de los países que introducen la lectura un año más tarde. Aun así, hay razones fisiológicas y comportamentales de peso que explican por qué algunos niños simplemente no están listos para iniciarse en la lectura en preescolar (Wolf, 2007). El punto es que los miedos a los resultados en las pruebas estatales del tercer grado no deberían guiar las decisiones sobre cuándo iniciar el aprendizaje de la lectura a nivel preescolar. Algunos niños son presionados a leer muy pronto, antes de estar preparados para ello. Algunos niños leen bien antes de finalizar el preescolar o incluso antes de entrar. Otros son enviados al primer grado para recibir intervención escolar diaria, que resulta inapropiada para sus perfiles de aprendizaje específicos. Profesores

receptivos y bien capacitados, excelentes herramientas de predicción e intervenciones mejor orientadas, basadas en evidencia, son nuestra mejor defensa frente a cualquiera de estos errores frecuentes que entorpecen el desarrollo de los niños.

Entender cómo introducir a todos los niños con sus múltiples diferencias a la vida lectora requiere hoy un conjunto de habilidades tan complejo como el que cualquier ingeniero o científico espacial debe utilizar. Los profesores de hoy deben actualizar sus conocimientos, especialmente sobre el cerebro lector y sus implicaciones en la forma en la que enseñamos a profesores y niños. Como enfatiza Stanislas Dehaene (2009), lo que conocemos sobre el circuito del cerebro lector puede enriquecer el desarrollo de la comprensión de los profesores, especialmente en lo que respecta a las ventajas de las diferentes formas de enseñanza de la lectura. En última instancia, puede ayudar a resolver uno de los debates más intransigentes sobre los métodos de enseñanza, las llamadas *guerras de la lectura*.

El debate que nunca debió plantearse

En general, los educadores del siglo XX se formaron en dos enfoques notablemente diferentes en cuanto a la enseñanza de la lectura. En el enfoque denominado *fonético*, la enseñanza de la lectura se inicia cuando los niños comprenden los elementos básicos que subyacen en el principio alfabético: que las palabras están formadas por sonidos o fonemas y que estos sonidos corresponden a letras en el alfabeto, con reglas que deben ser aprendidas para entrar a la lectura. La enseñanza es explícita y el énfasis pasa de una base en los fonemas y las letras del inglés a reglas sistemáticas para conectar las letras a los sonidos y para decodificar diferentes tipos de palabras.

“

...los miedos a los resultados en las pruebas estatales del tercer grado no deberían guiar las decisiones sobre cuándo iniciar el aprendizaje de la lectura a nivel preescolar. Algunos niños son presionados a leer muy pronto, antes de estar preparados para ello.

”

En el enfoque denominado *lenguaje integral*, el aprendizaje debe ser implícito: las reglas de decodificación deben ser inferidas o descubiertas por el niño, con poca o ninguna instrucción en decodificación o énfasis en los fonemas. El foco está en la relación con las historias, la literatura no adaptada, los significados de las palabras y la imaginación del niño, excluyendo los principios fonéticos. De hecho, algunos de los primeros profesores de esta línea llamaban, erróneamente, a los

métodos fonéticos “mecánicos y repetitivos”, y caracterizaban a los profesores de dichos enfoques como menos progresistas y menos enfocados en el niño.

Sin embargo, ambos enfoques llegaron a ser respaldados por profesores destacados, muchos de los cuales aún mantienen una creencia leal, y algunas veces celosa, en los métodos en los que fueron formados originalmente. Uno de los errores más desafortunados del siglo XX es que cada uno de estos enfoques haya llegado a excluir el énfasis del otro, lo que desafortunadamente aún continúa. Incluso cuando existe un movimiento hacia la “lectura equilibrada”, la realidad más frecuente es una variación levemente velada del enfoque en el lenguaje integral con un guiño superficial y desorganizado a los principios de la fonética. Esto es tan entendible como lamentable.

Estudios de investigación exhaustivos financiados por el gobierno respaldan de manera inequívoca la importancia de que los niños aprendan a leer a través de la enseñanza explícita de los principios básicos de decodificación (McCardle y Chhabra, 2004; Miller, Cutting y McCardle, 2013; Miller, McCardle y Long, 2014; Pugh y McCardle, 2009). Sin embargo, aunque estos resultados respaldan claramente los principios fonéticos, no deben representar un descuido de la relación con la literatura.

El problema es que ni la evidencia científica ni la experiencia de no poder enseñar a muchos niños a alcanzar niveles de alfabetización funcional han sido suficientes para persuadir a los profesores que siguen con lealtad los métodos del lenguaje integral. En uno de los mejores análisis recientes de investigación sobre la lectura, Mark Seidenberg (2017) describe de manera memorable estos métodos como “zombis teóricos que no pueden ser detenidos con armas convencionales como la desacreditación empírica, dejándolos rondar con libertad por el panorama educativo” (p.271). Esta situación es un doble desperdicio: desaprovecha las intenciones incuestionablemente idealistas del profesor de lenguaje integral y frustra el aprendizaje de la lectura de muchos niños, especialmente de aquellos con diferencias de lectura o aprendizaje, o con necesidades bilingües.

Dicho esto, ni Seidenberg ni yo quitaríamos ni un minuto del tiempo empleado por el profesor de lenguaje integral para llevar palabras, historias y una vida de disfrute de la lectura a los niños, siempre que no excluya un enfoque fundamentado y sistemático para el aprendizaje de los fonemas de la lengua, el principio alfabético y las reglas de decodificación. Desde la perspectiva de la neurociencia cognitiva, la repetición que se fomenta en este último enfoque les proporciona a los niños las múltiples exposiciones que necesitan para aprender y consolidar las reglas de las letras y sus sonidos correspondientes e incrementar su conocimiento de las palabras,

las historias y la literatura. La repetición fomenta el aumento de representaciones de alta calidad que van desde los fonemas y grafemas (letras) hasta los significados de las palabras y las estructuras gramaticales. Como lo dijo alguna vez un viejo profesor: “La mayoría de las veces, los peldaños más bajos de una escalera son los mejores para aprender a subir. Siempre he odiado pedirle a un niño que llegue al peldaño más alto sin ellos”. Todos los peldaños son importantes si queremos preparar a los niños para ser lectores con fluidez, capaces de emplear tanto su imaginación como sus capacidades analíticas.

Adicionalmente, conocer acerca del cerebro lector puede ayudar a los profesores de cualquier método a evidenciar cuáles peldaños de la escalera pueden estar haciendo falta en su forma de enseñar a los niños. El circuito lector activa todo lo que conoce. *Lo mismo debería ocurrir con nuestra enseñanza durante el periodo de los 5 a los 10 años.* Dentro de esta perspectiva, los profesores de niños de 5 a 10 años prestarían una atención amplia y explícita a todos los componentes del circuito lector: desde los fonemas y sus conexiones con las letras, hasta los significados y las funciones de las palabras y los morfemas (por ejemplo, las unidades de significado más pequeñas) en las oraciones, pasando por una inmersión en historias que requiere de procesos de lectura profunda cada vez más sofisticados y por la elicitación de los pensamientos propios y la imaginación de los niños al hablar y escribir.

De esta manera, no se descuida ningún aspecto relacionado con la cognición, la percepción, el lenguaje, el afecto y las regiones motrices. Aprender los significados y usos gramaticales de las palabras en oraciones cada vez más complejas es importante en los grados primero y tercero. Aprender nuevos patrones de letras que siempre reaparecen y que nos ayudan a entender los significados de las palabras es importante tanto en primer como en cuarto grado. Con el paso del tiempo, en tercer y cuarto grado, estos componentes básicos del circuito habrán sido tan practicados y automatizados que los niños podrán enfocar su atención en procesos de comprensión más sofisticados, comenzando por expandir sus conocimientos previos y terminando con la elicitación de sus percepciones y reflexiones.

Esta es la base de la fluidez y la mejor forma de adquirirla (Katzir et al., 2006; Wolf y Katzir-Cohen, 2001). Una suposición que ha guiado la práctica común, pero insuficiente, de hacer que los niños releen un pasaje una y otra vez es que la fluidez consiste únicamente en la velocidad de la decodificación. Pensemos de nuevo en la imagen de los aros del malabarista: cada aro tiene que ser lo suficientemente rápido para transmitir información a los demás aros. Solo cuando cada aro es lo suficientemente rápido para trabajar en tándem con los demás, se puede dedicar tiempo a la comprensión de lo que se lee y a desarrollar sentimientos al respecto.

Ahora contamos con amplia evidencia de que un enfoque de la lectura que enfatiza todas estas partes del circuito de lectura beneficia a muchos niños. Una década de estudios aleatorizados con tratamiento de control (Lovett et al., 2017; Morris et al., 2012; Wolf et al., 2012) demuestra que cuando los componentes principales del circuito de lectura se enfatizan de manera explícita (cuanto más temprano mejor) los niños se convierten en lectores más competentes, incluso cuando inician con retos significativos como la dislexia.

Además, como lo revelan las investigaciones publicadas en inglés por Melissa Orkin, en hebreo por Tami Katzir y en italiano por Daniela Traficante, leer con fluidez implica conocer no solo cómo funcionan las palabras, sino también cómo nos hacen sentir. La empatía y la toma de perspectiva son parte de la compleja trama de las emociones y los pensamientos, cuya convergencia impulsa una mejor comprensión.

Completar el circuito

Hacer hincapié en los múltiples aspectos de las palabras no solo es fundamental para que los dos tercios de los niños de Estados Unidos que no alcanzan la competencia lectora puedan leer con fluidez, sino que es el puente que conecta la decodificación de las palabras con procesos de lectura profunda. Releer las mismas historias y oraciones una y otra vez es una práctica útil para adquirir velocidad en un texto determinado, pero nunca preparará a un niño para conectar conceptos, sentimientos y reflexiones personales. La lectura profunda se trata de conexiones: conectar lo que sabemos con lo que leemos, lo que leemos con lo que sentimos, lo que sentimos con lo que pensamos y, finalmente, conectar cómo pensamos con cómo vivimos nuestras vidas en un mundo conectado.

Las historias son uno de los vehículos más poderosos de la humanidad para establecer conexiones duraderas con personas a las que nunca llegaremos a conocer. Sentirse como Charlotte cuando ve los aprietos en los que se encuentra Wilbur en *La telaraña de Charlotte*, identificarnos con Martin Luther King Jr. en *Las grandes palabras de Martin: la vida del doctor Martin Luther King Jr.* o con Ruby Bridges en *A través de mis ojos* prepara a los niños para empatizar tanto con sus vecinos como con personas de todo el mundo o al otro lado de las vías del tren. Pensemos en cómo nos han cambiado personajes de ficción como Celie en *El color púrpura* y el Hamlet de Shakespeare y las vidas reales de personas como Eleanor Roosevelt en su autobiografía y James Baldwin en *No soy tu negro*. Sin importar nuestra edad, las vidas de otros pueden cambiar las nuestras si aprendemos a conectar todo el circuito de lectura con nuestra imaginación moral.

Referencias

- Dehaene, S. (2009). *Reading in the brain: The new science of how we read*. Nueva York, NY: Viking.
- Eagleman, D. (2011). *Incognito: The secret lives of the brain*. Nueva York, NY: Viking.
- Goswami, U. (2003). How to beat dyslexia. *The Psychologist*, 16 (9), 462-465.
- Hebb, D. (1949/2002). *The organization of behavior: A neuropsychological theory*. Mahwah, NJ: Psychology Press.
- Katzir, T., Kim, Y., Wolf, M., O'Brien, B., Lovett, M. y Morris, R. (2006). Reading fluency: The whole is more than the parts. *Annals of Dyslexia*, 56 (1), 51-82.
- Lovett, M.W., Frijters, J.C., Wolf, M., Steinbach, K.A., Sevcik, R.A. y Morris, R.D. (2017). Early intervention for children at risk for reading disabilities: The impact of grade at intervention and individual differences on intervention outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 109 (7), 889-914.
- McCardle, P.E. y Chhabra, V.E. (Eds.). (2004). *The voice of evidence in reading research*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Miller, B., Cutting, L.E., McCardle, P. (Eds.). (2013). *Unraveling reading comprehension: Behavioral, neurobiological, and genetic components*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Miller, B., McCardle, P. y Long, R. (Eds.). (2014). *Teaching reading and writing: Improving instruction and student achievement*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Morris, R.D., Lovett, M.W. y Wolf, M., Sevcik, R.A., Steinbach, K.A., Frijters, J.C. y Shapiro, M.B. (2012). Multiple-component remediation for developmental reading disabilities: IQ, socioeconomic status, and race as factors in remedial outcome. *Journal of Learning Disabilities*, 45 (2), 99-127.
- Ozernov-Palchik, O.E., Norton, E.S., Sideridis, G., Beach, S.D., Wolf, M., Gabrieli, J. y Gaab, N. (2016). Longitudinal stability of pre-reading skill profiles of kindergarten children: Implications for early screening and theories of reading. *Developmental Science*, 20 (5), 1-18.
- Pugh, K. y McCardle, P. (Eds.). (2009). *How children learn to read: Current issues and new directions in the integration of cognition, neurobiology, and genetics of reading and dyslexia research and practice*. Nueva York, NY: Psychology Press.
- Seidenberg, M. (2017). *Language at the speed of sight: How we read, why so many can't, and what can be done about it*. Nueva York, NY: Basic Books.
- Wolf, M. (2007). *Proust and the squid: The story and science of the reading brain*. Nueva York, NY: HarperCollins.
- Wolf, M. (2016). A neuroscientist's tale of words. In *Tales of literacy for the 21st century*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Wolf, M. y Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5 (3), 211-238.
- Wolf, M., Ullman-Shade, C. y Gottwald, S. (2012). The emerging, evolving reading brain in a digital culture: Implications for new readers, children

with reading difficulties, and children without schools. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 11 (3), 230-240.

Nota: Adaptado de *Lector, vuelve a casa: el destino del cerebro lector en un mundo digital*. (Nueva York, NY: HarperCollins). Copyright © 2018 por Maryanne Wolf. Reproducido con el permiso de Harper, un sello de HarperCollins Publishers.

Los mediadores en calidad de aliados: potenciando el saber participativo del colectivo neurodivergente

Se plantea aquí una reflexión sobre la neurodiversidad y sobre la necesidad de cuestionar y reorientar las prácticas, ideologías e imaginarios tradicionales para que las personas neurodivergentes puedan ejercer efectivamente su derecho a educarse, crear y participar como miembros activos de la sociedad.



Sara M. Acevedo Espinal
con la colaboración de Liliana M. Espinal

Sobre la autora

Nací en Colombia, donde viví hasta culminar mis estudios de secundaria. Al graduarme, me radiqué en España durante seis años para cursar mis estudios de pregrado en Filología Francesa en la Universidad de Salamanca. Cursé estudios de postgrado en los Estados Unidos, donde obtuve un máster en Artes Liberales con orientación en Estudios en Discapacidad y un doctorado en Antropología y Cambio Social con énfasis en Neurodiversidad. Soy profesora asistente de Estudios en Discapacidad en la Universidad Miami en Ohio y durante once años he estado vinculada al activismo por los derechos de acceso físico, político y cultural, al igual que para la plena participación cívica de las personas discapacitadas. He tenido acceso a muchas oportunidades profesionales y educativas y soy consciente de haberme beneficiado de los privilegios de mi clase socioeconómica; el bilingüismo, el color pálido de mi piel, mi orientación sexual e identidad de género convencionales. Por otra parte, he documentado también mis experiencias como mujer autista, inmigrante latinoamericana, y las barreras de acceso y oportunidad asociadas con mi discapacidad, condición crónica y estatus de no ciudadanía en los EE. UU., donde vivo desde 2009.

El aprender sobre la historia y la trayectoria cultural y política del colectivo neurodivergente y mi emparentamiento neurobiológico con este grupo ha impactado profundamente mis experiencias y percepciones personales, mi filosofía de vida y mi investigación científico-académica. Entre otras cosas, me ha permitido profundizar en mi visión crítica de la sociedad y navegar mi sensibilidad y consciencia sobre las inequidades estructurales y la opresión social de manera más estratégica. Asimismo, me ha brindado el conocimiento y las herramientas heurísticas para cuestionar la autoridad neuronormativa, que intersecta con otras formas de opresión, de forma más efectiva. Mi formación académica tiene raíces en la pedagogía crítica de Paulo Freire (1997, 1998) y bell hooks (1981) entre otros. De ahí que mis métodos de instrucción, al derivar de la teoría social y crítica de la educación, impugnen el concepto y la práctica educativa posindustrial como una herramienta de control y complacencia social (Campos Fernandez-Figáres y Martos Nuñez, 2014); sobre todo, en una sociedad polarizada y excluyente con base en la raza, la etnia, el sexo, la discapacidad, el género, la nacionalidad, la religión, etc. Mi compromiso educativo-crítico se manifiesta en el uso de estrategias pedagógicas que privilegian la autorreflexión, la investigación independiente, la ética, el aprendizaje colectivo, el pensamiento y actitud crítica y la concientización social y política (McLaren, 1997).

Aunque complejos y a menudo impredecibles en su implementación, estos métodos están concebidos para desestabilizar el poder aplastante de las epistemologías dominantes y tienen como meta procesual el crear espacios de pensamiento independiente y creativo más allá del dogma productivista del ultracapitalismo, con el que los sistemas educativos contemporáneos están estrechamente conectados (Torres Santomé, 2009). Dicho de otra forma, el dogma del productivismo y la complacencia del sistema educativo neoliberal se entrelazan de manera sistemática para producir una fuerza laboral conforme con el proyecto de asemejamiento y con los hábitos de consumo –económico y epistemológico– obediente que, según la teoría de Ortiz Gómez (2014), caracterizan el perfil del “buen ciudadano”. El enraizamiento de estas ideologías y procesos sociales representa un gran reto para los educadores críticos contemporáneos, cuya preocupación principal es el rechazo al adiestramiento ideológico-económico que caracteriza al neoliberalismo educativo (Díez Gutiérrez, 2018). En resumen, la práctica educativa-crítica juega un papel decisivo en la interrupción de la injusticia epistémica. En conformidad con mi dirección ontológica y epistemológica, trazo a continuación el mapa de conocimientos situados de este texto.

Posicionalidad

La *posicionalidad* es una metodología teórico-analítica y explícitamente política que se emplea comúnmente en la investigación cualitativa. El uso de la posicionalidad como método desjerarquizante, en lo que respecta a la investigación y activismo de índole social y cultural, tiene sus raíces en la teoría feminista. La autora estadounidense Linda Alcoff (1988) introdujo este método en su trabajo como una herramienta crítica de análisis cultural y político haciendo hincapié en la importancia de la reflexividad, especialmente en lo que se refiere a la concientización de los procesos que atañen a la construcción del conocimiento hegemónico y a las relaciones desiguales de poder que allí se conjugan. Como categoría de análisis cultural y político, la posicionalidad visibiliza los privilegios e inequidades epistemológicas y esclarece también inequidades materiales y estructurales que en la misma medida interactúan con procesos de subjetivación, descrito como la relación jerarquizante entre el sujeto social y político y los nodos de poder que lo circunscriben (Foucault, 1991).

Cabe destacar que la teoría feminista angloamericana, sobre todo en sociedades capitalistas contemporáneas, ha sido objeto de escrutinio político por parte de feministas de color, chicanas y mestizas cuya labor académica y activista hace frente al eurocentrismo, racismo y

cisheterosexismo que domina “la academia blanca” (Anzaldúa, 1990, citada en Forcinito, 2004, p.55). Más allá del escrutinio intelectual y político, el enfoque plural de las feministas de color, chicanas y mestizas prioriza un análisis interseccional generativo proponiendo una alternativa viable más justa (Anderson, 2010; Anzaldúa, 1987; Barman, 2010; Collins, 1990; hooks, 1981; Moraga, 2011). El marco político e intelectual de la interseccionalidad insiste en que los procesos de opresión basados en la discriminación de raza, género, discapacidad, orientación sexual, etnia y ciudadanía no pueden pensarse ni enfrentarse de forma individual ya que operan de manera conjunta y sistemática en las sociedades capitalistas contemporáneas.

Por eso, la importancia de esclarecer mi posicionalidad en este texto no es solo de índole descriptiva, sino situacional (Haraway, 1988). La científica feminista Donna Haraway y sus contemporáneas, entre ellas Nancy Hartsock (1983) y Sandra Harding (1993), explican que los sistemas ideológicos patriarcales usan el rubro del universalismo científico y la perspectiva del no-lugar con el fin de reprimir formas alternativas y subalternas de conocimiento, sobre todo, aquellas que atribuyen importancia a la experiencia vivida como método legítimo de investigación en las ciencias sociales y naturales. Haraway (1988), Harding (2004), y Rich (2003), por ejemplo, aseguran que toda forma de conocimiento se produce, necesariamente desde una particularidad geopolítica y que esta interactúa directamente con los diversos contextos materiales y culturales en los que se desenvuelven los agentes sociales creadores de conocimiento. Haraway (1988) identifica este fenómeno y su método investigativo correspondiente como *situated knowledge* (o ‘conocimiento situado’).

De acuerdo con los argumentos que he presentado anteriormente y mediante la integración de la posicionalidad como una metodología promotora de cambio que “abre las puertas para denunciar los desplazamientos y reclamos de diversidad” (Forcinito, 2004, p.52), profundizo en el tema de la neurodiversidad¹. Mi enfoque crítico gira sobre dos ejes estructurales: el primero es un análisis de los procesos que impiden y de los que fomentan el acceso pleno al saber participativo –o conjunto de saberes y prácticas dinámicas que impulsan la autogestión– de las personas neurodivergentes. El segundo es una reflexión sobre el papel que pueden desempeñar los mediadores –bibliotecarios, educadores, escritores, y gestores culturales– en calidad de aliados del colectivo neurodivergente, potenciando el acceso equitativo a las literacidades críticas –es decir, el conjunto de técnicas y modalidades

1 El concepto de la neurodiversidad subvierte la patologización lingüística de neuro-corporalidades descritas como “desórdenes” en la quinta edición del *Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales*, entre ellas: autismo, trastorno de atención e hiperactividad, trastorno bipolar, esquizofrenia, discalculia, dislexia, dispraxia, y síndrome de Tourette, entre otros (2017).

que nos permiten gestionar la información que nos da a conocer el mundo con un pensamiento crítico y abierto, teniendo en cuenta una pluralidad de opiniones y maneras de entender los fenómenos sociales, culturales y políticos.

Relevancia de este texto: mirada crítica hacia las diferencias ideológicas, políticas, y culturales en las prácticas de inclusión y acceso

Una de las intervenciones más significativas de este texto pretende resaltar las diferencias culturales, políticas y materiales de dos conceptos referentes a la discapacidad que figuran comúnmente en el discurso y la práctica: **la inclusión y el acceso**. La diferenciación de estos conceptos es clave para el entendimiento de los argumentos que aquí se exponen con respecto a la diversidad neurocognitiva, entendida como una parte integral de la experiencia humana, y a la participación plena de las personas neurodivergentes en la creación de conocimientos y culturas propias dentro del marco político de la neurodiversidad (Blume, 1998; Brown, 2019; Giwa Onaiwu, 2020; Ne’eman, 2020; Sinclair, 1993; Singer, 1999). Con el fin de contribuir a la concientización de las diferencias ideológicas y políticas que existen entre las prácticas de **inclusión (e inclusionismo) y acceso**, hago en primera instancia referencia al activismo académico de dos autores cuya trayectoria en los estudios críticos en discapacidad ha de ser destacada: David T. Mitchell y Sharon L. Snyder, sobre todo en lo que concierne a su trabajo sobre el *inclusionism* (o ‘inclusionismo’, en español) término que acuñaron en su obra de 2015. En segunda instancia, resalto la labor cultural y política de *art-ivistas* discapacitados de color y no binarios que lideran el movimiento popular estético-político estadounidense conocido como *Disability Justice* (o ‘Justicia por la discapacidad’). Aquí destaco la ardua labor emprendida por estos activistas con el fin de revestir el concepto tradicional del **acceso** con nuevos y más amplios significados, que a su vez permiten expandir horizontes en la búsqueda de un futuro mejor y más justo para todos los grupos sociales históricamente marginalizados.

Inclusión e *inclusionismo*: marco histórico y político

El siglo XX fue testigo del surgimiento global de luchas por los derechos humanos y civiles, el antisegregacionismo, los movimientos feministas y de liberación sexual, la acción estudiantil y obrera, las protestas pacifistas antiguerra, el movimiento de justicia medioambiental y

el auge de las corrientes intelectuales antiestablecimiento como el anticolonialismo, anarquismo, marxismo y antiimperialismo. Este clima de agitación social y política como respuesta a la injusticia estructural antidemocrática y la opresión social y económica sistemática dio cabida a la creación de talleres educativos y entrenamientos profesionales con los que se buscaba favorecer una concientización sobre la diversidad, la multiculturalidad y los principios de equidad e inclusión a nivel global. Muchas de las estrategias generadas se observan, principalmente, en el ámbito educativo y laboral con fines y métodos diversos; a continuación menciono dos:

1. En el ámbito educativo se buscó abordar la variedad de realidades sociales y económicas de los estudiantes provenientes de grupos minorizados, resaltando la importancia de la pluralidad en la representación cultural e identitaria en las facetas curriculares, organizativas y educativas para fomentar un entorno académico dinámico que mejorara el aprendizaje y los resultados de los estudiantes, potenciando así un futuro exitoso en su vida profesional (González, 2008). Por ejemplo, a través de la formación de grupos de trabajo y comités compuestos por personal académico, profesores, estudiantes y gestores culturales en el ámbito educativo con el fin de: liderar esfuerzos de diversidad, equidad e inclusión (en adelante, DEI); abordar problemas y oportunidades, proporcionar una visión futurista, hacer recomendaciones, crear estrategias o planes de acción, o supervisar estos esfuerzos a nivel institucional. Otra estrategia consiste en la integración de los problemas de DEI en el pénsum, que se reflejan en la oferta de cursos, programas de estudio, talleres de pedagogía y la participación activa de los estudiantes en el proceso educativo integral.
2. En el ámbito laboral, los talleres y entrenamientos se diseñaron con el fin de combatir la “asimetría racial, la parcialidad e inequidad” en los protocolos de contratación, salario y talento humano (Tran, 2021, párr. 2). Vaughn (2007) señala que los talleres pedagógicos y los entrenamientos sobre diversidad e inclusión se diseñaron, inicialmente, para “crear sensibilización y conciencia sobre las diferencias raciales” (3), pero luego se extendieron para incorporar la experiencia de otros grupos minorizados. Por ejemplo:

“El gobierno de Australia utiliza la educación sobre la diversidad para poner fin a una historia de discriminación contra [los pueblos] aborígenes e isleños [...] Sudáfrica ha implementado educación sobre diversidad para adaptarse a la eliminación del sistema del apartheid [...]” (p.11).

Es preciso señalar que aunque la acción afirmativa relativa a los principios de diversidad, equidad e inclusión surgió a raíz de las demandas sociales y el activismo de grupos minorizados dentro del contexto político transgresivo en auge a finales de los años sesenta, sus metas y métodos actuales se desarrollan de acuerdo con las exigencias económicas y políticas de la agenda neoliberal. En la etapa actual del capitalismo globalizante, la apropiación y absorción de la retórica política radical de los grupos minorizados por parte de las instituciones gubernamentales, corporaciones e incluso las llamadas empresas sociales, se ha desplegado como una estrategia de control social de carácter positivo y de interés lucrativo (Ahmed, 2007)². Dentro del contexto del esquema político que Bourassa (2021) llama *neoliberal multiculturalism* ('multiculturalismo neoliberal'), las entidades estatales se han beneficiado de su estrecha cooperación con el sector privado de forma versátil (Giroux, 2002). El tipo de colaboración que aquí nos atañe busca apaciguar el descontento social y las protestas contra la violencia estructural y material que acosa, desproporcionadamente, a ciertos sectores de la población. Este tipo de pacificación se consigue mediante la instrumentalización de las políticas de la diferencia y el despliegue de acciones afirmativas que disfrazan sus intereses extractivos tras el lenguaje benevolente de DEI. Efectivamente, bajo el pretexto de fines altruistas, el proyecto DEI se ha convertido en una industria corporativa que busca incrementar su margen de ganancias mediante la explotación del trabajo, la cultura y los conocimientos de grupos minorizados. En esta matriz, el desequilibrio de poder se gestiona mediante la concesión de privilegios de acceso parcial y temporal a los derechos y libertades públicas a las que ciudadanos con perfiles normativos tienen acceso de facto, siempre y cuando contribuyan al desarrollo económico del Estado nación. (Bourassa, 2021; Díaz Polanco, 2007; Leong, 2021). Por ejemplo, Velázquez (2008) plantea que mediante programas de acción afirmativa, "las empresas que apoyan la meta de la diversidad creen que esta es la clave para competir en la rápida globalización" (p.305). Asimismo, Díaz Polanco (2007) señala que en la era neoliberal "el desiderátum de las grandes corporaciones no es crear diversidad, sino integrarla en sus metas en tanto maquinarias productoras de ganancias" (168).

2 Si bien en algunos períodos históricos la administración de los cuerpos y subjetividades otras se ha tratado de manera explícitamente violenta y pública con el fin de crear un efecto inductor de miedo y represión, en otros se ha gestionado no mediante métodos punitivos, sino mediante un conjunto de tecnologías de poder positivo (o biopoder) orientadas hacia el control de la población (Foucault, 1978). Por ejemplo, en la era de las dictaduras en Latinoamérica, las abducciones, la tortura y las desapariciones forzadas (mediante asesinato o exilio) eran tácticas punitivas comunes. En la etapa del capitalismo tardío y, con la ascensión de las políticas neoliberales, la sociedad disciplinaria es de carácter administrativo-extractivo (o biopolítico).

En resumen, lejos de un interés genuino en el valor intrínseco de la diferencia humana, independientemente de su potencial de contribución al abastecimiento de la sociedad de consumo, los proyectos DEI se sostienen a través de la extracción del capital físico y humano de las comunidades minorizadas, siendo ambos factores decisivos para el desarrollo y el crecimiento económico (Ramírez Ospina, 2014). En vista de esta realidad, es necesario corroborar la autenticidad del compromiso que proclaman las corporaciones e instituciones que celebran el valor de la multiculturalidad con medidas que evalúen el desarrollo de infraestructura, cultura y sostenibilidad del talento humano diverso a largo plazo.

“

...lejos de un interés genuino en el valor intrínseco de la diferencia humana, independientemente de su potencial de contribución al abastecimiento de la sociedad de consumo, los proyectos DEI (de diversidad, equidad e inclusión) se sostienen a través de la extracción del capital físico y humano de las comunidades minorizadas...

”

A la luz de todo lo dicho, pasaré a abordar los siguientes puntos proyectando una mirada crítica hacia el proyecto DEI.

Como lo he explicado anteriormente, el hincapié que hacen las políticas neoliberales de gobierno en la inclusión como estrategia de acción afirmativa tiene como cometido la asimilación de grupos históricamente minorizados dentro de una estructura social obsoleta y fundamentalmente excluyente con el fin de incentivar el crecimiento de los flujos de capital físico y humano y así estimular el crecimiento económico del sector privado. Bourassa (2021) llama a este fenómeno *productive inclusion* ('inclusión productiva'). Dado que la meta del proyecto inclusivo de la agenda neoliberal es el mantenimiento del *status quo* y no la liberación de los grupos minorizados, la implementación de acciones afirmativas limitan deliberadamente el papel de estos como actores sociales activos. En resumen, la exaltación de la diferencia y su “inclusión” dentro de las normativas del tejido social no buscan la celebración de la diversidad humana, sino más bien la homogeneidad social y la conformidad política (Prichep, 2013; Leong, 2013; Ennis, 2019).

En su aclamada obra, Mitchell y Snyder (2005, 2015, 2020) usan el neomaterialismo, el materialismo radical y elementos de los estudios culturales críticos al discutir la experiencia de la discapacidad como eje cultural en varios periodos históricos. En su análisis histórico-radical,

explican los procesos sociopolíticos y culturales que restringen el entendimiento de la calidad multifacética de la discapacidad dentro de un marco de políticas de reconocimiento y derechos que últimamente derivan en prácticas “inclusionistas”. También señalan que dentro del contexto neoliberal contemporáneo, las prácticas inclusionistas “se hacen fácilmente disponibles para personas marcadas con etiquetas opresivas dependiendo de su capacidad para aproximarse a expectativas de normalidad históricamente específicas”, entre ellas la productividad laboral, la solvencia económica y el consumo obediente (Mitchell y Snyder, 2020, p.178). Como medida de control social y gestión de la alteridad, las políticas públicas que promueven la inclusión como estrategia obstaculizan el desmantelamiento de las estructuras sociales y esquemas políticos que se crean en torno a procesos excluyentes.

Mitchel y Snyder (2015) indican que uno de los elementos que contribuye a este fenómeno es el hecho de que una gran parte de la literatura relacionada con la experiencia de la discapacidad, tanto de índole académica (estudios en discapacidad) como jurídico-legal (políticas civiles y de derecho) resalta las barreras e impedimentos que resultan del encuentro entre un supuesto “déficit” corporal individual y un medio ambiente restrictivo. Este marco analítico se conoce como *Social Model of Disability* (o ‘Modelo Social de la Discapacidad’, en español)³. Como lo exponen los autores, estos marcos analíticos “tienen poco que decir sobre la transformación vital que las corporeidades alternativas de la discapacidad producen en materia creativa” (Mitchell and Snyder, 2020, p.178)⁴. En resumen, los autores plantean que al sesgar la visión de la discapacidad se obstaculiza también la oportunidad de concientizar al colectivo imaginario sobre el alcance de las contribuciones culturales y políticas de este grupo al realzamiento del tejido social “más allá del fetiche neoliberal del cuerpo saludable” (Mitchell y Snyder, 2020, p.178).

Verbigracia, las disciplinas de las ciencias aplicadas y profesionales (entre otras, Educación Especial, Trabajo Social, Fonología y Audiología y Psicología) teorizan sobre la discapacidad e intervienen en la vida cotidiana de las personas discapacitadas desconociendo a menudo los matices, complejidades y orientaciones de los estudios en discapacidad y haciendo caso omiso de la riqueza del activismo cultural y político que genera este colectivo (Linton, 1998). Este

3 La llamada “perspectiva social” de la discapacidad se origina en el Reino Unido a finales de los años setenta con el activismo de *Union of the Physically Impaired Against Segregation* (o Unión de Personas con Impedimentos Físicos Contra la Segregación) (Finkelstein, 2007), derivando después en un análisis académico de carácter marxista sobre la relación entre la discapacidad como categoría de exclusión social y el perfil de la fuerza laboral bajo el régimen capitalista. En sus análisis, Oliver y Barnes (2012) acuñaron el término *disablement* (o ‘discapacitación’) y lo explican como un proceso activo de exclusión social con base en las relaciones de dominación de trabajo.

4 Traducción de la autora para este texto del original en inglés.

fenómeno resulta de la difusión histórica de conocimientos y prácticas que inferiorizan y victimizan a las personas discapacitadas, representándolas como receptoras pasivas (de caridad, de tratamientos médicos, de cuidados y servicios, de intervenciones etc.), pero nunca como agentes culturales y políticos autónomos (Acevedo y Nussbaum, 2020; Acevedo, 2020). En efecto, la gran mayoría de las disciplinas se enfocan de manera casi exclusiva en la adopción de prácticas inclusionistas que buscan maquillar, esconder o asimilar la discapacidad de acuerdo con la construcción social de la oposición binaria normal/anormal y la primacía del modelo biomédico de la discapacidad (Forster et al., 2014)⁵. Cabe resaltar que la construcción social de binarios como normal/anormal, capaz/incapaz, superior/inferior se remonta a la era de la Ilustración con la expansión del secularismo y el rechazo al arraigo opresivo de la religión cristiana, sobre todo en cuestiones del conocimiento y la ciencia, abogando así por la soberanía de principios trascendentales como la razón y la verdad. Asimismo, los pilares que sustentan estas grandes narraciones occidentales se han enraizado aún más con la ideología productivista del capitalismo tardío cuya organización social y política del trabajo se basa en las relaciones de dominación de raza, clase, género, etnia, discapacidad, orientación sexual etc. (Du Bois, 1962; Federici, 1975; James, 1975; Oliver y Barnes, 2012; Piepzna-Samarasinha, 2018). Retomando el argumento de las prácticas inclusionistas que adoptan las ciencias y profesiones aplicadas, se observa un patrón claro en la radicación de estas. Por ejemplo, en Educación Especial, como sistema ideológico de aplicaciones prácticas, donde tradicionalmente la meta ha sido la asimilación social y cultural de estudiantes discapacitados que se consideran “suficientemente educables”, con el fin de asegurar un grado de preparación suficiente para la actividad laboral, la autosuficiencia y el consumo obediente, de acuerdo con el perfil del “buen ciudadano” que describí anteriormente (Acevedo, 2020).

Aunque las intervenciones y contribuciones de Mitchell y Snyder a la literatura de los estudios en discapacidad y a la cultura de la discapacidad en general son de gran alcance, pueden resumirse para nuestro propósito en los siguientes puntos. Primero, su crítica a las propias teorías y prácticas internas que han limitado a la disciplina en términos de proyección revisten un carácter dinámico y heterogéneo, disipando, efectivamente, el espejismo de una manifestación monolítica de la discapacidad en la trama de la discursiva histórica, en términos ontológicos y epistemológicos. Segundo, el uso innovador de marcos analíticos como el nuevo materialismo y el materialismo radical resitúan y reclaman el carácter, decisivamente carnal, de la

⁵ El modelo biomédico occidental que entiende la discapacidad como una patología de carácter individual y se aplica a través de una amplia gama de *terapias de rehabilitación* que de ahí se derivan.

discapacidad como una experiencia íntimamente humana sujeta a las vicisitudes históricas, políticas y económicas que la enmarcan, demostrando la vitalidad y complejidad de la alteridad corporal que, en su naturaleza elusiva y cambiante, escapa al encasillamiento de las macroestructuras, discursivas y materiales.

Acceso

La memoria de las narraciones de tradición oral en EE. UU. cuenta que las luchas aisladas en pro de personas discapacitadas contra la violencia y discriminación se remontan a 1900. Sin embargo, la primera ola del movimiento colectivo de autogestión liderado por activistas discapacitados surgió de manera cohesiva y pública con el auge de otros movimientos a favor de los derechos civiles (como lo indico anteriormente) a finales de los años sesenta. Esta primera ola de activismo político en torno a la discriminación de la discapacidad como cuerpo social oprimido se formuló dentro de un marco de derechos civiles y garantías políticas con énfasis en el cambio institucional y el diseño de políticas públicas para el mejoramiento equitativo de las condiciones de accesibilidad que buscan favorecer la autonomía y la participación plena y efectiva de las personas con discapacidades en las actividades cotidianas de su entorno, y potenciar el crecimiento personal y colectivo. Los logros de esta primera ola de activismo político, llamado Disability Rights Movement (Movimiento por los Derechos de las Personas con Discapacidad) permitieron llevar a cabo cambios constitucionales de envergadura como el reconocimiento de las personas discapacitadas como merecedoras de derechos ciudadanos ante la ley y el subsecuente incremento de la accesibilidad a los ámbitos de la vida cotidiana como el empleo, la educación y los servicios públicos como la vivienda y el transporte. A pesar de los logros de entonces y las metas alcanzadas por la agenda de derechos en adelante, el movimiento que despuntó en los sesenta ha recibido numerosas críticas por parte de los gestores políticos contemporáneos de color, cuir, y de identidad no binaria que conciben la justicia social más allá del reconocimiento constitucional de los derechos básicos –de los cuales se han visto históricamente excluidos. Los líderes del movimiento estadounidense actual conocido como Disability Justice (justicia por la discapacidad) exponen una serie de elementos de la agenda de derechos que impiden la liberación de una gran parte de la población con discapacidades, reproduciendo la opresión que propone desbancar. Patty Berne, que es una de las precursoras del movimiento que surgió en 2005 y directora del grupo artístico Sins Invalid, conformado por personas discapacitadas de color no binarias,

describe las problemáticas del movimiento de derechos en términos de los actores sociales que privilegia en su liderazgo y de los que deja a un lado en su estructura política. Berne (2020) explica que:

La estrategia política del Movimiento por los Derechos de las Personas con Discapacidad se basó en el litigio y el establecimiento de un sector burocrático de personas con discapacidad a expensas del desarrollo de un movimiento popular de base amplia. Aun siendo un avance concreto y radical hacia la justicia para las personas con discapacidad, el Movimiento por los Derechos de las Personas con Discapacidad invisibilizó simultáneamente las vidas de las personas de color con discapacidad, los inmigrantes con discapacidad, las personas con discapacidad que practican religiones marginadas (en particular, las que experimentan la violencia de las creencias y acciones antiislámicas), *queers* con discapacidad, personas con discapacidad trans y disconformes de género, personas con discapacidad sin hogar, personas con discapacidad en prisión, personas con discapacidad a quienes les han robado sus tierras ancestrales, entre otros⁶.

Junto con Berne, Mia Mingus (2017, 2018) es otra de las caras del movimiento y cocreadora de una de las campañas recientes sobre el acceso más significativas de nuestro día. En colaboración con Sandy Ho y Alice Wong, dos reconocidas activistas discapacitadas asiáticoamericanas, Mingus lanzó #AccesIsLove (#AccesoEsAmor), una iniciativa que pretende sensibilizar a las personas sobre la importancia de la promulgación del acceso como práctica integral de vida orientada hacia el fortalecimiento de las relaciones comunitarias entre personas discapacitadas y su entorno y un entendimiento de la discapacidad como un aspecto intrínseco de la experiencia humana, más que “una carga con la que lidiar” (Disability Visibility Project, 2019). Visto desde esta perspectiva, el acceso se plantea como una práctica colectiva que genera una nueva forma de vida en comunidad de la que todos somos partícipes, en la medida en que cultivemos relaciones que nos permitan imaginar planos en los que las varias formas de existir, cómoda y plenamente, tal y como somos –física, psicológica, y emocionalmente– en compañía de otros, tengan cabida en nuestras conversaciones a medida que imaginamos y creamos espacios que recogen la amplia gama de experiencias corporales y sensoriales que conforman el tejido social. Esta connotación de acceso no se refiere entonces a una forma de diseño universal novedosa sino a un replanteamiento del propósito de la justicia social como una responsabilidad colectiva y a una forma de relacionarse que rescata

6 Traducción de la autora del original en inglés.

los principios básicos de la solidaridad humana, la cooperación y la ayuda mutua como vehículos de subsistencia y preservación colectiva (Bakunin y Michael, 1990). Desde este punto de vista, el acceso como sinónimo de amor funciona entonces como un antídoto a las prácticas inclusionistas que asimilan los cuerpos-mentes *defectuosos* en el engranaje de la maquinaria moderna con fines homogeneizantes.

“

...el acceso se plantea como una práctica colectiva que genera una nueva forma de vida en comunidad de la que todos somos partícipes en la medida en que cultivemos relaciones que nos permitan imaginar planos en los que las varias formas de existir cómoda y plenamente tal y como somos –física, psicológica, y emocionalmente– en compañía de otros tengan cabida en nuestras conversaciones...

”

La educación (neuro)normativa: homogeneización y mitos/hitos del aprendizaje

Es preciso señalar que el presente análisis no pretende cubrir todos los aspectos y complejidades de la historia global del sistema educativo, sino presentar algunos rasgos y proposiciones generales de las condiciones históricas que permiten una reflexión –necesariamente parcial y fragmentaria– sobre el origen y naturaleza de los procesos de subjetivación normativa en la vida diaria, incluyendo el proceso de escolarización y su impacto en la exclusión sistemática del colectivo neurodivergente en la vida cotidiana. Por consiguiente, las reseñas históricas que presento a continuación son de carácter descriptivo y analítico, más que prescriptivo y definitivo.

Breve marco histórico del proceso de escolarización como sistema uniformizante

La primera etapa del proyecto de escolarización en el continente americano surgió en el periodo colonial (siglos XVI y XVII) con la evangelización de los pueblos indígenas tras la conquista europea. Partiendo de una visión etnocéntrica y mediante la desvalorización y demonización de las formas de vida, estructura social y sistemas de emparentamiento indígena, los misioneros católicos se encargaron de

inculcar valores y principios europeos como la fe cristiana, la moralidad, el buen comportamiento y la ética de trabajo entre los supervivientes del exterminio de los primeros grupos originarios de “Las Indias” (Farber, 2017). Entre los siglos XVIII y comienzos del XX, la escolarización sufrió varias mutaciones que derivaron en su establecimiento como una de las mayores instituciones de la modernidad, sobre todo en su función como ente administrativo y jerarquizante de la maquinaria estatal (Deacon, 2006; Foucault, 1991).

El despliegue de la enseñanza obligatoria en el siglo XIX y el establecimiento de la instrucción curricular uniforme para toda la población, dieron cabida a una nueva fase del proyecto de escolarización orientado hacia la formación de una ciudadanía homogénea regida por “la razón universal, la ley moral y los imperativos categóricos” (Pineau, Dussel, y Caruso, 2001). Con el auge del liberalismo en siglo XX, el proceso de escolarización pasó a desenvolverse dentro del marco de representación y participación política, movilizand la retórica del ciudadano “libre” –es decir, con acceso a derechos esenciales, obligaciones y protecciones (la llamada democracia participativa). Cabe resaltar que la formulación de una ciudadanía “libre” está sujeta a una serie de requisitos implícitos y exclusiones de carácter socioeconómico, cultural e identitario mediante los que se cimienta la ciudadanía condicional encarnada en el prototipo del varón anglosajón heterosexual y saludable, de clase media y poder adquisitivo (Elsworth, 1989; Bernstein-Sycamore, 2012; Carey, 2010; Mitchell y Snyder, 2015; Puar, 2017; Weber, 2009). Dicho esto, la verdadera utilidad del proceso de escolarización no radica en la producción de ciudadanos libres con derechos esenciales, sino de sujetos cuya ciudadanía se supedita al acatamiento del orden social y a la participación en la economía capitalista. El desacato al orden social no hace referencia únicamente a los modos “voluntarios” de transgresión social como, por ejemplo, el quebrantamiento de la ley, sino también, y en mayor medida, a las *corporalidades otras* que fracturan el proceso de homogeneización en el seno de la escolarización, la vida pública y el mercado de trabajo (Smith, 1999). La fundamentación de la escolarización como dispositivo homogeneizante genera el binomio que contrapone la exaltación de los cuerpos “normados e inteligibles” y la corporeidad ininteligible de los sujetos abyectos (López-Labourdette et al., 2018)⁷. La historia brinda múltiples ejemplos que demuestran que la construcción social de la subjetividad normativa responde a una proyección de la cultura dominante y a unos patrones jerárquicos socioeconómicos y políticos, mas no biológicos. Verbigracia, la teoría del racismo científico (Tucker, s.f.; Dennis, 1995), cuyos postulados

⁷ Sobre este punto, ver también Judith Butler (1990) citada en Amigot Leache y Pujal i Lombart (2009) acerca de las “(im)posibilidades de inteligibilidad para algunos sujetos” (p.124).

sobre la supuesta inferioridad biológica de los pueblos no europeos sentaron las bases ideológicas de la política de “limpieza étnica” en la Alemania nazi.

No obstante, las diferentes etapas y diversidad de métodos del proyecto de escolarización a lo largo de varios siglos, su función uniformizante se ha expandido primordialmente por medio del proceso “civilizador” de Occidente con prácticas como el despojo territorial, la erradicación de grupos indígenas y la relocalización e internamiento forzoso de sus juventudes, privándolos de sus vínculos etnolingüísticos y culturales mediante tácticas de asemejamiento como el monolingüismo y la catequización; el blanqueamiento de la población mediante la esclavitud, la segregación, la opresión socioeconómica y cultural y la criminalización de la población afrodescendiente; el aislamiento y trato inhumano a las personas con discapacidades físicas y de índole intelectual y neurodivergente, su internamiento en casas de caridad, clínicas, y asilos, la violación de sus derechos de ciudadanía plena, la institucionalización del fetiche neoliberal del “cuerpo sano” y el impedimento de su participación equitativa en la vida diaria; la patologización de la sexualidad no normativa, la violencia física y estructural contra los géneros otros, la vulneración de los derechos de las familias no tradicionales; la biologización de la pobreza y el analfabetismo y la persecución política y represión social de la población migrante, entre otras muchas injusticias y violencias sociales.

Para concluir, el esbozo del proyecto de escolarización tiene como cometido la administración (biopolítica) del crecimiento poblacional acelerado su composición demográfica heterogénea, y la distribución del trabajo en la sociedad postindustrial, mas no la producción de una ciudadanía autónoma (Foucault, 1991). Tras la máscara benevolente de la unificación nacional y la armonización cultural, la escolarización se convirtió en símbolo del desarrollo y crecimiento económico a nivel global y, continua siendo sin duda uno de los cimientos excluyentes del Estado nación. El proyecto de escolarización actual –cuya estructura ideológica y práctica se mantiene mediante la institucionalización del par ciudadano/sujeto alterno “construido desde el binarismo excluyente” (Burgaleta, 2015)– continúa siendo una fuerza aplastante de la diferencia humana.

El proyecto de escolarización y la (i)lógica de las políticas de inclusión en el marco neoliberal

Bajo la pretensión del bien social y con el fin de reconciliar la democracia y el capitalismo, el Estado benefactor se orienta hacia la generación de recursos y programas de previsión social que resultan

en “ayudas individuales y no en políticas redistributivas” (Seller, 2017, p.112). Como lo explica Gamble (2018) “el Estado de bienestar, tal y como se desarrolló, estaba íntimamente relacionado con los proyectos de progreso nacional y de creación de una ciudadanía cohesionada” (317). Los proyectos que legitiman la gestión estatal en el marco del modelo neoliberal mediante la retórica de la unificación e igualdad de oportunidades para todos, verbigracia los programas de asistencia y prestaciones sociales, tienen dos metas fundamentales entrelazadas: 1) el control social y 2) el crecimiento económico. Como estrategia de control social, el asistencialismo busca acallar la demanda y el descontento social, evitando posibles reivindicaciones colectivas (Salvia, 2018). La finalidad de esta estrategia a largo plazo es el mantenimiento del *status quo* mediante barreras que impiden la redistribución de recursos y por ende el cambio social duradero. Como lo argumenta Hintze (2000), “el asistencialismo es el principal negador de derechos” (42). De manera combinada con el control social, la instrumentalización política del sistema de prestaciones impide poner en marcha la formulación y despliegue de medidas redistributivas, potenciando la concentración del poder económico en manos del Estado y el sector privado.

Con este telón de fondo, no resulta sorprendente que “la educación para todos” sea uno de los eslóganes del Estado benefactor. Medina García (2019), por ejemplo, nos invita a reflexionar “sobre el importante papel que ejerce la educación en el desarrollo adecuado del Estado de bienestar” (1). No obstante, la historia demuestra que las reformas que buscan ostensiblemente la mejora del sistema educativo tienen “en general un impacto segregador” (Tomas y Loxley, 2007, p.139). Por ejemplo, para responder a las necesidades de la sociedad posindustrial, el sistema educativo de las últimas décadas se ha estructurado según la lógica de estandarización, mecanizando el acceso *igualitario* a la distribución de los conocimientos, herramientas y competencias que potencian la formación de una fuerza laboral calificada (Brandt, 1999; Giroux, 2002; McLaren, 1997). El sistema de estándares de rendimiento académico se despliega mediante metodologías e instrumentos evaluativos que pretenden la cohesión social y la creación de espacios educativos más “inclusivos”. Aun así, la estandarización es otra de las caras excluyentes del proyecto de escolarización. Al respecto, Rappoport y Mena (2015) señalan que:

las evaluaciones estandarizadas se pueden considerar como formas de exclusión cuando obvian los progresos académicos de determinados grupos de estudiantes, ya sea porque el diseño de las pruebas no contempla sus capacidades y/o experiencias vitales, ya sea porque directamente se les excluye de su realización o no se

les da la oportunidad de realizar evaluaciones más sensibles a sus diferencias, o porque la información que proporcionan las pruebas no implica la mejora de su enseñanza, entre las dimensiones más importantes (p.20).

Para ser exitoso, todo proyecto de estandarización debe establecer umbrales y criterios que aseguren la *calidad*, el *rendimiento* y la *capacidad de competitividad* de los estudiantes como futuros ciudadanos y consumidores. Sobra decir que dichos umbrales no son objetivos, ya que se producen dentro de un contexto socioeconómico y político específico con demandas propias (Foucault, 1994). En el contexto neoliberal, donde las demandas son de carácter mercantilista, conceptos económicos como *calidad*, *rendimiento*, y *competitividad* se utilizan para medir la potencialidad de éxito de los estudiantes (McLaren, 1997; DeLissovoy, 2014). En la matriz escolar del capitalismo tardío, la retórica de DEI constituye una valiosa moneda de cambio que el Estado benefactor utiliza para neutralizar su complicidad en las relaciones de poder y las políticas y estructuras socioeconómicas que producen la exclusión (Navarro Ruvalcaba, 2006). De acuerdo con este esquema, los agentes de los sistemas excluyentes se postulan, paradójicamente, como garantes de las políticas de inclusión (Ahmed, 2000).

Literacidades capacitistas: el papel de la autoridad medico-terapéutica en la obstrucción del saber participativo del colectivo neurodivergente

Como lo he expuesto anteriormente, la lógica de la inclusión en el marco neoliberal tiene como cometido la asimilación de la alteridad dentro del tejido de la sociedad normativa consumista. Como garante manifiesto de derechos de inclusión en la red escolar, la educación especial legitima la asimilación de la discapacidad como figura de alteridad en la entramada hegemónica que produce su exclusión en primera instancia (Dudley-Marling y Burns, 2014)⁸. En su labor de clasificación y gerenciamiento, la estructura segmentalista de la educación especial refleja el esquema político que Foucault (2000a) llamó **biopoder**. Según lo explica el autor, el biopoder es el despliegue de un régimen de control capilar “vuelto a las relaciones del cuerpo y atento al proceso de la vida” (p.169). Los agentes que salvaguardan los lindes de la educación especial operan dentro de este mismo circuito de poder y están consecuentemente supeditados a las tecnologías disciplinarias que configuran y legitiman su propia subjetividad con

⁸ Ver también Ahmed (2000).

respecto a la de los estudiantes. En otras palabras, los educadores que monitorean a los estudiantes dentro de una red de vigilancia y control perpetuo” (Moreno, 2006, p.99) están asimismo sujetos a “mecanismos de captura y manejo” (Bourassa, p.254)⁹.

Críticos de la educación especial (Morales, 2019) argumentan que el monitoreo de los estudiantes con discapacidades se implementa según esquemas e hitos normativos de funcionamiento y aprendizaje. Dentro del marco neoliberal, esta labor se realiza sobre dos ejes. Por un lado, se identifica y etiqueta a los estudiantes que demuestran potencial de asimilación a las normativas sociales del sistema capitalista –es decir, a la participación directa en los procesos de reproducción social y crecimiento económico. Por otro lado, se marca y separa a los estudiantes cuya neurocorporeidad desafía las exigencias de participación directa en la cadena de productividad-consumo (McGuire, 2016). Sin embargo, su participación indirecta –en calidad de receptores de servicios, curas, intervenciones, tratamientos, rehabilitación, etc.– genera grandes ganancias (Broderick and Roscigno, 2021). Mientras que los primeros tienen mayores posibilidades de acceso a oportunidades de **éxito** escolar, según su potencial de **educabilidad** (Dudley-Marling y Burns, 2014), la vida entera de los segundos se supedita a la primacía de los discursos clínicos y prácticas médico-terapéuticas que los sitúan, fundamentalmente, fuera del conducto escolar-laboral (Deacon, 2006; McGuire, 2016). En resumen, los fundamentos ideológicos y prácticas de la educación especial –en calidad de gerente de la **deficiencia**– legitiman el paradigma ontológico occidental que se articula mediante los binomios **normal/anormal**, racional/irracional, capaz/incapaz (Acevedo, 2020; Acevedo y Nussbaum, 2020)¹⁰.

Como producto de la era moderna, el proyecto de escolarización se modeló en los principios racionalistas de la Ilustración. Por este y otros motivos de carácter político-económico expuestos anteriormente, la continuidad de su labor depende de la selección y exclusión de expresiones carnales y cognitivas **anormales** que amenazan los cimientos de la **razón** occidental. El etiquetamiento y monitoreo sistemático de estudiantes neurodivergentes –es decir, aquellos cuya expresión neurosomática difiere sustancialmente de los **neurotipos** aceptados por la sociedad¹¹– es un ejemplo claro de esta política excluyente. Smagorinsky (2020) sostiene que la imperativa de conformidad del modelo educativo moderno “comparte el énfasis[...] de la educación moral en la asimilación a las normas de la cultura dominante y es conductista en su implementación” (p.16). Numerosos activistas y académicos neurodivergentes han denunciado los efectos

⁹ Traducción de la autora.

¹⁰ Ver también Foucault (2000b).

¹¹ Neurotípico: adjetivo que se atribuye a las personas cuyo neurotipo se corresponde con las expectativas de funcionamiento neurológico de la mayoría.

adversos de la educación conductista y su corolario, las **terapias** de modificación del comportamiento en la vida de personas autistas. Un número importante de estudios científico-académicos (Broderick y Roscigno, 2021; McGuire, 2016; Davidson y Orsini, 2013; Yergeau, 2018) y una gran variedad de materiales de autoría neurodivergente de base, como los blogs autobiográficos (Assasumasu, Shaber, Sequenzia, Vidal), dan testimonio de las experiencias traumáticas que resultan del conductismo entre niños y jóvenes autistas, sobre todo, de las técnicas de imitación como el **castigo y refuerzo** que buscan sumisión y obediencia (Broderick y Roscigno, 2021; Garcia-Correa, 2008; Leitenberg, 1982; Taylor y otros, 2020; Schuetze y otros, 2017).

El modelo conductista es otra de las banderas de la escolarización que se oculta tras la discursiva del DEI. Asimismo, la formulación de políticas **inclusivas** avaladas por modelos teóricamente educativos y terapéuticos proponen la asimilación de la neurodivergencia dentro de los límites de la **normalidad** funcional y tienen mayor potencial de recepción social positiva, y eventual absorción dentro de las redes de poder excluyentes. Tomemos como ejemplo el imperativo del uso del habla como signo de aptitud y racionalidad en el marco occidental para esclarecer el propósito del conductismo en el proyecto de escolarización. El fonocentrismo opera como otro mecanismo uniformizante del proyecto de escolarización mediante la exaltación de la palabra hablada y la subordinación de otras formas de comunicación, como la comunicación gráfica, la comunicación gestual y otras que no usan lenguaje hablado. Uno de los mitos/hitos del desarrollo normativo supone la destreza en el uso del lenguaje hablado a partir de una edad específica que además de fijarse de manera arbitraria, es relativa y contextual. La adquisición o no de esta destreza supone separación social y escolar en función de un criterio dual de clasificación: el **alto** funcionamiento y el **bajo** funcionamiento. El establecimiento de una jerarquía clínica de un supuesto alto o bajo funcionamiento perpetúa el modelo polarizante del espectro autista como se conceptualiza actualmente.

Por ejemplo, a las personas autistas que no tienen acceso al lenguaje hablado se las califica de ausentes y encerradas dentro de sí mismas, de ahí el término ‘autista’ –que viene del griego *autos*, es decir, “por sí mismo”. En la cultura occidental, el fetichismo del lenguaje hablado como indicador de valía humana descalifica a las personas que no lo poseen, aludiendo a un supuesto **bajo funcionamiento** e impidiendo su participación en los procesos de reproducción social como agentes autónomos. Sin embargo, el poder de captura del neoliberalismo es extensivo y supone la **inclusión productiva** (Bourassa, 2021) de los grupos más vulnerables dentro de su esquema regulador. Dentro de este marco, la inserción de personas autistas con el rótulo de **bajo**

funcionamiento se despliega mediante una discursiva inclusionista que las posiciona como destinatarias **naturales** de intervenciones clínicas, terapéuticas y escolares de enfoque normalizador (Broderick y Roscigno, 2021). El gerenciamiento de personas autistas a quienes se atribuye la etiqueta de **alto funcionamiento**, primordialmente por su uso del lenguaje hablado, se despliega mediante estrategias que, aunque de diferente calibre, producen el mismo efecto deshumanizante. Desde la mirada de las políticas neoliberales de captura e instrumentalización de la diferencia humana, las personas autistas que hacen uso del habla tienen mayor potencial laboral en nuestra sociedad fonocéntrica. Como lo indico anteriormente, la empleabilidad conlleva un potencial de apertura parcial y temporal al derecho de ciudadanía para trabajadores de colectivos marginados –en este caso, el neurodivergente– siempre y cuando su socialización y nivel de productividad sean análogos a los de los ciudadanos “sanos” –en este caso, neurotípicos. Esta forma de excepcionalismo refuerza el valor de las etiquetas funcionales como método legítimo de clasificación del valor humano, creando una hendidura en las relaciones internas del colectivo autista. En efecto, la red de captura neoliberal debe gran parte de su éxito al uso de tácticas divisionistas que animan conflictos internos en las comunidades marginadas con el fin de prevenir coaliciones y sublevaciones futuras.

“

El fonocentrismo opera como otro mecanismo uniformizante del proyecto de escolarización mediante la exaltación de la palabra hablada y la subordinación de otras formas de comunicación, como la comunicación gráfica, la comunicación gestual y otras que no usan lenguaje hablado.

”

También es cierto que el acceso parcial y temporal a la ciudadanía de derecho es una práctica inclusionista que no conlleva, necesariamente, a la verdadera aceptación de las personas autistas con la etiqueta de **alto funcionamiento** dentro de la normativa social. De hecho, las personas autistas que tienen ciertos privilegios de acceso al ámbito social pautado se enfrentan cotidianamente a creencias estereotipadas y discriminatorias que las descalifican como miembros integrales de la misma. La primacía del discurso médico occidental, que tradicionalmente describe la **patología** del autismo como un **enigma** del neurodesarrollo, se filtra a través de diferentes matrices sociales e impregna el colectivo imaginario con estereotipos y otras falsas representaciones (Frith y González, 2004; Urgelés, Clascá y Ramos, 2008). La pieza de rompecabezas, por ejemplo, tiene un efecto deshumanizante al asimilar el autismo a un acertijo que **debe**

resolverse, si bien mediante métodos educativos remediales, terapias conductistas u otras intervenciones de carácter coercitivo.

A grandes rasgos, el orden socioeconómico y político actual excluye y explota o **incluye** y subordina las personas neurodivergentes según la lógica instrumentalista del modelo neoliberal que, como hemos establecido anteriormente, hace uso de la retórica DEI para ampliar su alcance regulador.

Tradicionalmente, las oportunidades de adquisición de conocimientos y destrezas que suponen el enriquecimiento colectivo y el acceso equitativo a la vida pública se han estructurado de manera inflexible a las necesidades de una sociedad plural. Estas estructuras obstaculizan el desarrollo del saber participativo de colectivos históricamente subordinados, entre ellos el colectivo neurodivergente. Tomemos como ejemplo las literacidades críticas, que van más allá de una concepción tradicional del desarrollo de la lectoescritura. Como práctica social conjunta de aprendizaje, las literacias abarcan la adquisición e intercambio de conocimientos, la formación e interpretación de significados contextualizados, el discernimiento de herramientas culturales y la aplicación de todos estos al desarrollo del bienestar integral personal y colectivo. Vargas Franco (2015) sostiene que “entendidas como práctica social - las literacidades están posicionadas en relación con las instituciones sociales y las redes de poder que las sostienen” (p.23). Sin duda, aun siendo una de las prácticas fundamentales del desarrollo individual y comunitario, su estructura diferencial presenta serios obstáculos para grupos cuyas necesidades de acceso rompen el paradigma normativo del aprendizaje. Al respecto, Hernández Zamora (2018) señala que ciertos grupos sociales “tienen acceso diferencial a los recursos de aprendizaje en función de su perfil de clase, género, etnicidad, lengua y estatus social” (p.9). Este tipo de observaciones son acertadas, aunque en su mayoría incompletas ya que a menudo desestiman las condiciones desfavorables y excluyentes a las que están expuestas las personas con discapacidades con respecto no solo a la educación convencional (o instrucción formal), sino también al aprendizaje entendido desde la perspectiva global de las literacidades críticas. De especial relevancia en este contexto es la participación significativa en “actividades culturalmente valoradas” y la capacidad de actuar de forma agentiva en los procesos sociales que producen la forma en que vivimos y nos relacionamos mediante sistemas simbólicos de valores y significados que rigen, simultáneamente, nuestro sentido de pertenencia e identidad cultural.

Histórica y actualmente, la experiencia de vida del colectivo neurodivergente ha estado marcada por un conjunto de procesos socioculturales, discursivos y materiales que ponen en tela de juicio su derecho ciudadano de pertenencia e identidad. A modo de ejemplo,

podemos citar el protagonismo de sistemas comunicativos que limitan “la presencia, la participación, y los logros de todos los estudiantes” (UNESCO, 2017, p.13) dentro de la matriz escolar. Como ya he indicado, anteriormente, la hegemonía del lenguaje hablado en el mundo moderno se usa para medir la **capacidad** de aprendizaje de grupos sociales selectos de acuerdo con una serie de parámetros arbitrarios establecidos como **naturales** en el seno de una red desigual de recursos y de poder. Generalmente, estos parámetros responden a estipulaciones prescritas por la autoridad médica sobre las fases del llamado desarrollo **normal** humano. Por ejemplo, el Departamento de Salud y Recursos Humanos de los EE. UU. sostiene que (2013) “la riqueza de vocabulario y las aptitudes para el lenguaje oral que un niño tiene cuando entra al *kindergarten* predicen el éxito del aprendizaje de la lectura[...] y el escolar”. Este tipo de creencias sesgadas guían la institucionalización de prácticas educativas con efectos altamente perjudiciales para estudiantes que no se acomodan a paradigmas de desarrollo, comunicación y escolarización normativos. El error fundamental de la ideología capacitista, en este caso, es la creencia de que las personas que no usan el habla presentan barreras en el aprendizaje a nivel global.

Numerosos activistas autistas que no hablan y usan dispositivos asistidos para comunicarse han dado testimonio sobre sus propias experiencias de exclusión y encuentros de tinte estigmatizante en varios contextos, buscando impugnar las grandes narrativas médicas y pedagógicas que descalifican sus competencias académicas, **funcionales** y sociales basándose en mitos y creencias capacitistas (Communication First, 2020; Lebenhagen, 2020; Savarese, 2020; Sequenzia, 2012; Zurcher-long, 2017; Srinivasan, 2021; Pena, 2017). Aunque muchos de los autores enumerados anteriormente son escritores, poetas, productores audiovisuales, artistas y académicos prolíficos, es crucial sentar las bases de una ética que asuma el valor intrínseco de todos los seres humanos independientemente de las

“

Este tipo de creencias sesgadas guían la institucionalización de prácticas educativas con efectos altamente perjudiciales para estudiantes que no se acomodan a paradigmas de desarrollo, comunicación y escolarización normativos. El error fundamental de la ideología capacitista es la creencia de que las personas que no usan el habla presentan barreras en el aprendizaje a nivel global.

”

arbitrariedades que la sociedad considere convenientes para emitir juicios de mérito sobre las personas.

Al respecto, Sequenzia (2012), una reconocida activista autista estadounidense que usa un dispositivo de comunicación asistida, recuenta:

Soy defensora de mis propios derechos y puedo escribir mis pensamientos. Pero, en el momento en que aparezco con mi dispositivo de comunicación y un asistente, mi credibilidad a los ojos de la mayoría de las personas neurotípicas, se ve disminuida. Esta es una batalla constante para los autistas que no hablan. Incluso aquellos entre nosotros que hemos demostrado, muchas veces, nuestras capacidades, y que hemos tenido éxito a pesar de todos los obstáculos que impone una discapacidad, estos casos exitosos no parecen ser suficientes para acabar con los mitos: que los autistas que no hablan no pueden defender sus derechos; que los ‘de bajo funcionamiento’ no pueden pensar por sí mismos, no pueden tener ideas u opiniones¹².

De manera similar, la exaltación de la cultura lectoescritora como “proceso primario de formación del pensamiento y la acción” en la cultura occidental (García Carrasco, 2001) tiene efectos desfavorables en la vida escolar de personas que, aunque hacen uso del habla, no cumplen con otras **habilidades** lingüísticas básicas establecidas por la mayoría de usuarios de una lengua. García Canclini y otros (2015) sostienen que: “El orden de la lectura se construyó en el marco de la escuela y su tarea pedagógica, la cual se sirvió del régimen de autoridad para inculcar hábitos sociales y dejar una impronta ciudadana en los sujetos” (p.185). Mi argumento aquí es que los cánones que conciben el camino normado del aprendizaje dentro de la lectoescritura como comunicación en su forma más compleja tienen una función de **sanidad** cultural¹³. En otras palabras, al desechar la legitimidad de la gran variedad de comunicadores que operan fuera de los lindes pautados en un periodo histórico específico, las jerarquías lingüísticas evitan la **contaminación** del orden ciudadano. La situación de precariedad

¹² Traducción de la autora del original en inglés.

¹³ En relación con la lectoescritura, resulta adecuado realizar una diferenciación entre la concepción tradicional de esta (esto es, ligada principalmente al desciframiento del código alfabético) y una concepción más amplia de esta práctica, que abarca las diferentes actividades de interpretación y construcción de sentidos múltiples a través de diversos lenguajes y sistemas simbólicos, además de la palabra escrita. Esta distinción resulta pertinente por cuanto da cuenta de la necesidad de ampliar las perspectivas y nociones sobre la lectura y la escritura para reconocer y valorar otras formas de expresión, transmisión de saberes y comunicación que no necesariamente pertenecen a la ‘cultura letrada’, pero que son fundamentales puesto que posibilitan el aprendizaje y la participación para amplios sectores de la población.

educativa y el aislamiento social y emocional que sufren las personas disléxicas al ser categorizadas como **deficientes** en el sistema escolar y laboral contemporáneo ilustran claramente esta tendencia (Alzina, 2006; McDonald, 2009). Desde un punto de vista técnico, las personas disléxicas procesan el sonido de las palabras en el habla (conciencia fonémica) y las correlaciones entre las letras y los sonidos (método fonético) a un ritmo diferente del estipulado por las normativas escolares del aprendizaje. Desde un punto de vista psicosocial, las personas disléxicas encuentran un sinnúmero de obstáculos y barreras en la adaptación a las demandas de un mundo en el que el acceso y la aceptación escolar, social y laboral depende de la autosuficiencia (o, adquisición y desempeño normativo) en la lectura y la escritura. En 2009, en Gran Bretaña, se realizó un análisis sociológico con un grupo de adultos de clase obrera sobre la dislexia, entendida como un *déficit intelectual*, en relación con varios temas de la vida cotidiana. El estudio discute la educación, la clase social, las finanzas, el empleo, la identidad, y la autoestima entre otros temas. Con respecto a la identidad y la autoestima, un participante, Richard, dijo: “El colegio destruyó la confianza en mí mismo. Y considero que hoy mi mayor problema es la autoestima más que la dislexia” (McDonald, 2009, p.182).

No es mi intención aquí profundizar y destacar individualmente el grado de inequidad en el acceso a las literacidades que acosa a cada sector dentro la muy variada gama del colectivo neurodivergente. Solo he intentado, a partir de la consideración de algunas de ellas, ilustrar que las exclusiones que se entrelazan con los discursos clasificatorios están directamente relacionadas con políticas que, en su afán normalizador, desechan el uso de estrategias, programas y herramientas asistidas que, de implementarse de forma equitativa, revelarían un futuro más justo y sostenible para las personas neurodivergentes. A modo de ejemplo cito muy brevemente la controversia actual sobre la comunicación facilitada. Críticos de la comunicación facilitada (CF) –comunicación guiada mano sobre mano sobre un tablero de letras– alegan la interferencia del mediador o facilitador en la **pureza** de la transmisión del mensaje original, cuyas repercusiones más graves se observan en la posibilidad de manipulación (sexual o no) que se desenvuelve en el seno de una dinámica de poder desigual (Hemsley et al., 2020).

Indiscutiblemente, la masificación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y el vertiginoso avance de la era digital han traído consigo cambios paradigmáticos en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Roman-Mendoza, 2018). Entre ellos, el *boom* del hipertexto, las literacidades multimodales y el despliegue de un mosaico innovador de técnicas de instrucción y preparación para los diversos actores educativos. Dentro de este contexto innovador, las tecnologías asistidas han propuesto remediar desigualdades

sociales existentes, incrementando la democratización y accesibilidad al aprendizaje mediante una variedad de contenidos, metodologías, interfaces, técnicas de diseño y adaptaciones **inteligentes**, etc. (Jeffs Behrmann y Bannan-Ritland, 2006). Algunos ejemplos de tecnologías de diseño **inteligente** incluyen textos electrónicos, cuentos digitales, libros especializados y otra gran variedad de materiales fácilmente accesibles por internet. Otras tecnologías que potencian el acceso a contextos de aprendizaje para personas neurodivergentes son los procesadores de texto, los predictores de palabras o sugerencias de texto, los dispositivos CAA, los convertidores de texto a voz, los dispositivos generadores de voz, los programas informáticos multimedia, los **lápices** alternativos, el iPad con un sinnúmero de aplicaciones específicas que favorecen la accesibilidad, entre muchos otros.

No obstante, a pesar del papel preponderante de las tecnologías asistidas en la potenciación del desarrollo escolar, social y laboral, pero sobre todo del bienestar integral de las personas neurodivergentes como miembros valiosos de sus comunidades (Sarkar y Pick, 2015; Hargittai & Hinnant, 2008; Van Dijk, 2006), su uso no se ha extendido lo suficiente entre investigadores y docentes para transformar de forma definitiva las experiencias educativas del colectivo neurodivergente (Sullivan, 2019). Aunque una exposición exhaustiva de los motivos que impiden el incremento de la accesibilidad digital en el aula excede el alcance de este texto, para cerrar me aventuro a proponer tres e invito al lector a reflexionar sobre cada uno: 1) la competencia en el uso o disposición del educador para incorporar la tecnología en cuestión, 2) los recursos y disponibilidad de la tecnología en cuestión a largo plazo, y 3) las circunstancias y condiciones de uso de la tecnología en cuestión dentro del currículum establecido.

Conclusión : ¿De dónde venimos y a dónde vamos?

a) Neurodiver-agentes: *contribuciones socioculturales y políticas*

Los principios culturales y políticos del movimiento de base de la neurodiversidad se proponen desmontar las posturas médico-terapéuticas que califican la neurodivergencia como un **trastorno** del neurodesarrollo que amerita la búsqueda de una cura (First, 2017). Asimismo, líderes del movimiento (Sinclair, 1993; Brown, Bascom, 2020; Disabled World, 2021; Shellam, 2020) afirman que el hecho de la biodiversidad abarca de forma integral la existencia de circuitos neurológicos diversos (*alternative brain wiring*, expresión usada en

inglés). Con el fin de dismantelar la discursiva y el intervencionismo médico-terapéutico, estos líderes actúan en pro de la autogestión como potenciadora de justicia y transformación social en los ámbitos académico, popular, artístico, político y legal. Desde esa mirada crítica, el movimiento promueve también la envergadura del saber participativo neurodivergente en la proyección y el desarrollo de estructuras y relaciones sociales alternativas con el fin de fomentar el valor integral de la diferencia humana, enriqueciendo la visión colectiva hacia la apertura de múltiples futuros posibles en los diferentes ámbitos –escolar, laboral y comunitario.

b) El papel de los mediadores de la lectura en calidad de aliados del colectivo neurodivergente

Según Cerlalc, “las bibliotecas son espacios de aprendizaje, expresión, encuentro y acceso a la cultura y a la formación a lo largo de la vida” (2021). Las bibliotecas juegan un papel preponderante en el desarrollo integral de la experiencia educativa (Vega Barrera, 2000) y por ende están posicionadas de manera estratégica para favorecer la concientización social sobre la diversidad, la multiculturalidad y la equidad de pleno acceso a una ciudadanía libre y autónoma. Como nexo entre el conocimiento, la cultura y el tipo de acción social afirmativa que favorece el pluralismo y las nuevas ciudadanías, las bibliotecas son un referente del proceso democrático (con respecto a la adquisición y aplicación de conocimientos en la vida cotidiana) y un punto de acceso flexible y dinámico a las realidades sociales y económicas que enmarcan el día a día, con el fin de formar una ciudadanía consciente, solidaria y proactiva.

Como mediadoras del conocimiento y la cultura, las bibliotecas tienen acceso al capital cultural que les permite actuar como aliadas de los grupos más perjudicados por la discriminación social, no solo en la lucha por la equidad de acceso a la lectura y al conocimiento en general, sino también en la lucha por una representación literaria justa y auténtica de los grupos minorizados. Estudios en letras, folclore y cultura revelan la prevalencia de estereotipos y caricaturas en la representación literaria de grupos minorizados (Lorenz, 2016; Marañón, 2017; Moraña, 2018; Platero, 2008). Es común encontrar material académico que discute estos usos a profundidad con relación con la raza, la etnia, el género, la sexualidad y la religión, pero que a menudo omiten la discapacidad como una categoría de exclusión social sujeta al mismo trato. En efecto, históricamente, este colectivo ha sido uno de los más ignorados a nivel social, cultural y político en el proyecto DEI, incluso dentro de los mismos círculos activistas. Es posible buscar el origen de esta omisión en las narraciones médicas

occidentales, su culto al “cuerpo sano” y la asimilación de la realidad material y discursiva de la discapacidad con un “déficit” biológico de carácter individual inconexo con las circunstancias sociales, económicas y políticas que enmarcan la corporalidad en diferentes periodos históricos (Erevelles, 2011; Russell, 1998).

La creencia popular que define la discapacidad como un fenómeno biológico individual que existe en abstracción, es decir, fuera del contexto sociocultural donde la pluralidad adquiere reconocimiento político, contribuye, pero no de manera exclusiva, a la invisibilidad de las personas discapacitadas en la lucha política de autogestión étnico-racial, obrera y estudiantil, feminista y *queer* (cuir), entre otros. Este ausentismo sistemático ocurre por tres razones significativas: la inaccesibilidad del espacio físico, las barreras ideológicas y paternalistas que obstaculizan la autorrepresentación, y el nivel de desempleo y pobreza que caracteriza comúnmente la experiencia de la discapacidad. La discriminación de las diferencias humanas mediante el uso de cuadros patológicos ha contribuido sin duda al cimiento del racismo y la discriminación por orientación sexual a lo largo de la historia. No obstante, los colectivos que luchan contra la opresión étnico-racial, el cissexismo y la homofobia han logrado desenmascarar varios mitos a lo largo de su trayectoria de autogestión. Por otro lado, la violencia sistemática que acosa a las personas discapacitadas y la urgencia política de abordarlas continúa siendo, a grandes rasgos, ajena y distante en el imaginario colectivo.

La representación cultural, bien sea en la literatura o en medios de comunicación audiovisuales, tiene peso en el imaginario colectivo. Asimismo, la simbología del lenguaje influencia el espacio de la práctica social, no solo en términos ideológicos (es decir, las creencias sobre la discapacidad y como se representa simbólicamente en un texto o en un letrero en la puerta de un baño o estacionamiento), sino también en las prácticas materiales que dan vida propia a dicho simbolismo. La injusticia epistémica que se reproduce mediante representaciones sesgadas e inauténticas de los grupos minorizados en la literatura y otros medios de comunicación acarrea consecuencias materiales en su vida diaria (Barnes, 1992; Fricker, 2007). En otras palabras, la representación inauténtica, bien sea mediante el estereotipo, la caricatura, hipérbole y otras figuras literarias que distorsionan el perfil multifacético de la discapacidad, afecta este colectivo de manera tangible.

Los estereotipos sobre las personas neurodivergentes abundan en la literatura y otros medios de comunicación. Es común encontrar caricaturas de personas autistas que las describen como gente violenta y agresiva. No obstante, anales históricos demuestran que las personas discapacitadas están expuestas a actos violentos en más del 50% de los

casos. Aun así, la representación literaria y cultural de este grupo ha creado un perfil estereotipado e hiperbólico del que es difícil escapar, sobre todo por su arraigo en la creencia popular. Las consecuencias de la falsa representación en este caso son en su gran mayoría funestas. Tomemos como ejemplo el caso de Arnaldo Ríos-Soto en 2016. Ríos-Soto, un hombre autista, latino, sostenía un juguete de plástico en su mano mientras disfrutaba de un día soleado con su asistente de apoyo, Charles Kinsey, en Miami. Ese día fue víctima de acoso policial y disparos que hirieron a Kinsey (un hombre negro). Influenciados por estereotipos negativos con base en discapacidad y raza, los oficiales asumieron que el juguete de Ríos-Soto se trataba de un arma. Los hechos contribuyeron a reforzar el trauma que Ríos-Soto ha vivido en una sociedad que lo estereotipa y clasifica como “anormal” – especialmente al vivir con varias identidades marginadas.

“

La representación cultural, bien sea en la literatura o en medios de comunicación audiovisuales, tiene peso en el imaginario colectivo. Asimismo, la simbología del lenguaje influencia el espacio de la práctica social...

”

Con el fin de asegurar que se haga justicia en la representación cultural, uno de los papeles más importantes de los mediadores de la lectura –educadores, bibliotecarios, escritores y entidades que despliegan iniciativas y estrategias en el ámbito de la alfabetización literaria– es “la formación del lector integral” (Robledo, 2017). Como lo describe Robledo, un mediador que posee consciencia social es “empático y capaz de crear vínculos”, ya que “tiene presente la riqueza infinita del mundo de los libros, de los lectores y de los autores” (p.11). Asimismo, el papel del mediador consciente resulta clave para la recolección y difusión de **conocimientos situados** (Haraway, 1988), ya que busca representar de manera justa y expansiva la variedad y matiz de la experiencia humana desde la perspectiva única de sus protagonistas, convirtiéndose así en un aliado para los colectivos sociales que sufren injusticias epistémicas. Al respecto, cito el ejemplo del colectivo neurodivergente, cuya representación fidedigna, es decir, respetuosa de los códigos epistemológicos y hermenéuticos que han pautado los mismos colectivos neurodivergentes a la hora de representar el amplio abanico de sus prácticas culturales, presenta un reto para mediadores aún no expuestos al tema de la neurodiversidad, teniendo en cuenta que la gran mayoría de información que se encuentra en la literatura científico-académica y popular –sobre todo en las redes– es de autoría neurotípica (Acevedo, 2020; McGuire, 2016; Yergeau,

2018)¹⁴. Esta problemática epistemológica se hace aún más compleja cuando el conocimiento de los propios colectivos se subordina a la autoridad médica, como el caso de la comunidad neurodivergente. Como lo plantea Foucault (1977), “la medicina moderna es una medicina social cuyo fundamento es una cierta tecnología del cuerpo social ” (p.5), es decir, una herramienta de control estatal que va más allá de lo estrictamente individual y biológico. Según esta hipótesis, la autoridad médica establece una diferencia más que clínica, ideológica, entre lo que el Estado considera “sano y valioso” y lo “patológico e inferior” del cuerpo social. Dicho de otro modo, la autoridad médica moderna funciona como un apéndice del Estado en la medida en que determina qué debe y qué no debe excluirse del cuerpo social en términos ontológicos (del ser) y epistemológicos (del saber).

Para cerrar, respondiendo a la pregunta que propuso el Cerlalc durante las Jornadas Iberoamericanas de Bibliotecas Escolares y Públicas de 2021: ¿Cómo fomentar el encuentro y el diálogo en las bibliotecas, involucrando a toda la comunidad, para avanzar hacia el reconocimiento y la participación de aquellos sectores de la población que se encuentran en mayor riesgo de exclusión, tales como las personas LGBT, neurodivergentes, personas privadas de la libertad o pertenecientes a los pueblos originarios, entre otras?, propongo tres direcciones preliminares:

1. Como primera medida, el concientizarse de estos procesos y de las estrategias que se despliegan para revertirlos, o al menos interrumpirlos, es imprescindible para mediadores de la lectura que priorizan la pluralidad y la justicia en su trabajo. Para ello, es necesario informarse directamente de la literatura que producen los varios colectivos neurodivergentes, que es mucha, muy variada y compleja. La clave aquí está en la colaboración y la consultoría.
2. Enfrentar con valentía el reto de “buscar una aguja en un pajar” cuando se trata de la recogida de literatura que prioriza la representación fidedigna. Es muy difícil encontrar literatura autorrepresentativa cuando la búsqueda es general. La literatura y otros materiales sobre la neurodivergencia de autoría neurodivergente se ven comúnmente enterrados por la vasta cantidad de literatura médica y terapéutica que domina

¹⁴Un ejemplo común de caricaturización del autismo es el uso de la pieza de rompecabezas para “crear consciencia”. Las campañas de caridad que recaudan fondos destinados a buscar “curas” para el autismo a menudo usan este símbolo. La consecuencia es la difusión de un mensaje erróneo sobre la llamada naturaleza “enigmática” de la neurología autista con consecuencias dañinas para este colectivo. Para contrarrestar este y otros símbolos dañinos, la comunidad neurodivergente promueve su propia iconografía. Por ejemplo, el símbolo del infinito representa la neurodiversidad. Ver también Crossman (2019).

el panorama epistémico actual –sobre todo en las redes. El corpus de materiales de autoría neurodivergente es amplio y rico, pero hay que saber buscarlo. Como segunda medida, es importante obtener estos materiales directamente de la fuente –de los protagonistas de las historias y experiencias que atraen tanta atención en los medios de comunicación masiva. Pero desde un punto de vista de experiencia vivida.

3. La investigación etnográfica y participativa es una fuente de conocimiento vivencial rico y complejo. Como tercera medida, es necesario entablar relaciones directas –con las comunidades que documentan sus propias historias de vida en los márgenes de la sociedad– evitando las relaciones extractivas o de transacción. Este tipo de literatura es la más fructífera, no solo en términos de acceso a testimonios auténticos sobre experiencias de opresión social, sino también las estrategias disidentes que facilitan la supervivencia creativa en un mundo fundamentalmente excluyente.

Referencias

- Acevedo, S.M. (2020). “Effective Schooling” in the Age of Capital: Critical Insights from Advocacy Anthropology, Anthropology of Education, and Critical Disability Studies. *Canadian Journal of Disability Studies*, 9(5). <https://doi.org/10.15353/cjds.v9i5.698>
- Acevedo, S. M., & Nusbaum, E. A. (2020). Autism, Neurodiversity, and Inclusive Education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1260>
- Ahmed, S. (2000). *Strange Encounters: Embodied Others in Post-coloniality*. Routledge.
- Ahmed, S. (2007). The Language of Diversity. *Ethnic and Racial Studies*, 30(2), 235-256, DOI: 10.1080/01419870601143927
- Alcoff, L. (1988). Cultural Feminism versus Post-structuralism: The Identity Crisis in Feminist Theory. *Signs*, 13(3), 405-436.
- Alzina Mestre, J. (2006), “La dislexia en el contexto de la atención a la diversidad en la educación secundaria”, Ponencia II Congreso Nacional de Dislexia, Palma de Mallorca.
- Amigot Leache, P., & Pujal i Llombart (2009). Una lectura del género como dispositivo de poder. *Sociologica*, 24(70), 115-152.
- Anderson, K. (2010). Affirmations of an Indigenous Feminist. In Suzack, C., Huhndorf, S. M., Perreault, J., & Barman, J. (Eds.). *Indigenous Women and Feminism: Politics, Activism, Culture*. (pp.92-108). UBC Press.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/la frontera: The new mestiza*. Aunt Lute Books.
- Anzaldúa, G. (Ed.). (1990). *Making face, making soul/haciendo caras: Creative and critical perspectives by women of color*. Aunt Lute Books.

- Armstrong, T. (2015). The Myth of the Normal Brain: Embracing Neurodiversity. *AMA Journal of Ethics*, 17(4), 348-352. Doi: 10.1001/journalofethics.2015.17.4.msoc1-1504.
- Asasumasu, K. (2013, September 13). Indistinguishable From Peers-an introduction. *Radical Neurodivergence Speaking*. <https://timetolisten.blogspot.com/2013/09/indistinguishable-from-peers.html>
- Bakunin, M. A., y Michael, B. (1990). *Bakunin: Statism and Anarchy*. Cambridge University Press.
- Bascom, J. (2020, December 1). *Nothing About Us Without Us: Autistic People Shaping Policy About Our Lives* [Keynote Address]. 8th annual Autism Public Health Lecture, Drexel University. <https://autisticadvocacy.org/2021/01/transcript-and-video-of-julia-bascoms-keynote-at-drexel-university/>
- Barman, J. (2010). Indigenous Women and Feminism on the Cusp of Contact. In Suzack, C., Huhndorf, S. M., Perreault, J., & Barman, J. (Eds.). *Indigenous Women and Feminism: Politics, Activism, Culture*. (pp.92-108). UBC Press.
- Barnes, C. (1992). *Disabling Imagery and the Media. An Exploration of the Principles of Media Representation of Disabled People*. BCODP.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. MIT Press/Bradford Books.
- Berne, P. (2020). What is Dissability Justice? Sins Invalid. <https://www.sinsinvalid.org/news-1/2020/6/16/what-is-disability-justice>
- Bernstein-Sycamore, M. (2012). *Why are faggots so afraid of faggots?: Flaming challenges to masculinity, objectification, and the desire to conform*. AK Press.
- Blume, H. (1998). Neurodiversity. The Atlantic. <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/1998/09/neurodiversity/305909/>.
- Bourassa, G. (2021). Neoliberal multiculturalism and productive inclusion: beyond the politics of fulfillment in education. *Journal of Education Policy*, 36(2), 253-278. DOI: [10.1080/02680939.2019.1676472](https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1676472)
- Brandt, D. (1999). Literacy Learning and Economic Change. *Harvard Educational Review*, 4(69), pp.373-395
- Broderick, A., and Roscigno, R. (2021). Autism, Inc.: The Autism Industrial Complex. *Journal of Disability Studies in Education*, 2(1), 77-101. <https://doi.org/10.1163/25888803-bja10008>
- Brown, L.X.Z. (2019). *Crippling Intersectionality: Neurodiversity and Disability Justice* [video file]. Landmark College. <https://www.landmark.edu/center-for-neurodiversity/voices/lydia-brown-cripping-intersectionality-neurodiversity-and-disability-justice>
- Burgaleta, E. (2015, August). *Mujeres Indígenas y Ciudadanía la Naturaleza Como Paradigma Legitimador Del Sujeto Subalterno* [Paper Presentation]. Mujeres indígenas y ciudadanía: La naturaleza como paradigma legitimador del sujeto subalterno, Flacso, Ecuador.
- Campos, M. y Núñez, E. (coords.) (2014). *Cartografías lectoras y otros estudios de lectura. La lectura en las universidades públicas andaluzas*. Madrid: Marcial Pons.
- Carey, A. C. (2010). *On the margins of citizenship: Intellectual disability and civil rights in twentieth-century america*. Temple University Press.

- Cerlalc. (2021). III Jornadas Iberoamericanas por las Bibliotecas Escolares y Públicas. Nota conceptual.
- Collins, P. (1990). *Black Feminist Thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Routledge.
- Communication First. (2020). Listen. <https://communicationfirst.org/listen/#movie>
- Crompton, C. J., DeBrabander, K., Heasman, B., Milton, D., & Sasson, N. J. (2021). Double Empathy: Why Autistic People Are Often Misunderstood. *Frontiers for Young Minds*, 9. <https://doi.org/10.3389/frym.2021.554875>
- Crossman, C. (2019). The Ableist History of the Puzzle Piece Symbol for Autism. In the Loop about Neurodiversity. <https://intheloopaboutneurodiversity.wordpress.com/2019/03/20/the-ableist-history-of-the-puzzle-piece-symbol-for-autism/>
- Davidson, J., & Orsini, M. (2013). *Worlds of Autism: Across the Spectrum of Neurological Difference*. University of Minnesota Press.
- Dawson, K., Antonenko, P., Lane, H., & Zhu, J. (2018). Assistive Technologies to Support Students With Dyslexia. *TEACHING Exceptional Children*, 51(3), 226-239. DOI: [10.1177/0040059918794027](https://doi.org/10.1177/0040059918794027)
- Deacon, R. (2006). Michel Foucault on education: a preliminary theoretical overview. *South African Journal of Education*, 26(2), 177-187.
- DeLissovoy, N. (2014). *Education and emancipation in the neoliberal era: being, teaching and power*. New York: McMillan.
- Dennis, R. (1995). Social Darwinism, Scientific Racism, and the Metaphysics of Race. *The Journal of Negro Education*, 64(3), 243-252. doi:10.2307/2967206
- Departamento de Salud y Servicios Humanos de EE. UU. (2013). El desarrollo del lenguaje y la lectoescritura emergente y su relación con la preparación para la escuela. <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/es/preparacion-escolar/articulo/el-desarrollo-del-lenguaje-y-la-lectoescritura-emergente-y-su-relacion>
- Díaz Polanco, H. (2007). Elogio de la diversidad: Globalización, multiculturalismo y etnofagia. Siglo Veintiuno Editores.
- Díez Gutiérrez, J. (2018). *Neoliberalismo educativo: Educando al nuevo sujeto neoliberal*. Octaedro Editorial.
- Disability Visibility Project. (2019). <https://disabilityvisibilityproject.com/2019/02/01/access-is-love/>
- Disabled World. (2021, March 15). *What Is: Neurodiversity, Neurodivergent, Neurotypical*. Disabled World. <https://www.disabled-world.com/disability/awareness/neurodiversity/>
- Du Bois, W. E. B. (1962). *Black Reconstruction in America*. Russell & Russell.
- Dudley-Marling, C., & Burns, M. C. (2014). Two perspectives on inclusion in The United States. *Global Education Review*, 1(1). 14-31.
- Ennis, D. (2019, June 27). *Don't Let That Rainbow Logo Fool You: These 9 Corporations Donated Millions To Anti-Gay Politicians*. Forbes. <https://www.forbes.com/sites/dawnstaceyennis/2019/06/24/dont-let-that-rainbow-logo-fool-you-these-corporations-donated-millions-to-anti-gay-politicians/?sh=626c886f14a6>.

- Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard educational review*, 59(3), 297-325.
- Erevelles, N. (2011). *Disability and Difference in Global Contexts. Enabling a Transformative Body Politic*. Palgrave Macmillan.
- Farber, A. (2017). La educación en América latina. *Atlas histórico de América latina y el Caribe*.
- Federici, S. (1975). *Wages against housework*. Power of Women Collective.
- Fernando, S. M. (2011). Mental health and the Media. *Colombo: Voluntary Services Overseas*.
- Finke, E.H., McNaughton, D.B., & Drager, K. D. R. (2009). "All Children Can and Should Have the Opportunity to Learn": General Education Teachers' Perspectives on Including Children with Autism Spectrum Disorder who Require AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 25(2), 110-122. <https://doi.org/10.1080/07434610902886206>
- Finkelstein, V. (2007). "The 'Social Model of Disability' and the Disability Movement." Accessed March 12, 2019. <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/finkelstein-The-Social-Model-of-Disability-and-the-Disability-Movement.pdf>. [Google Scholar]
- First, M. B. (2017). *Dsm-5, manual de diagnóstico diferencial*. Editorial Médica Panamericana.
- Forcinito, A. (2004). *Memorias y nomadías: Géneros y cuerpos en los márgenes del posfeminismo*. Editorial Cuarto Propio.
- Forster, R., Vallejos, I., Kipen, E., Ameica, M. E., Spadillero, A., Fernandez, M. E., Angelino, A., Sanchez, C., Zuttion, B., Rosato, A., Vain, P. D., Skilar, C., & Lipschitz, A. (2014). *La construcción social de la normalidad: comunidad, discapacidad y exclusión social: alteridades, diferencias y diversidad*. Nov.Educat.
- Foucault, M. (1977). *El nacimiento de la medicina social*. Estrategias de poder; Obras esenciales. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1978). *The history of sexuality volume 1: An introduction*. Random House Inc.
- Foucault, M. (1991). Governmentality. In Burchell, G., Gordon, C., & Miller, P. (Eds.), *The Foucault effect: Studies in governmentality* (87-104). The University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1994). *The order of things: An archaeology of the human sciences*. Vintage Books.
- Foucault, M. (2000a). *Historia de la sexualidad vol. 1*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Foucault, M. (2000b). *Los Anormales*. Fondo de Cultura Económica de Argentina
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Justice. Power & the Ethics of Knowing*. Oxford University Press.

- Frith, U. y González, C. (2004). *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Alianza.
- Gamble, A. (2018). El Estado De Bienestar y Las Políticas De Austeridad. In *La era de la perplejidad Repensar el mundo que Conocíamos*. OpenMind.
- García, M. M. (2019). La importancia de la educación inclusiva en la consolidación del estado de bienestar en España. *Actas de Coordinación Sociosanitaria*, (25), 85-106.
- García, A. (2008). *La disciplina escolar. Guía docente*. Murcia: Universidad de Murcia.
- García, J. (2001). *Teoría de la educación II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción*. Ediciones Univesridad de Salamanca.
- García Canclini, N. et al. (2015). *Hacia una antropología de los lectores*. Fundación Telefónica, Paidós, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Giroux, H. A. (2002) Educando para el futuro: Rompiendo la influencia del neoliberalismo. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp.35-37.
- Giwa Onaiwu, M. (2020). I, Too, Sing Neurodiversity. *Ought: The Journal of Autistic Culture*, 2(1), 58-67. <https://scholarworks.gvsu.edu/ought/vol2/iss1/10>
- González, M.T. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp.82-99.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Harding, S. (1993). Rethinking Standpoint Epistemology: What Is 'Strong Objectivity'?. In Alcoff, L. & Potter, E. (Eds.), *Feminist Epistemologies* (pp.49-82). Routledge.
- Harding, S. (Ed.). (2004). *The feminist standpoint theory reader: Intellectual and political controversies*. Routledge.
- Hargittai E, & Hinnant A. (2008). Digital Inequality: Differences in Young Adults' Use of the Internet. *Communication Research*, 35(5), p.602-621.
- Hartsock, N.C.M. (1983). The Feminist Standpoint: Developing the Ground for a Specifically Feminist Historical Materialism. In: Harding, S. & Hintikka, M.B. (Eds.), *Discovering Reality* (pp.283-310). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/0-306-48017-4_15
- Hastings, A., & Manning, P. (2004). Introduction: acts of alterity. *Language and Communication*, 24, 291-311. doi:10.1016/j.langcom.2004.07.001
- Harris, H., Israeli, D., Minshew, N., Bonne, Y., Heeger, D. J., Behrmann, M., & Sagi, D. (2015) Perceptual learning in autism: over-specificity and possible remedies. *Nature Neuroscience*, 18(11), 1574-1576. <https://doi.org/10.1038/nn.4129>
- Hemsley, B. et al. (2020). Es hora de dejar de exponer a las personas a los peligros de la comunicación facilitada (CF). <https://www.discapacidad.tv/blog/es-hora-de-dejar-de-exponer-a-las-personas-a-los-peligros-de-la-comunicacion-facilitada-cf/>

- Hernández, G. (2018). Literacidad y aprendizaje de adultos: teoría e investigación en la era del capitalismo global. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 40, 9-44. <https://www.redalyc.org/journal/4575/457556293002/html/>
- Hintze, S. (2000). *Estado y sociedad: Las políticas sociales en los umbrales del siglo XXI*. Eudeba, Centro de Estudios Avanzados, Universidad de Buenos Aires.
- hooks, B. (1981). *Ain't I a woman: Black women and Feminism*. South End Press.
- James, S. (1975). *Sex, race and class*. Falling Wall Press.
- Jeffs, T., Behrmann, M. & Bannan-Ritland, B. (2006). Assistive Technology and Literacy Learning: Reflections of Parents and Children. *Journal of Special Education Technology*, 21(1), 37-44. <https://www.learntechlib.org/p/100371/>
- Kohn, A. (1998, March/April) Challenging Behaviorist Dogma: Myths About Money and Motivation. *Alfie Kohn*. <https://www.alfiekohn.org/article/challenging-behaviorist-dogma/>
- Kohn, A. (2015, June 25) What's the Real Purpose of Classroom Management? *Alfie Kohn* <https://www.alfiekohn.org/blogs/purposemanagement/>
- Leitenberg, H. (1982). *Modificación y terapia de conducta*. Morata.
- Leong, N. (2013). Racial Capitalism. *Harvard Law Review*, 126(8), 2151-2225.
- Leong, N. (2021). *Identity capitalists: The powerful insiders who exploit diversity to maintain inequality*. Stanford University Press.
- Levenhagen, C. (2020). Including Speaking and Nonspeaking Autistic Voice in Research. *Autism in Adulthood*, 2(2), 128-131. <https://www.liebertpub.com/doi/10.1089/aut.2019.0002>
- Linton, S. (1998). *Claiming disability: Knowledge and Identity*. NYU Press.
- Lopez-Labourdette, A., Gronemann, C., & Sieber, C. (2018). *Cuerpos extra/ordinarios*. Linkgua.
- Lorenz, L. (2016). *Caricatures / Cartoons*. In A. Wiesand, K. Chainglou and A. Slezinska-Simon (eds). *Culture and Human Rights: The Wraclaw Commentaries*. De Gruyter, pp.98-100.
- Marañón, I. (2017). *Educación en el feminismo*. Plataforma Editorial.
- Marginson, S. (1993). Economic rationalism in education. In *Education and Public Policy in Australia* (pp.55-80). Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511559389.004
- McDonald, S. (2009). *Towards a Sociology of Dyslexia. Exploring Links between Dyslexia, Disability and Social Class*. VDM Verlag.
- McGuire, A. (2016). *War on autism: On the cultural logic of normative violence*. University of Michigan Press.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Paidós.
- Medina, M. (2019). La importancia de la educación inclusiva en la consolidación del Estado de Bienestar en España. https://www.fundacioncaser.org/sites/default/files/adjuntos/fcaser_actas25_nov2019_2505_mmedina.pdf

- Milton, D. (2012) So what exactly is autism? Autism Education Trust.
- Mingus, M. (2017). Access Intimacy, Interdependence and Disability Justice. Leaving Evidence. <https://leavingevidence.wordpress.com/2017/04/12/access-intimacy-interdependence-and-disability-justice/>
- Mingus, M. (2018). “Disability Justices” is simply another Term for Love. Leaving Evidence. <https://leavingevidence.wordpress.com/2018/11/03/disability-justice-is-simply-another-term-for-love/>
- Mitchell, D.T. & Snyder, S. L. (2015). *The biopolitics of disability: Neoliberalism, ablenationalism, and peripheral embodiment*. University of Michigan Press.
- Mitchell, D.T. & Snyder, S. L. (2020). Disability, Neoliberal Inclusionism and Non-normative Positivism. In Dawes, S., & Lenormand, M. (Eds.), *Neoliberalism in context: governance, subjectivity, and knowledge* (pp.177-194). Palgrave Macmillan.
- Moraga, C. (2011). *A xicana codex of changing consciousness: Writings, 2000–2010*. Duke University Press.
- Morales, G. (2019). *Polifonías de la diversidad*. Palibrio.
- Moraña, M. (2017). *El monstruo como educador*. Iberoamericana.
- Moreno, J. (2006). *Pierre Bourdieu y la filosofía*. Montesinos
- Navarro, M. (2006). Modelos y regímenes de bienestar social en una perspectiva comparativa: Europa, Estados Unidos y América Latina. <https://www.semanticscholar.org/paper/Modelos-y-reg%C3%ADmenes-de-bienestar-social-en-una-y-Ruvalcaba/7bbe5e6104b3e6c127d82fe21a496f1f5f212b18>
- Ne’eman, A. (2020). *Operationalizing Neurodiversity: How should the Neurodiversity Movement Shift Autism Service-Provision and Research?* [video file]. MCPHS University. https://www.youtube.com/watch?v=yTbkKd_bDsw&t=590s
- Oliver, M., Barnes, C. (2012). *The New Politics of Disablement*. Palgrave Macmillan.
- Ortiz Gómez, G. (2014). El perfil del ciudadano neoliberal: la ciudadanía de la autogestión neoliberal. *Sociológica (Mex)*, 29(83), pp.165-200
- Pena, D. (2017). *Anatomy of Autism: A Pocket Guide for Educators, Parents and Students*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Piepzna-Samarasinha, L. L. (2018). *Care Work: Dreaming Disability Justice*. Arsenal Pulp Press.
- Pineau, P., Dussel, I., & Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre el proyecto de la modernidad*. Paidós.
- Platero, R. (2008). *Lesbianas. Discursos y representaciones*. Melusina.
- Prichet, D. (2013, December 29). *A Campus More Colorful Than Reality: Beware That College Brochure*. NPR. <https://www.npr.org/2013/12/29/257765543/a-campus-more-colorful-than-reality-beware-that-college-brochure>.
- Prizant, B. M. (1983). Language Acquisition And Communicative Behavior: Toward An Understanding Of The “Whole” Of It. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 48(3), 296-307. <https://doi.org/10.1044/jshd.4803.296>
- Puar, J. K. (2017). *Terrorist assemblages: Homonationalism in queer times*. Duke University Press.

- Ramírez Ospina, D. E. (2014). Capital humano: uma visão desde a perspectiva da teoria crítica. *EBAPE.BR* 13(2), 315-331. <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395114754>
- Rappoport, S., & Mena, M. S. (2015). Inclusión educativa y pruebas estandarizadas de rendimiento. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2), 18-29
- Rich, A. (2003). Notes Toward a Politics of Location. In Lewis, R. & Mills, S. (Eds.), *Feminist Postcolonial Theory: A reader* (pp.29-41). Routledge.
- Robledo, B.H. (2017). *El mediador de lectura: La formación del lector integral*. IBBY Chile.
- Román-Mendoza, E. (2018). *Aprender a aprender en la era digital. Tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2*. Londres: Routledge.
- Russell, M. (1998). *Beyond ramps. Disability at the End of the Social Contract: a Warning from an Uppity Crip*. Common Courage Press.
- Salvia, A. (2018). *La trampa neoliberal*. Eudeba.
- Sarkar, A., Pick, J. B. (2015). *The Global Digital Divides: Explaining Change*. Springer Berlin Heidelberg.
- Savarese, D. (2020). Poet Wants you to Rethink What It Means to Be Nonspeaking. Iowa Public Radio. <https://www.iowapublicradio.org/show/talk-of-iowa/2020-02-27/poet-wants-you-to-rethink-what-it-means-to-be-nonspeaking>
- Schuetze, M. et al. (2017). Reinforcement Learning in Autism Spectrum Disorder. *Frontiers in Psychology*, 8, 2035. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02035>
- Seller, E. P. (2017). *Sistemas y políticas de bienestar: Una perspectiva internacional*. Editorial Dykinson, S.L.
- Sequenzia, A. (2012). Non-speakin, “low-functioning”. *Shift. Journal of Alternatives: Neurodiversity and Social Change*. <https://www.shiftjournal.com/2012/01/11/non-speaking-low-functioning/>
- Shaber, A. (s.f.). Neurowonderful. <https://neurowonderful.tumblr.com>
- Shellam, K. (2020, November 11). *Neurodiversity: Is your brain wired differently? Mine is*. Able Magazine. <https://ablemagazine.co.uk/neurodiversity-is-your-brain-wired-differently-mine-is/>
- Sinclair, J. (1993). Don't Mourn Us. *Autism Network International Newsletter*, 1(3)
- Singer, J. (1999). ‘Why can't you be normal for once in your life?’ From a ‘problem with no name’ to the emergence of a new category of difference. In Corker, M. & French, S. (Eds.), *Disability Discourse* (pp.59-67). Open University Press.
- Smagorinsky, P. (2020). Neurodiversity and the Deep Structure of Schools. *Ought: The Journal of Autistic Culture* 2(1). <https://scholarworks.gvsu.edu/ought/vol2/iss1/4/>
- Smith, R. M. (1999). *Civic ideals: Conflicting visions of citizenship in the U.S. history*. Yale University Press.
- Snyder, S.L & Mitchell, D. T. (2005). *Cultural locations of disability*. The University of Chicago Press.

- Srinivasan, H. (2021). A non speaking autistic at Radmad Lab. Radmad Disability Lab at UC Berkeley. <https://disabilitylab.berkeley.edu/a-non-speaking-autistic-at-radmad-lab/>
- Sullivan, J. (2019). Rethinking Asserting Technology. Edutopia. <https://www.edutopia.org/article/rethinking-assistive-technology>
- Taylor, C. et al. (2020). *Disability and Animality. Crip Perspectives in Critical Animal Studies*. Taylor & Francis.
- Thomas, C. (1999) *Female forms: Experiencing and understanding disability*. McGraw-Hill Education.
- Tomas, G. & Loxley, A. (2007). *Deconstructing Special Education*. New York: Open University Press.
- Torres Santomé, J. (2009). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Ediciones Morata.
- Tucker, W. H. (n.d.). *The Ideology of Racism: Misusing Science to Justify Racial Discrimination*. United Nations. <https://www.un.org/en/chronicle/article/ideology-racism-misusing-science-justify-racial-discrimination>.
- Tran, K. (2021). The Diversity and Inclusion Industry Has Lost its Way. *HarpersBazaar*. <https://www.harpersbazaar.com/culture/features/a35915670/the-diversity-and-inclusion-industry-has-lost-its-way/>
- UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Objetivos de Desarrollo Sostenible. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Urgelés, D., Clascá, F., Ramos, T. (2008). Neurodesarrollo y patogenia de las enfermedades mentales: la vía de señal mediada por reelina. *Psiquiatría biológica*, 15(1). 16-22. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1134593408711163>
- Van Dijk J. A. G. M. (2006). Digital divide: Research, achievements and shortcomings. *Poetics*, 34, 221–235. doi: 10.1016/j.poetic.2006.05.004
- Vargas, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Folios*, 42, 139-160.
- Vaughn, B. E. (2007). The History of Diversity Training & Its Pioneers. *Strategic Diversity & Inclusion Management Magazine*, 1(1), pp.11-16
- Vega, L. (2000). Bibliotecas escolares y su función social en la promoción de la lectura. *Biblioteca Universitaria*, 3(1).
- Velasquez, M. G. (2008). *Ética en los negocios conceptos y casos*. Pearson Educacion.
- Vidal, M. (2021, March 12). *No soy tu 'atajo' espiritual o evolutivo*. Aprender a quererme. <https://www.aprenderaquererme.com/2021/03/12/no-soy-tu-atajo-espiritual-o-evolutivo/>
- Wahl, O.F. (1995). *Media madness: Public images of mental health*. Rutgers University Press.
- Weber, B. R. (2009). *Makeover TV: Selfhood, citizenship, and celebrity*. Duke University Press.
- Yergeau, M. (2018). *Authoring autism: On rhetoric and neurological queerness*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1515/9780822372189>
- Zurcher-long, E. (2017). Methods on Communication. My Research Paper. Emma's Hope Book. <https://emmashopebook.com>



Neurodiversidad, educación inclusiva y lectura: esperanzas para el redescubrimiento de la naturaleza humana

¿Cuáles son los alcances políticos, sociales, educativos y culturales de la neurodiversidad y de la educación inclusiva? Los planteamientos teóricos de este artículo ofrecen pistas para ampliar la comprensión sobre la diversidad en la lectura y el aprendizaje.

Aldo Ocampo González

Chileno. Teórico de la educación inclusiva. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), de Chile (primer centro de investigación creado en Chile y América Latina y el Caribe, dedicado al estudio teórico y metodológico de la educación inclusiva, articula su actividad desde una perspectiva inter-, post-, y para-disciplinar). Doctor en Ciencias de la Educación de Universidad de Granada, España.

Obstrucciones en la comprensión de la razón teórica de la educación inclusiva

Durante los últimos años, una de mis tareas intelectuales ha consistido en rastrear diversas clases de argumentos que posibiliten desestabilizar la concepción dominante sobre educación inclusiva ampliamente difundida a nivel mundial. La dominación de lo especial se convierte en un dispositivo que evita que emerjan los signos definitorios del índice de singularidad de lo inclusivo. A este peculiar proceso de subyugación heurística denomino edipización del objeto de lo inclusivo. ¿Qué es exactamente la educación inclusiva?, ¿es un concepto, un paradigma, una metáfora, un dispositivo heurístico, una metodología o bien, una teoría? Enmarcar la educación inclusiva a través de la noción de ‘teoría’ sugiere determinar, cautelosamente, que tipo de teoría designa. La ‘inclusión’ como categoría de análisis enfrenta un problema definitorio particular: participa de las relaciones de poder estructurales y de las representaciones culturales que interroga.

El trabajo que presento en esta oportunidad debe entenderse como una ‘crítica’ en la medida en que examina las estructuras de producción del conocimiento y de la razón de lo inclusivo. El problema es que nos encontramos atrapados en un marco que no posee ninguna clase de imaginación teórica capaz de desafiar la diversidad de problemas que estructuran los engranajes del sistema-mundo y, por otro, la incapacidad para reconocer que el argumento más difundido es infértil en sí mismo para producir la transformación educativa. Este es un argumento que se mueve entre la mimesis y la mascarada, entre el calco y la imitación y la resistencia al cambio, en cuanto a la fluctuación de sus ideas. Trabajo para infringir las reglas de la estructura falsificada de conocimiento sobre inclusión que hoy es legitimada, con gran fuerza, por la sabiduría académica convencional. Esta es una de las formas de sabotaje que he encontrado para interferir en sus reglas.

La interrogante por la naturaleza de la razón teórica de la educación inclusiva focaliza estrictamente en la función de su objeto, noción que, sea dicho de paso, no actúa siguiendo los presupuestos epistémico-normativos sancionados por los canónicos. Más bien, este constituye un objeto involuntariamente desconocido, incomprendido y perdido en las discusiones del campo, producto de la ausencia de debates más radicales en cuanto a sus formas metodológicas y heurísticas. Por ello, enfrentan la compleja tarea de inscribirse en un marco más general de pensabilidad de sus dilemas definitorios. La comprensión de la educación inclusiva, cuando se centra exclusivamente en torno a la figuración onto-semiológica heredada por lo especial –régimen especial-céntrico–, corre el riesgo de convertirse en un argumento neocolonial, que ha sido elaborado por el Norte Global y transferido arbitrariamente a diversas realidades fenoménico-estructurales-

relacionales constitutivas del Sur Global. Estas son, sin duda, manifestaciones de la cooptación efectuada por la imaginación binarista¹ consecuencia del humanismo clásico, en cuanto forma de producción del ser occidental. Cuando incurrimos en el error de travestir lo especial con lo inclusivo, o bien, asumir que este último es una mutación más avanzada de la educación especial, nos encontramos en presencia de un argumento aparentemente cristalino que comienza a enturbiarse intensamente cuando nos interrogamos acerca de los verdaderos contornos de este terreno de investigación. Aquí, nos encontramos en presencia de una razón farisaica. En efecto, “lo cierto es que por la corriente mayoritaria [*mainstream*] nunca han circulado aguas claras y tal vez nunca puedan hacerlo. Parte de la educación mayoritaria [*mainstream*] comporta aprender a ignorar por completo tal circunstancia, con una ignorancia sancionada” (Spivak, 2010, p.14).

La epistemología de la educación inclusiva no tiene el propósito de desechar el ordenamiento teórico-conceptual de lo especial. Más bien, reconozco que este se convierte en un **palimpsesto** heurístico², algo que jamás podrá borrarse y de aquello que jamás podremos librarnos, ocupo esta expresión a la inversa de la retórica ordinaria. Su efecto trabaja para explicar que será algo que retornará una y otra vez. Estoy en completo desacuerdo en que en aras de lo inclusivo (tal como sostiene parte del argumento liberal del campo) desaparezca la educación especial, sino criticarlo para desestabilizar sus regulaciones y referencias cognitivas, para interrumpir en sus lógicas de producción, las que trabajan en estrecha sintonía con las articulaciones del *logos*. Lo inclusivo nunca es el desplazamiento de los significantes de lo especial.

Finalmente, quisiera reflexionar en torno a la siguiente interrogante: ¿edipización de lo inclusivo? En mi trabajo intelectual empleo este término, por primera vez, para examinar las formas de dictadura del significante y de la fuerza heurística de lo psico- como forma de regulación del dominio de lo psicopedagógico, estableciendo mecanismos de dominación. La edipización es siempre una forma de castración, de restricción o de control de algo, es, también, un sentimiento de inadecuación, de sentirse incomprendido, o bien, la posesión de una imagen desajustada, negativa o contradictoria. ¿Es posible sostener que lo especial marca una cierta clase de respeto edípico a lo inclusivo? Si esto fuese así, ¿de qué depende? Me interesa explorar formas que posibilitan la des-edipización de lo inclusivo como sustrato medular de lo especial. La epistemología de la educación inclusiva propuesta por Ocampo (2017) asume esta empresa, es decir, la consolidación de una práctica de des-edipización de sus formas

1 Recorro a la técnica del ‘préstamo’ en esta oportunidad. Esta noción es acuñada por Mike Bal (2021), en su reciente libro publicado en español por Akal, titulado *Lexicón para el análisis cultural*.

2 Concepto acuñado por el autor de este trabajo.

genealógicas para encontrar su autenticidad y sus múltiples modos de existencia. Observo que tanto las formas de deconstrucción y des-edipización consolidan estrategias alterativas para remover los rígidos patrones de imitación impuestos por la racionalidad del régimen especialcéntrico, también conocido como el proceso de edipización.

¿Cómo reducir la fuerza del legado edipizador de lo especial? La figuración de lo especial ha funcionado ante el ausentismo teórico y metodológico –incluso mórfico–, ha actuado en el terreno de lo pedagógico como una máquina monumental e intimidadora que hace que muchas cosas que emprendamos, en el marco de la supuesta inclusión, adopten un estatus de inadecuadas. Este sentimiento negativo funciona en proximidad a una cierta clase de malestar o sentimientos de resentimiento que múltiples autores materializan criticando y satanizando la función de lo especial como praxis segregadora³. El uso que hago en este trabajo acerca de su función edipizadora no está interesado en este argumento, más bien, inscribe su función en torno al sentido de desajuste analítico-metodológico que lo inclusivo experimenta a partir de su supuesto esquema de vinculación hereditario. Aquí, la función de lo edipizador opera en términos de una cierta incomodidad heurística, un malestar de contextualismo epistémico, una represión analítica. Para ello, observo necesario producir un efecto de subversión edípica por una política intelectual fundada en deseos afirmativos, es una forma de desobediencia a la solemnidad del signo de lo especial y a su efecto de falsificación y dictadura de su significante.

La práctica des-edipizadora de la educación inclusiva necesita de la construcción de una estrategia de doble desplazamiento. El primer aspecto consiste en superar y resistir a los modos rígidos y canonizados por las estructuras académicas y teóricas impuestas por formas especialcéntricas y normocéntricas propiedades de la matriz individualista y esencialista –proceso de edipización de lo inclusivo–. ¿Cómo quitar el piso al maestro edipizador? Una respuesta de lo posible gira en torno a la producción de estrategias de resistencia que en el caso de lo inclusivo se paga en relación a la ausencia de un campo construido oportunamente en relación con sus demandas epistemológicas, metodológicas, morfológicas, políticas, pedagógicas y ontológicas. Para ello, será necesario desvincular el pensamiento y las trampas de dicho sistema de sustitución y efecto mimético. Es necesario practicar una transformación de las cadenas de aleación que apoyan el régimen especialcéntrico, la construcción de la trama heurística de lo inclusivo establece relaciones y alianzas con hebras subversivas e irreverentes, proyectos de conocimiento que establecen formas de desvinculación con la voz de lo inclusivo.

3 Error interpretativo que emerge desde la estructura de conocimiento mixta de lo inclusivo.

Las diferencias en la encrucijada: el problema de los grupos sociales

La educación inclusiva ratifica, inspirada en los planteamientos Braidotti (2006), que la subjetividad no unitaria es significada en términos de lo nómada, lo disperso, lo fragmentario, visión que, sin embargo, es funcional, coherente y responsable en la liberación del ser y de su consciencia ética. Por consiguiente, si tuviésemos que pensar qué tipo de ética requiere la educación inclusiva tendríamos sin duda alguna que remitirnos a la obra de la destacada filósofa ítalo-australiana Rosi Braidotti y de la académica chicana Chela Sandoval, quien, en su maravillosa obra *Metodología de oprimidos*, nos permiten redefinir este halo de figuraciones. En Braidotti (2009), encontraremos la necesidad de buscar respuestas reactivas y alterativas a la racionalidad político ética que sustenta el carácter liberal e individualista que hoy articula el discurso de la inclusión a través de formas de relacionamientos ingenuos, restringe la fuerza para producir otros mundos –uno de los propósitos más relevantes de lo inclusivo–. La inclusión es un signo de alteración social, un signo heterodoxo, a la vez es un acontecimiento, es algo que irrumpe, nos saca de las formas convencionales colocando en tensión, buscando deshacer la matriz de esencialismos-liberalismos que hoy estructura su tarea. Pone en tensión las formas comprensivas del ser humano. Por ello, en el caso de lo inclusivo su política ontológica se inscribe en lo que Ocampo (2018) denomina ontologías de lo menor, de las múltiples singularidades o de la revolución molecular⁴. En estos grandes entendimientos la inclusión asume el deseo crítico y la pulsión dislocadora de producir otros mundos posibles u otros sistemas-mundo, trabaja para destruir las huellas de enunciación del ser humano dominante.

¿Ética de la diferencia? Hablamos de una noción positiva de la diferencia cuya figuración analítica y espectralidad la inscriben en proximidad con los significantes de la singularidad, cuyo propósito busca subvertir y deslindar las formas de individualismos-esencialismos que fundan el problema ontológico de los grupos sociales –también conocida como ontología sustancialista–, que coloca en desmedro y cosifica a un amplio grupo de personas, justificando así un corpus de políticas públicas que no hacen otra cosa que reproducir un efecto de asimilación y un problema multicategorico justificando su tarea en torno a significantes pasivos de lo inclusivo.

4 Para efectos de este trabajo, la revolución molecular alude al reconocimiento de las múltiples minorías presentes en el mundo como mayorías. Esto atiende al carácter múltiple y singular de cada ser humano. La revolución molecular es un concepto ampliamente desarrollada por Félix Guattari, a través del cual reconoce los múltiples procesos de subjetivación que se encuentran presentes en grupos históricamente oprimidos, los que ahora son concebidos como colectividades descentradas, múltiples y complejas.

Esta figuración ontológica conduce a la jerarquización del ser, lo que en la interioridad de las propuestas de educación inclusiva deviene en sistemas de cuotas o sistemas duales, pero no de transformación del mundo. En efecto, Braidotti (2009) agrega que esta figuración categorial

“hizo posible la distinción entre órdenes jerárquicos del ser, clasificando como más avanzado o más próximo al ideal civilizatorio de la cultura occidental y al prototipo de ser humano impulsado en esta: el Hombre blanco, heterosexual, cristiano y propietario, pro sintetizarlo en sus atributos más significativos” (González, 2018, p.174).

Esta afirmación es fundamental para poner en tensión las regulaciones del par dialéctico ciego ‘centro/periferia’. Emerge así otro problema analítico. Este da cuenta de que pensamos las tensiones del campo de forma lineal y categorialmente los problemas de incluido/excluido. Mi analítica relacional trasciende la figuración dialéctica de tipo hegeliana que es lo que define las coordenadas de estar – experiencia vivida– dentro o fuera, tal como reafirma la coyuntura investigativa *mainstream* del campo.

El desafío es pensar relacionalmente la trama de cómo cada una de estas articulaciones de inclusión/exclusión se imbrica de forma multinivel y escalar. Por consiguiente, sostendré que la figuración ontológica adecuada que reclama la educación inclusiva auténtica – de carácter diaspórica, viajera, nomadista; aquella que crea un nuevo objeto que no le pertenece a nadie– rescata, al decir de Braidotti (2006), la ‘pluralidad individual’ o en términos de Ocampo (2019), una ‘multiplicidad de singularidades’.

Los “desplazamientos creativos que engendran las interconexiones de tipo no-lineal” (Braidotti, 2009, p.244) conducen al reconocimiento de que la conducta humana no pretende imponer la propia individualidad y con ello “anticipar y controlar todo, sino desterritorializar, abrir espacios de movimientos fluidos donde el sujeto discontinuo (desigual a sí mismo, aunque no fragmentado) que ha renunciado acéticamente a sí mismo” (Braidotti, 2009, p.245) desarrolla su potencia humildemente, esto, sin dañarse a sí mismo ni a los otros (González, 2018, p.178).

Neurodiversidad: un concepto polémico, siempre en movimiento

Sin duda, la neurodiversidad como categoría de análisis ha impulsado una revolución sin precedentes, afectando creativamente

a una diversidad de geografías intelectuales y prácticas culturales, pedagógicas y políticas que trabajan y luchan por promover la transformación de las estructuras de participación de personas con autismo u otra clase de discapacidad cognitiva. Tal revolución recupera, a mi modo de ver, algunos presupuestos de la sociología crítica de la discapacidad. Sus puntos de conexión se movilizan entre algunos principios de lucha cuyos significantes tienen por función alterar los imaginarios sobre la discapacidad, asumiendo que es la propia sociedad la que se encuentra configurada a través de múltiples barreras. Este argumento es el más extendido a nivel mundial cuando referimos al modelo social de la discapacidad. Su argumento más extendido y conocido busca desvincularse de los trastornos mentales, asumiendo una posición de des-patologización y des-discapacitación. Asume que tales manifestaciones constituyen formas legítimas de la variabilidad de nuestras estructuras cerebrales –no existe una única estructura de funcionamiento del cerebro humano–. Visto así, se convierte en un proyecto argumental que evita caer en los relativismos y reduccionismos sancionados por la sabiduría proporcionada por el biologicismo y el mecanicismo.

“

...la neurodiversidad como categoría de análisis ha impulsado una revolución sin precedentes, afectando creativamente a una diversidad de geografías intelectuales y prácticas culturales, pedagógicas y políticas que trabajan y luchan por promover la transformación de las estructuras de participación de personas con autismo u otra clase de discapacidad cognitiva.

”

La base de la neurodiversidad como categoría de análisis y de agenciamiento sociopolítico es de carácter sociológico. Otra intersección con el modelo social crítico de la discapacidad, al indagar cómo se produce en la intimidad del contexto social una nueva clase de discapacidad: el autismo. En la formulación del concepto en 1997, Judy Singer propuso la adición de la neurodiversidad a las categorías de análisis interseccional⁵. Su investigación se basó en

⁵ La interseccionalidad es un proyecto de conocimiento en resistencia, una praxis crítica y una estrategia analítica que tiene por función analizar desde una perspectiva compleja y multinivel cómo se producen diversos ejes de desigualdad que afectan a las trayectorias educativas y sociales de diversos grupos culturales. Su consciencia analítica y política nos ayuda a comprender cómo se producen material y subjetivamente diversos ejes de desigualdades múltiples. La interseccionalidad es un enfoque complejo, y se convierte en una herramienta fértil para indagar multidimensionalmente los problemas de la educación inclusiva, especialmente, al “describir tanto la simultaneidad de múltiples opresiones como la complejidad de la identidad” (Crenshaw, 1991, p.140) y, con ello, atendiendo a los múltiples puntos de intersección entre los diversos sistemas de desigualdad que son identificados en la trayectorias sociales y biográficas de cada colectividad y estudiante.

“sus experiencias en medio de 3 generaciones de mujeres en algún lugar del espectro autista y en su participación y/o creación de los primeros grupos de apoyo de AS⁶ australianos e internacionales en línea” (Singer, 2021, s.p.). Por consiguiente, la neurodiversidad alude a la variabilidad de las estructuras mentales, fractura la imaginación binaria que es medida en términos de grados de diversidad alto/medio/bajo, a partir del coeficiente intelectual, racionalidad que anula el índice de diversidad de la inteligencia. Quisiera efectuar el llamamiento a concebir la neurodiversidad como la variabilidad ilimitada de la cognición humana y la singularidad de cada ser. Una expresión de la multiplicidad, que confirma lo que Ocampo (2021a) define como ontología de la educación inclusiva a través del sintagma ‘singularidades múltiples’. Concebida así, inaugura un creativo y desconocido código onto-político.

El modelo social de la discapacidad ofrece una concepción por fuera de los significantes instituidos a través de “la noción de ‘discapacidad’, tal como se la entiende actualmente, es un artefacto de los sistemas de bienestar occidentales” (Singer, 2021, s.p.). La variación neurológica no solo es natural, sino que es fundamental para el éxito de la especie humana, construye un código neurogénético complejo, que reconoce que:

- El cerebro se parece más a una selva tropical, es un espacio multicomplejo, caótico y discontinuo.
- Toda diferencia existe a lo largo de un espectro continuo ‘indeterminado’ de diferencias.
- La neuroplasticidad cerebral depende del tipo de experiencia al que nos enfrentamos.
- Es necesario construir ante todas las cosas entornos ‘resonantes’ y ‘activo-modificantes’ para el aprendizaje.

La neurodiversidad es un concepto político. Aquí lo ‘político’ no debe ser entendido en términos partidista, sino como algo que interviene las reglas institucionales de funcionamiento de las estructuras sociales y culturales, a favor del reconocimiento y acogida de la variabilidad ilimitada de la cognición humana. Al respecto, Singer (2021) agrega que “debe quedar claro por lo anterior que nunca se pretendió que fuera así. Simplemente nombra un hecho indiscutible sobre nuestro planeta, que no hay dos mentes humanas exactamente iguales, y lo usa para nombrar un paradigma para el cambio social” (s.p.). En efecto, la intención de la investigadora y activista australiana era constituir un

6 Refiere al autismo y a su espectro de funcionamiento.

[...] movimiento de Autodefensa autista se perfilaba para ser el último gran movimiento de política de identidad que surgió de la era modernista. Esperaba que siguiera los pasos de los Movimientos de Mujeres y Gays/Lesbianas. Lo que todos estos movimientos tenían en común era que sus miembros eran incomprendidos, devaluados y tratados como ciudadanos de segunda clase en el mejor de los casos. En el peor de los casos, vilipendiado y abusado. Los Movimientos de Mujeres y Gays habían cambiado el mundo, y ahora era el turno de las personas “en el espectro autista”. Al mismo tiempo, estaba claro que otros grupos de personas con, hasta donde yo sabía entonces, TDAH y los “Dys” también estaban en el mismo barco, y era probable que surgieran nuevas coaliciones. El nuevo movimiento que imaginé necesitaría un nombre pegadizo (Singer, 2021, s.p.).

La neurodiversidad como categoría teórico-política ofrece un concepto amplio acerca de las posibilidades cognitivo-relacionales de múltiples colectivos de ciudadanos atravesados por el significante de la discapacidad cognitiva, desafiando los supuestos históricamente legitimados en torno a la sección de lo ‘cognitivo’ y el tipo de imágenes que son producidas. Por tanto, se convierte en un concepto amplio para leer e interactuar con una infinidad de categorías, proyectos de conocimiento, prácticas sociales, culturales y con una infinidad de discursos ligados a cada uno de sus objetivos de lucha. Es una invitación a pensar abierta y creativamente acerca de una infinidad de problemáticas de amplio alcance en la comprensión de las estructuras de la mente. “La comprensión de la neurodiversidad ha llevado a toda una red de líderes y educadores de la neurodiversidad que buscan ayudar a las personas a comprender cómo aceptar y trabajar con personas neurodivergentes, en lugar de intentar repararlas” (Resnick, 2021, s.p.).

En síntesis, se convierte en “un fenómeno memético, una idea cultural que se reproduce viralmente por la acción de todos aquellos que se involucran con el concepto” (Singer, 2021, s.p.). También, puede ser concebida como “una nueva ola de activistas cuyo deseo consiste en celebrar la función cerebral como una identidad positiva, no como una discapacidad” (Casanova, 2021, p.3) que pretende la superación del carácter **individual-negativo-patológico**, reconociendo que las estructuras mentales son el resultado de complejas variaciones del genoma humano. La neurodiversidad es, ante todo, una categoría social, nunca un trastorno prescriptivo de carácter médico. No obstante,

Nick Walker argumentó en 2012 que no existe tal cosa como un “individuo neurodiverso”, porque el concepto de neurodiversidad abarca a todas las personas de todos los estados neurológicos, y que todas las personas son neurodiversas. Walker en cambio, propone el término neurominoridad como “una palabra buena”,

no patologizante por referirse a todas las personas que no son neurotípicas (Casanova, 2016, p.6).

Si esbozásemos la interrogante acerca de la naturaleza de la neurodiversidad, podríamos definirla como un concepto en construcción, de amplio alcance, en el que son aglutinados una infinidad de intereses, influencias y luchas, eminentemente activistas. Para algunos, es un concepto ambiguo y meramente especulativo, que carece de profundos soportes intelectuales. Una idea clave intenta invertir el orden de los significantes que históricamente hemos empleado para hablar de discapacidad, autismo, diferencias cognitivas y culturales. Este punto de la argumentación es interesante, al iniciar un proceso de distancia crítica⁷ de múltiples categorías proporcionadas por el esencialismo y el individualismo, es una forma de darle la vuelta al texto, es ir al encuentro con una otredad en movimiento. Examinemos a continuación qué es la neurodiversidad y qué nudos críticos proliferan de sus actuales planteamientos.

La neurodiversidad ofrece un marco propicio para resignificar los hábitos mentales comúnmente legitimados por la investigación y la literatura científica acerca de lo que cuenta como parte de la diversidad. Uno de los propósitos consiste en restringir el poder de su significado a través de acciones de medicalización que convierten las diferencias en afirmaciones y acciones pedagógicas de carácter patológico, como consecuencia de la ideología de la normalidad producida en algo más profundo: la matriz de esencialismos e individualismos. Cuando entendemos las diferencias en clave biomédica, sometemos su significante a lo que Bal (2021) denomina ‘imaginación binaria’.

La principal bandera de lucha de la neurodiversidad es producir un desempeño epistemológico otro que permita comprender a todos los seres humanos como entidades biológicas en su propia naturaleza. Tal tarea asume el desafío de desestabilizar parte de la razón objetivista modernista legada por la psicología, que esencializa las diferencias en vez de asumirlas como entidades biológicas connaturales a nuestra naturaleza humana. Un argumento teórico y políticamente acertado para referirnos a la neurodiversidad es asumir que “la diversidad de cerebros es tan maravillosamente enriquecedora como la biodiversidad y la diversidad entre culturas y razas” (Armstrong, 2015, p.16). La diversidad como categoría de análisis es parte de otra noción filosófica relevante: la variabilidad humana, principio que asume la existencia ‘singular-múltiple’ de cada ser, es decir, captura lo propio de cada ser, reconociendo que existen múltiples formas de existencias. En este punto, el esquema onto-pedagógico asume algunas premisas

⁷ Un peculiar recurso de destrucción para dar movimiento y desedimentación. También, puede entenderse en términos de actuación crítica sobre lo analizado.

proporcionadas por el materialismo subjetivo. La singularidad, a diferencia de las nociones de ‘diversidad’ y ‘diferencia’, es la única que evita cosificar al sujeto, rescatando su potencia.

La neurodiversidad tiene como misión alterar nuestras comprensiones acerca de las estructuras de funcionamiento del cerebro humano, apuntando a consolidar un modelo de diversidad. Tal empresa consolida, además, un movimiento de los sentidos a favor de la des-discapacitación de amplios colectivos de ciudadanos.

Lo político de la neurodiversidad

La neurodiversidad es un concepto reciente en la literatura científica, posee más de dos décadas de antigüedad. Su impronta, fuertemente norteamericana, describe la agencia de las propias familias de personas con discapacidad a favor de la defensa de un tipo de respuesta educativa adecuada a las necesidades, intereses y motivaciones de sus hijos, con especial énfasis en la des-esencialización de los lenguajes, perspectivas y formas de concebir a determinados grupos. Es un término cada vez más utilizado por la comunidad autista, quienes sostienen que su expresión estructural y funcional es una expresión atípica. Examinemos a continuación en qué sentido o dirección opera aquí el significante social y heurístico-político del calificativo y su sustantivación en las prácticas activistas-pedagógicas.

Para la socióloga australiana Judy Singer (2015), la neurodiversidad es una palabra adecuada que da

[...] cuenta de las recientes evidencias que, en la ciencia del cerebro, la psicología evolutiva y otros campos, sugieren que entre los daños y las difusiones presentes en los cerebros de personas diagnosticadas con trastornos de salud mental pueden observar destellos brillantes, deslumbrantes, de promesas y posibilidades sobre sus capacidades (citado en Armstrong, 2015, p.10).

La neurodiversidad es algo mucho más poderoso que decir lisa y llanamente cosas positivas sobre una persona o grupo social atravesado por alguna discapacidad cognitiva. Cuando incurrimos en esta práctica, asesinamos su fuerza analítico-activista. Ahora bien, cuando empleamos su función para develar aquellas capacidades ocultas en cada persona, nos cuadramos con la multipotencialidad del ser, inaugurando un debate más amplio sobre lo que cuenta como cognición y diversidad cerebral.

La neurodiversidad tiene como función dislocar el carácter negativo de la multiplicidad de manifestaciones cognitivas examinadas a través del lenguaje medicalizado, profundamente esencialista e individualista,

tal como he sostenido en párrafos anteriores, en nuestras prácticas culturales y, especialmente, educativas. Agrega Singer (2021): “es esencial que empecemos a utilizar un lenguaje más positivo para hablar del cerebro en sus múltiples variaciones” (s.p). Su principal función es celebrar la natural diversidad inherente a nuestros cerebros humanos. Insiste Armstrong (2015), afirmando que “la diversidad entre cerebros es tan maravillosamente enriquecedora como la biodiversidad y la diversidad entre culturas y razas” (p.16). Otro argumento fundacional del movimiento documenta cómo las estructuras neurobiológicas y sus patrones de funcionamiento se expresan en cada desempeño mental a través de múltiples variaciones. Tal sistema de razonamiento trabaja para des-esencializar las concepciones dominantes sobre el aprendizaje y el desarrollo humano, reconociendo que las diferencias entre una u otra estructura cerebral existen a lo largo de espectros continuos de manifestaciones, las que refuerzan que nuestro cerebro es flexible, plástico, modificable a lo largo de todo el ciclo vital, sí y solo sí, este es amado y potenciado adecuadamente. Por adecuado, entiéndase enfrentar a las personas a auténticos desafíos cognitivos, acciones que incrementan la producción de redes neuronales y que fortifican la presencia de nuevas estructuras mentales. Una de las claves del desarrollo cognitivo consiste en enfrentar a las personas a permanentes espirales de actividades resonantes y desafiantes.

Una de las clases indicadas por Perkins (2006), en “La Escuela Inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente”, consiste en que las personas aprendan a hacer cosas con aquello que aprenden. En cierta medida, este argumento puede parecer reiterativo. No obstante, es cierto. Su fracaso está determinado, en parte, porque los educadores conocen muy poco acerca del óptimo funcionamiento del cerebro y del aprendizaje humano. Educar en clave inclusiva es ser responsable con el tipo de actividad cognitiva y hábito mental que proporcionamos a nuestros estudiantes. Este va a ser un objeto clave en lo que denominamos educación de la mente, es decir, el tipo de decisiones informadas estratégicamente que giran en torno al pensamiento, un conocimiento generador, un “conocimiento que no se acumula, sino que actúa enriqueciendo la vida de las personas y ayudándolas a comprender el mundo y a desenvolverse en él” (Perkins, 2006, p.18). Una educación éticamente responsable por proporcionar hábitos mentales que exijan a sus estudiantes ir más allá de su capacidad es, justamente, un principio de la neurodiversidad que comparte con la Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva⁸. Es privilegiar la educación del pensamiento desde el reconocimiento de la multiplicidad de formas encarnadas de la singularidad.

8 De acuerdo con Reuven Feuerstein, creador de la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural, esta “consiste en favorecer el desarrollo de los procesos y estrategias del pensamiento que no sólo están implícitos en las actividades escolares sino también en las situaciones de la vida social y familiar del niño” (Feuerstein, 2010, s.p.).

La neurodiversidad puede ser leída como el acto de desplazamiento de los signos, una acción que trabaja para destrabar bloques de reflexividad contaminados, o bien invertir el orden de los significantes para aproximarnos de forma diferente a la comprensión de nuestra naturaleza humana. En su génesis observamos que esta “se originó como un movimiento entre individuos diagnosticados con trastornos del espectro autista (TEA) que querían ser considerados diferentes, pero no discapacitados” (Armstrong, 2015, p.19-20). Este es un término que fundamentalmente alude a una política de diversidad neurológica, tal definición opera como sinónimo de neurodiversidad. Sus esfuerzos intentan superar el paradigma dominante sobre discapacidad, el que resulta demasiado limitado para comprender la inmensidad del devenir de cada ser. A pesar de tales premisas, sus esfuerzos se han concentrado en temas relacionados con el autismo. En su trama argumental el desarrollo neurológico atípico se convierte en una expresión inherente a la naturaleza humana, siendo conceptuada como una

[...] diferencia humana normal que debe ser tolerada y respetada como cualquier otra diferencia humana. El *Doubletongued Dictionary, online*, define la neurodiversidad como el conjunto de comportamientos, estructuras mentales humanas o estructuras neuropsicológicas concebidas no necesariamente como problemáticas, sino como formas alternativas y aceptables de la biología humana (Armstrong, 2015, p.21).

Tal índice de diversidad y variabilidad de las estructuras mentales sugiere que

[...] el rango de diferencia en la función cerebral individual y los rasgos de comportamiento, considerados como parte de la variación normal en la población humana, que abarca categorías de diagnóstico como el autismo (Fletcher –Watson, 2018, p.9).

La neurodiversidad ofrece una amplia gama de posibilidades acerca de la educación del pensamiento, reconoce que el aprendizaje es una consecuencia de este, “en la medida en que reflexionemos sobre lo que estamos aprendiendo y con el contenido de lo que estamos aprendiendo, lo aprenderemos cabalmente” (Perkins, 2006, p.21). Argumentar a favor de la neurodiversidad es concentrar nuestros esfuerzos para develar la experiencia multifacética de la cognición humana (Ocampo, 2015), del índice de diversidad de la inteligencia (Feuerstein, 2010) y del amplio y desconocido espiral de neurodesarrollo. Una apelación subversiva consiste en reconocer cómo la diversidad y multiplicidad

de singularidades neurológicas se constituyen a través de un amplio espectro de acción/representación dentro de las categorías mediante las que son definidas equívocamente las personas con discapacidad. La clave del argumento reside en reconocer las múltiples variaciones de las estructuras cerebrales del ser humano, estas difieren unas de otras de manera única. Nos enfrentamos así a un cerebro rico en manifestaciones desconocidas hasta ahora por la ciencia cognitiva. Mientras continúe este desconocimiento, tales cerebros seguirán siendo objeto de generalizaciones limitantes en todos los campos de desarrollo del ser humano, especialmente, en la educación. Justamente, esta se convierte en un espacio para valorar las diferencias inherentes a cada persona y producir un esquema pedagógico en una clave otra. La neurodiversidad es parte de nuestra evolución como especie. Las variaciones de las estructuras cognitivas son el resultado del genoma humano, premisa clave para reconocer que cada cerebro encuentra su propio éxito en sus propios términos.

“

Es tiempo de que la educación acepte que lo normal es que las personas tengamos cerebros que funcionan completamente diferentes unos de otros.

”

Si ontológicamente la educación inclusiva legitima la multiplicidad de variaciones del ser, encarnado a través de la noción de singularidades múltiples, entonces, reconoce que toda experiencia educativa es articulada a través de una amplia gama de diferencias neurológicas que dan forma a cómo piensan y actúan las personas, evitando imponer un sesgo esencialista e individualista materializado en acciones y criterios de interpretación propios de la ideología de la normalidad. Toda forma de expresión neurológica y variación humana constituyen variaciones naturales de nuestro genoma. Es necesario adecuar la gramática escolar en torno a estos planteamientos. A pesar de que bajo el concepto ‘neurodiversidad’ se alberguen una multiplicidad de mal llamados ‘síndromes’ y se asuma un argumento que busca superar las clásicas formas de reduccionismo acerca de las capacidades de las personas, no ha logrado des-discapacitar su campo de acción. Lo interesante de sus planteamientos es que reconoce que las estructuras mentales “pueden variar considerablemente desde las personas con problemas graves hasta las superdotadas” (Kisselev, 2021, s.p., traducción propia). Es tiempo de que la educación acepte que lo normal es que las personas tengamos cerebros que funcionan completamente diferentes unos de otros.

Aunque la idea de la neurodiversidad y considerar los cerebros como naturalmente diferentes en lugar de defectuosos se acuñó en

referencia a las personas en el espectro del autismo, desde entonces ha llegado a abarcar formas adicionales en las que los cerebros pueden funcionar de manera diferente, como para las personas con TDAH y dislexia (Resnick, 2021, s.p., traducción propia).

Dentro del movimiento asociativo a favor de la neurodiversidad, han surgido voces divergentes que han acuñado las subcategorías de ‘neurotípico’ y ‘neurodivergente’. Examinemos a continuación algunos de los ejes de diferenciación que pueden establecerse a partir de ambas nociones. Un perfil ‘neurodivergente’ se caracteriza por expresar un patrón de funcionamiento cerebral que toma una distancia significativa de aquello que se considera típico o normal. Entiéndase el uso que hago del calificativo ‘normal’. Este es empleado a través de los significantes instituidos por la ideología de la normalidad, es decir, un patrón de normalización de la conducta neuropsicológica. Otro argumento reconoce que al evidenciar que sus cerebros funcionan diametralmente diferente al común de las personas, este expresa un índice de diversidad de la inteligencia con manifestaciones desconocidas que son atrapadas por un efecto de patologización pedagógica. En contraste, las personas denominadas ‘neurotípicas’ son todas aquellas que expresan un patrón de funcionamiento normal de sus estructuras mentales. Podríamos sostener que tal denominación alude al funcionamiento estándar del cerebro. En esta denominación entra la amplia gama de manifestaciones cognitivas que no son atravesadas por el trastorno por déficit de atención con hiperactividad, trastorno del espectro autista, la dislexia, la dispraxia, la discalculia, el síndrome de Tourette, etc. Un desafío que observo consiste en romper con el efecto multicategorial que impone tal definición, regresando al régimen normo-céntrico de las diferencias⁹.

Como se podrá observar, las diferencias entre una estructura mental ‘neurotípica’ y una ‘neurodivergente’ no son del todo significativas, son imprecisas y, hasta cierto punto, informan acerca de un cambio retórico, no metodológico. Un aspecto crítico demuestra cómo ambas nociones están concebidas, reproducen parte del régimen universal de las diferencias y del problema ontológico de los grupos sociales, sin lograr deshacerse de la imaginación binaria devenida en una concepción de alteridad restrictiva, negativa y especular. En efecto,

[...] la palabra neurotípica describe a las personas que tienen lo que se considera un procesamiento y comportamientos cerebrales estándar o típicos. Las personas neurotípicas antes se consideraban

9 Régimen que concibe el reconocimiento de las diferencias en términos generalizados, materializado en una alteridad negativa y restrictiva. Impone una concepción universal de las diferencias.

«normales» y las personas que no eran neurotípicas eran tratadas como si tuvieran trastornos (Resnick, 2021, s.p., traducción propia).

En contraste,

Una persona neurodivergente tiene una o más formas en las que su cerebro funciona fuera de la forma “típica”. Por ejemplo, a las personas neurodivergentes se les puede diagnosticar autismo, TDAH, TOC, dispraxia, dislexia, discalculia o síndrome de Tourette. En un momento, estas condiciones se trataron como problemas que debían solucionarse. Sin embargo, con la comprensión de la neurodiversidad, ahora tenemos una forma mejor y más apropiada de manejarlos (Resnick, 2021, s.p., traducción propia).

La neurodivergencia supera el énfasis en las anomalías del pensamiento, sentimiento o comportamiento de las estructuras mentales, contribuyendo a fortalecer procesos educativos moral y éticamente coherentes con la naturaleza de cada estudiante-ciudadano. La neurodiversidad, por su parte, coincide con la premisa argumental proporcionada por la biodiversidad, que reconoce la existencia de incalculable variedad de vida en la Tierra y sus ecosistemas y hábitats. Ambas denominaciones asumen un objetivo político en superación de un argumento exclusivamente antropocéntrico. Insiste Singer (2021) agregando que “la neurodiversidad es tan importante para una cultura viable como lo es la biodiversidad para un ecosistema viable” (s.p., traducción propia), premisa que nos invita a superar parte de los planteamientos darwinianos de carácter totalitarios acerca de la evolución humana, ofreciendo una concepción especular, negativa y errónea sobre la misma, cuya pretensión se orienta a minimizar o incluso extinguir la diversidad humana. La que se manifiesta como el sueño de negar el reconocimiento de cualquier variación legítima en el funcionamiento cotidiano de nuestras estructuras cerebrales. Como categoría política, la neurodiversidad tiene por objeto asumir un efecto de reconocimiento de la política de identidad modernista ligada a la dis-capacidad, un intento por des-discapacitar¹⁰ el término.

La toma de consciencia como estrategia y praxis crítica: el poder revolucionario de la neurodiversidad

El objeto de Judy Singer en sus inicios era fortalecer un profundo proceso de consciencia crítica, argumento al que diversos movimientos

¹⁰ Término acuñado por Ocampo, cuando se propone emancipar lo inclusivo del atrapamiento heurístico que efectúa la educación especial de esta.

intelectuales y sociales críticos del mundo contemporáneo han recurrido; incluso, en la obra del pensador y educador brasileño Paulo Freire desempeña un papel crucial. La neurodiversidad asume que, si reconocemos la multiplicidad de procesos neurobiológicos sobre los que operan nuestras estructuras mentales, esto nos invita a renunciar al privilegio esencialista con el que históricamente han funcionado muchas de las interpretaciones legadas por la ciencia cognitiva y, fundamentalmente, la educación y la psicología.

La ‘toma de consciencia’ puede ser descrita como el proceso de aprender sobre el efecto discapacitador imputado por la matriz ontológica del humanismo clásico, idea de hombre sano, fuerte, económicamente pudiente e inteligente. En este punto, cabe señalar que la noción de inteligencia ha funcionado en múltiples proyectos académicos y discursos pedagógicos bajo la ideología del don, metáfora que ha inaugurado el sintagma ‘inteligencia escolarizada’.

La toma de consciencia acerca de las formas negativas asociadas a la comprensión de la variabilidad de las estructuras mentales devela otro propósito deconstruccionista. En parte, documenta “como sistema de dominación, sobre cómo llegó a institucionalizarse y sobre cómo se perpetúa y se mantiene” (hooks, 2017, p.29). Ofrece un marco para explicar cómo tal racionalidad de dominación se expresaba en la vida cotidiana de múltiples colectivos de ciudadanos significados bajo alguna denominación de autismo. La neurodiversidad como noción político-activista traza un nuevo itinerario de re-existencia. La toma de consciencia en el contexto de la neurodiversidad se propone superar la hostilidad y la rabia reprimidas por los abusos, así como crear estrategias de intervención y transformación, asumiendo el reto, desde sus inicios, de que

[...] para que la humanidad prospere, debemos proteger y crear hábitats seguros para las culturas minoritarias, ya sean indígenas, desplazadas, discapacitadas, empobrecidas, *queer*, ancianas, etc. Para las minorías neurológicas y con discapacidad, se deben proporcionar recursos adicionales de los impuestos de la mayoría para que las minorías neurológicas puedan prosperar y hacer su contribución a la sociedad (Singer, 2021, s.p., traducción propia).

La neurodiversidad construye un contexto de diálogo comprometido con las necesidades de múltiples colectividades, intentando aclarar la naturaleza ejercida por la dominación de la sabiduría académica convencional que inscribe en un extraño excepcionalismo ontológico a diversas figuraciones del ser. Su praxis activista es a la vez activadora, es decir, interpela las reglas de uso con las que habitualmente entendemos a las personas. En este punto, asume una crítica a la razón occidental: el *logos*.

La neurodiversidad como categoría política se convierte en un llamamiento a favor de luchas, movimientos y acciones que buscan resistir y rechazar los legados, las relaciones y los patrones de poder en curso legitimados a través de la racionalidad *mainstream* proporcionada por la psicología del desarrollo. Consolida así un diseño intelectual a favor de la supremacía ontológica, inspirada en “desarrollar una ciencia objetiva, una moral y una ley universal y un arte autónomo” (Harvey, 1989, p.12). La neurodiversidad desestabiliza el monopolio de la verdad proporcionada por la matriz de esencialismos-individualismos, convertidos en un argumento liberal y opresivo, recurrentemente utilizado en diversos discursos a favor de la inclusión, la discapacidad y la neurodiversidad.

Eso implica el reconocimiento y la destrucción de las estructuras jerárquicas de raza, género, heteropatriarcado y clase que continúan controlando la vida, el conocimiento, la espiritualidad y el pensamiento, estructuras claramente entrelazadas y constitutivas del capitalismo global y la modernidad occidental. Además, es indicativo de la naturaleza continua de luchas, construcciones y creaciones que continúan trabajando dentro de los márgenes y fisuras de la colonialidad para afirmar aquello que la colonialidad ha intentado negar (Walsh & Mignolo, 2018, p.17, traducción propia).

Es necesario reconocer que, en cierta medida, el papel de la psicología evolutiva se encuentra mediado por “el interés por clasificar, medir y regular. [...] En general, la psicología evolutiva es una disciplina paradigmáticamente moderna que surgió en un momento de devoción por las narrativas de la verdad, la objetividad, la ciencia y la razón” (Burman, 1994, p.18), consolidando un régimen discursivo que ha dominado profundamente el desarrollo de las sociedades del devenir minoritario, es decir, múltiples identidades cuya agencia y estética alteran el canon legitimado por la multiplicidad de expresiones sancionadas por el régimen normo-céntrico. “La psicología evolutiva y los expertos de este campo han desempeñado un papel de especial importancia en las relaciones de poder aportando un sistema rector de conceptos y clasificaciones que han resultado extraordinariamente productivas” (Pence, Moss & Dahlberg, 2005, p.64).

En efecto, el conocimiento que brinda la neurodiversidad no consiste en proporcionar una analítica para descubrir datos empíricos o verdades epistemológicas situadas; más bien, orienta sus esfuerzos para producir efectos positivos en las prácticas científicas y pedagógicas acordes con las demandas de cada estructura neurológica: un acto de re-existencia ontológica, un dispositivo de dislocación de la gramática

pedagógica. Posee, además, la función de descentrar la construcción de nuestras imágenes acerca de las personas neurodivergentes impuestas por el esencialismo visual heredado por la educación especial.

El papel dominante de la psicología educativa se traduce en la práctica cultural y pedagógica a través de preguntas acerca de

[...] la autorregulación de los individuos dentro de roles fijados en las nuevas instituciones de la modernidad y se refiere al proceso como una forma de ingeniería social pensada para difundir el razonamiento y las racionalidades de la modernidad. En este contexto, la psicología ha ejercido una gran influencia desde principios del siglo XX a la hora de responder a la pregunta de qué resulta valioso para la práctica pedagógica. (Pence, Moss & Dahlberg, 2005, p.65)

La neurodiversidad desde su génesis asume la tarea crítica de desplazar el campo de significantes proporcionados por

[...] las teorías empleadas para describir el desarrollo infantil [que] tienen tendencia a empezar funcionando como si fuesen modelos “verdaderos” de la realidad para pasar luego a convertirse en una especie de mapa abstracto extendido sobre el territorio real del desarrollo y la educación de los niños. En vez de ser consideradas representaciones socialmente construidas de una realidad compleja (una forma seleccionada más de describir el mundo), estas teorías parecen convertirse en el territorio mismo. Al partir de estos mapas abstractos de las vidas infantiles y basarnos en ellos (descontextualizando con ello al propio niño), perdemos de vista tanto a los pequeños como a sus vidas: sus experiencias concretas, sus capacidades reales, sus teorías, sentimientos y esperanzas. (Pence, Moss & Dahlberg, 2005, p.65)

Tal analítica proporciona

[...] mapas abstractos extraídos de las teorías del desarrollo infantil [que] no sólo hacen que perdamos de vista lo que ocurre realmente en las vidas cotidianas de los niños y de los pedagogos –puesto que la totalidad es más compleja, contextualizada y perspectiva que los mapas que dibujamos, las descripciones que elaboramos y las categorías que utilizamos (de ahí la “crisis de representación”)– sino que, además, pueden fácilmente objetivizar a los niños y a nosotros mismos en cuanto pedagogos e investigadores. El niño deviene en un objeto de normalización a través de la pedagogía centrada en él que ha derivado de la psicología evolutiva, y en la

que las evaluaciones del desarrollo actúan como una tecnología de normalización que determina cómo deberían ser los niños. El poder se introduce en esos procesos a través de la creación de una forma de jerarquía entre niños según si han alcanzado o no un estadio específico, y la práctica pedagógica se ve absorbida por la necesidad de alcanzar la norma y de evitar corregir desviaciones de la misma. Estas prácticas clasificadoras pueden considerarse una forma de manipulación mediante la que se otorga al niño una identidad social y personal al mismo tiempo. (Popkewitz, 1993) (Pence, Moss & Dahlberg, 2005, p.66-67)

La re-existencia que traza el movimiento de la neurodiversidad busca visibilizar, abrir y avanzar perspectivas radicalmente distintas y posicionalidades que desplazan la racionalidad psicológica y neurocientista dominante. Asume, más bien, que “la naturaleza o la neurodiversidad no distingue entre *diferencia* y discapacidad. Ese es un concepto humano, dentro de un contexto cultural específico” (Singer, 2021, s.p.). Pero, ¿qué papel desempeña la ‘re-existencia’ en este contexto? Como primer aspecto, sugiere una desconocida forma relacional de ver el mundo, asume el desafío de pensar ‘con’ los sujetos las reivindicaciones socioculturales que posibilitan un óptimo desarrollo, una praxis que apela a un pensamiento atravesado por “lo afirmativo y por pensamientos-acciones-reflexiones prospectivas que dan forma, movimiento, significado” (Walsh & Mignolo, 2018, p.17, traducción propia).

Como término político, “sugiere que el discurso de los derechos individuales, y la celebración de la diversidad que se suma a las categorías de raza, género, etnia, y orientación sexual, debe aplicarse a individuos cuyas predisposiciones neurológicas no son típicas” (McGee, 2012, p.12). La neurodiversidad puede ser leída como una nueva categoría que reconoce positivamente las diferencias neurológicas articulando una nueva forma de compromiso político a favor de las minorías marginalizadas por diversos proyectos de Estados-nación. Al concebir la neurodiversidad como herramienta de análisis social, reconocemos que esta es el resultado de una compleja “adición a las categorías de interseccionalidad, por lo tanto, una lente analítica para examinar cuestiones sociales como la desigualdad y la discriminación” (Singer, 2021, s.p., traducción propia). Entonces, se convierte en una praxis crítica y una estrategia de análisis destinada a observar cómo materializa un complejo gramatical compuesto por diversos ejes de diferenciación social.

Así, “el movimiento de la neurodiversidad proporciona un notable ejemplo de cómo las condiciones opresivas pueden traer consigo las semillas de su propia ruina. De hecho, la neurodiversidad puede

proporcionar un caso límite del liberalismo” (McGee, 2012, p.13, traducción propia). Insiste la socióloga y antropóloga norteamericana, comentando que “la idea de neurodiversidad fuerza necesariamente la noción misma del sujeto racional y electivo que está en el corazón del ideal liberal” (McGee, 2012, p.13, traducción propia). A ello que podemos agregar que

[...] el liberalismo, argumenta Kittay, se basa en la idea de un individuo que es racional, independiente y capaz de autosuficiencia. Asume que somos una sociedad de iguales con respecto a la racionalidad y autosuficiencia, a pesar de todas las pruebas en contrario. De hecho, muchos que entrarían en la categoría de neurológicamente diferentes están en desventaja precisamente en la forma en que el liberalismo sostiene como una característica definitoria de la personalidad: la capacidad de dar voz a la posición de uno y abogar por las propias necesidades. La aparición del término neurodiversidad y el activismo que produjo puede ser un síntoma de nuestra incapacidad para inventar una teoría de la personalidad que no descansa en las premisas defectuosas de igualdad individual y agencia racional, y eso no privilegia lo razonable, lo sociable y lo productivo. Puede ser una prueba del fracaso del liberalismo. (McGee, 2012, p.13, traducción propia)

El ser singular-múltiple se encuentra en permanente devenir. Esto es clave en la configuración de un esquema pedagógico otro, donde lo ‘otro’ se convierte en una estrategia de superar el problema que entienden las diferencias solapadas a los efectos regenerativos de la ideología de la anormalidad, sobrerrepresentando la condición de abyección o toda figuración que escape a la norma. Contrarrestan la fuerza de la diferencia en tanto atributo negativo de la identidad, develando peculiares modalidades de ausencia de reciprocidad y una serie de enredos y equívocos de aproximación a la comprensión multidimensional de nuestra naturaleza humana.

Neuropsicología de la lectura: claves para una educación lecto-literaria

La pregunta por las condiciones neuropsicológicas de la lectura conjuga dos dimensiones. La primera, de orden psicolingüístico, se interesa por el tipo de hábitos mentales por medio de los cuales el ser humano es capaz de leer. La segunda se inscribe en el trabajo

neurolingüístico que nos habla acerca de los modelos de deterioro¹¹ ligados a las herramientas de pensamiento de la lectura. En este apartado, intentaremos explorar las condiciones neuropsicológicas de la lectura en clave de neurodiversidad. Tal tarea involucra un efecto deconstructivo acerca de cómo organizamos nuestros hábitos de pensamiento sobre el proceso de alfabetización e inmersión en la cultura escrita desde una perspectiva que tiene como misión valorar positivamente las múltiples variaciones del cerebro humano. El efecto deconstructivo actúa en esta oportunidad a través de una síntesis dialectal que se mueve entre la fuerza de la negatividad y la positividad. La negatividad como actividad filosófica refuerza nuestra capacidad de transformación y crítica a lo conocido. La negatividad surge de la inconformidad o del carácter reduccionista de ciertos argumentos. Por su parte, la tarea positiva surge del movimiento y de la remoción, da cuenta de una acción proyectivo-creativa que busca la producción de otros esquemas conceptuales y de pensamiento. Es en la interrelación de ambas fuerzas donde articularé algunos argumentos críticos para entender la relación entre neuropsicología de la lectura y neurodiversidad. El propósito es comprender las configuraciones de ciertas áreas cerebrales en el contexto de la neurodiversidad. La neurodiversidad como perspectiva de análisis reconoce el índice de diversidad de la inteligencia propuesto por Feuerstein (2010), atributo que reconoce que las diversas expresiones de la inteligencia no son atribuciones específicas de la raza, del género, etc., sino de la cognición.

La habilidad para leer no es una actividad exclusivamente biológica, sino que es profundamente cultural. Como tal, podemos definirla como una habilidad compleja de la cognición humana y del trabajo pedagógico, mientras que sus subhabilidades se van consolidando a lo largo del ciclo vital. Las habilidades básicas claves en el proceso de alfabetización deben ser entrenadas sistemáticamente para alcanzar diversas clases de desempeños ligados al fortalecimiento de la motricidad –praxis–, la percepción –funciones propias de las gnosias–, la atención y la concentración –patrones cognitivos básicos–, la integración/articulación de los diversos niveles y planos del lenguaje, los matices del nivel cognitivo, etc. El proceso de alfabetización en el contexto de la neurodiversidad implica una singular atención al proceso morfogenético de la lectura¹², especialmente en la articulación de los mecanismos de diferenciación cerebral. Otro atributo importante se encuentra relacionado con el tipo de experiencias que brinda nuevas ventanas de oportunidades a través del tipo de plasticidades cerebrales.

11 Alude al conjunto de teorías y modelos explicativos que focalizan los problemas de adquisición y desarrollo del código lector centrado en diversas clases de fallas neuropsicológicas de este proceso. Se impone con ello una mirada esencialista y reduccionista acerca de tales problemáticas. Esta es una manifestación del binarismo ontológico.

12 Alude a “la tendencia de los actos simbólicos a cambiar las estructuras y las atribuciones de sentido” (Galán, 2019, p.13) acerca de lo que leemos.

La enseñanza de la lectura en clave de neurodiversidad trabaja para producir experiencias cristalizantes. Este tipo de experiencias, a juicio de Armstrong (2007), se da en aquellos espacios de trabajo cognitivo que potencian el desarrollo de la inteligencia. Se caracterizan por la producción de desempeños de comprensión maximizados. Un hallazgo fundamental aportado por la neuropsicología del lenguaje es la capacidad de permitir que las personas se enfrenten permanentemente a diversas de experiencias lingüísticas, juegos de memoria auditiva, juegos de palabras, etc.

“

La habilidad para leer no es una actividad exclusivamente biológica, sino que es profundamente cultural.

”

Partimos de la afirmación de que nuestro cerebro es un sistema muy complejo del que debemos aprender a entender cómo se producen sus estructuras de recepción, integración y transmisión de diversas clases de señales –proceso que funciona en cadena, también denominado sinapsis–. El funcionamiento del cerebro humano opera mediante un funcionamiento holístico en que el entran en contacto diversas clases de estructuras, habilidades, recursos, cableados y secuencias químicas que posibilitan la interacción con el mundo y la consolidación del aprendizaje. En cualquier proceso de aprendizaje, todas nuestras regiones lobulares se organizan interactivamente para consolidar diversos estilos de grabados. Tenemos un único cerebro que trabaja en cada una de las actividades. Un aprendizaje exitoso requiere de la comprensión de nuestros módulos y dominios. Nuestro cerebro funciona a través de módulos, los que dan cuenta de sistemas de conexiones localizadas en diversas áreas cerebrales. El ser humano consolida su aprendizaje a través de redes neuronales distintas –grabados–, lo cual está íntimamente relacionado con la naturaleza del procesamiento de la información –área lingüística, matemática, etc.–. La comprensión de los módulos cerebrales es clave en la experiencia escolar, ya que se encuentra relacionada con cada uno de los dominios disciplinares que componen el currículo escolar. La neurodiversidad nos enseña que debemos luchar para crear entornos enriquecidos para el desarrollo neuronal. Crear un ambiente emocionalmente rico es otro reto de este enfoque.

Desde la aparición de la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Howard Gardner, ha sido instituida una comprensión diferente para entender la relación entre lenguaje y alfabetismo. En nuestras sociedades el aprendizaje de la lectura tiene un alto valor social. En esta sección, nos interesa explorar esas otras formas de leer que, en ocasiones, son incomprendidas, marginadas o desconocidas

en su tránsito por la vida escolar o cultural que, justamente, aluden a experiencias atravesadas por la neurodiversidad y las condiciones de heterogeneización cognitiva de las personas. “El hecho es que, en el mundo, hay muchas personas que, como el barquero, experimentan dificultades significativas con la gramática, así como con la lectura, la escritura y la ortografía” (Armstrong, 2015, p.78). Es común encontrar en la experiencia escolar o en las bibliotecas personas con dislexia, es decir, una expresión de discapacitación del aprendizaje que afecta a gran parte del manejo del aprendizaje de nuestra lengua: “lectura, escritura, ortografía, caligrafía, habla, escucha y memoria” (Armstrong, 2015, p.79). Sin embargo, a juicio del investigador norteamericano, “también es cierto que la mayor parte de las personas con dislexia puntúan en la media o por encima de la media en los tests de inteligencia” (Armstrong, 2015, p.79). Lo cierto es que la dislexia es una dificultad propia de las bases del lenguaje que expresa una naturaleza multigenética comúnmente utilizada para las diversas clases de “dificultades lectoras y su coexistencia con desórdenes de atención” (López-Escribano, 2009, p.68).

De acuerdo con Shaywitz (s/r), uno de los problemas de la dislexia es que esta presenta una subactivación en las áreas de análisis y de formación de palabras. La primera se ubica en la zona parietotemporal del hemisferio izquierdo, encargada de analizar la palabra, descomponerla y conectarla visualmente. La segunda se ubica en la zona occipitotemporal del hemisferio izquierdo y por debajo del análisis de palabras. En los lectores con dislexia, el análisis de las palabras se caracteriza por un reconocimiento y un almacenamiento débil en el área de formación de palabras en el cerebro. Un aspecto relevante a nivel cerebral es que el hemisferio derecho se muestra más predominante. “Posee una amplia gama de capacidades relacionadas con la percepción holística, las destrezas visuales y espaciales, el pensamiento creativo y otras habilidades poco convencionales” (Armstrong, 2015, p.81) en la escolarización. Se trata, entonces, de educar en función de un corpus de talentos diferentes que permitan a cada persona lograr el éxito. Las prácticas educativas y de fomento de la lectura necesitan aprender a comprender cómo recablear el cerebro de los lectores disléxicos a fin de contribuir al desarrollo de la sensibilidad del significado y orden de las palabras. Esta última es la capacidad para interactuar con las reglas gramaticales.

Los procesos de alfabetización develan una relación interdependiente con el lenguaje (Mattingly, 1991). A pesar de esto, no leemos naturalmente. La adquisición de la lectura puede ser definida como actividad artificial, a diferencia del lenguaje hablado —en un gran número de personas, se desarrolla espontáneamente—. Ningún proceso de alfabetización puede ser definido en términos

de un proceso de maduración lectora, más bien, se expresa como un complejo y sistemático proceso sostenido que trabaja para convertir al cerebro lingüístico en un cerebro lector atendiendo a la singularidad de grabados y secuencias químicas que nos muestra el universo de la neurodiversidad. Todo ello sugiere resignificar el proceso de alfabetización. Examinemos a continuación cómo se produce la lectura en el cerebro.

Wolf (2007) comenta que el cerebro humano no fue programado para leer, ni mucho menos para que esta habilidad sea transmitida a generaciones futuras. Es esto lo que define la complejidad de su enseñanza, especialmente, si consideramos que los principios de la neurodiversidad son inherentes a nuestra naturaleza humana. La lectura debe ser entendida como una actividad artificial, a diferencia del lenguaje oral, que se adquiere de modo natural desde edades tempranas. La lectura dentro de los aprendizajes lingüísticos es una destreza que se aprende y consolida de forma tardía, neuropsicológicamente, “la lectura requiere de múltiples áreas del cerebro trabajando conjuntamente a través de una intrincada red de neuronas. No existe una región específica del cerebro dedicada a la lectura” (López-Escribano, 2009, p.66).

El sistema lector es algo que se construye sobre estructuras y grabados cerebrales ya existentes en nuestra estructura cognitiva, mientras que “otros sistemas cerebrales trabajan conjuntamente de manera cooperativa para crear un nuevo sistema funcional y configurar una nueva función: la lectura” (López-Escribano, 2009, p.66). ¿Qué es lo que hace a la lectura un proceso complejo? Tal como ha sido comentado anteriormente, esta es una actividad en la que participan diversas dimensiones, lo que permite sostener que, en términos neuropsicológicos, traza un itinerario de múltiples regiones cerebrales: sistemas cerebrales sensoriales, motores, cognitivos, afectivos y de control ejecutivo. La lectura despliega un sistema de codificación visual, fonológica, ortográfica y semántica que es exclusiva de la singularidad de cada estructura cerebral. Esta nunca se desarrolla si no es de forma intensiva.

El proceso de aprendizaje de la lectura acontece mediante la remodelación de diversos sistemas cerebrales que se articulan conjuntamente para la obtención de una respuesta lectora específica. Coincidiendo con López-Escribano (2009), “el desarrollo de la lectura está marcado por la coordinación de componentes implicados en el conocimiento de las palabras: ortográfico, fonológico y semántico, estos componentes se configuran en un sistema funcional integrado en las estructuras corticales” (p.66). Si nuestra intención es comprender cómo optimizar las múltiples dimensiones ligadas al aprendizaje de la lectura, entonces, sostendremos que todo el proceso de adquisición de

esta destreza implica cambios sustanciales a nivel de la conectividad neuronal (liberación de neurotransmisores). Todo aprendizaje exitoso en cualquier ámbito se encuentra directamente relacionado con las diversas clases de transformaciones en su red de conectividad neuronal. Si bien,

[...] los circuitos neuronales son necesarios, pero no suficientes, para crear un cerebro lector. Diferentes tipos de experiencias ofrecidas por ambiente son fundamentales para conectar los circuitos neuronales y hacer que sean funcionales. Del mismo modo, los circuitos neuronales utilizados para la lectura también se desarrollan en interacción con la estimulación ambiental. (López-Escribano, 2009, p.69)

Es necesario que comprendamos que los procesos de alfabetización inician su actividad mucho antes del ingreso de cada niño a la escuela. La investigación neurocientífica ha sido clave al documentar que este aprendizaje se fortalece, si y solo si, los niños se encuentran expuestos a constantes estímulos verbales de calidad, tales como juegos de memoria auditiva, lectura de cuentos, conversaciones culturalmente pertinentes, etc., que beneficiarán no solo el aprendizaje de la lectura, sino, ante todo, su desarrollo cognitivo.

¿Cómo se comporta nuestro cerebro humano ante la palabra escrita? Para responder a esta interrogante, recurriremos a la contribución de García (2018). Si bien la lectura para muchas personas es un proceso automático, no siempre este proceso de no-suspensión opera de la misma forma en todas las estructuras cerebrales. A pesar de que esta sea un proceso secuencial, involucra diversos niveles de funcionamiento: la representación léxica, semántica y subléxica. Esto permite sostener que el procesamiento de cada palabra a nivel cerebral expresa un tiempo diferente. La lectura es un fenómeno corporal más que únicamente cerebral (García, 2018), es decir, es una experiencia corporal. Es algo ligado a redes olfativas, responsables de la evocación de los significados distintivos o redes de significación ligadas a determinadas palabras con las que interactuamos. La arquitectura neurobiológica de la lectura es multimodal. El enfoque corporalizado de la lectura es clave en la intimidad del enfoque de neurodiversidad, puesto que esta destreza posee la capacidad de reactivar nuestros circuitos que sustentan nuestra conexión/interacción con el mundo (García, 2018).

Un aula neurodiversa: elementos para repensar el trabajo educativo y cultural

Uno de los avances más significativos que ha planteado la educación inclusiva –aunque no del todo– ha sido hacer entender que la diversidad es una propiedad inherente e intrínseca a todo ser humano y experiencia cultural, social y educativa. Aunque no siempre el argumento más difundido sobre este enfoque en construcción concibe a la diversidad en esta dirección. Es frecuente encontrarnos con publicaciones académicas, cursos de postgrados, jornadas científicas y cursos de capacitación que contribuyen a reproducir una imaginación binaria (Bal, 2021) que plantea la división ontológica entre ellos y nosotros, trama en la que la diversidad establece un halo de complicidad con la ideología de la normalidad. En ella, la diversidad es concebida como una constelación compuesta por distintas clases de indiferencias ontológicas que han sido expulsadas por la modernidad –argumento que funda el problema ontológico de los grupos sociales, es decir, donde la identidad de cada persona y su asociatividad a un determinado grupo social se convierte en un atributo negativo que devalúa a la persona. De este proceso, emergen las prácticas de diferencialismo y diferenciación social, célebremente descritas por las pedagogías de las diferencias–. Incluso, múltiples políticas educativas significadas bajo el alero de la educación inclusiva no hacen otra cosa que incurrir la división ontológica antes comentada, propiedad del problema ontológico de los grupos sociales. Este hecho es clave para comprender por qué la educación inclusiva como proyecto político no reduce o esencializa su función exclusivamente a las personas en situación de discapacidad. Con ello, no estoy negando las importantes luchas emprendidas por sus diversas colectividades, solo intento hacer ver que la diversidad es un acto propio del materialismo subjetivo, un proceso que define los múltiples modos de existencias, los cuales se encuentran en permanente mutación. De allí la necesidad de comprender a los sujetos en el contextualismo onto-político de la educación inclusiva como seres singulares múltiples o, tal como propone Ocampo (2021a), una totalidad integrada por múltiples singularidades.

El preludio antes presentado tiene por función introducirnos de manera estratégica en la comprensión que efectúa la neurodiversidad al sostener que toda aula y todo espacio cultural o de lectura es neurodiverso en sí mismo. Si bien esta afirmación postulada por Armstrong (2015) es del todo correcta, es importante cautelar las rutas que permiten comprender adecuadamente su alcance en la práctica educativa y en el trabajo cultural, que es lo que explica de mejor manera el proceso educativo que deben desplegar los bibliotecarios, docentes

y mediadores. Antes de adentrarnos en qué es un aula o un espacio de lectura neurodiverso, considero oportuno que examinemos algunas características claves de un aula heterogénea. Como primer argumento, quisiera recuperar la noción del cronosistema, es decir, la concepción temporal universal y normativa responsable de la estructuración de los procesos pedagógicos en bloques homogéneos en los que todos los estudiantes desarrollan las mismas actividades en un mismo espacio-tiempo. Esta concepción es propia del régimen occidentalocéntrico encargado de marginar de la experiencia pedagógica la presencia de múltiples temporalidades portadoras a través de los diversos grupos culturales presentes en la escuela. El problema del tiempo pedagógico constituye un tópico de escasa reflexión en la interioridad de la investigación educativa. Si problematizamos la concepción de tiempo de acuerdo a las demandas ontológicas de la educación inclusiva, este asumirá una concepción de heterocronías o múltiples tiempos entrecruzados en un mismo espacio. Esta definición aportada por Bal (2018) permite comprender cómo en una misma experiencia cultural y pedagógica coexisten sujetos pedagógicos multi-temporalizados. La presencia de múltiples tiempos en la escena escolar es coherente con heterogeneidad del espacio social, político y cultural. Las heterocronías son sinónimo de heterogenidad. Recordar que los conceptos de alteridad, diversidad, diferencia, otredad, heterogeneidad, etc., comparten un mismo origen genealógico: surgen de la categoría de multiplicidad. Es este argumento el que nos permite comprender que las regulaciones ontológicas y epistemológicas del campo operan desde la multiplicidad.

Un aula neurodiversa o un espacio de trabajo cultural neurodiverso trabaja en coherencia con dos ideas cruciales. La primera, centrada en la heterogeneidad del espacio y la segunda, en la coexistencia de múltiples tramas de temporalidad. ¿Qué entendemos por un espacio formativo neurodiverso? Una primera atribución surge por vía de un acto de reparación ontológica que celebra la natural diversidad inherente a los cerebros humanos a través del auspicio objetivo de la ciencia, o, tal como fue enunciado anteriormente, impone una concepción de diversidad que reproduce el problema ontológico de los grupos sociales o el significado de diversidad como ideal de asimilación. Según Ocampo (2021a), “la neurodiversidad no se reduce a estudiantes atravesados por alguna situación de discapacidad, sino que nos brinda un marco de comprensión y acción para educar a la multiplicidad de estructuras mentales presentes en nuestras aulas” (p.5). Concebida así, su vínculo innegable con la educación inclusiva refuerza su capacidad para movilizar nuevas formas de aprender, de entender la escuela, la biblioteca, el aprendizaje, la infancia, la evaluación, la diferencia, la singularidad, etc., en suma, de movilizar la frontera, crear otra-escuela.

Un aula neurodiversa es coherente con la heterogeneidad de quienes se encuentran en ella y la posibilidad de que todos logren aprender en tanto se les ofrezcan actividades variadas en las que sea posible optar y tomar decisiones para resolver problemas cotidianos. Esta es un aula en la que se erradica un mundo de carencia, daño y disfunción rompiendo la estructura monolítica proporcionada a través de la imposición del modelo epistémico y didáctico de la educación especial o, en su defecto, del modelo neo-especial que concibe la inclusión como una mutación o extensión diversificada de lo especial. “La educación especial tiene sus propios programas pedagógicos, sus propios exámenes, sus propios programas educativos especiales, su propia jerga especial para hablar de educación” (Armstrong, 2015, p.168-169).

Un aula o espacio de lectura neurodiverso consolida un clima resonante para el aprendizaje y para la realización de prácticas significativas de lectura, y una trama subjetiva que permite a cada persona ejercer plenamente sus propias capacidades físicas, comunicativas, emocionales, creativas, cognitivas y espirituales. Construye ante todas las cosas y entornos ‘resonantes’ y ‘activo-modificantes’ para el aprendizaje, a través de la disposición de “otros métodos para cubrir las necesidades de todos los estudiantes” (Armstrong, 2015, p.178).

“

Un aula neurodiversa es coherente con la heterogeneidad de quienes se encuentran en ella y la posibilidad de que todos logren aprender en tanto se les ofrezcan actividades variadas en las que sea posible optar y tomar decisiones para resolver problemas cotidianos.

”

Entre las principales características de un aula neurodiversa (y que también brindan pistas para el trabajo de los mediadores, bibliotecarios y formadores del ámbito cultural) señaladas por Armstrong (2015, p.178-182), encontramos:

- Contiene estudiantes con muchos tipos de diversidad o, según Ocampo (2021a), una totalidad conformada por una multiplicidad infinita de singularidades.
- Utiliza como métodos las estrategias pedagógicas para inteligencias múltiples y busca la consolidación de un proyecto universal de enseñanza.
- Incluye alumnos diagnosticados con diversos trastornos cognitivos, educacionales, emocionales y conductuales, y también alumnos que no han recibido ese diagnóstico.

- Celebra y enseña la diversidad de todo tipo. La diversidad es inherente al ser humano. Es un principio organizador de la naturaleza humana.
- Contiene una rica red de relaciones humanas que estimulan el viaje de aprendizaje y desarrollo de cada individuo.
- Cree en el desarrollo natural, orgánico, de cada individuo.

Un aula neurodiversa comparte con la noción de aula heterogénea. Esta última constituye una

[...] noción pedagógica que posibilita la implementación del nuevo paradigma de la diversidad y también la integración de los individuos a la sociedad [...]. Ella es el núcleo básico de la organización de la escuela, en la que se producirán todos los procesos de aprendizaje de los alumnos. El concepto de aula heterogénea no sólo apunta a tomar conciencia de las variaciones existentes en una población de alumnos en lo que respecta a su inteligencia y sus logros de aprendizaje, sino que incluye diferencias relevantes a la hora de abordar la enseñanza: origen, etnia, cultura, lengua, situación socio-económica, características personales, estilos de aprendizaje, inteligencias, inclinaciones, necesidades, deseos, capacidades, dificultades, entre otras (Anijovich, 2004, p.32)

Revisaremos ahora algunos de los principios centrales de la neurodiversidad e intentaremos ofrecer una bajada pertinente a los dispositivos pedagógicos de mayor constitución del saber pedagógico: el diseño curricular, el corpus de condiciones pedagógicas y la evaluación de los aprendizajes. Tres dimensiones implícitas a todo trabajo educativo y cultural deliberativo. Tanto un aula neurodiversa como heterogénea –en adelante relación conceptual y metodológica hipónima– reconocen que la inteligencia es un profundo proceso de cambio sujeto a complejos procesos de modificabilidad cognitiva, conciben que el ser humano construye y consolida su proceso de aprendizaje a través de experiencias vividas. Para que esto acontezca es necesario estructurar los procesos educativos a través de constantes estrategias de consolidación basadas en diversas clases de retos que permitan incrementar las redes neuronales. Nos enfrentamos aquí a uno de los principales desafíos que enfrenta todo formador y todo trabajador cultural: la creación y fortalecimiento de diversas clases de desafíos cognitivos. Un buen desafío cognitivo fortalece la producción de nuevas redes neuronales, pero si tras 48 horas quienes participan de estos procesos no son desafiados con nuevas actividades, tales redes tienden a debilitarse. Por eso, es necesario enfrentar a las personas a constantes repertorios de actividades que las inviten a dominar lo

desconocido. Aprender es aprender a dominar lo desconocido. Esto es una de las principales manifestaciones del aprendizaje profundo y de la comprensión concebida como umbral del aprendizaje. La neurodiversidad se centra en la investigación del potencial humano. Es común que en la experiencia educativa y cultural pasen inadvertidos sujetos prodigiosos en su inteligencia. En ocasiones, tales estructuras cognitivas son incomprendidas. Al respecto, Gardner (2012) señala que, “en ciertas personas podemos ver una inteligencia que opera a un nivel muy alto” (Armstrong, 2007, p.19). Hablamos así de personas que presentan un alto índice de inteligencia en un área específica al tiempo que muestran un bajo desarrollo en otros ámbitos de la inteligencia. A continuación, se exponen algunas claves para aproximarnos a la noción de desafío cognitivo:

- Ofrece un diseño flexible que permite a los alumnos mostrar sus desempeños en contextos específicos, poner en juego los conocimientos aprendidos y las habilidades metacognitivas que los orientan para identificar sus fortalezas y debilidades en relación a cómo aprenden y resuelven sus problemas.
- Focaliza en el contenido qué es esencial, centrándose en las grandes ideas o conceptos, más que en los hechos aislados, inconexos, sin contextos ni relaciones.
- Considera la capacidad de producir diferentes productos o desempeños, en lugar de buscar una sola respuesta.

Exploremos algunos desafíos fundamentales que enfrentarán los trabajadores culturales y los educadores a la luz de la neurodiversidad. Antes de avanzar en la argumentación, considero oportuno aclarar cómo esta dialoga con el neuroaprendizaje. Si bien ambas perspectivas forman parte de la base móvil de las neurociencias, estas inscriben su función en torno a los desarrollos de la neurociencia cognitiva, espacialidad dedicada a la comprensión de las bases neurobiológicas del aprendizaje. Ella concibe el cerebro como órgano de aprendizaje, comparte con la neurodiversidad no solo la superación de toda atribución negativa—canibalismo metafísico¹³—ligada a la multiplicidad de expresiones de funcionamiento de nuestra estructura cerebral, sino que las dos orientan su actividad hacia la potenciación de los talentos y capacidades de cada ser humano.

Un aspecto relevante en cualquier ámbito del trabajo cultural o educativo reside en la creación de un ambiente resonante, es decir, la cristalización de un ambiente positivo y activo-modificante. Si bien este último concepto le pertenece a Feuerstein (2010), la

¹³Corresponde al proceso ontológico legitimado por Occidente que atribuye una carga negativa a la diferencia, devaluándola permanentemente.

noción clima/ambiente resonante es propiedad de Goleman (2006). La creación de un clima resonante para el aprendizaje ayuda a que nuestro cerebro se mantenga receptivo y encienda la chispa del deseo de ir más allá. Aprender es dominar lo desconocido, es ir más allá de nuestras capacidades. Para que esto acontezca, es necesario reducir todo tipo de amenazas presentes en el entorno y fortalecer el proceso de aprendizaje a través de la creación de respuestas emocionales que apelen constantemente a la búsqueda de la novedad –a nuestro cerebro le encanta lo nuevo. Aquí, nos encontramos en presencia de la noradrenalina, el neurotransmisor de la novedad–, la creatividad y la capacidad de hacer múltiples cosas con lo aprendido –la comprensión, tal como ya ha sido explicado–. Un clima resonante para el aprendizaje no es otra cosa sino la disposición de elementos necesarios para que todas las personas que se encuentran en él se motiven y participen a través de sus talentos y potencialidades cognitivas. Aprender es dominar lo desconocido, pero también, entender que la cognición establece una relación de interdependencia con la emoción. Establece una relación indisoluble. Un cerebro neurodiverso compatible trabaja más óptimamente a través del pensamiento lateral.

A continuación, se explican los ocho principios de la neurodiversidad introducidos por Armstrong (2015) y su relación con el quehacer educativo y cultural. Es recomendable que tales características puedan ser consideradas en el trabajo bibliotecario, especialmente, en relación con la diversidad de comunidades con las que cada institución interactúa.

Tabla 1. Ocho principios de la neurodiversidad y su relación con la gestión de un aula atenta a la multiplicidad de modos de existencias.

Principios	Principales características
Principio 1: El cerebro humano funciona como un ecosistema más que como una máquina	• Concibe al cerebro como un organismo biológico, no una máquina, y como una selva tropical cuyo proceso oscila a través del crecimiento, la decadencia, la competición, la diversidad y la selección. • Reconoce que el cerebro humano es una compleja estructura en permanente transformación, un sistema caótico, plástico, flexible, morfo-dinámico, modificable, etc. • Supera el modelo mecanicista y esencializador que atribuye una carga negativa o de anormalidad a las diferencias individuales de nuestro cerebro.
Principio 2: Los seres humanos y sus cerebros humanos existen a lo largo de espectros continuos de competencia	• Entiende que la multiplicidad de estructuras cognitivas acontece en espectros continuos de desarrollo. Cada secuencia química es singular en cada ser humano. • Este espectro se compone de diversas y desconocidas manifestaciones del cableado de nuestro cerebro. • Explica que cada sistema neurológico está organizado de forma diferente.
Principio 3: La competencia del ser humano se define a partir de los valores de la cultura a la que pertenece	• Reconoce que muchas de las atribuciones ideológicas y significados ligados a las expresiones cerebrales convertidas en discapacidades son el resultado de la violación sistemática de valores y virtudes sociales importantes. También, son el resultado de una compleja imaginación binaria que sanciona la producción ontológica de determinados grupos.

Principio 4: El hecho de ser considerado discapacitado o dotado depende, en gran medida, de cuándo y dónde has nacido	• Todo cerebro existe en un contexto cultural específico, y cada momento histórico determina su grado de competencia. • Cada sociedad o encuadre cultural define los significados visuales e ideológicos acerca de lo que cuenta como enfermedad o discapacidad. • Tales atribuciones funcionan en forma dinámica y multinivel, pues el ser considerado discapacitado o no depende del lugar donde nos encontremos. Hablamos así del tipo de visión representacional que cada grupo cultural asigne a determinados colectivos.
Principio 5: El éxito en la vida se basa en la adaptación del cerebro a las necesidades del entorno	• El éxito en la vida depende de las condiciones que definen la adaptación al medio. Esta, en la teoría <i>piagetiana</i>, es sinónimo de inteligencia. Es un dispositivo de integración de los procesos de acomodación, asimilación y esquemas previos. • La neurodiversidad trabaja para deconstruir los sistemas de adaptación convencionales.
Principio 6: El éxito en la vida también depende de la modificación del entorno para ajustarlo a las necesidades de tu cerebro único (construcción de un nicho)	• Reconoce la presencia de múltiples microhábitats con diferentes exigencias y niveles de desempeños que deberán ser asumidos por sus habitantes. • Una de las tareas de cada ser humano consiste en encontrar su nicho particular para desplegar todo su potencial. • Los seres humanos permanentemente construyen sus propios nichos. Esta tarea consiste en adaptar cada espacio a las demandas y necesidades de sus cerebros para multiplicar sus capacidades.
Principio 7: La construcción de nichos incluye elecciones profesionales y de estilo de vida, tecnologías de asistencia, recursos humanos y otras estrategias que mejoran la vida y se adaptan a las necesidades específicas del individuo neurodivergente	• La construcción de nichos en la especie humana es diversa y múltiple. • Cada sujeto debe aprender a identificar el conjunto de estrategias para construir su nicho como un espacio de potenciación del ser.
Principio 8: La construcción positiva de nichos modifica directamente el cerebro, que, a su vez, refuerza su capacidad para adaptarse al entorno	• Reconoce la poderosa influencia del entorno en la configuración y desarrollo de nuestra estructura cerebral. • La construcción de un nicho positivo o adecuado a las potencialidades de cada ser ayuda a cambiar nuestras estructuras y cableado cerebral. Esto demuestra una relación intrínseca entre cambios ambientales y plasticidad cerebral.

Fuente: elaboración propia a partir de Armstrong (2015).

Niveles y cualidades de la comprensión de lectura en el contexto de la neurodiversidad

Una de las tareas más importantes del proceso de inmersión en la cultura escrita de cualquier colectivo cultural, específicamente, en el proceso de alfabetización consiste en dar cuenta del grado de profundidad –cualidades– de la comprensión, es decir, la habilidad para captar lo más objetivamente la intención de cualquier mensaje, ya sea escrito o verbal. Sin embargo, esta definición toma matices diametralmente diferentes en el contexto de la neurodiversidad, no solo por las múltiples variaciones que explican la singularidad de funcionamiento de cada estructura cerebral. Si lo que le interesa a la neurodiversidad es entender los engranajes de funcionamiento de la arquitectura cerebral, entonces, no podemos entender la comprensión como el simple acto de captura objetiva de aquello que se lee, pues una

de sus premisas fundamentales consiste en promover un cambio en los significados culturales que son atribuidos a determinados grupos en situación de exclusión por su índice de diversidad de inteligencia.

La neurodiversidad como perspectiva de análisis encuentra diversos puntos de conexión con la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva desarrollada por Reuven Feuerstein. Particularmente, focaliza en torno a la construcción de la experiencia de aprendizaje mediado cuya fuerza reside en cómo procesamos el aprendizaje. Interrogante que oscila entre el actuar y el reflexionar, es decir, la perspectiva del desempeño o la capacidad de hacer diversas cosas con lo que se aprende. Esta es la base de la comprensión, un proceso multidimensional que moviliza diversas clases de recursos cognitivos para el logro efectivo de una determinada tarea, atravesado por la flexibilidad. Comprender es actuar flexiblemente a partir de lo que uno sabe en diversos contextos. La comprensión es el umbral del proceso de aprendizaje, se caracteriza por convertirse en un proceso de profunda integración de diversas habilidades y niveles cognitivos. Se aprende a comprender poniendo en práctica.

No debemos olvidar que la neurodiversidad es un poderoso proyecto político de transformación de las formas normo-céntricas de producción del destino social de ciertos grupos marginados por demostrar manifestaciones diametralmente opuestas a lo que la psicología del aprendizaje y del desarrollo han legitimado como válido. Todo desarrollo neurológico concebido tradicionalmente como atípico constituye una diferencia inherente a nuestra naturaleza humana. Lo incorrecto es reforzar en binarismo ontológico (Ocampo, 2021a) para convertir diagnósticos neuropsicológicos en explicaciones sociales. Lo que nos interesa es, entonces, comprender las configuraciones de las formas alternativas de la arquitectura neurobiológica de la lectura. Para ello, analizaremos, aunque brevemente, los niveles y las cualidades de la comprensión. Cada una de estas puede ser aplicada, de manera transversal, a los diversos procesos de aprendizaje desarrollados por múltiples dominios curriculares.

No podemos entender los niveles y las cualidades de la comprensión sin antes examinar qué es la comprensión. El ejercicio que asumiremos consiste en comprender la comprensión. La comprensión, para Perkins (2003), “se expresa cuando una persona es capaz de pensar y actuar a partir de lo que sabe” (p.34). La comprensión se expresa cuando quien lee o aprende es capaz de tomar la información o el conocimiento con el que interactúa y utilizarlo en formas diferentes. Blythe (2008) se refiere a la comprensión “como la capacidad de hacer con un tema o contenido una variedad de cosas que estimulen el pensamiento, con la finalidad de aplicarlo de forma que vayan más allá del conocimiento y la repetición” (p.38). La neurodiversidad como categoría de análisis

y perspectiva teórico-metodológica coincide con la naturaleza multidimensional de la comprensión, no solo en su interés por el funcionamiento de las estructuras cerebrales en sus diversos planos, sino que nos permite, a través de sus principios, examinar cómo cada persona es capaz de comunicar y manifestar lo aprendido en diferentes contextos. Da pistas para verificar cómo el estudiante es capaz de comunicarnos aquello que dice saber, lo que implica hacer una variedad de cosas con lo que aprendemos. Aquí, otro punto de intersección de la neurodiversidad con el segundo principio del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), referido a la promoción de múltiples medios de promoción y expresión (el cómo del aprendizaje) de la información. Nos enfrentamos así a un entendimiento de la comprensión como un proceso multidimensional y de interimplicación entre Enseñanza para la Comprensión (EpC), neurodiversidad y DUA. En esta triada reside un poderoso dispositivo pedagógico para ampliar oportunidades de alfabetización. Regresando a la comprensión como umbral del aprendizaje, sostendremos que “comprender es poder llevar a cabo una diversidad de acciones o ‘desempeños’ que demuestren que uno entiende el tema (tópico) y al mismo tiempo lo amplía, y ser capaz de asimilar un conocimiento y utilizarlo de una forma innovadora” (Stone Wiske, 2008, p.124).

“

Todo desarrollo neurológico concebido tradicionalmente como atípico constituye una diferencia inherente a nuestra naturaleza humana. Lo incorrecto es reforzar el binarismo ontológico para convertir diagnósticos neuropsicológicos en explicaciones sociales.

”

¿Cómo se relaciona la perspectiva del desempeño con el proceso de alfabetización en clave de neurodiversidad? La comprensión como dispositivo de integración del aprendizaje o umbral cognitivo se relaciona con la neurodiversidad a través del tipo de secuencia química cerebral que el proceso de alfabetización articula. Aquí lo que interesa es el tipo de grabado cerebral que crea el proceso de inmersión en la cultura escrita, específicamente, en las habilidades en lectoescritura de nuestra lengua. Recordemos que leer es una de las habilidades básicas transversales a la cognición humana. La lectura es una poderosa estrategia de producción existencial. De acuerdo con Stone Wiske (2008), “el desempeño corresponde a todos los casos en los cuales el alumno usa lo que sabe de una manera novedosa” (p.212). Hasta aquí, hemos intentado hacer ver que la arquitectura de la comprensión es clave para examinar cómo la multiplicidad de

estructuras mentales consolida dicho repertorio de información. Insiste la teórica norteamericana señalando que “la calidad de la comprensión de los alumnos se basa en su capacidad para dominar y usar cuerpos de conocimiento que son valorados por su cultura. Más específicamente, se basa en su capacidad para hacer uso productivo de los conceptos, teorías, narraciones y procedimientos disponibles en dominios tan dispares como la biología, la historia y las artes” (Stone Wiske, 2008, p.216-217). El proceso de comprensión en el contexto de la neurodiversidad se centra en habilidades cognitivas, funciones y estrategias que favorezcan la potenciación de los grabados mentales de cada persona. Añade Carreño (2020) “la necesidad de establecer los niveles de complejidad de que es capaz un niño o niña, para llevarlo(a) a un nivel superior de pensamiento” (p.83). Detengámonos unos instantes y analicemos cómo deberíamos aproximarnos a la definición de estructura cognitiva.

Para Feuerstein (2010), esta alude a un complejo armado que “presenta una estabilidad, pero es susceptible de modificar a través de estímulos externos o internos, es decir, es automodificable” (p.13). En esta definición, se entrelazan las categorías de aprendizaje, cognición y metacognición. Los procesos de alfabetización y progresión en las destrezas en lectoescritura de nuestra lengua, desde el punto de vista de la neurodiversidad, exigen de la mediación como el proceso en el cual se realiza un trabajo específico después de conocer las características particulares de las barreras en el aprendizaje de cualquier lector. Esta mediación se enfoca en el desarrollo y la modificación estructural cognitiva y no en los contenidos de aprendizaje (Carreño, 2020; Ocampo, 2021b). En toda interacción pedagógica deben existir ciertas condiciones básicas para un contacto verdadero, lo que puede alcanzarse a través de criterios de mediación. La tabla a continuación presenta algunos de los principales criterios de mediación propuestos por Feuerstein (2010), los que son claves para el diseño de experiencias de aprendizaje y prácticas de lectura significativas, situadas y pertinentes a la naturaleza multidimensional del aprendizaje. Por favor, considere cada uno de estos criterios cuando diseñe experiencias de aprendizaje o trabajo con la comunidad, puesto que estos favorecerán en el aseguramiento de condiciones de equidad cognitiva para brindar mejores oportunidades de desarrollo a las personas.

Tabla 2. Criterios de mediación del aprendizaje.

Criterios de mediación ¹⁴	Principales características de cada criterio de mediación propuestos por Feuerstein
Mediación de la intencionalidad y la reciprocidad	• Consiste en el acto que motiva al mediador o persona significativa que interviene en el aprendizaje para intermediar entre el aprendizaje y el sujeto que aprende, respecto de un determinado estímulo. • Este criterio afecta al mediador, al estímulo y al sujeto que aprende.
Mediación de la trascendencia	• Se centra en el diálogo. • Consiste en lograr que cada sujeto de aprendizaje extienda su experiencia a otros campos y dominios, lo que lleva a crear nuevas necesidades de diverso tipo. • La trascendencia no se limita al desarrollo de una actividad específica, sino que, al igual que la comprensión, supone hacer diversas cosas con lo aprendido para lograr expandirnos hacia otros rumbos. Es interactuar con diversos dominios, ir más allá de lo exigido. • La trascendencia es sinónimo de flexibilidad de nuestra estructura mental y desempeños de comprensión. Aprender es aprender a actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe.
Mediación del significado	• Este criterio puntualiza en la dimensión afectiva, relacional y emocional que participa de aquello que aprendemos. • Se caracteriza por lograr que el estímulo ingrese en el estudiante para que este lo experimente y transforme sus esquemas. Para que esto suceda es necesario que el aprendiente sea consciente del significado. • En todo momento deben ser aclaradas las intenciones de las cosas. Un significado bien definido es capaz de fomentar una regulación adecuada sobre el comportamiento de quien aprende. • La construcción de significado depende la singularidad de la estructura cognitiva de cada sujeto.
Mediación del sentimiento de competencia	• Según Feuerstein (2010), la clave del aprendizaje es que el estudiante se sienta competente. Este sentimiento no siempre se desarrolla mientras aprendemos algo. Esto se encuentra asociado a la construcción de la valía social. • Mediar el sentimiento de competencia es clave para asegurar el éxito efectivo en el logro de nuestros aprendizajes.
Mediación de regulación y control de la conducta o comportamiento	• Refiere a cómo un individuo utiliza múltiples medios de información en el desarrollo de una determinada tarea. Es, también, aprender a controlar nuestro comportamiento antes de responder a un determinado estímulo. • El entrenamiento metacognitivo es clave para la consolidación de este criterio. La tarea consiste en “enseñar a anticipar, a prever las consecuencias, la impulsividad es el desequilibrio entre lo que se desea y la conciencia de las consecuencias de ese acto” (Educrea, 2021, s.p.).
Mediación del acto de compartir	• Para Feuerstein (2010), supone la capacidad de ser uno con el otro. Es el acto de replegar sus diferencias. El conocimiento se cristaliza cuando ayudo al otro a descubrir sus potencialidades, así como cuando comparto con el mundo lo que he aprendido.
Mediación de la individualización y diferenciación psicológica	• Se centra en la capacidad de cada ser para encontrar su singularidad y sus matices de diferenciación respecto al resto de las personas. • Parte del aprendizaje consta de aprender a reconocernos como seres únicos en relación con los demás. Este punto es clave para alcanzar la mediación de la individualidad, la cual se logra a través de respuestas divergentes y creativas.
Mediación de búsqueda, planificación y logros de los objetivos	• Concibe el pensamiento en términos de tiempo y espacio a través de una orientación al futuro, según los intereses de cada persona. • En gran medida, la eficacia de este criterio reside en la abstracción de elementos que puedan distraernos de nuestras metas. • Lo más importante es que podamos fortalecer la representación de lo que esperamos conseguir en el futuro. Esta es la clave del pensamiento representacional.
Mediación del desafío y la complejidad	• Reconoce en la novedad un atributo significativo para enfrentar las adversidades del día a día. • Asumir retos permanentemente es parte de una personalidad sana, es decir, lo nuevo es parte sustantiva del afianzamiento de un óptimo proceso de aprendizaje. • Este criterio de mediación le enseña al individuo la disposición a la creatividad y la cautela. Complejidad y novedad son claves en la cristalización de niveles más altos de desarrollo cognitivo.

¹⁴Es importante advertir que los criterios de intencionalidad y reciprocidad, trascendencia y significado son categorías de mediación de carácter universal, según comenta Feuerstein (2010).

Mediación del ser humano como entidad cambiante	• Parte de la premisa de que todo ser humano es un sujeto modificable, que está inmerso en constantes devenires y ciclos de transformación, ya que esta es inherente a nuestra naturaleza humana. • A través de este criterio se enseña a cada sujeto a escoger qué es lo mejor para sí mismo, a partir de una multiplicidad de opciones.
Mediación de la alternativa optimista	• Se enfatiza en la manera en que cada individuo percibe el futuro, cómo dialoga e interactúa con él. • Se entrena al sujeto para interactuar en relación con varias alternativas acerca de lo que puede pasar. Es aprender a escoger en medio de una gran diversidad de opciones. • El optimismo es propio de un clima activo-modificante de aprendizaje.
Mediación de la pertenencia	• Criterio que se desprende del sintagma ‘transmisión cultural’. • La pertenencia se entiende como un proceso interno que va desde nuestro ser interno hasta abarcar planos más amplios de interacción y regulación social. En efecto, “la importancia de la EAM [experiencia de aprendizaje mediada] radica en que no se dice a los individuos qué tienen que hacer, sino que se les enseña cómo hacer. A través de una mediación de calidad se van transmitiendo valores, saberes, comportamientos” (Educrea, 2021, s.p.).

Fuente: Feuerstein, 2010.

Cada uno de estos criterios de mediación tiene como función orientar el diseño de cualquier experiencia formativa para garantizar diversos grados de participación de los aprendices, de acuerdo con lo que cada uno de estos necesita fortalecer. Cualquier experiencia de aprendizaje, sea desarrollada en la escuela, la biblioteca, el museo, la plaza o en nuestro hogar, puede ser enriquecida a través de los principios centrales de la Experiencia de Aprendizaje Mediada (EAM) y del mapa cognitivo de Feuerstein (2010). La primera, en palabras de Feuerstein (2010), da cuenta de cómo este puede adaptarse a una diversidad de cambios externos que van afectando progresivamente sus áreas de funcionamiento cognitivo, emocional, subjetivo, etc. La EAM fomenta nuestra capacidad para alterar diversos estilos culturales y de personalidad. Modificabilidad humana y cambio estructural son dos dimensiones claves en la comprensión del índice de diversidad de la inteligencia que es materializado a través de la flexibilidad. En efecto, puede ser delimitada

[...] como la continuidad y constancia de la estructura del individuo tras haber sido afectada por varios cambios. Estos cambios, por dramáticos que sean, están marcados por la flexibilidad que caracteriza mentalmente a una persona permitiéndole la percepción tanto de sí mismo como de los demás con “sentido de identidad” consciente, pese a cualquier cambio que se produzca. El hombre considera su pasado como una realidad que se experimenta tan poderosamente como el momento presente. La mediación implica la transmisión del pasado y el compromiso cognitivo, afectivo y emocional con el futuro. Bergson (1956) ha comparado esta relación con el arco y la flecha; mientras más se tense el arco hacia atrás, más lejos se proyecta la flecha hacia delante. El sentido de la mediación es “transmitir cultura”. De allí que Feuerstein dice

que la Enseñanza del Aprendizaje Mediado es la transmisión de la propia cultura, sin que tenga que ver con el estrato social o económico. Un niño en desventaja cultural, para Feuerstein, es un niño privado culturalmente. Si se le dan las oportunidades, su adaptación puede ser muy favorable. (Feuerstien, 2010, s.p.)

Por su parte, el mapa cognitivo nos proporciona herramientas para evaluar multifactorial y multidinámicamente la conducta cognitiva de cada persona que aprende. Una de sus funciones consiste en “reflejar amplias dimensiones cognitivas, todas ellas susceptibles de cambio [...] [y con él se puede] localizar los puntos específicos en donde aparece la dificultad” (Prieto, 1998, s.p.). Uno de los beneficios analíticos que nos brinda el mapa cognitivo consiste en identificar y examinar aquellas funciones cognitivas deficientes¹⁵ que pueden estar más presentes en los estudiantes y en los usuarios con los que trabajamos.

Una de las aplicaciones que siempre recomiendo es utilizar los diversos parámetros que nos proporciona el mapa cognitivo para examinar si nuestros instrumentos de evaluación, materiales, instrucciones, o bien, los momentos de nuestra clase o actividad de lectura son coherentes con las disposiciones y regulaciones cognitivas de los grupos con los que trabajamos. El mapa cognitivo ofrece un análisis acerca de cómo trabaja la mente a partir de una variedad de estímulos. Esta herramienta se compone de siete dimensiones:

Tabla 3. Dimensiones y características del mapa cognitivo

Dimensiones del mapa cognitivo	Principales características
Contenido	Esta dimensión da cuenta de cómo el contenido que será presentado se encuentra relacionado con la competencia real de cada persona. Por ejemplo, si es cercano o lejano en su contenido, muy abstracto, etc.
Modalidad de lenguaje	Referida a la forma de presentación de la información con la que es mejor expresar y representar un determinado tema o contenido. La modalidad del lenguaje opera en proximidad a la noción de accesibilidad cognitiva y comunicativa.
Operaciones mentales	Describen el tipo de funciones y operaciones mentales que se encuentran fortalecidas o escindidas. Las operaciones mentales saluden al tipo de acciones interiorizadas en cada sujeto para el desarrollo de cualquier tipo de actividad.
Fase del acto mental	Permite evaluar qué funciones cognitivas necesitan potenciarse con mayor énfasis. Aquí, estamos en presencia de las tres fases constitutivas del acto mental: funciones cognitivas de entrada, funciones cognitivas de elaboración y funciones cognitivas de salida.
Nivel de complejidad	Alude al parámetro de complejidad de una determina actividad, es decir, la calidad y cantidad de información presente en una actividad.
Nivel de abstracción	Corresponde a la distancia que existe entre el acto mental y el objeto (tarea) sobre el que se opera.
Nivel de eficacia	Vinculado a la rapidez, flexibilidad y velocidad con el que es capturado un determinado estímulo.

Fuente: Elaboración propia inspirado en Feuerstein (2010).

¹⁵Corresponden al conjunto de operaciones mentales descendidas que obstruyen parte significativa del proceso de aprendizaje. El concepto de funciones cognitivas deficientes ha sido nombrado de esta forma por Reuven Feuerstein en su teoría. Tal denominación no pretende incurrir en el error esencialista proporcionado por la educación especial. Las funciones cognitivas deficientes nos hablan acerca de aquellas dificultades significativas que cada aprendiz experimenta en los distintos momentos del acto mental.

Podemos utilizar el mapa cognitivo para examinar nuestros materiales y otros recursos formativos construyendo una tabla como la presentada anteriormente. En la zona de las características, ofreceremos una descripción cualitativa explicando, en detalle, cómo se expresa cada una de estas dimensiones en nuestro recurso didáctico.

Con el objeto de comprender de forma más sofisticada la relación de la comprensión con el aprendizaje de la lectura, considero necesario explorar los niveles y cualidades de la comprensión. Si bien utilizamos la valiosa contribución de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) para examinar el grado de profundidad del aprendizaje lector que alcanzan nuestros estudiantes, el valor de tal aporte es aplicable a cualquier área del conocimiento, ya que describe las cualidades del pensamiento y los hábitos mentales que se ven obstruidos o favorecidos a lo largo del proceso de aprendizaje.

La comprensión (Perkins, 2003 & 2006; Blythe, 2008; Stone Wiske, 2008), tal como ha sido presentada, se compone de cuatro dimensiones, tales como: a) contenido, b) métodos, c) propósitos y d) formas de comunicación. A su vez, cada una de ellas, es desglosada en cuatro niveles entre los que destacan: a) ingenua, b) de participante, c) de aprendiz y d) de maestría.

Partamos aclarando las cuatro dimensiones de la comprensión. La dimensión de contenido nos entrega información acerca del nivel y grado de profundidad que las personas alcanzan sobre un determinado tema, o si son capaces de trascender preconceptos o creencias intuitivas, actuando flexiblemente a través de lo aprendido con ejemplos ricos. La tarea del contenido reside en la capacidad para superar las creencias no-escolarizadas –el sentido común, definido por la inmediatez de la experiencia–. ¿Cómo reconocer si nuestra experiencia formativa o cultural es efectiva en cuanto a la dimensión de contenido de la comprensión? Para ello tendremos que observar si las personas son capaces –con apoyo de nuestros sistemas de mediación pedagógica– de transformar sus creencias intuitivas, fortalecer redes conceptuales ricas en conexiones con diverso tipo de información, etc.

La segunda dimensión de la comprensión se refiere a los métodos. Aquí, la función semántica y sintáctica de la palabra ‘métodos’ toma distancia de las definiciones normativas que aluden a un conjunto de pasos para el logro de una determinada tarea. Pero, ¿cómo debemos entender su sentido en la comprensión del aprendizaje? El conocimiento, según Boix-Mansilla y Gardner (2008), surge de un cuidadoso proceso de investigación mediante formas específicas a través de las que algo puede ser conocido de mejor manera. Alude a estrategias y formas en que podemos conocer algo de forma profunda y multidimensional. Son estrategias que ayudan a consolidar un tipo específico de comprensión. Podemos observar la consolidación de este

proceso a través de mecanismos de construcción del conocimiento en un determinado dominio y la capacidad de encontrar formas de validación del conocimiento según la naturaleza de cada disciplina con la que interactuemos.

La tercera dimensión de la comprensión alude a los propósitos. Entiende el conocimiento como una herramienta para operar y participar activamente en el mundo. Al respecto, explica Stone Wiske (2008) que “esta dimensión evalúa la capacidad de los alumnos para reconocer los propósitos e intereses que orientan la construcción del conocimiento, su capacidad para usar el conocimiento en múltiples situaciones y las consecuencias de hacerlo” (p.235). ¿Cómo podemos verificar si nuestros estudiantes han consolidado parte de esta dimensión a través de su proceso personal de aprendizaje? Algunos atributos son la consciencia de los propósitos vinculados a los conocimientos con los que se interactúa, los múltiples usos del conocimiento y el manejo autónomo de lo que se ha aprendido.

La cuarta y última dimensión de la comprensión se refiere a las formas de comunicación. En ella se reconoce que la expresión del desempeño, es decir, aquello que hacemos para demostrar lo aprendido, necesita encontrar múltiples formas de expresar la comprensión alcanzada por cada persona. Nos enfrentamos así al proceso de comunicación/transferencia de lo aprendido a quienes nos rodean. Esta dimensión se encuentra íntimamente relacionada con los principios de múltiples formas de acción, expresión y de representación. Podemos reconocer si esta dimensión se está desarrollando, de manera adecuada, si quienes están en un proceso de aprendizaje demuestran dominio de los géneros de realización de cada campo de estudio, manejan efectivamente diversos sistemas de símbolos y son capaces de adecuar lo que tienen que comunicar al contexto y a las manifestaciones culturales y cognitivas de su comunidad.

La tabla que se presenta a continuación sintetiza las manifestaciones de cada nivel de la comprensión en cualquier proceso de aprendizaje. Tales manifestaciones son transferibles a cualquier experiencia formativa que desarrollemos.

Tabla 4. Cualidades de la comprensión y sus manifestaciones para evaluar la profundidad de esta en el estudiantado.

Niveles de la comprensión	Principales manifestaciones en cualquier proceso formativo
Comprensión ingenua	- Los desempeños están arraigados en el conocimiento intuitivo. - Los alumnos describen la construcción de conocimiento como un proceso no problemático que consiste en captar información que está directamente disponible en el mundo. - Los alumnos no ven relación entre lo que aprenden en la escuela y su vida cotidiana. No consideran los propósitos y usos del conocimiento. - Los desempeños no muestran signos de dominio por parte de los estudiantes de lo que saben. - Los desempeños son no reflexivos respecto de las formas en las que el conocimiento se expresa o comunica a los demás.
Comprensión de principiante	- Los desempeños se arraigan en los rituales de pruebas y de la escolarización. - Los alumnos empiezan a interpolar algunos conceptos o ideas disciplinarias y a establecer conexiones simples, a menudo ensayadas entre ellos. - Los alumnos describen la naturaleza y los propósitos de la construcción del conocimiento, así como su comunicación como procedimientos mecánicos paso por paso. - La validación de los procedimientos de construcción del conocimiento depende de la autoridad externa más que de criterios racionalmente consensuados desarrollados dentro de las disciplinas o dominios.
Comprensión de aprendiz	- Los desempeños están arraigados en el conocimiento disciplinario y las modalidades de pensamiento. - Los alumnos demuestran un uso flexible de los conceptos o ideas disciplinarios. - Los alumnos ven la construcción del conocimiento como algo complejo, que sigue procedimientos y criterios prototípicamente usados por expertos del dominio. - Con apoyo, los desempeños iluminan la relación entre conocimiento disciplinario y vida cotidiana, examinando las oportunidades y las consecuencias de usar este conocimiento. - Los desempeños demuestran una expresión y comunicación flexible y adecuada del conocimiento.
Comprensión de maestría	- Los desempeños son predominantemente integradores, creativos y críticos. - Los alumnos pueden moverse con flexibilidad a través de dimensiones y vincular los criterios por los cuales se construye y convalida el conocimiento en una disciplina con su objeto de estudio o los propósitos de la investigación. - Los alumnos ven la construcción de conocimiento como algo complejo, impulsado a menudo por marcos y visiones del mundo encontrados y que surge como resultado de una argumentación pública dentro de las comunidades de profesionales en diversos dominios. - Los alumnos pueden usar el conocimiento para reinterpretar u actuar en el mundo que los rodea. - El conocimiento es expresado y comunicado a otros de manera creativa. - Los desempeños a menudo van más allá de demostrar comprensión disciplinaria para reflejar la consciencia crítica de los estudiantes acerca de la construcción de conocimiento en los dominios

Fuente: Stone Wiske (2008).

Conclusiones: bibliotecas, mediación cultural y neurodiversidad

Las ideas abordadas en este artículo intentan poner en diálogo desde una perspectiva amplia que se resiste a explicaciones normativas y reduccionistas que focalizan la neurodiversidad como un mero tránsito retórico, no sintáctico¹⁶. Este trabajo debe ser concebido

¹⁶Utilizo ambas expresiones para documentar cómo diversos enfoques novedosos en sus planteamientos tienen dificultades significativas para transformar las estructuras de funcionamiento del sistema educativo y social. Esta manifestación nos habla de un fuerte impulso retórico, sin transformación sintáctica, es decir, de sus marcos de valores y estructuras que apoyen dicha cristalización.

como un intento por darle la vuelta a tal red argumental. El trabajo de alfabetización es, en sí mismo, un proceso de mediación cultural. ¿Qué quiere decir esto? Fundamentalmente, concibe cualquier proceso de alfabetización como un sistema de comunicación vinculante e interactiva entre diversos agentes, que potencia sus recursos y conocimientos de base. Mediación cultural y neurodiversidad construyen un singular mecanismo de convivencia cultural que fomenta nuevas matrices de participación y coordinadas de alteridad en las que todas las expresiones del ser humano participen desde sus fortalezas, potencialidades y talentos.

La mediación cultural y, especialmente, la mediación de la lectura constituyen un campo de carácter más específico de intervenciones y relaciones que tienen como función garantizar desde diversos planos y acciones el derecho a la lectura para diversos colectivos a los que la concepción **tradicional** de la alfabetización y la educación lectora no les permite producir, desde una experiencia inédita, conocimientos y herramientas para acceder a otras formas de representación de la realidad. La mediación cultural, por su parte, es clave en el trabajo articulado por las instituciones culturales al promover nuevas vías de comunicación entre diversas colectividades culturales y sociopolíticas concebidas como múltiples singularidades. Lectura y mediación cultural convergen en la consolidación de otros modos de relacionamientos y vínculos sociales, un aspecto clave en la atención de la neurodiversidad. Como tal, esta última otorga un nuevo marco para transformar los sistemas instituidos de adquisición de la cultura escrita. Además, la mediación cultural construye significados de una manera democrática y horizontal, es una manera diferente de trabajar en las instituciones de difusión cultural. Tomando como referencia el trabajo de Cejudo (s.r.), considero relevante considerar los criterios de: a) escucha como actitud¹⁷, b) la posibilidad como acción¹⁸ y c) la cocreación como praxis¹⁹ en la articulación de cualquier proyecto

17 Ligada a la construcción de cultura desde experiencias colaborativas. El diseño de cualquier proceso cultural necesita ser concebido en términos de un proceso orgánico que fomenta respuestas empáticas y relaciones basadas en la escucha. En efecto, promueve “la articulación de diversidad de lenguajes donde el ‘no consenso’ sea un potencial, no un diferencial, y donde poder construir confluencias y canales de acceso para la sostenibilidad futura” (Cejudo, s.r., p.4). La escucha se funda en acciones minoritarias, un espacio de encuentro con una amplia multiplicidad de colectivos.

18 Para Cejudo (s.r.), esta dimensión de la “cultura debe de suceder en cada uno de nosotros como una posibilidad de poder vivir acorde con las exigencias de nuestra especie. Los humanos necesitamos ejercitar esta herramienta para poder trascender nuestra vida, y la mediación cultural debe de atender este derecho, que tenemos todos, a potenciar nuestra vivencia” (p.5).

19 Alude al desarrollo de una praxis colaborativa. Su epicentro promueve hábitos de politización de nuestras intervenciones. “La cocreación explora en esas formas de generar cultura a partir de intereses diferentes a los tradicionales, en la creación de contenidos y relatos culturales basados en entender el proceso de creación como recompensa suficiente para crear. Estos comportamientos colectivos propician realidades más cercanas a las ecologías que a los sistemas sociales politizados” (Cejudo, s.r., p.6).

destinado a fortalecer las condiciones prácticas de las instituciones y de sus agentes en el trabajo con la neurodiversidad.

“

La mediación de la lectura tiene como función garantizar desde diversos planos y acciones el derecho a la lectura para diversos colectivos a los que la concepción tradicional de la alfabetización y la educación lectora no les permite producir conocimientos y herramientas para acceder a otras formas de representación de la realidad.

”

Toda institución dedicada al trabajo cultural y educativo en clave de justicia e inclusión comprende que

[...] la democracia cultural no nos habla de acceso, sino de producción, y no se trata de vulgarizar la cultura sino de generar procesos comunitarios donde imbricar las diferentes maneras de pensar los futuribles. La cultura es el espacio para imaginar, explorar, donde las personas utilizamos el recurso del extrañamiento y las áreas de lo desconocido como potencial creativo. La ciudadanía debe y tiene que pensar sobre esto. El ciudadano debe ser partícipe de esta producción de significados porque con ellos se construyen modelos de sociedad y personas con capacidad crítica hacia su entorno. (Cejudo, s.r., p.6)

Dediquemos, ahora, un breve espacio a reflexionar en torno a la intersección que se conforma a partir de la interacción de las nociones ‘bibliotecas’ y ‘neurodiversidad’, partiendo del reconocimiento de que las bibliotecas son, en parte, espacios de (re)producción de la cultura y de la memoria. Nunca son neutras ideológica y políticamente. También, poseen la peculiaridad de cabalgar al son de la historia. Por esta razón, su trabajo en el contexto de la justicia social y la inclusión es promover otro tipo de hábitos mentales y desempeños epistemológicos que permitan superar toda forma de empobrecimiento existencial. Si bien las múltiples minorías del mundo leen, esto es un hecho, lo que queda obstruido es el acto de lectura, lo que no tiene permitido completarse (Ocampo, 2021c). Cuando entendemos la lectura como un “acto de auto-empoderamiento y apropiación de aquellos que hasta ahora han sido sistemática y activamente excluidos de la cultura y la ciencia durante siglos” (IFAS, 2020, s.p.), convertimos a la neurodiversidad en una invitación para el quehacer social y ético de la biblioteca.

Finalmente, para clausurar esta relación, expongo algunas ideas cruciales para entender el vínculo entre bibliotecas, inclusión y justicia social:

- La biblioteca es un espacio de creación contrahegemónico. Un discurso para la liberación y la transformación social y ética que trabaja para ampliar nuestras concepciones acerca de la cultura letrada debe estar atento a las múltiples expresiones de la cultura y de sus grupos. Se propone examinar la producción de las desigualdades como frenos al autodesarrollo.
- La biblioteca no es un simple repositorio de textos, sino un complejo dispositivo que tiene como función leer e interpelar la vida en todas sus manifestaciones culturales y relaciones sociales. La neurodiversidad establece un nuevo horizonte de sociedad.
- Es necesario deconstruir las relaciones y lenguajes de poder que narrativizan el sentido de la biblioteca de corte modernista, desde aquello que representan los principales engranajes de la cultura letrada, que no es otra cosa que un sistema de marginación ontológica. Este compromiso reproduce un tipo de cultura que legitima la marginación de múltiples expresiones ontológicas en la que ubicamos a múltiples colectivos signados como neurodiversos.
- Si las bibliotecas son construcciones sociales, es decir, producidas por una determinada sociedad, entonces, su consciencia trabajará, insistentemente, para subvertir aquellos marcos de valores que contribuyen a limitar el potencial de desarrollo de determinados grupos. En el centro de su proyecto habita una profunda y compleja política ontológica. Por tanto, la pregunta acerca de una biblioteca para la neurodiversidad no es otra cosa sino una interrogante filosófica que el campo de las bibliotecas y la mediación debe asumir con mayor rigurosidad. Es esto lo que inscribe su función en torno al sentido de la condición humana. Desde el enfoque de la neurodiversidad, se impulsa una nueva, pero desconocida, condición humana que debemos aprender a decodificar. Toda biblioteca es un hecho social que no es ajeno a la justicia epistémica.

La educación inclusiva ha de “proporcionar un entrenamiento imaginativo para el desempeño epistemológico sabiendo de manera diferente a través de los deseos re-organizados de justicia social”(Spivak, 2013, s.p.). La lectura, en esta misma dirección, se convierte en un

arma para el desarrollo de hábitos críticos y de autocuestionamiento, pues desafía las categorías que hemos considerado tan habituales en nuestras formas de interacción con diversos campos de fenómenos. Nos hace cuestionar aquello que antes no supimos cuestionar. La inclusión no intenta “hacer que la máquina funcione de manera más eficaz con aquellos que antes estaban excluidos por la máquina” (Davis, 2018, s.p.). Por el contrario, busca articular procesos que trabajen en contra de mecanismos retóricamente complacientes que conducen a un perverso efecto de asimilación cuando entienden la diversidad como ideal de asimilación. Lo que busca la inclusión con la que estoy comprometido hace mucho tiempo es derribar las estructuras de asimilación inclusiva, cuando las estructuras sociales y educativas mantienen intactas sus estructuras de opresión y dominación, etc.

Referencias

- Anijovich, R. (2004). Gestionar aulas heterogéneas. Recuperado el 17 de noviembre de 2021 de: https://www.chubut.edu.ar/descargas/recursos/primaria/2019/tiempos_institucionales/IT_mat_com/Anijovich_Aulas_Heterogeneas.pdf
- Armstrong, Th. (2015). *El poder de la neurodiversidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. Murcia: Cendeac.
- Bal, M. (2018). Y-cidad: los múltiples sentidos de «y». *Versants. Revista Suiza De Literaturas románicas*, 3(65), 187-207.
- Bal, M. (2021). *Lexicón para el análisis cultural*. Madrid: AKAL.
- Boix-Mansilla, V. & Garder, H. (2008). “¿Cuáles son las cualidades de la comprensión?”; en: Stone Wiske, M. (2008). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. (pp.215-256). Buenos Aires: Paidós.
- Burman, E. (1994). *Deconstrucción de la psicología del desarrollo*. Visor: Madrid.
- Blythe, T. (2008). *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Braidotti, R. (2006). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Gedisa.
- Braidotti, R. (2009). *Transposiciones*. Barcelona: Gedisa.
- Carreño, F. (2020). *Funciones cognitivas*. Santiago: Universidad Mayor.
- Casanova, M. (2021). SmartState Endowed Chair in Childhood Neurotherapeutics. Recuperado el 18 de octubre de 2021 de: http://hsc.ghs.org/wp-content/uploads/2016/02/Neurodiversity_v2.pdf
- Cejudo, V. (s./r.). Mediación cultural, un ejercicio para posibilitar una cultura contemporánea. Recuperado el 23 de diciembre de 2021 de: <https://culturayciudadania.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:bd1d6f15-5adc-450a-89f7-06d2d7787072/Vanesa-Cejudo.pdf>

- Crenshaw, K.W. (1991). mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *stanford law review*, 39(2), 1241–1299.
- Davis, A. (2018). Utopías planetarias, conversación con Gayatri Chakraborty Spivak y Nikita Dhawan. Recuperado el 03 de marzo de 2021 de: <https://www.radicalphilosophy.com/article/planetary-utopias>
- Educrea. (2021). *Modificabilidad Estructural Cognitiva y Experiencia de Aprendizaje Mediado*. Recuperado el 03 de febrero de 2022 de: <https://educra.cl/modificabilidad-estructural-cognitiva-y-experiencia-de-aprendizaje-mediado/>
- Feuerstein, R. (2010). *What Learning Looks Like: Mediated Learning in Theory and Practice, K-6*. Nueva York: Teachers College Press.
- Galán, E. (2019). La crítica de la ontología y epistemología durkheimianas desde la sociología relacional de habla inglesa. *Sociológica*, 34 (96), 9-38
- García, A. (2018). El cerebro ante la palabra escrita: descubrimientos e implicancias de la neurociencia de la lectura. Recuperado el 25 de enero de 2022 de: <https://www.youtube.com/watch?v=UTBbgNH51Iw&t=3519s>
- Gardner, H. (2012). “Prólogo”; en: Armstrong, T. Las inteligencias múltiples en el aula. (pp.9-10). Buenos Aires: Manantial.
- Goleman, D. (2006). *El líder resonante crea más*. Buenos Aires: Plaza & Janés.
- González, B. (2018). La ética diferencial de Rosi Braidotti. *Agora. Papeles de filosofía*, 37 (2), 173-191.
- Harvey, D. (1989). *La condición de la posmodernidad: Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- hooks, b. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Madrid: Traficantes de sueños.
- IFAS. (2020). The Institute. Recuperado el 13 de septiembre de 2021 de: <https://affirmativesabotage.org/en/the-institute/>
- Kisselev, K. (2021). Neurodiversity can be a workplace strength, if we make room for it. Recuperado el 18 de julio de 2021 de: <https://theconversation.com/neurodiversity-can-be-a-workplace-strength-if-we-make-room-for-it-164859>
- López-Escribano, C. (2009). Aportaciones de la neurociencia al aprendizaje y tratamiento educativo de la lectura. *Aula*, 15, 47-78.
- McGee, M. (2012). Neurodiversity. Recuperado el 14 de octubre de 2021 de: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1536504212456175>
- Ocampo, A. (2015). De la Neurodiversidad a la Neurodidáctica: algunas evidencias para comprender cómo diversificar la enseñanza de forma más oportuna. *Revista Psicopedagógica REPSI*, 139, 2-25.
- Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la educación inclusiva*. Granada: Ediciones Universidad de Granada.
- Ocampo, A. (2018). *La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la educación inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias*. Santiago: Fondo Editorial CELEI.
- Ocampo, A. (2019). Contornos teóricos de la educación inclusiva. *Boletín Redipe*, v. 8, n. 3, p.66-95.

- Ocampo, A. (2021a). Epistemología de la educación inclusiva: tensiones neo-materialistas para un mundo desconocido. *Revista Psicología Em Fase*, 2(2), 1-23.
- Ocampo, A. (2021b). Material de la cátedra: “Neurociencias y Cognición”, impartida en el programa Oficial de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP). Huancayo: UNCP.
- Ocampo, A. (2021c). *Y-cidad o el acto heurístico-político de la intersección lectura y justicia social*. Cuenca: Edit. CES-AI.
- Parada-Trujillo, Abad E., Avendaño C., William R. (2013). Ámbitos de aplicación de la Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva de Reuven Feuerstein. *El Ágora USB*, vol. 13, (2), 443-458
- Pence, D. Moss, P. & Dahlberg, D. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil: perspectivas posmodernas*. Barcelona: Graó.
- Perkins, D. (2003). *El aprendizaje pleno*. Buenos Aires: Paidós.
- Perkins, D. (2006). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Graó.
- Prieto Sánchez, M.D. (1989). *Modificabilidad Cognitiva y PEI*. Madrid: Bruño.
- Resnick, (2021). What Is Neurodiversity? Recuperado el 23 de agosto de 2021 de: <https://www.verywellmind.com/what-is-neurodiversity-5193463>
- Singer, J. (2015). *Neurodiversity: the birth of an idea*. NYC: Lexington, Kentucky.
- Singer, J. (2021). What is Neurodiversity? Recuperado el 25 de octubre de 2021 de: <https://neurodiversity2.blogspot.com/p/what.html>
- Spivak, G. (2010). *Crítica de la razón postcolonial. Hacia una historia del presente evanescente*. Madrid: Akal.
- Spivak. G. (2013). Estudios de la Subalternidad: Deconstruyendo La Historiografía. Recuperado el 25 de octubre de 2021 de: <https://reflexionesdecoloniales.files.wordpress.com/2013/03/spivak.pdf>
- Stone Wiske, M. (2008). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Walsh, C. & Mignolo, W. (2018). *On decoloniality. Concepts, analytics and praxis*. London: Duke university press.

Hacia una comprensión lectora accesible e inclusiva: herramientas para el fomento de la lectura en poblaciones neurodivergentes

Este texto ofrece pistas prácticas y orientaciones pedagógicas para realizar propuestas de lectura apropiadas para las habilidades y necesidades de las personas neurodivergentes y con discapacidad.



Elena Marulanda Páez

Psicóloga de la Universidad de los Andes. Magister en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Su actividad docente e investigativa se centra en la educación inclusiva y la atención a la discapacidad. Ha coordinado los servicios de atención a personas con trastornos del lenguaje y otras formas de discapacidad relacionadas con la comunicación en varios hospitales en Bogotá y cuenta con una amplia experiencia psicopedagógica en la valoración de este tipo de afectaciones. Actualmente, es profesora titular de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.

Somos lo que leemos.
Joseph Epstein, 1985

La lectura en poblaciones divergentes: necesidades y oportunidades de aprendizaje

A pesar de ser reciente, evolutivamente hablando, la lectura constituye una invención tecnológica¹ que ha cambiado de modo radical nuestro acceso a las ocurrencias culturales más relevantes de todos los tiempos. Leer ha generado transformaciones científicamente constatadas en los cerebros de aquellos que pueden adquirir esta habilidad puesto que, filogenéticamente, nuestros recursos neurobiológicos aún no se hallan adaptados para ello (Dahaene, 2014; Wolf, 2007). Gracias a la lectura se ha hecho posible acceder a registros escritos de una enorme variedad (p. ej., libros de ciencia, divulgación, narrativas, historias, relatos, etc.), todo lo cual nos ha brindado la oportunidad de innovar y crear, haciendo uso de multitud de avances tecnológicos y de otros tipos. Saber leer y comprender lo que leemos recoge habilidades indispensables para hacernos humanos y así alcanzar formas avanzadas de pensamiento, además de independencia y autonomía. Necesitamos de la lectura en nuestra vida cotidiana para todo lo que hacemos, por sencillo que parezca (comprar en el supermercado, tomar el transporte público, cocinar, retirar nuestro dinero del banco, etc.) (Del Rey, 2012; Reimers y Chung, 2016).

Al hilo de estas consideraciones, y dada la diversidad que nos caracteriza, surge la pregunta sobre si todas las personas consiguen acceder a la lectura, independientemente de sus características o condiciones sociales, culturales o neurobiológicas. Y la respuesta a esta cuestión es no². Esta preocupación se extiende, en particular, a quienes hoy consideramos **personas con diversidad funcional o neurodivergentes**. Esta categoría incluye a niños, niñas, adolescentes y adultos que presentan **trayectorias diversas del desarrollo**, entre

1 La lectura, tal y como la conocemos hoy en día, tiene aproximadamente 6.000 años de evolución. Al parecer, como lo señala la neurocientífica Maryanne Wolf (2007), nuestros antepasados descubrieron lo que se denominó "capacidad de representación simbólica", un antecedente esencial para que se desarrollaran códigos de lectura en nuestra sociedad. Entre los años 8.000 y 4.000 a.C., diversas comunidades del mundo antiguo desarrollaron sistemas de cálculo basados en sellos hechos en piedra y arcilla que contenían líneas y marcas que denotaban cantidades. De este logro se desprendió la comprensión de que estos símbolos podían permanecer en el tiempo, preservando las cantidades que se contabilizaban. Con base en estos sistemas de representación surgieron otros, de muy diverso tipo, a través de los cuales se buscaban símbolos que pudieran comunicar palabras, ideas o, incluso, pensamientos. Estos sistemas dieron lugar a las tablillas sumerias y la escritura cuneiforme, de naturaleza pictográfica, de cuya sofisticación se originó la escritura logográfica y, posteriormente, los sistemas fonológicos y alfabéticos que conocemos en la actualidad.

2 Si bien las tasas de analfabetismo han disminuido sustancialmente en todo el planeta durante los últimos cincuenta años, según datos de la UNESCO (2019), aún 780 millones de adultos y jóvenes siguen sin acceso a la lectoescritura, en tanto que 617 millones de niños, niñas y adolescentes presentan dificultades para leer de modo funcional y satisfactorio.

las cuales encontramos múltiples discapacidades y trastornos del neurodesarrollo como el trastorno del espectro del autismo o el trastorno por déficit de atención con y sin hiperactividad. La diversidad funcional nos permite reconocer que todas aquellas personas que no poseen trayectorias típicas de vida necesitan dominar la lectura, así como otros medios de representación de la información (v.gr., las representaciones visuales entre las que se cuentan las pictográficas, las plásticas, las audiovisuales, al igual que la oralidad) para acceder a la cultura. Este objetivo puede cristalizarse si acogemos los presupuestos de las ciencias cognitivas, desde cuya perspectiva los colectivos neurodivergentes no evidencian carencias y déficits *per se*. Toda persona puede tener un desarrollo pleno si se le ofrecen las oportunidades y apoyos oportunos y adecuados (Karmiloff-Smith y Farran, 2012; Thomas, Purser y Herwegen, 2012).

“

...dada la diversidad que nos caracteriza, surge la pregunta sobre si todas las personas consiguen acceder a la lectura, independientemente de sus características o condiciones sociales, culturales o neurobiológicas. Y la respuesta a esta cuestión es no.

”

Con este telón de fondo, el presente artículo busca dotar a los lectores de criterios y herramientas para aprender a reconocer las necesidades de colectivos neurodivergentes y así proporcionarles experiencias de lectura que contribuyan a su pleno desarrollo e inclusión en la sociedad. Para lograr este fin, iniciaremos aclarando qué se entiende por **comprensión lectora** y qué demanda esta habilidad, en términos de los lectores, los textos y las interacciones entre ambos. Luego abordaremos un concepto clave para desarrollar prácticas de lectura que tomen en cuenta la diversidad como principio, y es el de **accesibilidad cognitiva**. Basados en este último, daremos algunos criterios para ofrecer textos y desarrollar prácticas de lectura que favorezcan la comprensión de dos colectivos en particular: lectores con trastorno del espectro del autismo (en adelante TEA) y personas con discapacidad intelectual. Cerraremos el artículo con algunos retos y reflexiones a futuro, de cara a promover entornos de aprendizaje que propendan por una lectura inclusiva y accesible.

Cuadro de resumen 1

¿Qué encontrará en este artículo?

1. Qué es la comprensión lectora y qué implica, desde el punto de vista de los lectores, los textos y las interacciones entre lectores y textos.
2. Qué es la accesibilidad cognitiva y cómo es posible aplicar este concepto y sus principios a las características de los textos y las interacciones lector-texto, de modo que diversos lectores puedan comprender satisfactoriamente diferentes tipos de textos.
3. Qué necesidades debemos atender en lectores con trastorno del espectro del autismo y discapacidad intelectual para lograr su acceso pleno a una comprensión lectora de alta calidad.
4. Algunos retos y desafíos para desarrollar entornos educativos y culturales que promuevan la lectura como una práctica accesible a todas las personas, especialmente aquellas con diversidad funcional.

La “comprensión lectora”: ¿Qué es y cómo abordarla?

Considere el lector los siguientes textos:

En algún lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme, no hace mucho tiempo que vivía un hidalgo de mediana condición, ni muy rico ni muy pobre. Tenía en su casa un ama de llaves que pasaba de los cuarenta años y una sobrina que no llegaba a los veinte; también tenía un mozo de labranza, que lo mismo ensillaba el rocín del hidalgo que manejaba la podadera. La edad de nuestro hidalgo rozaba los cincuenta años. Era de recia complexión, seco de carnes, enjuto de rostro, gran madrugador y amigo de la caza. Se dice que tenía el sobrenombre o apellido de Quijada o Quijano (Cervantes, 1605, 1974, p.21).

En un pueblo de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme, vivía no hace mucho tiempo un **hidalgo** (un **hidalgo** era una persona que había heredado tierras y vivía sin tener que trabajar. Era un noble).

Nuestro hidalgo se llamaba Alonso Quijano. Tenía muchos años y era muy delgado. Don Alonso poseía un caballo flaco, unas tierras y una casa muy grande. El hidalgo vivía con su joven sobrina y una criada (Anula, Revilla y Heras, 2005, p.3).

Como podrá verse, el primero pertenece a una edición antigua de la obra literaria *Don Quijote de la Mancha*, escrita por Miguel de Cervantes Saavedra hace más de 400 años. Por su parte, el segundo forma parte de la edición facilitada de la obra, desarrollada por el grupo UAM-Fácil Lectura, y destinada a poblaciones con discapacidad intelectual. Entre las principales diferencias que pueden notarse al leer ambos textos encontramos que, en la versión adaptada, predomina el uso de palabras más frecuentes y oraciones de menor complejidad sintáctica y más cortas, además de notas aclaratorias para los términos de baja frecuencia que se conservan en el texto (en el ejemplo, la palabra “hidalgo”). Sin duda alguna, contar con versiones facilitadas de textos complejos constituye una posibilidad invaluable de acceso a la cultura para todas aquellas personas que, por diversas razones, tienen dificultades de acceso a la lectura en español (v.gr., tener un diagnóstico de discapacidad intelectual, ser aprendiz de español como lengua extranjera o una persona mayor con deterioro cognitivo leve, enfrentarse a barreras socioeconómicas, educativas, culturales, entre otras, que no permiten desarrollar prácticas de lectura autónoma y competente, por citar algunos casos). Muy probablemente, una elevada cantidad de lectores con cualesquiera de estas características no habría podido leer *El Quijote* y comprenderlo si solo estuviera disponible la versión original, dado que esta se halla cargada de párrafos largos y complejos, oraciones igualmente difíciles y variados términos de escasa frecuencia léxica.

En ese orden de ideas, un reto que se nos plantea tiene que ver con las oportunidades que debemos generar para que distintos colectivos de personas con diversidad funcional puedan acceder a la lectura de manera facilitada y así “comprendan el discurso escrito”. Pero, ¿qué entendemos por **comprensión lectora**? ¿Qué exige **comprender un texto** con suficiencia o de manera satisfactoria? Veremos estos asuntos enseguida, con algún grado de detalle. De acuerdo con varios autores, la comprensión se considera “la meta última del ejercicio lector” (Cain y Oakhill, 2007) y consiste en construir el modelo situacional o mental de los textos. Este último se define como aquella representación global del texto, cuya elaboración exige identificar las ideas explícitas que vienen dadas en lo que el autor ha escrito y aquellas que el lector aporta con base en sus conocimientos previos y que sirven para extraer las ideas implícitas que el texto quiere comunicar (García-Madruga, 2006; Kintsch, 2003; Elosúa, 2000). Lograr un modelo situacional satisfactorio supone dar coherencia global al texto y comprender la estructura y organización que el autor le ha dado, de cara a construir el significado último que busca compartir.

En línea con lo anterior, el proceso de construir el modelo situacional exige, entre otras cosas, acceder o elaborar el significado,

contextualmente adecuado, de todos los posibles usos figurados que emplee el escritor (metáforas, metonimias, modismos, entre otros), establecer relaciones entre las diferentes oraciones, desambiguar el significado de palabras que podrían tener distintas acepciones, etc. (Kintsch, 2003). Así pues, la comprensión lectora comporta múltiples procesos psicológicos por parte del lector, aunque no se agota aquí. El despliegue de tales procesos está condicionado por las características del texto que el lector deba afrontar, así como por las interacciones que puedan darse entre ambos (García-Madruga, 2006). En consecuencia, un lector que deba comprender *El Quijote* en su versión facilitada tendrá que implicar ciertos recursos cognitivos que no exigirán las mismas demandas ni conocimientos que si su tarea es comprender ese mismo texto, pero en su versión original. La tarea de comprensión también supone recursos diferenciales si el lector debe afrontarla de modo autónomo, o si cuenta con el apoyo de mediadores u otras personas con las cuales comentar y monitorear el éxito en la tarea.

“

...un reto que se nos plantea tiene que ver con las oportunidades que debemos generar para que distintos colectivos de personas con diversidad funcional puedan acceder a la lectura de manera facilitada y así 'comprendan el discurso escrito'.

”

En suma, podemos afirmar que la **comprensión lectora** comporta un conjunto de actores que deben articularse de manera armónica para que el resultado sea la elaboración de un modelo situacional acorde con el significado global del texto. Por una parte, estaría **el lector** y todos aquellos procesos psicológicos que debe poner en marcha cuando se dispone a leer para comprender. De otro lado, tenemos **el texto** y sus características, en función de las cuales se despliegan, en parte, los procesos antes enunciados. Y finalmente encontramos las **interacciones entre el lector y el texto**, que pueden mediar con apoyos humanos o naturales (un mentor, docente, etc.), o acudiendo a apoyos artificiales (cuadros de resumen, ilustraciones, notas léxicas y fraseológicas, viñetas aclaratorias, etc.), cuya función es facilitar la relación entre el material escrito y quien lo lee para que este último pueda llegar a comprenderlo en su totalidad. En línea con lo anterior, ahondaremos brevemente en los tres actores y su relevancia para la comprensión lectora.

Cuadro de resumen 2

Algunas ideas clave de este apartado

1. La comprensión lectora supone el despliegue de un conjunto variado y complejo de procesos psicológicos, gracias a los cuales es posible construir los modelos situacionales de los textos. Estos últimos se definen como aquella construcción personal que logra cada lector para capturar el significado global del texto.
2. Para comprender plenamente cualquier material escrito, debemos tomar en cuenta tres elementos esenciales: (a) el lector y lo que implica para él enfrentar diversos tipos de textos; (b) las características de los textos; y (c) las prácticas de lectura que emergen de la interacción entre los lectores y los textos.

Los lectores y su rol en la comprensión de lectura

Cada vez que lee un texto, el lector debe realizar procesos léxicos, sintácticos y semántico-pragmáticos. Con el fin de poder determinar las necesidades y oportunidades que precisan nuestros lectores, presentaremos algunas características de estos procesos y su puesta en marcha en la comprensión lectora. Veamos el siguiente titular, tomado el 30 de septiembre de 2021 del diario colombiano El Espectador: ‘Conozca la estrategia por la paridad a la que se une El Espectador y 16 medios más’ (El Espectador, 2021). Para identificar lo que se nos quiere comunicar con esta oración, es necesario reconocer los grafemas de todas las palabras e identificarlas como ítems de nuestro vocabulario mental, así como acceder a su significado. En ese sentido, debemos saber qué se quiere decir con “estrategia”, qué son “paridad” y “El Espectador”, y a qué se refiere la palabra “medios” en el contexto del titular, por citar algunos ejemplos. De otra parte, nuestro analizador sintáctico debe realizar múltiples operaciones para identificar los sintagmas de la oración, así como la estructura gramatical de cada palabra. Gracias a esto último, podemos generar una representación semántica de lo que se nos quiere comunicar, a la que debemos añadir la comprensión de una metonimia (que “El Espectador” hace alusión a los directivos y dueños del periódico, no al periódico mismo), además de otras inferencias que nos permiten predecir lo que, seguramente, vamos a encontrar en el artículo (v.gr., que nos presentarán en detalle la estrategia de la paridad que tiene como objetivo que hombres y mujeres tengan la misma participación en las próximas elecciones presidenciales en Colombia en 2022, que 17 medios de comunicación la apoyan, incluido el diario El Espectador, y un largo etcétera). Todo esto forma parte de los procesos semánticos y pragmáticos que debemos

realizar cuando leemos. Así pues, comprender un texto supone, por parte del lector, un ejercicio cognitivo de alta complejidad que exige, además, otros tipos de habilidades y conocimientos, adicionales a los que hemos descrito (García-Madruga, 2006; Israel y Duffy, 2011).

Gran variedad de textos (cuentos, novelas, entre otros) exige, además, habilidades de teoría de la mente³. En textos narrativos, en particular, nos vemos enfrentados a interpretar las intenciones de los personajes y a vincularlos en complejas tramas que suponen la puesta en marcha de inferencias sociales y mentalistas. Veamos el siguiente texto, tomado de la novela *La impaciencia del corazón*, de Stefan Zweig (1976, 2006):

–Disculpe usted, teniente..., ¿para qué voy a importunarle con nuestras penas! Es sólo que... de pronto me ha..., simplemente quería darle una explicación... No quisiera que pensara mal de ella..., que creyera que ella...–.

No sé de dónde saqué el valor para interrumpir al confuso y balbuceante anciano y acercarme a él, pero de repente cogí con ambas manos la de aquel desconocido. No dije nada. Me limité a coger y estrechar su mano fría y huesuda que se retiraba involuntariamente. Me miró sorprendido, los cristales de las gafas *relampaguearon* al *mirarme de soslayo* y detrás de ellos una mirada insegura, *blanda* y *perpleja*, *tanteó* la mía. Yo tenía miedo de que dijera algo en aquel momento. Pero no lo hizo; sólo sus pupilas negras y redondas se fueron dilatando más, *como si quisieran salir de los ojos*. También yo sentí que *brotaba* dentro de mí una emoción

3 Las habilidades de teoría de la mente se han definido como aquellas que nos permiten “imputar estados mentales a nosotros mismos y a otros” (Doherty, 2009, p.35). Los estados mentales se definen como actitudes proposicionales, en el sentido de que las piensa una persona particular, en torno a un hecho, situación o evento, y pueden ser verdaderas o falsas, desde la perspectiva de quien las ha proferido. En esa medida, las actitudes proposicionales hacen referencia a deseos y creencias y contienen cuatro componentes (agente, proposición, actitud y asunto). En el enunciado “Creo que la pasta de ese restaurante es deliciosa”, estos últimos serían los siguientes:

1. El agente que expresa la creencia.
2. El contenido de la creencia, también denominado «proposición» (para el ejemplo sería que la pasta de ese restaurante es deliciosa).
3. La actitud hacia dicho contenido, que se refiere al tipo de estado mental que el hablante le asigna a la proposición. Para este caso es “creer”, pero hay muchos tipos de estados mentales (v.gr., pensar, dudar, saber, desear, esperar, temer, etc.).
4. Aquello del mundo objetivo o real sobre lo que versa la proposición o «asunto» (en este caso, la pasta).

En este sentido, la teoría de la mente nos permite asignar a otros (y a nosotros mismos) estados de creencia y deseo y comprender que estos pueden ser variados y disímiles, en función de quien los expresa. Para seguir con el ejemplo anterior, yo puedo creer que la pasta de ese restaurante es deliciosa, mientras que otra persona puede creer lo contrario. Y ambas creencias son igualmente válidas y dan cuenta de los diversos puntos de vista que habitualmente se generan en torno a una misma situación. Nuestra capacidad de entender la diversidad de creencias y deseos de distintas personas nos permite desplegar conductas empáticas y comprender las conductas empáticas de otros (Miller, 2012; Wellman, 2014).

como nunca había experimentado, y para huir de ella me apresuré a saludar con una inclinación y salir de allí (p.55, cursivas añadidas).

En este intercambio comunicativo entre el teniente Anton Hofmiller y el empresario Lajos von Kekesfalva, padre de Edith, una de las protagonistas de la obra, es necesario inferir que Kekesfalva se siente avergonzado por lo que ha hecho su hija en la escena anterior y pretende excusarla, dejando ver el dolor que le genera reconocer, además, la condición de discapacidad física en la que ella se encuentra, como consecuencia de un accidente que sufrió cuando era niña. Asimismo, debemos entender que el teniente comprende la vergüenza y empatiza con el padre, y tiene con él un gesto de afecto y compasión, ante el cual el padre se avergüenza y se sorprende. El teniente identifica todas estas emociones y ante el miedo a la reacción de Kekesfalva o a ser impertinente y no saber manejar la situación, prefiere despedirse de modo intempestivo y abandonar la casa. Además de realizar los procesos psicolingüísticos antes detallados, precisamos de habilidades de teoría de la mente para “leer” todos estos estados mentales y emocionales de los personajes, identificar por qué Zweig elabora el discurso del padre usando puntos suspensivos, dar significado al gesto del teniente de tomar la mano de Kekesfalva y entender por qué este último la retira y se le queda mirando, así como comprender el sentido figurado de las expresiones que aparecen en cursiva y que no se dicen literalmente.

Con arreglo a lo anterior, para comprender diversos tipos de textos los lectores necesitan poner en marcha **conocimientos** de muy diverso tipo. Por un lado, requieren de **conocimientos sobre el lenguaje escrito**, es decir, sobre los grafemas, y deben reconocer dónde se inicia y finaliza cada palabra, además de acceder o construir sus significados. Cuanto más enriquecido sea el léxico de una persona, mayor será la comprensión que pueda alcanzar de los textos a los que se ve enfrentada. Los lectores también requieren de **conocimientos generales sobre el mundo**, sus modos de funcionamiento y organización. Deben poseer **conocimientos sobre la temática concreta en torno a la cual leen** para así acceder a la pretensión del autor del texto y comprender el significado de palabras especializadas, fórmulas, tecnicismos, etc. De otro lado, deben contar con **conocimientos sobre la propia estructura y organización del texto**. Esto les permitirá saber qué apartados podrían encontrar, el sentido de la distribución y denominación de los capítulos de la obra y lo que aprenderán tras leer cada uno. Finalmente, deberán contar con **conocimientos metacognitivos**, gracias a los cuales sabrán cómo administrar sus recursos mentales para leer cada texto particular e identificarán cómo organizarse de cara a comprenderlos satisfactoriamente (García-Madruga, 2006).

Un sistema de memoria fundamental para una comprensión lectora exitosa lo constituye la **memoria operativa** o **memoria de trabajo**, entendida como aquella que posibilita “mantener y manipular la información que necesitamos para depositar los resultados parciales y totales del procesamiento de cualquier texto y las relaciones que podemos establecer entre estos y nuestros conocimientos previos” (García-Madruga, Elosúa, Gutiérrez et al., 1999, p.21). Así las cosas, la memoria de trabajo nos permite organizar y almacenar la información semántica que va extrayéndose de las oraciones del texto, activar conocimientos previos para dar coherencia y sentido a lo que leemos y extrapolar generalizaciones, mientras reconstruimos las intenciones comunicativas de quien lo escribió. Adicionalmente, este sistema de memoria se considera esencial para poder regular todos aquellos recursos cognitivos que nos permiten desplegar los distintos procesos cognitivos implicados en el acto de comprender materiales escritos (García-Madruga, 2006; Miyake y Shah, 2007).

Cuadro de resumen 3

Algunas ideas clave de este apartado

1. Cuando un lector se enfrenta a un texto debe realizar diversos procesos psicolingüísticos para llegar a construir el modelo situacional de este. Estos incluyen procesos léxicos, sintácticos y semántico-pragmáticos.
2. Adicionalmente, debe poner en marcha habilidades de teoría de la mente para identificar las emociones, las creencias y las intenciones implícitas que el autor quiere comunicar en el texto.
3. Los lectores necesitan diversos tipos de conocimiento para poder enfrentar los textos que leen. Algunos de estos tienen que ver con conocimientos lingüísticos del lenguaje escrito, conocimientos del mundo, conocimientos especializados en el tema que aborda el texto y conocimientos metacognitivos.
4. La memoria de trabajo constituye una habilidad esencial para poder comprender adecuadamente cualquier texto.

Los textos: variables para tener en cuenta en el ejercicio lector

En lo que tiene que ver con **los textos**, debemos tomar en cuenta variables de distinto tipo de cara a evaluar su complejidad y accesibilidad. Por una parte, encontramos **variables léxicas** relacionadas con la **frecuencia de uso** de las palabras que contiene el material. La frecuencia de uso hace referencia al empleo de las palabras en la comunidad de hablantes a la que pertenece el lector. Así, encontramos palabras de **alta frecuencia léxica**, esto es, de uso común y constante por parte de la comunidad de hablantes. Un ejemplo lo constituyen términos como “casa”, “cama”, “madre” o “padre”, en el caso del español que se habla en Colombia en zonas urbanas de ciudades capitales. Las palabras de **mediana frecuencia** son aquellas que se emplean en la comunidad, pero solo algunas veces (para nuestro ejemplo anterior, situaríamos palabras como “cañón” o “hacha”), mientras que las de **baja frecuencia** serían términos muy poco habituales en la comunidad de hablantes (p. ej., “seta”, “silbato” o “percha”) (Belinchón, Igoa y Rivière, 2014; Valle y Cuetos, 1995). Es muy importante señalar que esta variable es altamente dependiente del contexto social y cultural del que provengan los lectores. En ese sentido, en un mismo territorio con dos comunidades de hablantes distintas puede variar la frecuencia de uso de ciertas palabras entre una y otra, tal y como ocurre en Colombia entre habitantes de zonas costeras y los que son del interior del país. Ligado a las variables léxicas está también el uso que se hace en los textos de palabras de **alta y baja imaginabilidad**. Esta última se refiere a si la palabra alude a un referente concreto del mundo real (“mano”) o no (“coraje”). Así las cosas, será relevante identificar qué tipo de palabras contienen, en su mayoría, los textos que deben enfrentar nuestros lectores: palabras de alta frecuencia y alta imaginabilidad (“árbol”), de alta frecuencia pero de baja imaginabilidad (“problema”), de alta imaginabilidad pero baja frecuencia (“naipe”) o de baja imaginabilidad y baja frecuencia (“pavor”).

Otro aspecto relevante tiene que ver con el de tipo de oraciones que contiene el texto, esto es, su sintaxis. Aquellos textos que contengan oraciones con más de un predicado (“al hombre al que abrazó la mujer se le rompieron las gafas”)⁴ u oraciones pasivas (“el camión es empujado por la grúa”) serán de mayor complejidad que textos en

4 Estas oraciones tienen más de un verbo y, por ende, comparten dos o más ideas en una misma construcción. Tal es el caso de “**Viajaremos** a mi apartamento y después **saldremos** al parque”. En este grupo de oraciones encontramos las yuxtapuestas, es decir, dos o más oraciones que están en el mismo enunciado pero sin ningún nexo (“La madre trabaja, el padre se queda en casa”), las coordinadas, en cuyo caso las conecta un nexo (“Su trabajo le gusta mucho **pero** gana poco”) y las subordinadas, en las que una oración depende de otra que cumple el rol de oración principal (“Aunque no compré la casa (subordinada), pienso arrendarla”) (Gómez-Torrego, 2011).

los que sea mayoritario el uso de oraciones activas (“la grúa empuja al camión”) o con un único predicado (“Ana cocina muy bien”). De igual modo, si el texto hace uso de oraciones reversibles (“la niña es perseguida por el niño”)⁵, su complejidad aumentará.

Adicional a lo anterior, será esencial valorar la tasa de usos figurados que se emplee en los textos. Las expresiones figuradas se definen como aquellas en las que las palabras que las configuran no son usadas en su sentido literal (“dar la talla”, “romper el hielo”, “tener el corazón en la mano”). En esa medida, será importante reconocer el tipo de enunciados figurados que comporta el texto (metáforas, modismos, ironías, peticiones indirectas, metonimias, etc.), y si la información de contexto que se ofrece en este permite o no derivar el significado correcto de la expresión. Si en un texto nos dijeran algo como “La mujer que protagoniza esta historia es alta y muy delgada. Todos dicen que es un espagueti”, nos estarían proporcionando información que posiblemente nos facilite inferir a qué se refiere la metáfora de que **la mujer es un espagueti**, cosa que no ocurriría si solo nos dijeran “Todos dicen que la mujer que protagoniza esta historia es un espagueti”. Un buen número de metáforas supone, además, derivar una categoría novedosa con base en el predicado de la expresión que no siempre hace uso del significado literal de los términos (Glucksberg, 2008). Pensemos que alguien escribe, por ejemplo, “ese jefe era un cerdo”, para querer compartir la idea de que el jefe de su historia era una mala persona, injusta e insensible. Si no nos presenta un contexto suficientemente enriquecido en la historia que permita derivar este significado, conocer la acepción literal de “cerdo” no nos ayudará a construir la metáfora, en especial, si nunca antes la hemos leído o escuchado.

En este punto es relevante prestar especial atención al rol de las imágenes en la comprensión de los textos. En no pocas ocasiones, los textos infantiles vienen cargados de imágenes que, en lugar de facilitar la construcción del significado global del texto, exigen inferencias adicionales para descubrir las metáforas visuales o multimodales que comportan. Estas últimas, además, resultan vitales para derivar las intenciones del autor, por lo que no pueden evitarse o suprimirse. En otros casos, las imágenes ayudan a clarificar, expandir, ejemplificar o detallar lo que se dice en el texto, por lo cual su lectura también es relevante.

Finalmente, es vital reconocer el tipo de **estructura retórica** que comporta el texto. Esta se refiere a su “organización esquemática” (García-Madruga, 2006, p.64), la cual ayudará al lector a predecir qué encontrará en este y cómo afrontar su lectura. En función de esto

5 En este tipo de oraciones los núcleos del sujeto y el predicado pueden intercambiarse sin afectar sintácticamente el enunciado. En ese sentido, es correcto decir que “el niño es perseguido por la niña” o que “la niña es perseguida por el niño”, si bien los significados de ambas oraciones son semánticamente opuestos.

último, podrá planificar el ejercicio lector, valorar el grado de esfuerzo y conocimiento previo que le implicará el texto y qué apoyos puede precisar para generar un modelo situacional de este que sea completo y satisfactorio. Así las cosas, los textos pueden tener distintos tipos de estructuras. Veamos algunas de las más frecuentes (adaptado de García-Madruga, 2006):

- En la *argumentativa*, el autor comparte una idea fuerza o tesis que va a defender, para lo cual podrá valerse de premisas, argumentos y conclusiones.
- En la *descriptiva* se proporciona información sobre personas, hechos, situaciones, lugares, etc., dando características y rasgos de los mismos.
- En la de *problema-solución*, se plantea un problema y sus posibles salidas y soluciones.
- En la de *comparación-contraste*, se presentan dos ideas, acontecimientos, hechos, conceptos, entre otros, y se alude a sus diferencias y semejanzas.
- En la de *causación*, se describe un hecho, acontecimiento o idea en términos de sus causas u origen, o dos ideas o hechos y sus relaciones de causalidad.
- En la *secuencia temporal*, se comparte un conjunto de hechos o eventos siguiendo una organización cronológica.
- En la de *enumeración*, se enlistan los componentes o atributos de un cierto nivel, con respecto a un tema, asunto, persona, evento, etc.

Cabe señalar que todas estas estructuras pueden mezclarse entre sí en un solo texto. Podemos encontrar, por ejemplo, textos que se inician con una estructura descriptiva, cuya segunda parte es argumentativa, u otros que mezclan causación con comparación y contraste. Por todas estas razones, es muy importante identificar si los textos poseen una o más estructuras retóricas y si estas se presentan o señalan de manera clara al lector porque ello definirá, como ya hemos dicho, las estrategias que se empleen a la hora de leer el texto y poder comprenderlo plenamente.

Cuadro de resumen 4

Algunas ideas clave de este apartado

1. Los textos tienen diversas características lingüísticas que debemos considerar a la hora de verificar su complejidad y accesibilidad. Entre estas se hallan características léxicas, sintácticas y otras relacionadas con los usos figurados y el tipo de ilustraciones que contienen.
2. En cuanto a las características léxicas, debemos considerar si contienen, en su mayoría, palabras de alta, mediana o baja frecuencia léxica y si esas palabras son de alta o baja imaginabilidad. Textos con un predominio de palabras de baja frecuencia y baja imaginabilidad serán más complejos para los lectores, en especial si estos pertenecen a colectivos neurodivergentes.
3. En cuanto a las características sintácticas, debemos valorar si en el texto predominan oraciones activas y no reversibles, o hay una tendencia a oraciones con más de un predicado, reversibles o pasivas.
4. Es importante evaluar si el texto acude a usos figurados, de qué tipo son y si el contexto de la lectura ofrece o no información suficiente para acceder a su significado. También es esencial conocer la estructura retórica del texto y si esta se hace explícita al lector.
5. Finalmente, es relevante analizar si las ilustraciones que acompañan el texto son de carácter figurado o, por el contrario, detallan, precisan o ejemplifican información del mismo.

Prácticas de lectura: hacia la interacción entre los lectores y los textos

Además de constituir una actividad cognitiva de enorme complejidad, como hemos podido ver en los apartados anteriores, leer también es una práctica cultural que exige diversos tipos de apoyos. Muchos de estos pueden ser autogenerados (tomar notas, subrayar, hacer cuadros sinópticos, dibujar lo que se lee, etc.), si se ha adquirido un uso eficiente de nuestras **funciones ejecutivas**. Estas últimas se definen como “un conjunto de procesos cognitivos independiente pero coordinado que permite a las personas la autorregulación, monitoreo, organización, planificación, flexibilización y anticipación de acciones, pensamientos y emociones, en aras de cumplir metas a corto, mediano y largo plazo” (McCloskey, Perkins y Van Divner, 2009, p.20). Así las cosas, las funciones ejecutivas nos permiten diseñar

planes para leer con eficacia y, en función de la valoración de nuestros propios recursos cognitivos y las características del texto que vamos a enfrentar, reconocer cómo podemos comprenderlo plenamente, es decir, construir su modelo situacional, tal y como lo describimos antes en este artículo.

Los lectores expertos planifican con éxito el ejercicio lector, por cuanto pueden predecir qué apoyos naturales (personas) o artificiales requieren para leer con eficacia (cuadros, esquemas, notas, conocimientos adicionales, etc.). En muchos casos, los lectores con trayectorias de desarrollo neurodivergente precisan de un mediador o facilitador que cumpla el rol de apoyo natural durante la lectura, cuya función sea empoderar a estas personas para que aprendan a generar distintos apoyos artificiales y sepan elegirlos y utilizarlos para maximizar su comprensión. En otras palabras, los lectores neurodivergentes requieren de un mediador para fortalecer y aprender a usar sus funciones ejecutivas en pro de alcanzar una alta competencia lectora.

En esa medida, y para generar prácticas de lectura inclusivas, los facilitadores siempre deben preguntarse sobre tres asuntos esenciales: a) qué caracteriza al lector que van a acompañar; b) qué texto quieren proponer y si resulta apropiado para el lector con el que van a trabajar y la meta que buscan alcanzar; y c) qué tipo de apoyos artificiales deben emplear para facilitar una comprensión lectora plena a ese lector, frente a ese texto particular. A partir de las respuestas a estas preguntas, puede darse el caso de que deba elegirse otro texto, si los apoyos artificiales que pueden desplegarse durante la práctica lectora no resultan suficientes para que la persona alcance una comprensión satisfactoria (véase gráfica 1), o que el texto deba acompañarse de diversas ayudas que permitan su acceso pleno. En este punto, es necesario enfatizar en que el mediador debe tener como prioridad que el lector comprenda el texto y pueda generar su modelo situacional, más allá de otros propósitos (v.gr., enriquecer o ampliar los conocimientos del lector, enseñar conocimientos nuevos, ejemplificar conocimientos recientemente adquiridos, etc.).

Gráfico 1. Preguntas orientadoras para el facilitador o mediador que pueden orientar prácticas de lectura inclusivas.

Preguntas para caracterizar al lector

- 1. ¿Cuenta el lector con los conocimientos lingüísticos, del mundo, de la temática del texto y metacognitivos necesarios para afrontar el texto elegido de modo pleno? Si no es así, ¿qué acciones previas deberían desplegarse para ofrecer esos conocimientos a este lector?
- 2. ¿Cuenta el lector con conocimientos léxicos suficientes para comprender las palabras del texto?
- 3. ¿Podría el lector comprender las oraciones que contiene este texto o resultarán complejas para él?
- 4. El lector, ¿está familiarizado con los usos figurados que contiene el texto? ¿Podría comprenderlos o resultarán complejos para él?
- 5. ¿Conoce el lector textos con la estructura retórica de aquel que se quiere trabajar? ¿Los ha trabajado previamente y sabe qué información puede obtenerse de estos?
- 6. La información que ofrecen las ilustraciones o imágenes del texto, ¿suponen más inferencias para el lector o son una ayuda para ejemplificar o clarificar ideas del texto?
- 7. Con los apoyos adecuados, ¿el lector podrá derivar el modelo situacional del texto?

Preguntas para caracterizar al texto

- 1. La estructura retórica del texto, ¿es apropiada para el objetivo que se quiere desarrollar con la actividad lectora? ¿Está acorde con las características del lector y sus conocimientos?
- 2. ¿El texto contiene palabras de frecuencia léxica e imaginabilidad que resultan cercanas al lector con quién va a trabajarse?
- 3. ¿El texto comporta oraciones cuya estructura sintáctica puede comprender el lector con quién desea compartirse?
- 4. ¿La tasa de usos figurados del texto resulta apropiada en número y tipología, pensando en el lector con el que se trabajará?
- 5. ¿Contiene el texto apoyos artificiales propios que faciliten su lectura (cuadros de resumen, preguntas de seguimiento de la comprensión, notas léxicas o fraseológicas, ilustraciones para ejemplificar o aclarar el contenido, etc.)?
- 6. ¿La extensión del texto es apropiada para el lector con el que quiere trabajarse?
- 7. Los atributos perceptivos superficiales del texto (tipo y color de la letra, tamaño de la misma, número de columnas, etc.) resultan apropiados para el lector con el que quiere compartirse?

Preguntas para determinar los apoyos

- 1. El lector, ¿necesita conocer explícitamente la estructura retórica del texto y lo que va a encontrar en este? ¿Qué le sería útil para lograr este propósito?
- 2. El lector, ¿necesita ayuda para identificar los significados de palabras de mediana y baja frecuencia léxica y baja imaginabilidad? ¿Qué le sería útil para lograr este propósito?
- 3. El lector, ¿necesita apoyo para la comprensión de oraciones con más de un predicado, reversibles o pasivas? ¿Qué le sería útil para lograr este propósito?
- 4. El lector, ¿requiere ayuda para comprender los usos figurados que contiene el texto? ¿Qué le sería útil para lograr este propósito?
- 5. El lector, ¿precisa apoyo para comprender las ilustraciones que contiene el texto? ¿Qué le sería útil para lograr este propósito?
- 6. El lector, ¿necesita ayuda para generar otros apoyos de cara a construir el modelo situacional del texto? Si es así, ¿qué apoyos le resultarán más útiles para afrontar este texto en particular: subrayar, hacer un cuadro de resumen, plantear preguntas que le permitan seguir el hilo conductor de la lectura, diseñar un mapa mental con los conceptos o ideas esenciales y sus relaciones, tomar notas o apuntes con las ideas explícitas del texto u otros?

En relación con las preguntas para caracterizar el texto, cabe destacar que si bien se debe priorizar la comprensión del texto por parte de los lectores neurodivergentes —y que el abordaje de textos con estructuras sintácticas y características léxicas cercanas al lector pueden facilitar la tarea—, también es pertinente propiciar una aproximación a textos que, por sus características permitan a los lectores ampliar y enriquecer sus perspectivas y conocimientos, que “los desafíen” (de manera coherente y apropiada para sus habilidades, necesidades y características particulares) y los inviten a avanzar en su proceso interpretativo, tanto de los textos como de la realidad.

Por otro lado, en cuanto a la caracterización del lector, resulta pertinente preguntarse no solamente por las posibles dificultades que este pueda encontrar, sino también por sus intereses, cualidades y habilidades, puesto que todos los lectores, incluyendo a las personas neurodivergentes, aportan con sus conocimientos, capacidades y perspectivas particulares a la construcción del sentido del texto y, en esa medida, es necesario tomar también en consideración esta riqueza, y el potencial aporte de quien lee e interpreta los textos, a la hora de planificar y realizar una actividad de mediación.

“

...si bien se debe priorizar la comprensión del texto por parte de los lectores neurodivergentes, también es pertinente propiciar una aproximación a textos que por sus características permitan a los lectores ampliar y enriquecer sus perspectivas y conocimientos, que ‘los desafíen’.

”

Una función muy relevante que cumplen los facilitadores es apoyar el desarrollo de las funciones ejecutivas de sus lectores. En ese sentido, es vital que generen apoyos para que estos últimos aprendan a **monitorear** su comprensión y así identifiquen cuándo pierden el hilo del texto o experimentan no entenderlo, de modo que puedan implementar estrategias que compensen esta dificultad (p. ej., releer, recapitular o repasar lo leído, preguntar a otro por aquello que no se comprendió, etc.). También es fundamental que enseñen explícitamente a **planificar** el ejercicio lector y preparar el espacio y los recursos que se requieren para ello. Deben enseñar dónde leer qué tipo de textos (p. ej., la biblioteca o un espacio tranquilo, silencioso e iluminado para textos complejos), qué tener a la mano para **organizar y seleccionar** la información que se va extrayendo del texto (p. ej., resaltadores, una libreta de apuntes, notas adhesivas para escribir conceptos o ideas que luego puedan repasarse, etc.) y cómo elaborar resúmenes o cuadros sinópticos con aquellas ideas importantes que quedan del texto, luego de acabar su lectura.

Es esencial que doten al lector de herramientas de **autorregulación**, de modo que este pueda reconocer si cuenta con la energía mental suficiente para afrontar el texto que está leyendo, cuándo hacer pares o tomar descansos y cómo retomar la lectura. Asimismo, es necesario que inviten a sus lectores a hacerse preguntas sobre aquello que no comprenden y deben resolver antes de avanzar en la lectura (p. ej., inquietudes sobre el significado de ciertas palabras u oraciones, dudas en cuanto a conocimientos especializados que necesitan obtener para comprender las ideas que comparte el autor, etc.).

Con arreglo a lo anterior, podemos concluir que los facilitadores/mediadores del ejercicio lector, sean estos docentes, profesionales de bibliotecas, agentes culturales o, incluso, padres de familia, cumplen la función no solo de acompañar el ejercicio lector, sino que tienen la tarea de generar **prácticas de lectura inclusivas y facilitadoras**, bajo las consideraciones antes dichas. En su mano está empoderar a todos los lectores, cualesquiera que sean sus características, para que puedan comprender lo que leen de manera autónoma y suficiente. Para ello, deben elegir, cuidadosamente, los textos que emplean en cada práctica de lectura y asegurarse de que sus lectores avanzan en la construcción del modelo situacional de los mismos. Por tanto, cada práctica o actividad de lectura debe ser una excusa para potenciar y enriquecer todos los procesos psicológicos que exige la competencia lectora, incluidos aquellos propiamente psicolingüísticos, pero también las habilidades de teoría de la mente y las funciones ejecutivas. Veremos enseguida algunas herramientas para poder llevar a cabo esta tarea en el marco de la accesibilidad cognitiva.

Cuadro de resumen 5

Algunas ideas clave de este apartado

1. Las prácticas de lectura inclusivas y accesibles suponen el despliegue de apoyos naturales y artificiales. Los primeros se refieren a personas mediadoras que acompañan activamente el ejercicio lector, seleccionando los textos apropiados en función de las características del lector. Los apoyos artificiales son todos aquellos recursos escritos o gráficos que se generan para monitorear y maximizar la comprensión lectora.
2. Los mediadores, como facilitadores del ejercicio lector y antes de cualquier actividad lectora, deben preguntarse por las características del lector con quien van a trabajar, los atributos de los textos que quieren abordar y qué apoyos artificiales van a proveer y enseñar.
3. Los mediadores deben contribuir en el desarrollo de las funciones ejecutivas de sus lectores, de modo que estos puedan, con el paso del tiempo, planificar, monitorear, seleccionar y distribuir sus recursos cognitivos y los apoyos artificiales que necesitan, en pro de desarrollar una alta competencia lectora.

Accesibilidad cognitiva: qué es y cuál es su relevancia para el ingreso pleno al mundo letrado de poblaciones neurodivergentes

La accesibilidad cognitiva es un término de reciente creación, que significa “fácil o nula dificultad para procesar información de distinto tipo (escrita, visual, táctil, etc.)” (Belinchón, Casas, Díez y Tamarit, 2014, p.12). Aunque los autores originales homologaron su significado en el plano de la lectura a lo que llamaremos más adelante “fácil lectura”, aquí diferenciaremos ambos conceptos, entendiendo por **accesibilidad cognitiva** todas aquellas interacciones y apoyos que permiten a una persona, independientemente de sus características neurobiológicas o socioculturales, comprender de manera satisfactoria el significado global y las intenciones comunicativas de los textos que lee. En esa medida, la facilidad no se halla solo en atributos de los textos o de las personas, sino que surge de las oportunidades que se generan cuando alguien con mayor experiencia (un mediador o facilitador) permite que un niño, niña, adolescente o adulto ejerza su derecho a la lectura accediendo plenamente a lo que el autor quiso comunicar en el texto.

Las **interacciones** a las que nos referimos ocurren, por una parte, entre el mediador o facilitador y el lector y, por otra, entre lectores. Aquellas interacciones que pueden darse entre mediador y lector le permitirán al primero acompañar, monitorear y enseñar al segundo diversas estrategias para que optimice su competencia lectora de modo que pueda desarrollarla, poco a poco, con más autonomía e independencia. Como ya se ha dicho, el mediador actuará como aquel que guía y orienta la lectura para que el lector aprenda cómo y cuándo desplegar qué apoyos, de cara a derivar todas las inferencias que exigen los textos. Los pares o compañeros de lectura, con la orientación del mediador, podrán constituirse en apoyos naturales mutuos que enriquezcan la comprensión.

Por otro lado, los **apoyos** hacen referencia a aquellos recursos y estrategias que ayudan a los lectores a acceder a las ideas de los textos, con poca o ninguna dificultad. Los **apoyos artificiales** pueden formar parte de la estructura de los textos (tal es el caso de las notas fraseológicas o los cuadros de resumen que vienen incorporados en algunos materiales escritos) o ser diseñados por el mediador para desplegarse, según las necesidades y requerimientos de los lectores (p. ej., ciertas ilustraciones que no contemplan el texto y que el mediador elabora para facilitar la comprensión de ciertos significados, algunas oraciones o determinados usos figurados). El mediador, por su parte, así como los pares-lectores, constituyen **apoyos naturales**, dado que ayudan a entender los textos con base en interacciones comunicativas

cara a cara y pueden ajustar sus comentarios, clarificaciones, explicaciones, etc., sobre la marcha, según y como lo precise la persona a la que acompañan.

En línea con lo que proponen Belinchón et al. (2014, p.12), las interacciones y apoyos que comporta la accesibilidad cognitiva deben permitir las siguientes ganancias al lector que se beneficia de estos:

1. Reconocer y comprender el significado de las palabras de que consta el texto.
2. Entender las relaciones sintácticas que mantienen las distintas unidades lingüísticas entre sí (p. ej., cuál es el sujeto o el predicado de la frase).
3. Integrar en una representación global el significado de las distintas frases y párrafos del texto.
4. Relacionar las ideas explícitas que comparte el texto con los conocimientos previos que tenía la persona que lee sobre el tema.
5. Interpretar y valorar pragmáticamente el texto, es decir, reconocer y construir su modelo situacional, identificando la intención comunicativa global que comporta (Belinchón y cols., 2014).

Es importante aclarar que los apoyos artificiales que contienen muchos textos o aquellos que diseñe un facilitador solo cobrarán sentido si su uso está mediado por **interacciones intencionadas** que permitan al lector identificar su relevancia y aprender cómo emplearlos. En ese sentido, las **prácticas de lectura inclusivas y accesibles** hacen alusión a todas aquellas interacciones, basadas en apoyos naturales (el mediador y los pares lectores) y artificiales (de los textos, del mediador o de ambos), cuya finalidad es ayudar a determinados colectivos de personas a construir los significados globales de los textos que leen, de forma que, progresivamente, puedan hacerlo de modo independiente y generar por sí mismos recursos y estrategias para leer con eficacia. Estas prácticas deberían contar con los siguientes requisitos:

1. Un mediador o facilitador que conozca sobre el proceso de adquisición de la lectura y que planifique la actividad que quiere desarrollar, atendiendo a las características de sus lectores y los atributos de los textos que va a trabajar para lograr sus objetivos.
2. Un lector o grupo de lectores motivados e interesados en la actividad lectora a desarrollar y que cuenten con los conocimientos previos necesarios que esta exige, de modo que no se sientan desbordados al leer y construir el significado global del texto o textos seleccionados.

3. Un conjunto suficiente de apoyos artificiales, especialmente pensados para los lectores que participarán en la práctica y que pueden serles útiles para potenciar sus habilidades de lectura.
4. La promoción de una vinculación afectiva basada en el interés y la curiosidad que aproveche el gusto por la lectura y les permita descubrir a los lectores que, con los apoyos adecuados, siempre es posible leer para comprender.

Un asunto de especial importancia tiene que ver con el proceso de automatización de la lectura, especialmente en algunos colectivos neurodivergentes. Este hace referencia a la velocidad, fluidez y precisión con la que un lector puede reconocer, decodificar y leer en voz alta las palabras y oraciones de distintos tipos de textos, haciendo las pausas correctas y sin errores que alteren la estructura de las unidades lingüísticas. En la actualidad, sabemos que la generación de todas aquellas inferencias que permiten comprender las ideas explícitas e implícitas de los textos exige, como requisito fundamental, que la lectura automática se halle totalmente consolidada, de modo que la persona pueda liberar sus recursos cognitivos para dedicarlos a inferencias más complejas (Cuetos, 2003; Cuetos, Soriano-Ferrer y Rello, 2019; Rello, 2018). Así las cosas, es preciso, antes que nada, garantizar que los lectores han surtido exitosamente el automatismo de la lectura y en caso de que no, dedicar los primeros esfuerzos a conseguirlo.

Cuadro de resumen 6

Algunas ideas clave de este apartado

1. La accesibilidad cognitiva hace referencia a todas aquellas interacciones y apoyos que podemos proveerle a cualquier persona para facilitarle una adecuada comprensión lectora. Está especialmente dirigida a lectores neurodivergentes.
2. Gracias a la accesibilidad cognitiva podemos generar prácticas de lectura inclusivas. En estas, un mediador sirve de guía y acompaña activamente el proceso lector, además de que modela el uso de diversas estrategias y recursos, especialmente pensados para los lectores que participan, en aras de garantizar que comprendan de manera plena.
3. Los recursos que se usan en las prácticas de lectura inclusivas son apoyos artificiales y pueden venir con los textos o ser generados por el mediador. Dichos recursos también pueden ser naturales y provenir de otros pares-lectores.
4. En toda práctica de lectura inclusiva, el mediador o facilitador debe cerciorarse de que sus lectores han automatizado plenamente el código lector. En caso de que esto no sea así, deberá proveer actividades que contribuyan a este fin.

Accesibilidad cognitiva de materiales escritos para algunas poblaciones neurodivergentes. Factores para considerar.

Accesibilidad cognitiva para personas con trastorno del espectro del autismo (TEA)

El trastorno del espectro del autismo, o TEA, por sus siglas, constituye un trastorno neurobiológico del desarrollo en el que se evidencian dificultades en tres dominios, en particular: a) la interacción social; b) la comunicación y comprensión pragmática; y c) patrones de conducta, intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados (Palomo, 2017, p.29)⁶. En lo que respecta a la interacción social, los niños y niñas diagnosticados con esta condición evidencian alteraciones para expresar y comprender comportamientos no verbales que sirven para regular las relaciones con otros (p. ej., no hacer contacto ocular, no comprender los gestos intencionales de los interlocutores y producir, a su vez, pocos gestos cuando interactúan, no comprender expresiones faciales sutiles, entre otros). Asimismo, presentan dificultades en la manera como inician y mantienen los intercambios sociales, y requieren apoyos para relacionarse con sus pares dado que muestran un escaso interés por compartir sus gustos y por conocer los logros, problemas o ideas de otras personas (Belinchón, Hernández y Sotillo, 2008, 2009; Palomo, 2017). En este dominio, también evidencian falta de reciprocidad emocional o social (Palomo, 2017, p.31).

En cuanto a la comunicación, los niños y niñas con autismo tienden a mostrar dificultades en la adquisición del lenguaje. Cuando este último se desarrolla con cierta funcionalidad, se evidencian dificultades para iniciar y sostener conversaciones. Pueden presentar escaso o nulo interés por los tópicos que plantea su interlocutor y tienden a establecer monólogos extensos sobre aquello que les gusta y atrae, sin tomar en cuenta el punto de vista del otro. Evidencian sordera paradójica, esto es, una tendencia a responder solo a cuestiones de su interés y cortar la comunicación o permanecer en silencio cuando no se habla de lo que les llama la atención. En algunos casos, no respetan los turnos conversacionales y evidencian dificultades para comprender expresiones con dobles sentidos (ironías, modismos, bromas, burlas, peticiones indirectas, etc.). Adicionalmente, su lenguaje puede parecer prolijo e inusual, por cuanto emplean palabras poco frecuentes

⁶ Para una revisión exhaustiva al respecto, véanse Palomo (2017) y Belinchón, Hernández y Sotillo (2008). Vale aclarar que aunque aquí se señalan aquellas características más habituales de las personas con TEA, esto no excluye otras posibles manifestaciones de esta condición. Por ello, es fundamental que los mediadores realicen siempre un análisis de los requerimientos, características, habilidades y necesidades propias de cada lector en particular.

para denominar objetos de uso común, y asignan significados muy concretos a ciertas palabras (p. ej., el niño a quien le dicen que se coma “todo el plato” y entra en llanto, pues asume que debe tomar los alimentos, pero además tragarse el recipiente en el que están servidos). De lo anterior se derivan importantes dificultades para realizar juego simbólico o juego de ficción (Belinchón et al., 2008, 2009; Martos y Lorente, 2019; Palomo, 2017; Wing, 2011).

En cuanto al tercer y último dominio, las personas con autismo pueden evidenciar preocupaciones e intereses absorbentes y estereotipados que no resultan apropiados para su edad. En muchas ocasiones, evidencian una intensidad y gusto inapropiados por actividades repetitivas que no parecen tener una finalidad claramente establecida. Tal es el caso de jerarquizar objetos, acumular información sobre un tema de interés, observar una y otra vez un video que les llama la atención o repetir durante horas un trozo de una de sus canciones preferidas. También es frecuente que muestren una excesiva adherencia a rutinas y rituales, y que quieran ir siempre por la misma ruta al colegio, sentarse en el mismo puesto en la mesa, ponerse la misma ropa uno y otro día, etc. Algunos evidencian “manierismos repetitivos” con algunas partes del cuerpo o el cuerpo completo como, por ejemplo, aletear las manos, golpearse con ellas los oídos, girar sobre el propio eje, balancearse, hacer posturas extrañas con los dedos, entre otros (Palomo, 2017, p.32). Es posible que, además, desarrollen preocupaciones por partes de objetos o por su movimiento y se queden observando por tiempo indefinido el nervio de una hoja en el parque, la lavadora cuando está en el ciclo de secado o los cajones cuando se abren y se cierran. También es factible que hagan girar muchas veces diversos objetos como las tapas de las ollas, los lápices, etc. (Martos y Llorente, 2019).

Es muy importante enfatizar que todas estas características varían en complejidad y, por tanto, pueden manifestarse en mayor o menor medida en distintas personas con TEA, dependiendo de los apoyos y ayudas que reciban en los distintos contextos en que se desarrollan. Si bien todas las características descritas deben estar presentes antes de los tres años, hoy es claro que varían y evolucionan en el tiempo, de modo que algunas pueden ser superadas en el curso del ciclo vital (Wing, 2011).

Con arreglo a estos argumentos, las personas con TEA podrían tener dificultades en su competencia lectora dependiendo de cómo se haya desarrollado su lenguaje y comunicación. En los niños, niñas y adolescentes con mayores niveles de funcionalidad, algunos hallazgos derivados de estudios experimentales provenientes del ámbito de las ciencias cognitivas nos han revelado que estas personas presentan alteraciones en tareas que exigen razonamientos inferenciales de tipo

mentalista (Kaland, Moller-Nielsen, Callesen, Mortensen y cols., 2002; Klin, Jones, Schultz y Volkmar, 2003; Norbury y Bishop, 2002).

Asimismo, evidencian dificultades para resolver de manera adecuada, tareas de comprensión pragmática, especialmente cuando se trata de interpretar usos figurados (Belinchón y cols., 2008). Así pues, tienen mayores dificultades para realizar tareas que exigen asignar los significados de ironías del tipo falsos elogios (p. ej., “¡qué puntual eres siempre!”, para querer decir que eres muy impuntual), atendiendo a la intención del interlocutor (Marulanda, Igoa y Belinchón, 2021). También evidencian dificultades para comprender otros tipos de expresiones no literales (metáforas, modismos, peticiones indirectas, entre otros) (Happé, 1994; Martin y McDonald, 2004; Morsanyi, Stamenkovic y Holyoak, 2020; Tzuriel y Groman, 2017). En cuanto a la comprensión de textos, se ha constatado que pueden presentar alteraciones para extraer las ideas explícitas, identificar la intención comunicativa implícita del autor y comprender oraciones complejas con más de un predicado (Belinchón et al., 2008).

A la luz de estos hallazgos, las prácticas de lectura para una persona diagnosticada con TEA deberán atender a diversos criterios. Por una parte, será preciso asegurarse de las exigencias de los textos en términos de **inferencias mentalistas** y generar apoyos para que estas puedan comprenderse adecuadamente. Por otra parte, será muy importante analizar el tipo de oraciones que contienen y evaluar cómo modificarlas o parafrasearlas si constan de más de un predicado. Asimismo, debe identificarse qué usos figurados comporta el material que se va a trabajar y cómo se va a garantizar que la persona acceda a su significado. Recordemos que dichos usos pueden estar en expresiones verbales, pero también en imágenes o ilustraciones. Finalmente, será esencial identificar las ideas explícitas que contienen los textos y la intención comunicativa del autor. De esta manera, podrá generarse una ruta que le permita a la persona con TEA seguir un conjunto de pasos facilitados hacia la búsqueda de la información que le lleve a dichas ideas y a organizarlas, en articulación con sus propios conocimientos. Siempre será oportuno comenzar con textos cortos que posean una baja demanda mentalista y pocos usos figurados (de ser posible, comunes y familiares para la persona con TEA) e ir aumentando la complejidad y longitud del material y de las prácticas de lectura, de modo progresivo y escalonado. A continuación, ofrecemos algunas pautas para determinar las inferencias mentalistas que pueden exigir diversos tipos de textos, así como los usos figurados que contienen, y algunos apoyos que pueden generarse para facilitar todos estos elementos a las personas con TEA.

Cuadro de resumen 7

Algunas ideas clave de este apartado

1. El TEA constituye un trastorno del neurodesarrollo de origen biológico que evidencia necesidades específicas en tres áreas o dominios de funcionamiento de las personas: a) la interacción social; b) la comunicación y la comprensión pragmática; (c) patrones restrictivos, repetitivos y estereotipados de actividad y preocupaciones absorbentes e intensas.
2. Las dificultades de comprensión lectora en quienes son diagnosticados con TEA guardan estrecha relación con el desarrollo de sus habilidades de lenguaje y comunicación.
3. En las personas con mayores niveles de funcionalidad, las dificultades lectoras pueden relacionarse con limitaciones para hacer inferencias mentalistas, comprender usos figurados de distinto tipo u oraciones complejas.

Generando apoyos para la comprensión lectora en el TEA

Para planificar prácticas de lectura inclusivas con personas con TEA, es fundamental centrarse en la carga de inferencias mentalistas que requieren los textos y en los tipos de expresiones figuradas que tienen, con el ánimo de determinar si estos lectores podrán comprenderlos o analizar cómo hacérselos accesibles. Con relación a los contenidos mentalistas, debemos explorar los siguiente:

1. Si el texto demanda identificar emociones básicas (ira, miedo, tristeza, alegría, sorpresa, asco) o emociones secundarias o sociales (vergüenza, culpa, orgullo, etc.). De ser así, es preciso establecer si el texto da la información suficiente para reconocerlas, si ello basta para que el lector con TEA las comprenda y en caso de que no, qué recurso podemos usar para hacerlas explícitas.
2. Ligado a lo anterior, es vital establecer si el texto exige identificar emociones con base en situaciones, deseos o creencias. Las emociones que se derivan de situaciones son aquellas relacionadas con eventos de la vida cotidiana (perderse en un supermercado, encontrar un ratón en casa, entrar a un lugar oscuro y vacío, ganar un premio, etc.). Aquellas basadas en deseos se vinculan con lo que sienten las personas cuando se cumple o se frustra algo que quieren realizar (querer un rompecabezas, pero recibir un saco, querer ir a cine y lograrlo, querer comer pastel, pero recibir a cambio una fruta). Por último, las emociones relacionadas con

creencias son aquellas que experimentamos con base en lo que pensamos sobre diversos eventos, independientemente de si el evento se concreta o no en la vida real (estar tristes porque creemos que no nos darán el reloj que deseamos, aunque no sepamos que ya nos lo compraron). Estas emociones pueden basarse en creencias verdaderas (estar felices porque creemos que nos encontraremos con nuestra pareja al salir del trabajo y, en efecto, él o ella va en camino) o en creencias falsas (estar angustiados porque creemos que en casa no hay nadie y tendremos que pasar la noche solos, pero no saber que nuestra mamá llegó de viaje y estaremos acompañados).

3. Al hilo de lo anterior, es vital establecer si el texto exige una toma de perspectiva compleja, es decir, que el lector comprenda diversas creencias de distintos personajes y pueda reconocer sus diferencias y el porqué de ellas, además de saber que, no necesariamente, coincidirán con las suyas. Esto exige comprender falsas creencias, predecir las acciones de los personajes con base en sus deseos y pensamientos y saber que aquello que no conozco (no he visto, no he oído, no me han contado), no lo sé y, por tanto, mis creencias y deseos se verán afectados por esto (si no sé que me celebrarán mi cumpleaños, no puedo estar feliz por la fiesta que mis amigos planean).

De acuerdo con lo descrito antes, el mediador podrá trabajar un pequeño trozo del texto para valorar si el lector con TEA comprende o no todos los elementos señalados previamente y, en caso de que no, desplegar las ayudas que considere pertinentes⁷. Aquí será necesario implementar estrategias visuales, y realizar paráfrasis, clarificaciones o expansiones del contenido del texto⁸.

Por otro lado, es importante determinar los usos figurados que contiene el material y reconocer si el autor da suficientes pistas o información que permita acceder a su significado. En caso de que no, habrá que señalarlas y monitorear su comprensión por parte de

7 Algunos materiales que contienen apoyos gráficos e historias breves para trabajar las capacidades de inferencia mentalista pueden encontrarse en los siguientes textos: *Teaching children with autism to mind-read*, elaborado por Patricia rt, Simon Baron-Cohen y Julie Hadwin (1999) y *En la mente*, escrito por Marc Monfort e Isabelle Monfort (2008). De igual forma, el Bloque IV del texto *Investigaciones sobre autismo en español: Problemas y perspectivas*, editado por Mercedes Belinchón Carmona (2010), contiene diversas propuestas de intervención en habilidades mentalistas en colectivos con TEA de alto funcionamiento, dirigidos a distintas edades (niños, adolescentes y adultos).

8 Las paráfrasis se refieren a reconstruir el mensaje del texto con términos más cercanos al lector y su contexto cultural. Las clarificaciones aluden a aquello específico que el lector no comprende y que el mediador le explica en detalle. Las expansiones se refieren a explicaciones que da el mediador sobre diversos elementos del texto (p. ej., una expresión figurada, una oración compleja), con el objeto de que el lector comprenda cómo puede proceder para rastrear en el texto o en sus propios conocimientos o habilidades, recursos para entenderlos.

los lectores con TEA. Si no se entienden, será necesario trabajarlas usando las estrategias antes señaladas u otras, y modelar al lector para que piense qué debe preguntarse o examinar en el texto para elaborar su significado. La Tabla 1 ejemplifica algunos de estos usos para que los mediadores se familiaricen con ellos y puedan identificarlos⁹.

Tabla 1. Algunos usos figurados que podrían encontrarse en material textual y que debemos facilitar a lectores neurodivergentes con TEA

Tipo de uso figurado	Ejemplos
Metáforas	Expresiones en las que el predicado de la oración (tesoro, corbata) contiene un término que califica o describe de modo figurado al sujeto (niño, vicepresidente) Con predicado transparente: se refiere a las metáforas en las que la palabra figurada tiene alguna relación con su significado literal, lo que puede facilitar su comprensión (“ese niño es un tesoro”). Con predicado opaco: se refiere a metáforas en las que la palabra del predicado que tiene acepción figurada no guarda relación con su significado literal. Aquí debemos crear el significado figurado del término, lo que hace más difícil comprender la metáfora (“el vicepresidente es una corbata”).
Modismos o frases hechas	Expresiones compuestas por un verbo y un sintagma nominal que nos permiten comunicar de manera breve intenciones diversas a distintos interlocutores. Ambiguos: son aquellos modismos que tienen también un significado literal posible. Este último puede ayudar a construir su significado figurado (“romper el hielo”, “cerrar el pico”). No ambiguos: son modismos que solo tienen un significado figurado que debemos aprender. Los significados literales de las palabras de la expresión no nos ayudan a construir su sentido figurado (“dar la cara”, “matar el tiempo”).
Ironías	Expresiones en las que lo que se dice con las palabras es contrario a la intención con la que se usa el enunciado Falsos elogios (“¡qué bien te ves!”, para querer decir que te ves muy mal). Falsas críticas (“¡qué escrito más malo!”, para querer decir que el escrito es maravilloso).
Metonimias	Expresiones en las que podemos referirnos a algo o a alguien por alguna de sus partes o por el todo al que pertenece. He aquí un ejemplo de metonimias que usan una parte para referirnos al todo: “esas manos trabajan muy bien”, para querer decir que una persona trabaja muy bien. Un ejemplo del caso contrario (expresiones en las que usamos el todo para hacer referencia a una parte): “la Casa de Nariño sacará un comunicado”, para querer decir que el presidente sacará un comunicado.
Peticiones indirectas	Expresiones en las que pedimos algo, pero no de forma explícita: “¿Puedes pasarme la sal?”, “¿puedes darme la hora?” (aunque estoy preguntando por la capacidad de la persona, mi intención es que me entregue el salero o que me diga la hora).
Sarcasmos	Enunciados en los que decimos lo contrario, con el ánimo de ofender, humillar o ridiculizar: “¡Pero si es el hombre más bueno y generoso que conozco!”, refiriéndonos a alguien que es una mala persona.
Hipérboles	Expresiones que son exageraciones: “Te lo dije mil veces ”, “despertaste a todo el barrio ”, “llueven rayos y centellas ”, “pesa una tonelada ”.
Oxímoron	Expresiones que se componen de dos palabras con sentidos opuestos: “Silencio estridente”, “muerto viviente”, “ir hacia ninguna parte”.

9 Como alternativas para trabajar la comprensión de usos figurados en español encontramos el juego *Figura 2*, desarrollado por Marulanda, Jiménez, Morales y cols. (2015). Su utilidad para personas con TEA puede encontrarse en Marulanda y González-Tobón (2021). Asimismo, el material Más allá de las palabras elaborado por Monfort, Juárez y Monfort en 2010 contiene diversos ejercicios con textos cortos y tareas de comprensión de lectura con textos más extensos, encaminados a fortalecer la comprensión pragmática y sintáctica.

Algunos elementos para planear prácticas de lectura accesibles e inclusivas para personas con TEA deberán tomar en cuenta los aspectos que se ilustran en el gráfico 2.

Gráfico 2. Aspectos a tomar en cuenta para planificar encuentros o prácticas de lectura dirigidos a personas con TEA

Sobre los propósitos de la práctica de lectura

¿Qué objetivos quiero alcanzar? ¿A quién o a quiénes va dirigida la sesión? ¿Los apoyos y textos que voy a emplear permitirán que mis lectores fortalezcan su comprensión de lectura?

Mi lector con TEA y sus competencias mentalistas (1)

¿Necesita apoyos para comprender emociones básicas y/o secundarias que puedan surgir en los personajes del texto o en lo que el texto comunica?

¿Los apoyos que requiere deben ir dirigidos a ayudarlo con la comprensión de emociones ligadas a situaciones, a deseos y/o a creencias?

Mi lector con TEA y sus competencias mentalistas (2)

¿Necesita apoyos para comprender la toma de perspectiva compleja de los personajes del texto o del autor?

¿Necesita apoyos para comprender falsas creencias que puedan surgir en el texto?

¿Necesita apoyos para aplicar inferencias mentalistas de mayor complejidad a la estructura del texto (Juan cree que María piensa que su hermano no irá con ella a la fiesta del fin de semana)?

¿Reconozco qué apoyos son más útiles para mi lector (imágenes o viñetas que ilustren aquello que no comprende del texto, paráfrasis, expansiones o clarificaciones de los fragmentos que le son difíciles, una mezcla de ambos u otros apoyos)?

Mi lector con TEA y sus habilidades de comprensión sintáctica y pragmática

¿Necesita apoyos para comprender las oraciones del texto? ¿Con qué oraciones tiene dificultad: aquellas con más de un predicado, las oraciones pasivas, las reversibles u otras?

¿Necesita apoyos para comprender usos figurados? ¿Qué usos le es difícil comprender? ¿Sé qué ayudas puedo ofrecerle (ejemplos, paráfrasis, relectura del fragmento donde aparece la expresión y una clarificación de la intención con la que se ha dicho u otros)?

¿Conoce la estructura retórica del texto y sabe cómo y por qué está organizado de la manera en que el autor lo ha diseñado?

En cuanto al encuentro o práctica de lectura

Para introducir la sesión

¿Tengo planeado cómo presentar el texto y compartir los propósitos de la práctica a todos mis lectores, incluidos aquellos con TEA?

En cuanto al texto seleccionado

¿Tiene una adecuada demanda de inferencias mentalistas y una tasa de usos figurados que no desbordará a mis lectores con TEA?

En cuanto a los apoyos artificiales o naturales que pueda requerir

¿Tengo los materiales necesarios (lápices, colores, marcadores, cartulinas, hojas, etc.) de cara a generar apoyos visuales para mis lectores con TEA si debo explicarles las inferencias mentalistas que exige el texto (viñetas, caras de emociones, escenarios de diálogo entre personajes)?

¿Preparé paráfrasis, clarificaciones, expansiones o ejemplos de las inferencias mentalistas que pide el texto, si mis lectores con TEA me las solicitan o veo que pueden ayudarles?

¿Identifiqué los usos figurados del texto y puedo ejemplificarlos y parafrasearlos todos, si mis lectores con TEA lo requieren?

¿Tengo claro cómo enseñar a mis lectores con TEA caminos para identificar información del texto que pueda servirles para interpretar expresiones no literales o realizar inferencias mentalistas?

| 132 |

Para finalizar, veamos un ejemplo de cómo orientar la extracción de inferencias mentalistas en los textos o cómo apoyar la comprensión de usos figurados. Suponga el lector que queremos trabajar el cuento *Amaranta Por qué*, escrito en 1998 por Nicolás Buenaventura Vidal e ilustrado por Mauricio Trejos. El objetivo del encuentro es ampliar el conocimiento de usos figurados en niños de 7 a 9 años de edad con TEA. Para iniciar, es preciso que el mediador identifique que el cuento está construido con base en dos metáforas centrales: por una parte, que **el exceso de ocupaciones nos desvía de cuidar a las personas que amamos y esto nos fragmenta y nos rompe** y, en segundo lugar, que **para volver a pegarnos debemos acercarnos**, comunicarnos y recuperar esos afectos, ponerlos en el centro de nuestra vida. Esta historia tiene, además, otra historia inmersa en ella que es el cuento de Boca, Brazo y Piernas. Los usos figurados predominantes en la historia son la metáfora y la metonimia. Algunos ejemplos son los siguientes (marcamos con números cada palabra o expresión que se usa en sentido figurado):

¡Los adultos, los adultos! –comenzó a gritar Amaranta– [...] Están muy ocupados, por eso están rotos (1), separados (2), divididos (3), en pedazos (4) (metáforas, p.22).

Salió de la caja de cemento (1) en la que vivía y avanzó por la selva gris de edificios (2), puentes y autopistas que era su ciudad, donde todo el tiempo pasan esos bichos grandotes (3) que tienen cuatro ruedas y echan humo (4) por detrás; los únicos animales (5) que Amaranta había visto en su vida (metáforas, p.28).

Las piernas se fueron a jugar fútbol (1) y los ojos a instalarse delante de la televisión (2) (metonimias, p.24) (Buenaventura, 1998, pp.22-28).

Como en la mayoría de los cuentos, encontramos personificaciones (tal es el caso de Boca, Brazo, Piernas y Luna). Adicionalmente, es preciso identificar los estados emocionales de todos los personajes. Primero, los de Amaranta y su familia, luego los de Brazo, Boca y Piernas. Amaranta transita por la indignación, la frustración, la ira, la tristeza y la alegría. Sus padres viven angustiados, cumpliendo con las obligaciones cotidianas e ignoran que Amaranta necesita de su atención. En ese sentido, el texto exige derivar emociones basadas en situaciones (p. ej., lo que Amaranta experimenta al ver a sus padres muy ocupados y sin tiempo para ella), en deseos (p. ej., las emociones de Amaranta cuando ve que su deseo de que le respondan a la pregunta sobre por qué la luna está tan alta en el cielo no se cumplirá) y en creencias (p. ej., lo que siente Amaranta al creer que

sus papás volverán a unirse si escuchan la historia de Boca, Brazo y Piernas). También precisa la toma de perspectiva compleja (el lector debe ponerse en el lugar de Amaranta, de sus padres y su hermano, y en el de Boca, Brazo y Piernas). Hay que entender múltiples falsas creencias (p. ej., que los padres de Amaranta no saben que de tanto ocuparse se están partiendo y persiguen sin parar a todas las partes de su cuerpo para unirse de nuevo), además de comprender que la única que tiene la solución para evitar y remediar esta fragmentación es Amaranta, porque ella fue la que escuchó la historia de Boca, Brazo y Piernas; sus padres y su hermano no lo hicieron.

Con este mapa en mente por parte del mediador/facilitador pueden identificarse algunas claves de paráfrasis y clarificaciones para ayudar a derivar inferencias mentalistas y comprender las metáforas y metonimias del cuento. Para el caso de las inferencias mentalistas, debemos destacar y enfatizar en el trozo de la historia que nos sirve para hacer el razonamiento, y proceder a preguntar al lector sobre la situación, deseo o creencia que allí se expone, y la emoción o emociones que podrían derivarse de estas. Si no consigue identificar estos elementos, debemos hacerlos explícitos. Un ejemplo basado en el cuento objeto de este análisis sería el siguiente:

Texto	Estrategias del mediador
Despertó a su mamá antes de que sonara la campanita del reloj para preguntarle: • ¿Por qué la Luna está tan alta en el cielo, ah? ¿Por qué? La mamá abrió un ojo, la miró, miró el reloj y le dijo: • Ahora no, Amaranta, es muy temprano. (Buenaventura, 1998, p.12).	Podemos abordar el fragmento en dos momentos. Aquel referido a Amaranta, su deseo y su creencia, y aquel referido a la interacción con la mamá. <u>Momento 1: Amaranta:</u> Pregunta a los lectores para constatar que comprenden la situación que narra el fragmento: <i>¿Qué hizo Amaranta? ¿Cuándo despertó a su mamá? ¿Qué le preguntó?</i> Pregunta a los lectores para constatar que comprenden el deseo de Amaranta: <i>¿Qué quería Amaranta de su mamá?</i> Pregunta a los lectores para verificar que comprenden la creencia de Amaranta: <i>¿Qué pensaba Amaranta que haría su mamá?</i> Pregunta a los lectores para constatar la comprensión de emociones: <i>¿Se cumplió el deseo de Amaranta? ¿Cómo se siente al respecto? ¿Se hizo realidad la creencia de Amaranta? ¿Cómo se siente al respecto?</i> Si nuestro lector no lo sabe o nos da a entender que no comprende, podemos parafrasear la situación, clarificar los elementos que allí se mencionan y repreguntar. Si continúa sin comprender, hacemos explícitas las respuestas: <i>Amaranta llegó a la habitación de sus papás. Era muy temprano. Todavía no había salido el sol. Amaranta quería una respuesta para la pregunta de por qué la luna está tan alta en el cielo. Amaranta pensó que su mamá podría contestarle. Su mamá no le contestó porque quería dormir un rato más. Amaranta se sintió triste y frustrada porque deseaba que su mamá le respondiera la pregunta, pero ella no lo hizo.</i> <u>Momento 2: Amaranta y su mamá:</u> Pregunta a los lectores para verificar que comprenden la situación: <i>¿Qué estaba haciendo la mamá cuando Amaranta llegó a preguntarle por la luna en el cielo? ¿Respondió la pregunta de Amaranta?</i> Pregunta a los lectores para verificar la creencia de la mamá: <i>¿Qué pensó la mamá de Amaranta cuando miró el reloj? ¿Por qué respondió que era muy temprano?</i> Como en el caso anterior, si nuestro lector no puede responder correctamente, debemos clarificar y parafrasear todos los elementos de la situación, repreguntar y, si no se comprende aún, responder nosotros explícitamente a cada cuestión.

Para finalizar, debemos clarificar el significado de los usos figurados, preguntando por estos a nuestros lectores y, si no se comprenden, dar la información del texto o activar los conocimientos que les sean útiles para elaborar esos significados. Si con esto aún no se accede a su sentido, debemos parafrasearlos y hacer explícito qué comunican. Del texto que venimos trabajando, un ejemplo podría ser el siguiente:

Texto	Estrategias del mediador
Salió de la caja de cemento (1) en la vivía y avanzó por la selva gris (2) de edificios, puentes y autopistas que era su ciudad (Buenaventura, 1998, p.28, números añadidos para identificar las metáforas del fragmento).	Pregunta para constatar que se comprende la información textual: <i>¿Dónde vivía Amaranta? ¿De dónde salió? ¿A qué lugar salió?</i> Clarificación sobre la metáfora uno: <i>La casa donde vive Amaranta es una caja de cemento. ¿Qué quiere decir esto? Pensemos que una caja de cemento sería una caja hecha de ladrillo o algún material sólido, oscura y cerrada.</i> Si no se puede contestar a la pregunta anterior, procedemos a parafrasear la metáfora: <i>La casa de Amaranta es una caja de cemento porque está hecha de ladrillos y se parece a una caja en la que guardamos objetos. También es una caja de cemento porque allí Amaranta está encerrada y su casa es oscura, no hay mucha luz.</i> Pregunta para constatar que se comprende la información textual: <i>Cuando Amaranta salió de su casa, ¿por dónde avanzó?</i> Clarificación sobre la metáfora dos: <i>La ciudad en la que vive Amaranta es una selva gris de edificios, puentes y autopistas. ¿Qué quiere decir esto? Recordemos que las selvas tienen muchos árboles y vegetación y es difícil moverse en ellas.</i> Si no se puede contestar a la pregunta anterior, procedemos a parafrasear la metáfora: <i>La ciudad en la que vive Amaranta es una selva gris de edificios, puentes y autopistas porque hay muchos edificios, muchos puentes y muchas autopistas, así como en las selvas hay muchos árboles. Es una selva gris porque los colores de esas construcciones son todos el mismo, no hay construcciones de muchos colores. Seguramente no será fácil caminar o moverse por la ciudad de Amaranta, por la cantidad de construcciones que tiene, como pasaría en la selva, por la cantidad de árboles y vegetación.</i>

Cuadro de resumen 8

Algunas ideas clave de este apartado

1. Para diseñar apoyos de lectura para personas con TEA, es importante determinar si necesitan ayuda para realizar inferencias mentalistas ligadas con emociones de distinto tipo y, de ser así, si los apoyos deben centrarse en emociones ligadas a situaciones, deseos o creencias. También es clave determinar si entienden la toma de perspectiva compleja, si pueden diferenciar y establecer creencias falsas, anticipar acciones basadas en deseos y creencias diversos y si comprenden o no el principio de “conocer” es “saber”.
2. Adicionalmente, es importante establecer qué usos figurados comprenden, de qué complejidad y si cuentan o no con herramientas para construir sus significados usando, de manera adecuada, la información del texto o sus propios conocimientos.
3. Para facilitar lo anterior, se recomienda el uso de apoyos visuales (caras con emociones, viñetas que representen los diálogos de los personajes de los textos, etc.), así como las estrategias de paráfrasis, clarificación, expansión o ejemplificación de los contenidos de los textos.

Accesibilidad cognitiva para personas con discapacidad intelectual

La discapacidad intelectual constituye una categoría compleja que recoge a todas aquellas personas que, producto de síndromes genéticos, complicaciones en el parto o durante los primeros años de la vida (en todo caso, antes de los 18 años de edad), evidencian dificultades significativas en sus habilidades intelectuales y en la conducta adaptativa (AAIDD, 2010). Hoy en día, sabemos que el diagnóstico de esta condición no se restringe a medidas del cociente intelectual y que las personas con esta discapacidad cuentan con habilidades altamente dependientes de los apoyos que se les ofrezcan (Verdugo y Gutiérrez, 2009).

Como en el caso del TEA, la discapacidad intelectual no es una condición todo-nada. Recoge una amplia variabilidad en la que podemos encontrar personas con altos niveles de funcionalidad y otras que precisan apoyos más permanentes. En los perfiles de funcionamiento intelectual que se conocen a la fecha, algunas personas con esta condición pueden presentar dificultades en procesos de razonamiento, para comprender ideas complejas o conceptos abstractos y para adquirir funciones ejecutivas que les permitan regular, planificar y solucionar problemas en diversos tipos de contextos (Luckasson et al., 2002).

La investigación en competencia lectora en personas con discapacidad intelectual se ha centrado en indagar cuáles son sus principales dificultades en la lectura automática, cómo afectan estas el rendimiento lector de manera global y qué tipo de intervención resulta más apropiada para compensarlas (Buckley, 1995; Oelwein, 1995). El colectivo más estudiado ha sido el de niños y adultos con síndrome de Down y discapacidad intelectual. En términos generales, los resultados apuntan a la existencia de un déficit en los procesos de reconocimiento y decodificación de palabras aisladas de mediana y baja frecuencia léxica que, generalmente, impide, demora o entorpece el acceso a otras habilidades lectoras relacionadas con la comprensión de textos, en especial, el procesamiento léxico y la extracción de ideas principales (Verucci, Menghini, y Vicari, 2006). Cabe señalar que diversos estudios han constatado que es posible remediar esta dificultad a partir del uso de distintos tipos de estrategias, sobre todo, de carácter metalingüístico, en particular, el fortalecimiento de la conciencia fonológica (Bochner y Pietrese, 1996; Farrell, 1996).

Aunque todavía, que sepamos, hay muy pocos trabajos destinados a evaluar la competencia lectora en personas con discapacidad intelectual, desde el punto de vista de cómo elaboran el modelo situacional de diversos tipos de textos, la evidencia consultada permite concluir que

este colectivo, con todo y sus diferencias, necesita apoyos para fortalecer sus recursos psicolingüísticos de cara a la comprensión lectora, así como las capacidades de memoria, especialmente, la memoria de trabajo, que ha sido explicada en párrafos anteriores. Así las cosas, distintos trabajos encuentran tasas de vocabulario reducido en personas con discapacidad intelectual y dificultades en la comprensión de oraciones complejas o con más de un predicado. De igual modo, constatan un déficit en la memoria operativa verbal que afecta a este colectivo en la construcción de la coherencia global de los textos (Groen, Laws, Nation y Bishop, 2006; Van der Molen, Henry y Van Luit, 2014).

Algunos estudios en los que se implementan estrategias para aumentar el vocabulario, favorecer la comprensión sintáctica y dotar de conocimientos metacognitivos a estos lectores, y en los que se evalúa su comprensión lectora antes y después de las intervenciones, han comprobado mejoras significativas en su rendimiento, en particular, para derivar información explícita de los textos (Hua, Yuan, Monroe, Hinzman, Alqahtani, Abdulmonsén y Kern, 2018; León, Martínez-Huertas y Jastrzebska, 2018). Es importante acotar que las personas con esta discapacidad también presentan dificultades en la comprensión de usos figurados y en razonamientos mentalistas, lo que no les permite realizar las inferencias necesarias para lograr una adecuada comprensión lectora que recoja las intenciones comunicativas y el sentido global de los textos (Fajardo, Ávila, Ferrer, Tavares, Gómez y Hernández, 2014; Giaouri, Alevriadou y Tsakiridou, 2010; Smogorzewska y Osterhaus, 2021; Shnitzer-Meirovich, Lifshitz-Vahab y Mashal, 2014).

En línea con estas consideraciones, este colectivo de lectores se ve muy beneficiado con la puesta en marcha de **metodologías de facilitación de textos** que, para nuestro caso, se centran en materiales escritos en español. Si bien facilitar la lectura contempla una multitud de herramientas para reducir la complejidad léxica, sintáctica y semántico-pragmática de los textos¹⁰, además de considerar aspectos perceptivos superficiales y de forma y edición, aquí aludiremos a

¹⁰ Para conocer las directrices específicas de facilitación de textos en español, sugerimos consultar el manual titulado *Lectura Fácil. Métodos de redacción y evaluación* (García, 2012), el cual se basa en las directrices europeas para facilitar la lectura. Fue editado por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad de España. Está disponible en: <https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/lectura-facil-metodos.pdf>. Otros documentos recomendados para conocer las reglas que deben seguir textos y materiales escritos, dirigidos a personas con discapacidad intelectual, son los siguientes: a) *Información para todos. Las reglas europeas para hacer información fácil de leer y comprender* (IE & FEAPS, 2009), disponible en: https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/informacion_todos.pdf; b) *Directrices para materiales de lectura fácil*, elaboradas por la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios e Instituciones (IFLA, 2012), disponibles en: <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/hq/publications/professional-report/120-es.pdf>; c) *Lectura fácil, puerta de acceso a la información, el conocimiento y la cultura*, elaborado por la Asociación Down de España (2021), y disponible en: http://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/129L_lectura.pdf

algunos elementos centrales que debemos considerar, desde nuestro rol de mediadores de la lectura, en pro de hacer accesibles diversos tipos de textos a lectores con discapacidad intelectual. Cabe señalar que estas aplicarían en aquellos casos en los que no podamos acceder directamente a versiones facilitadas de los textos elaboradas por expertos. A continuación, explicaremos en qué consiste la facilitación de textos en español, puntualizaremos en los elementos enunciados previamente y daremos un ejemplo de cómo fomentar prácticas de lectura inclusivas con personas de este colectivo.

Cuadro de resumen 9

Algunas ideas clave de este apartado

1. La discapacidad intelectual constituye un trastorno del desarrollo que puede tener distintos orígenes (síndromes genéticos, dificultades en el parto o en los primeros años de la vida). Afecta las habilidades intelectuales y la conducta adaptativa de quienes son diagnosticados con esta condición.
2. Las dificultades de lectura comúnmente documentadas en este colectivo hacen referencia a dificultades en la automatización del código lector y en habilidades de comprensión léxica, sintáctica y pragmática. Con los apoyos adecuados, estos lectores pueden adquirir muchas de estas capacidades (leer fluidamente, alcanzar buen rendimiento en comprensión léxica, etc.).
3. La fácil lectura constituye una herramienta de accesibilidad cognitiva muy usada con lectores con discapacidad intelectual que contribuye a mejorar su comprensión lectora en general.

Generando apoyos para la comprensión lectora en la discapacidad intelectual

Las metodologías de facilitación de textos han sido la herramienta más usada para hacer accesibles, cognitivamente hablando, materiales escritos, de modo que cualquier persona con discapacidad intelectual pueda entenderlos plenamente de manera autónoma, haciendo uso de sus habilidades, conocimientos e intereses. En ese sentido, y más que constituir un conjunto de estrategias de redacción, la fácil lectura es una herramienta cognitiva que busca potenciar la comprensión y, por consiguiente, enriquecer los recursos mentales de lectores neurodivergentes, y ofrecerles mayor calidad de vida (García, 2012).

Los textos facilitados, en términos generales, contienen adaptaciones de muy diversa índole. Por una parte, encontramos adaptaciones ortográficas según las cuales se propone utilizar el punto como signo predominante, escribir los números con cifras, las fechas completas y evitar signos ortográficos poco habituales, como %, /, &, entre otros. En cuanto a los aspectos léxicos, se sugiere emplear palabras cortas, de alta frecuencia o uso común y evitar el uso excesivo de pronombres (“él”, “ella”) o determinantes (“esos”, “esas”, “estos”, “estas”) en aquellos casos en los que pueda usarse la referencia directa. Conviene hacer referencias directas y evitar palabras o expresiones ambiguas o polisémicas (p. ej., “ni muy joven ni muy viejo”), siglas o abreviaturas. En relación con los aspectos sintácticos, se recomienda no emplear oraciones con más de un predicado, con cláusulas insertas (p. ej., “el hombre de mi barrio *que se cayó ayer* hoy estaba sonriente”), pasivas, negativas o reversibles. Se recomienda incluir una idea por oración y privilegiar oraciones activas, de la forma **sujeto + verbo + complementos** (p. ej., “un hombre de mi barrio se cayó. La caída fue ayer. Hoy ese hombre estaba sonriente”). No es deseable usar el condicional (“podría”, “debería”, “estaría”). Las oraciones no deben ser largas, por lo que se sugiere que tengan entre 10 y 20 palabras como máximo (García, 2012; IE y FEAPS, 2009; IFLA, 2012).

Sobre los aspectos semántico-pragmáticos, es preferible usar términos cortos, con significados concretos, fáciles de pronunciar, y no introducir demasiadas palabras de contenido novedoso para el lector. Se recomienda no exceder las 1.000 palabras diferentes en un mismo texto. Es importante usar notas léxicas y fraseológicas¹¹ que parafraseen, en el contexto de la lectura, el significado de aquellas palabras que se quieren introducir y que sean abstractas o de mediana y baja frecuencia. Siempre que sea posible, los conceptos o ideas importantes deben ejemplificarse con situaciones prácticas y de la vida cotidiana. Conviene evitar tecnicismos y jergas especializadas siempre que sea posible. Debe controlarse la tasa de usos figurados que contenga el texto. Cuando estos se usen, es importante resaltarlos en negrita y parafrasearlos siempre. Las ilustraciones que emplee el texto deberán ejemplificar, detallar o apoyar la comprensión, no agregar nuevos significados ni comportar interpretaciones figuradas añadidas a la lectura (IFLA, 2012).

Como apoyos artificiales añadidos, son deseables las preguntas de seguimiento y monitoreo de la lectura que apoyen a los lectores

¹¹ Estas notas se emplean para aclarar palabras poco frecuentes o desconocidas para el lector, explicando, en el contexto de la lectura, el significado de cada una (o de las expresiones para las que se usen, si se trata de modismos, frases hechas, etc.). Las notas léxicas se usan para palabras, mientras que las fraseológicas se destinan a expresiones (v.gr., “dorar la píldora”, “hacer el indio”). En general, se colocan acudiendo a globos justo al lado del párrafo donde se ha empleado la palabra u oración, de modo que el lector acceda fácilmente a estas.

para verificar si están comprendiendo lo que se quiere transmitir con el material. De igual forma, se sugiere incluir cuadros de resumen o cuadros sinópticos, una planificación breve de cada apartado del texto que informe al lector sobre lo que va a encontrar y lo que puede aprender con ese texto y qué conocimientos previos necesita para comprender sin dificultad. Puede tratarse de un índice comentado.

Si es posible, el texto debe tener incorporados espacios para notas del lector o para que este complete mapas mentales sencillos que le permitan organizar los conceptos que va encontrando y establecer relaciones entre ellos, atendiendo al contenido del material. En caso de ser necesario, se puede incluir un glosario con los términos o expresiones clave del texto, en el que se ofrezca una definición sencilla de cada uno y algunos ejemplos de sus usos o aplicaciones (IFLA, 2012).

En términos formales, se recomienda imprimir el texto en blanco y negro, sin marcas de agua ni ilustraciones o logos de fondo. Es deseable que las imágenes se impriman en escalas de grises. El texto deberá tener un tamaño de letra generoso (entre 12 y 16 puntos), preferiblemente el mismo para todos los elementos que incluya (títulos, párrafos, nombres de las ilustraciones, etc.). Asimismo, deberá contar con márgenes amplias e interlineado 2.0, sin justificación a la derecha, a una columna, usando letras sencillas o de tipo “palo seco”, sin serifas o remates como Arial, Helvética, Calibri, Candara, etc. Estas últimas no tienen adornos en sus terminaciones y facilitan la lectura. En cada página será deseable no incluir más de 20 líneas. Las líneas no deberán exceder las 20 palabras, y podrán contener hasta dos oraciones. No se recomienda partir palabras con guiones, ni dividir una misma oración entre dos páginas (García, 2012).

Para ver un ejemplo concreto de cómo implementar la fácil lectura, podemos comparar los dos párrafos de *El Quijote* citados al comienzo de este artículo, uno de los cuales es de la versión original y otro de la versión adaptada. Así las cosas, mientras el primero tiene un total de 108 palabras, el segundo cuenta con 73, incluida la nota léxica en la que se explica el significado de “hidalgo”. En tanto que el texto original comporta trece expresiones ambiguas y que contienen palabras de baja frecuencia, la versión adaptada solo conserva dos en la oración inicial, y la palabra “hidalgo”, que se parafraseaba en el texto. En la facilitación se reemplazaron algunas de estas expresiones por palabras de alta frecuencia (p. ej., **rocín** por **caballo flaco**, **rozaba los 50 años** por **tenía muchos años**, **ni muy rico ni muy pobre** por **poseía unas tierras y una casa muy grande**, **ama de llaves** por **criada**, etc.). Algunas metáforas complejas se cambiaron por sus paráfrasis literales (p. ej., **seco de carnes**, **enjuto de rostro** por **muy delgado**). Un fragmento que no era relevante para comprender el significado global del párrafo se eliminó (p. ej., **tenía un mozo de labranza**, **que**

lo mismo ensillaba el rocín del hidalgo que manejaba la podadera), y otros se simplificaron (p. ej., **tenía en su casa una ama de llaves que pasaba de los cuarenta años y una sobrina que no llegaba a los veinte por el hidalgo vivía con su joven sobrina y una criada**). Por último, la versión adaptada se complementó con ilustraciones que detallaban elementos del texto y los ejemplificaban. Para este párrafo, en concreto, se incluyeron una imagen del hidalgo Don Quijote y otra de su caballo y su casa.

Al tenor del análisis anterior, podemos notar la importancia de algunos aspectos esenciales a la hora de considerar textos facilitados o de generar prácticas de lectura que hagan accesibles materiales escritos de diverso tipo:

1. Es fundamental analizar si el texto contiene palabras de baja o escasa frecuencia léxica, subrayarlas o resaltarlas y tener a la mano un sinónimo que sea una palabra de alta frecuencia o conocida por el lector.
2. También es esencial identificar la presencia de oraciones complejas, con más de un predicado, y estar preparados para parafrasearlas y fragmentarlas en oraciones independientes.
3. Por otro lado, debemos determinar, como en el caso del TEA, la tasa de uso figurados del texto, reemplazar los que sea posible por términos literales o buscar paráfrasis adecuadas, si nos interesa que el lector amplíe su vocabulario y aumente sus habilidades de comprensión pragmática.
4. Debemos valorar el uso de las imágenes que posea el texto. Si nos sirven para aclarar, detallar y clarificar el contenido del texto, podemos usarlas para apoyar la comprensión. Si, por el contrario, contienen otros significados o añaden información que no aparece explícita en el texto, debemos evitarlas.
5. Si el texto es muy extenso y nuestro lector puede fatigarse, será deseable dividir su lectura en varias prácticas o sesiones, y privilegiar solo el contenido esencial, dejando de lado todo aquello que no contribuya, directamente, a extraer las ideas esenciales. También es recomendable usar fichas para la toma de notas o para que el lector dibuje lo que va comprendiendo con nuestra guía y, de ser posible, para que elabore mapas mentales sencillos en los que pueda fragmentar y organizar los conceptos e ideas esenciales y plasmar cómo cree que se relacionan entre sí.

Un ejemplo de cómo aplicar estos principios generales de la fácil lectura en una práctica de lectura inclusiva para la que no contamos con un texto adaptado se ofrece enseguida. Asuma el lector que vamos

a trabajar apartados del texto *El niño con el pijama de rayas* (Boyne, 2006) con adolescentes de entre 15 y 17 años con discapacidad intelectual. Queremos enseñar sobre la Segunda Guerra Mundial y acercar a los jóvenes a lo que se vivió en Europa en esta época. Para este fin, nos servirían algunos pasajes del capítulo 4. Las adaptaciones que podríamos prever para trabajar con estos lectores, aplicando la fácil lectura a un segmento del texto, se muestran a continuación:

Texto original	Texto adaptado / directrices a atender
“Allá donde mirasen veían individuos que iban de un lado a otro; los había altos, bajos, viejos y jóvenes. Unos estaban de pie, inmóviles , formando grupos, <i>con los brazos pegados a los costados</i> , intentando mantener la cabeza erguida , mientras un soldado pasaba ante ellos gesticulando con la boca muy deprisa , como si les gritara algo. Algunos formaban una <i>especie de cadena de presos</i> y empujaban carretillas detrás de una cabaña, donde desaparecían nuevamente. Unos cuantos estaban cerca de las cabañas formando grupos, <i>con la vista clavada en el suelo como si jugaran a pasar inadvertidos</i> . Otros caminaban con muletas y muchos llevaban vendajes en la cabeza. Algunos cargaban palas y eran conducidos por soldados hacia un sitio que quedaba oculto ”. (Boyne, 2006, p.42, cursiva añadida)	1. Identificar palabras de baja frecuencia léxica y sustituirlas por palabras de alta frecuencia. 2. Identificar palabras o expresiones ambiguas y sustituirlas por términos con significados más precisos. 3. Identificar oraciones complejas y sustituirlas por oraciones activas. 4. Identificar usos figurados y parafrasearlos o reemplazarlos por términos literales. 5. Eliminar elementos del texto que no contribuyan al modelo situacional que queremos que construya nuestro lector. Versión facilitada que podríamos implementar “Bruno y su hermana miraban el campo que estaba a poca distancia de su casa. En ese lugar había personas altas y bajas, viejas y jóvenes. Un grupo de esas personas estaba de pie, sin moverse y mirando al frente. Delante de ellos pasaba un soldado que les hablaba con gritos. Otro grupo empujaba carretillas detrás de una cabaña. Otras de esas personas estaban cerca de las cabañas y se ocultaban de los soldados. Otro grupo caminaba con muletas y llevaba vendas en la cabeza. Otras personas cargaban palas y se dirigían hacia un sitio que Bruno y su hermana no podían ver”. <u>Carretilla</u>: Es un vehículo pequeño que sirve para cargar cosas y transportar tierra, arena, piedras y otros materiales. Tiene dos ruedas y dos varas para dirigirlo (Adaptado de la RAE, s.f.).
Este texto tiene 120 palabras, 6 oraciones complejas con más de un predicado y 13 palabras de mediana y baja frecuencia léxica, destacadas en rojo. Contiene tres metáforas y un símil, señalados con letra cursiva.	La versión adaptada del texto contiene 106 palabras, 8 oraciones en voz activa, cada una con una sola idea. Se cambiaron las palabras de baja y mediana frecuencia por palabras de alta frecuencia. Las metáforas y el símil se reemplazaron por sus paráfrasis literales. La palabra de baja frecuencia que se dejó en el texto se aclara en una nota léxica.

Un elemento central a la hora de implementar la fácil lectura, tanto si se trata de escoger textos adaptados como si vamos a realizar algunas facilitaciones de algún texto particular, tiene que ver con las características del lector con discapacidad intelectual que vamos a acompañar. Es muy importante reconocer los conocimientos del mundo y del tema que pueda tener este último, si precisa apoyos para realizar las inferencias que el texto exige a nivel léxico, sintáctico y semántico-pragmático, o si requiere un mayor énfasis en alguno de estos niveles y en cuál. Nosotros, como mediadores, deberemos tener claro el modelo situacional del texto que queremos construir en la práctica de lectura y cómo vamos a llevar a los lectores a este, además de aquellos elementos que debemos trabajar en el texto, previamente, para hacerlo accesible. Un asunto de capital importancia tiene que ver con la longitud del texto. Si es extenso, debemos fragmentarlo

en pequeños apartados y dar pausas activas y descansos para que la memoria de trabajo de los lectores no se fatigue y puedan seguir el hilo conductor con facilidad. Siempre es deseable implementar apoyos artificiales (véase gráfico 3) que se elaboren en conjunto entre lectores durante la práctica de lectura, de cara a registrar allí lo que se va leyendo y comprendiendo. Asimismo, cuando trabajamos en facilitar un texto en algunos de los aspectos que hemos mostrado anteriormente, nunca debemos infantilizar el lenguaje. Es preciso acomodar las demandas del material a la edad y las características socioculturales de los lectores.

Gráfico 3. Ejemplo de una ficha de seguimiento que podríamos implementar en una práctica de lectura con personas con discapacidad intelectual.

Ficha de seguimiento de la lectura

Preguntas orientadoras:
¿De qué lugar nos habla el párrafo que leímos?
¿Cómo son las personas que están en ese lugar?

Se nos habla de cinco grupos de personas que hacen cosas diferentes.
Hagamos una descripción o un dibujo de cada grupo en los siguientes cuadros:

GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
GRUPO 4	GRUPO 5	

Nota aclaratoria: la ficha que se muestra aquí se ha elaborado para complementar el trabajo con el fragmento del texto *El niño con el pijama de rayas* que se ha usado como ejemplo de facilitación de la lectura en este apartado.

Para finalizar, el gráfico 4 ilustra los elementos que deberíamos considerar a la hora de planificar prácticas o encuentros de lectura con personas con discapacidad intelectual.

Gráfico 4. Algunos elementos a tomar en cuenta para planificar prácticas de lectura con personas con discapacidad intelectual

Sobre los propósitos de la práctica de lectura ¿Qué objetivos quiero alcanzar? ¿A quién o a quiénes va dirigida la sesión? ¿Los apoyos y textos que voy a emplear permitirán que mis lectores fortalezcan su comprensión de lectura?
Mi lector con discapacidad intelectual y sus competencias psicolingüísticas y metacognitivas ¿Necesita apoyos para leer fluidamente y tiene automatizada la lectura? ¿Necesita apoyos para comprender palabras de mediana y baja frecuencia léxica? ¿Necesita apoyos para comprender oraciones complejas? ¿Necesita apoyos para fragmentar el texto en más de un apartado, de modo que su memoria de trabajo trabaje de modo efectivo? ¿Necesita apoyos para comprender usos figurados? ¿Cuáles? ¿Necesita apoyos para realizar inferencias mentalistas o procesos de razonamiento de otro tipo? ¿Necesita apoyos para hacer seguimiento a su comprensión lectora y verificar que está comprendiendo?
En cuanto al encuentro o práctica de lectura Para introducir la sesión ¿Tengo preparado cómo introducir el texto que voy a trabajar? ¿Planeé alguna estrategia para familiarizar a mis lectores con el material si no leen con frecuencia este tipo de textos o no los conocen? En cuanto al texto seleccionado Si había una versión adaptada a fácil lectura del texto que quiero trabajar, ¿la consideraré para mi práctica de lectura? ¿Tuve presentes los conocimientos previos de mis lectores para elegir el texto que voy a trabajar? ¿Tengo claro el modelo situacional al que quiero que lleguen los lectores? Si se trata de un texto largo y no adaptado, ¿he considerado qué fragmento voy a trabajar para lograr mi objetivo o cómo fragmentaré el texto durante la práctica? En los fragmentos elegidos, ¿sé qué información leeremos y cuál no? En cuanto a los apoyos artificiales o naturales que pueda requerir ¿Tengo identificadas las palabras de baja y mediana frecuencia y puedo dar sinónimos de alta frecuencia? ¿He identificado las oraciones complejas y las he separado y redactado de forma accesible? ¿Conozco los usos figurados del texto y los he reemplazado por términos literales o tengo paráfrasis para explicarlos? ¿He verificado si las ilustraciones del texto me sirven para apoyar la comprensión, cuáles si y cuáles debo evitar? ¿He preparado fichas de registro y monitoreo de la lectura u otros apoyos que puedan servir?

Cuadro de resumen 10

Algunas ideas clave de este apartado

1. Las metodologías de facilitación de la lectura nos permiten reducir la complejidad estructural (léxica, sintáctica y semántico-pragmática) de los textos, para que lectores neurodivergentes con discapacidad intelectual puedan leerlos y construir su significado global. Para usarlas, debemos evaluar el texto en estos aspectos y disminuir, principalmente, las palabras poco frecuentes y las oraciones complejas por términos comunes y oraciones activas.
2. Para planear prácticas de lectura accesibles dirigidas a personas con discapacidad intelectual, debemos elegir, en lo posible, textos adaptados. Si no los hay, debemos facilitar los textos con los que vamos a trabajar, incluyendo apoyos artificiales que le sirvan al lector para monitorear su comprensión.
3. Como en el caso del TEA, debemos valorar si estos lectores evidencian dificultades con inferencias mentalistas y usos figurados, y hacer accesible toda aquella información que requiera de estas habilidades.

Conclusiones y reflexiones finales

El objetivo de este artículo se centró en recoger diversas herramientas y recursos para facilitar la **comprensión lectora** de personas con TEA o con discapacidad intelectual, en el marco de lo que constituye esta habilidad, entendida desde el perfil del lector, las características de los textos y las posibles interacciones entre ambos. A nuestros lectores neurodivergentes con estas trayectorias del desarrollo debemos ofrecerles prácticas de lectura encaminadas a lograr esa meta. Se ha constatado que todas las adaptaciones y apoyos que podamos brindarles, en el sentido de lo que hemos compartido en este documento, les permitirán acceder a distintos textos con escasa dificultad y alcanzar así una plena comprensión.

Un reto importante que se nos plantea, derivado de esta consideración, tiene que ver con la promoción de **entornos educativos y culturales basados en prácticas de lectura inclusivas y accesibles**. Así las cosas, en nuestras escuelas y en todas las bibliotecas, los textos deberían estar organizados en función de su complejidad estructural y no solo por géneros literarios, autores o temáticas. En cada lugar

donde haya libros, estos deberían clasificarse según si son complejos a nivel léxico, sintáctico o semántico-pragmático. Los más difíciles, por ser más extensos, contener palabras de más escasa frecuencia y oraciones complejas, además de una alta carga de usos figurados y múltiples exigencias mentalistas, deberían ocupar un lugar diferente con respecto a aquellos textos más sencillos, es decir, con una mayor cantidad de palabras frecuentes, oraciones activas, bajas demandas mentalistas y pocos usos figurados, además de ser más breves.

“

Un reto importante que se nos plantea, derivado de esta consideración, tiene que ver con la promoción de entornos educativos y culturales basados en prácticas de lectura inclusivas y accesibles.

”

Nuestros colegios y bibliotecas deberían contar con equipos de facilitación de la lectura que pudieran desarrollar todas las adaptaciones que hemos explicado aquí, en función de los requerimientos y demandas de los maestros, padres de familia o de los propios usuarios de bibliotecas y centros culturales. En esos equipos, deberíamos contar con docentes, gestores culturales y bibliotecarios que sepan implementar prácticas lectoras dirigidas a lectores neurodivergentes y puedan evaluar, como lo hemos explicado aquí, si el texto seleccionado para el fin que desean alcanzar cuenta o no con los requerimientos que precisan. Una tarea indispensable también tendría que ser la generación de prácticas lectoras más sistemáticas y frecuentes, basadas en el uso de todas o algunas de las sugerencias y los apoyos artificiales que hemos enfatizado en este texto.

Con frecuencia nos quejamos de los bajos rendimientos de nuestros adolescentes en pruebas estandarizadas de lectura como las pruebas PISA, o encontramos jóvenes que están en la educación superior y se muestran reacios a leer, dado que evidencian numerosas dificultades de comprensión aun sin presentar condiciones como las tratadas en este texto, y por ello prefieren videos o audios para acceder al conocimiento. Esos potenciales lectores que encuentran más fácil ver un video de *El Quijote* que leer la novela, casi con seguridad serían beneficiarios privilegiados de todas las herramientas aquí presentadas, tanto como sus compañeros con TEA o discapacidad intelectual. Y así como las personas neurodivergentes quedan ávidas de leer más textos como *El Quijote* facilitado, una vez que han podido disfrutarlo y comprenderlo, lectores con otras dificultades de comprensión, no necesariamente ligadas a la discapacidad, podrían elevar su rendimiento lector y cambiar una tarde de videojuegos o de viajes por las redes sociales,

por una de lectura. Pero, para ello, debemos ofrecerles espacios y entornos en los que encuentren estrategias encaminadas a facilitar su comprensión. La misma mirada que estamos invitando a realizar aquí, de cara a promover las competencias de lectura en personas neurodivergentes, aplicaría para cualquier lector, sean cuales sean sus necesidades lectoras.

Sin duda alguna, y como diría Mario Vargas Llosa, leer nos cambia la vida. Pero eso no es posible si no comprendemos lo que leemos. Diseñar prácticas de lectura inclusivas y accesibles es, pues, una deuda para con todos nuestros niños, niñas y adolescentes, independientemente de sus características y particularidades. Es claro que jóvenes lectores que consuman más textos y puedan leer para comprender, serán ciudadanos del siglo XXI con sólidas habilidades metacognitivas y un pensamiento crítico y creativo a la altura de los desafíos que se nos plantean a futuro. ¡No demos más largas a esta tarea y comencemos ya! La ruta ha quedado trazada.

Referencias

- Anula, A., Revilla, A. y Heras, L. (2005). *Don Quijote de la Mancha. Edición de Fácil Lectura*. Madrid: FUAM, FEAPS y Ministerio de Cultura de España.
- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) (2010). *Discapacidad Intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza.
- Asociación Lectura Fácil y Down España (2012). *Lectura Fácil. Puerta de acceso a la información, el conocimiento y la cultura*. Madrid: Autor y Down 21 Chile.
- Belinchón, M. (Ed.), (2010). *Investigaciones sobre autismo en español: Problemas y perspectivas*. Madrid: CPA y Editorial Universidad Autónoma de Madrid.
- Belinchón, M., Casas, S., Díez, C. y Tamarit, J. (2014). *Accesibilidad cognitiva en centros educativos*. Subdirección General de Documentación y Publicaciones de España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO27041/accesibilidad_cognitiva.pdf
- Belinchón, M., Hernández, J.M. y Sotillo, M. (2008). *Personas con Síndrome de Asperger. Funcionamiento, detección y necesidades*. Madrid: CPA, FEAPS, Fundación ONCE, FESPAU.
- Belinchón, M., Hernández, J.M. y Sotillo, M. (2009). *Síndrome de Asperger. Una guía para los profesionales de la educación*. Madrid: CPA, FEAPS, Fundación ONCE, FESPAU.

- Belinchón, M., Igoa, J.M. y Riviére, Á. (2014). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- Bochner S. y Pietrese M. (1996) Teenagers with Down syndrome in a time of changing policies and practices: Progress of students who were born between 1971 and 1978. *International Journal of Disability, Development and Education*, 43, 75-95.
- Boyne, J. (2006). *El niño con el pijama de rayas*. Barcelona: Salamandra.
- Buckley, S. (1995). Teaching children with Down syndrome to read and write. En L. Nadel y D. Rosenthal (Eds.), *Down Syndrome: Living and Learning in the Community*. Págs. 158-169. New York: Wiley-Liss.
- Buenaventura, N. (1998). *Amaranta Por qué*. Bogotá: Panamericana.
- Cain, K. y Oakhill, J. (Eds.), (2007). *Children's comprehension problems in oral and written language. A cognitive perspective*. New York: The Guilford Press.
- Cuetos, F. (2003). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer Ediciones.
- Cuetos, F., Soriano-Ferrer, M. Rello, L. (2019). *Dislexia. Ni despiste, ni pereza. Todas las claves para entender el trastorno*. Madrid: La Esfera de los Libros Editorial.
- De Cervantes, M. (1974). *Don Quijote de la Mancha*. Primera parte. Barcelona: Aedo Ediciones
- Dahaene, S. (2014). *El cerebro lector. Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Del Rey, A. (2012). *Las competencias en la escuela. Una visión crítica sobre el rendimiento escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Doherty, M.J. (2009). *Theory of mind. How children understand others' thought and feelings*. New York: Psychology Press.
- Elosúa, M.R. (2000). *Procesos de la comprensión, memoria y aprendizaje de textos*. Madrid: Sanz y Torres Editores.
- El Espectador*. (30 de septiembre de 2020). Conozca la estrategia por la paridad a la que se une el Espectador y 16 medios más. *El Espectador*. https://www.elespectador.com/politica/mas-mujeres-mas-democracia-la-estrategia-por-la-paridad-a-la-que-se-une-el-espectador-y-otros-14-medios/?cx_testId=24&cx_testVariant=cx_1&cx_artPos=0#cxrecs_s
- Fajardo, I., Ávila, V., Ferrer, A., Tavares, G., Gómez, M. y Hernández, A. (2014).
- Easy-to-read texts for students with intellectual disability: Linguistic factors affecting comprehension. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27, 212-225.
- Farran, E.K. y Karmiloff-Smith, A. (Eds.), (2012). *Neurodevelopmental disorders across the lifespan*. Oxford: Oxford University Press.
- Farrell, M. (1996). Continuing literacy development. In B. Stratford y P. Gunn (Eds.), *New approaches to Down syndrome*. Págs. 280-299. Londres: Cassell.
- Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios e Instituciones (IFLA). (2012). *Directrices para materiales de lectura fácil*. Madrid: Creaccesible Editores.

- García, O. (2012). *Lectura fácil. Métodos de redacción y evaluación*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- García-Madruga, J.A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- García-Madruga, J.A., Elosúa, M.R., Gutiérrez, F., Luque, J.L. y Gárate M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona: Paidós.
- Giaouri, S., Alevriadou, A. y Tsakiridou, E. (2010). Theory of mind abilities in children with Down syndrome and non-specific intellectual disabilities: An empirical study with some educational implications. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3883-3887.
- Glucksberg, S. (2008). How metaphors create categories – quickly. En R.W. Gibbs (Ed.), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gómez-Torrego, L. (2011). *Análisis sintáctico. Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones SM.
- Groen, M.A., Laws, G., Nation, K. y Bishop, D.V. (2006). A case of exceptional reading accuracy in a child with Down syndrome: Underlying skills and the relation to reading comprehension. *Cognitive Neuropsychology*, 23(8), 1190-1214.
- Happé, F. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story character's thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 129-154.
- Howlin, P., Baron-Cohen, S. y Hadwin, J. (1999). *Teaching children with autism to mind-read. A practical guide*. New York: Wiley.
- Hua, Y., Yuan, Y., Monroe, K., Hinzman, M.L., Alqahtani, S., Abdulmonsén, A. y Kern, A. (2018). Effects of the Reread-Adapt and Answer-Comprehend and goal setting intervention on decoding and reading comprehension skills of young adults with intellectual disabilities. *Developmental Rehabilitation*, 21(5), 279-289.
- Inclusion Europe (IE) y Confederación Española de Organizaciones a favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS) (2009). *Información para todos. Las reglas europeas para hacer información fácil de leer y comprender*. Madrid: Autor.
- Israel, S.E. y Duffy, G.G. (Eds.), (2011). *Handbook of research on reading comprehension*. Nueva York: Routledge.
- Kaland, N., Møller-Nielsen, A., Callesen, K., Mortensen, E., Gottlieb, D. y Smith, L. (2002). A new advanced test of theory of mind: Evidence from children and adolescents with Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 517-528.
- Kintsch, W. (2003). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klin, A., Jones, W., Schultz, R. y Volkmar, F. (2003). The enactive mind: From actions to cognition-lessons from autism. [Philosophical Transactions of the Royal Society]. *Biological Sciences*, 358, 345-360.
- León, J. A., Martínez-Huertas, J.A. y Jastrzebska, O. (2018). Un estudio sobre la competencia lectora en adultos con discapacidad intelectual y

- del desarrollo ante textos con contenidos de clínica y salud. *Clínica y Salud*, 29(3), 115-123.
- Luckasson, R. Borthwick-Duffy, S., Buntix, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A. y cols. (2002). *Mental retardation. Definition, classification and systems of supports*. Washington, D.C.: American Association on Mental Retardation.
- Martin, I. y McDonald, S. (2004). An exploration of causes of non-literal language problems in individuals with Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(3), 311-328.
- Martos, J. y Llorente, M. (2019). *El niño al que se le olvidó cómo mirar. Comprender y afrontar el autismo*. Madrid: La Esfera de Los Libros.
- Marulanda, E. y González-Tobón, J. (2021). No puedes comerme *todo* el plato: Habilitando la comprensión de modismos en jóvenes con Síndrome de Asperger y otras Discapacidades Leves del Desarrollo. ¿Cómo surgió y en qué consiste Figura2? En E. Marulanda, M. Belinchón, J.M. Igoa y F.A. Gómez-Hernández (Eds.), *Lenguaje figurado y educación: Creencias implícitas, usos e implicaciones prácticas*. Págs. 159-192. Bogotá: Editorial Javeriana.
- Marulanda, E., Igoa, J.M. y Belinchón, M. (2021). Cuando ponerse las pilas no es suficiente: La comprensión de metáforas, modismos e ironías en un grupo de malos lectores y uno de jóvenes con Autismo de Alto Funcionamiento. Principales hallazgos. En E. Marulanda, M. Belinchón, J.M. Igoa y F.A. Gómez-Hernández (Eds.), *Lenguaje figurado y educación: Creencias implícitas, usos e implicaciones prácticas*. Págs. 124-158. Bogotá: Editorial Javeriana.
- Marulanda, E., Jiménez, M., Morales, M., Pinilla, A., Pinilla, P., Roa, R., Ochoa, S.I., González-Tobón, J. (2015). *Figura2: Material de apoyo educativo para la mejora de los procesos de comprensión pragmática en adultos jóvenes con TEA (Trastornos del Espectro del Autismo) de Alto Funcionamiento, y personas con Discapacidad Intelectual Leve (DIL)*. Bogotá: Javegraf.
- Morsanyi, K., Stamenkovic, D. y Holyoak, K.J. (2020). Metaphor processing in autism: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57.
- McCloskey, G., Perkins, L.A. y Van Divner, B. (2009). *Assessment and intervention for executive function difficulties*. Nueva York: Routledge.
- Miller, S.A. (2012). *Theory of mind. Beyond the preschool years*. New York: Psychology Press.
- Miyake, A. y Shah, P. (Eds.), (2007). *Models of working memory. Mechanism of active maintenance and executive control*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Norbury, C. y Bishop, D. (2002). Inferential processing and story recall in children with communication problems: A comparison of specific language impairment, pragmatic language impairment and high-functioning autism. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 37(3), 227-251.
- Oelwein, P. (1995). *Teaching reading to children with Down Syndrome. A guide for parents and teachers*. New York: Woodbine House.

- Palomo, R. (2017). *Autismo. Teorías explicativas actuales*. Madrid: Alianza.
- Monfort, M., Juárez, A. y Monfort I. (2010). *Más allá de las palabras. Tareas para la comprensión lectora y de inferencias*. Madrid: Entha Ediciones.
- Monfort, M. y Monfort, I. (2008). *En la mente. Un soporte gráfico para el entrenamiento de las habilidades pragmáticas en niños*. Madrid: Entha Ediciones.
- Real Academia Española (RAE) (s.f.). Carretilla. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/carretilla?m=form>
- Reimers, F.M. y Chung, C.K. (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*. México: FCE.
- Rello, L. (2018). *Superar la dislexia. Una experiencia personal a través de la investigación*. Madrid: La Esfera de los Libros Editorial.
- Saavedra, M de C. (1605, 1974). *Don Quijote de la Mancha. Primera parte*. Barcelona: Aedo Ediciones.
- Smogorzewska, J. y Osterhaus, C. (2021). Advanced theory of mind in children with mild intellectual disability and deaf or hard of hearing children: A two-year longitudinal study in middle childhood. *The British Journal of Developmental Psychology*.
- Shnitzer-Meirovich, S., Lifshitz-Vahab, H. y Mashal, N. (2014). Comprehension of verbal and visual metaphors among individuals with intellectual disability with and without Down syndrome. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52(3), 252-267.
- Thomas, M.S.C., Purser, H.R. y Herwegen, J.V. (2012). Cognition: The developmental trajectory approach. En E.K. Farran y A. Karmiloff-Smith (Eds.), *Neurodevelopmental disorders across the lifespan*. Págs. 13-37. Oxford: Oxford University Press.
- Tzuriel, D. y Groman, T. (2017). Dynamic assessment of figurative language of children in the autistic spectrum: The relation to some cognitive and language aspects. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 16(1)
- Valle, F. y Cuetos, F. (2005). *Evaluación del procesamiento lingüístico en la afasia (EPLA)*. Versión y adaptación en español. Madrid: TEA.
- Van der Molen, M.J., Henry, L.A. y Van Luit, J.E.H. (2014). Working memory development in children with mild to borderline intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(7), 637-650.
- Verdugo, M.A. y Gutiérrez, B. (2009). *Discapacidad Intelectual. Adaptación social y problemas de comportamiento*. Madrid: Pirámide.
- Verucci, L., Menghini, D., y Vicari, S. (2006). Reading skills and phonological awareness acquisition in Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 477-491.
- Wellman, H.M. (2014). *La construcción de la mente. Cómo se desarrolla la teoría de la mente*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Wing, L. (2011). *El autismo en niños y adultos. Una guía para la familia*. Barcelona: Paidós.
- Wolf, M. (2007). *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. Barcelona: Ediciones B.
- Zweig, S. (1976, 2006). *La impaciencia del corazón*. Barcelona: Acantilado.

