

Relaciones entre aprendizaje y lenguaje
Aportes para la construcción de la
especificidad del campo psicopedagógico
VI Jornadas de Educación y Psicopedagogía

Norma Filidoro, Patricia Enright,
Susana Mantegazza y Carla Lanza (coordinadoras)



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

Relaciones entre aprendizaje y lenguaje

Relaciones entre aprendizaje y lenguaje
Aportes para la construcción de la
especificidad del campo psicopedagógico
VI Jornadas de Educación y Psicopedagogía

Norma Filidoro, Patricia Enright,
Susana Mantegazza y Carla Lanza (coordinadoras)



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decano Ricardo Manetti	Secretario de Investigación Jerónimo Ledesma	Consejo Editor Virginia Manzano Flora Hilert
Vicedecana Graciela Morgade	Secretaria de Posgrado Claudia D'Amico	Marcelo Topuzian María Marta García Negroni
Secretario General Jorge Gugliotta	Secretario de Transferencia y Relaciones Interinstitucionales e Internacionales Martín González	Fernando Rodríguez Gustavo Daujotas Hernán Inverso Raúl Illescas
Secretaría de Asuntos Académicos Sofía Thisted	Secretario de Hábitat e Infraestructura Nicolás Escobari	Matías Verdecchia Jimena Pautasso Grisel Azcuy Silvia Gattaioni
Secretario de Hacienda y Administración Leandro Iglesias	Subsecretaria de Bibliotecas: María Rosa Mostaccio	Rosa Gómez Rosa Graciela Palmas Sergio Castelo Ayelén Suárez
Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil Ivanna Petz	Subsecretario de Publicaciones Matias Cordo	Directora de imprenta Rosa Gómez

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Colección Saberes

ISBN 978-987-8927-83-1

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2023

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 5287-2732 - info.publicaciones@filo.uba.ar

www.filo.uba.ar

Relaciones entre aprendizaje y lenguaje : aportes para la construcción de la especificidad del campo psicopedagógico : VI Jornadas de Educación y Psicopedagogía / Fernando Baralo ... [et al.] ; coordinación general de Norma Filidoro ... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2023.

170 p. ; 20 x 14 cm. - (Saberes)

ISBN 978-987-8927-83-1

1. Psicopedagogía. 2. Ritmo de Aprendizaje. 3. Lenguaje. I. Baralo, Fernando. II. Filidoro, Norma, coord.

CDD 407.1

Índice

Prólogo	9
<i>Norma Filidoro, Patricia Enright, Susana Mantegazza y Carla Lanza</i>	
Capítulo 1	
El lenguaje, el aprendizaje y un niño pequeño. La psicopedagogía y sus lecturas, las fronteras, las preguntas y el trabajo interdisciplinario	11
<i>Fernando Baralo y Patricia Enright</i>	
Capítulo 2	
<i>¿Por qué no me lo dijiste antes?</i> Los procesos de comprensión del lenguaje en la escuela	43
<i>Noemí Giuliani y Norma Filidoro</i>	
Capítulo 3	
Una conversación interdisciplinaria	91
<i>Fernando Baralo, Patricia Enright, Norma Filidoro y Noemí Giuliani</i>	

Capítulo 4

Psicopedagogía comunitaria. Pensar y promover la apropiación
del lenguaje en el barrio y en la escuela 109
Carla Lanza y Susana Mantegazza

Capítulo 5

Enseñar y aprender a leer y escribir. Una conversación
necesaria: entrevista a Delia Lerner 125
Carla Lanza y Susana Mantegazza

Los autores 165

Prólogo

*Norma Filidoro, Patricia Enright,
Susana Mantegazza y Carla Lanza**

Desde el Equipo sostenemos que la transmisión conlleva un acto ético y, por ello, una responsabilidad. Una vez más, asumimos el desafío de compilar cuidadosamente los intercambios producidos en el marco de nuestras ya tradicionales Jornadas de Educación y Psicopedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras.

Este libro se encuentra enredado y constituido por ideas comunes en torno al lenguaje y los aprendizajes. Al mismo tiempo, da lugar a la polifonía, revela encuentros y desencuentros entre las teorías, los sujetos, los contextos y las prácticas.

Siguiendo a Bajtín,¹ sostenemos que la realidad misma es polifónica debido a que toda palabra, todo enunciado encuentra el objeto al que va dirigido ya hablado, discutido, evaluado, envuelto en una neblina que le hace sombra o, por el contrario, en la luz de las palabras ajenas ya dichas acerca de él.

* Las autoras pertenecen al Equipo de Educación y Psicopedagogía, FFyL, UBA.

1 Bajtín, M. (1975). *Problemas literarios y estéticos*. Hudojestvena Literatura.

En esta producción, en cuanto obra dialógicamente agitada, se entretujan complejas interrelaciones, se entrecruzan diversos campos de conocimientos y saberes. En este sentido, la particularidad que comparten cada uno de los capítulos es la entrada en conversación con otrxs.

En el Capítulo 1, Patricia Enright y Fernando Baralo intercambian en torno al relato de Iván desde el que construyen lecturas e intervenciones específicas. Se arriesgan a las diferencias que definen dos campos de intervención.

En el Capítulo 2, Norma Filidoro y Noemí Giuliani presentan tensiones sobre el lenguaje en su relación con el proceso de aprendizaje escolar cuidando especialmente que las prácticas que narran no devengan lugar de aplicación de conocimientos.

En el Capítulo 3 se muestra el intercambio que tuvo lugar entre Norma Filidoro, Patricia Enright, Noemí Giuliani y Fernando Baralo a partir de las preguntas que fueron compartiendo las y los participantes que seguían en vivo la transmisión de la Jornada vía YouTube durante la realización de la jornada en el contexto de pandemia.

En el Capítulo 4, Susana Mantegazza y Carla Lanza nos cuentan acerca del dispositivo de conversación que, como Equipo de Educación y Psicopedagogía, construimos en territorio socio-comunitario. Allí narran una articulación posible de diferentes niveles de responsabilidades en la que nos involucramos y comprometemos en tanto agentes que desempeñan funciones de enseñanza, cuidado y acompañamiento.

Finalmente, en el Capítulo 5, Susana Mantegazza y Carla Lanza dan lugar a una conversación necesaria con Delia Lerner acerca de la enseñanza y el aprendizaje escolar de las prácticas de lectura y escritura. Allí buscan compartir algunas de las tensiones que atraviesan las intervenciones educativas y psicopedagógicas en relación con los modos de acompañar los procesos de alfabetización.

Capítulo 1

El lenguaje, el aprendizaje y un niño pequeño

La psicopedagogía y sus lecturas, las fronteras,
las preguntas y el trabajo interdisciplinario

Fernando Baralo y Patricia Enright

La idea directriz de esta presentación

No lo elegimos ingenuamente. La elección del intercambio interdisciplinario como formato para presentar el trabajo con Iván responde a nuestra propia necesidad de recuperar y re-trabajar en este material algunas ideas que fueron delineando un trayecto en el armado de este dispositivo clínico. Compartir las para re-trabajarlas, más que para mostrarlas como en una versión de *ideas acabadas*.

Entonces, por nuestra parte, buscaremos reencontrarnos con los obstáculos que fueron dando forma a las preguntas y al trabajo entre lenguaje y psicopedagogía cuando de la clínica de niños pequeños se trata. Preguntas que se nos fueron generando desde cada una de las lecturas disciplinares y que motorizaron la necesidad de convocar a la otra.

Les proponemos, por parte de ustedes, compartir la puesta en juego de ese trabajo —en general poco armonioso, poco prolijo, frecuentemente incómodo— en el que las ideas se superponen, se contraponen y confrontan en tanto están abiertas a la lectura de otros.

Nos convoca, en definitiva, la oportunidad de poder desplegar un material clínico...

[...] que se irá fabricando con cuestiones que expresan la necesidad de hacer saber de eso que aconteció y que sin embargo no puede hacerse transmisible sino como relato, como texto abierto a un sinnúmero de lecturas. (Ferrari, 2005: 82)

Entendemos este relato acerca de Iván como aquel que construimos en la *operatoria* de nuestras lecturas e intervenciones específicas, esto es, a sabiendas de que *no quedamos por fuera* de lo que allí se entrama cual observadores externos de un cuadro o de un caso “a dar a ver” o cual presentadores de un ensayo descriptivo elaborado desde la sumatoria de las miradas de una y otra disciplina.

Nos arriesgamos entonces a lo poco armoniosa, poco prolija y poco cómoda que puede resultar esta conjugación de dos discursos teóricos que refieren a un mismo niño desde las diferencias que definen la especificidad de sus campos. Y más aún cuando, en este trabajo, hay que soportar algo de cierta abstinencia de la propia lectura para dar lugar y escuchar a la otra.

La idea que vertebra a esta presentación

La idea va a ser acercarnos, a través de Iván, a la comprensión de cómo se produce en el lenguaje la interacción entre los mundos colectivos de la cultura y los mundos individuales del conocimiento en sus procesos de producción mutua (Riestra, 2008). Allí nos encontraremos transitando por territorios en los que el aprendizaje de un niño no puede dejar de formular preguntas respecto del proceso

de apropiación de la lengua y la construcción del lenguaje, con relación a las condiciones en que esx niñx enuncia o no —fundamentalmente, cómo y desde qué lugar— y en que esx niñx comprende o no —cómo y desde qué lugar—. Y también respecto de nuestras intervenciones, aquellas en las que se entraman tal enunciación y tal comprensión.

Para introducirnos en la lectura psicopedagógica focalizando en dicha dimensión, la de los mundos individuales del conocimiento y las vicisitudes de su construcción en el devenir de la primera infancia, se impone en principio recuperar las ideas de Jean Piaget (1962). Específicamente, cuando buscar dar cuenta de la *representación cognoscitiva* en tiempos en los que se juega la formación del símbolo en niños y niñas. Allí dejará en claro la reciprocidad entre lenguaje y construcción conceptual “sin que las diversas relaciones de este cuadro multidimensional puedan pretender ser otra cosa más que los aspectos interdependientes de una misma realidad” (Piaget, 1961: 298).

Desde otra perspectiva va a situar Vigotsky la imposibilidad de concebir el pensamiento sin la operación determinante del lenguaje: es el lenguaje, como actividad de semiotización, el que permite a los seres humanos la realización del pensamiento. Pensamiento que, para el autor, es *habla* y conversación con uno mismo tanto como el razonamiento es, nace y se sostiene en la discusión (Vigotsky, 2007; Riestra, 2008).

A su vez, cuando se trata de hacer jugar la lectura psicopedagógica para focalizarla en niños y niñas pequeños, se torna necesario dar cuenta de la especificidad de un campo de intervención que se recorta en la niñez con problemas en el desarrollo. Ello que nos convoca a enfocarnos en la singularidad de una trama que se teje a partir de las complejas interrelaciones que tienen lugar entre los tiempos del sujeto, el organismo, el andamiaje y la dinámica cognoscitivos

en el devenir de los procesos de apropiación y dominio del cuerpo, del lenguaje, de los juegos, de los aprendizajes, así como de los primeros movimientos fundacionales del espacio escolar.

Será entonces que nos moveremos en un marco epistémico que introduce *los bordes* y *la falta* en el saber del dominio psicopedagógico y del dominio del lenguaje en sí mismos para dar cuenta de una complejidad que encuentra, en el dispositivo de trabajo interdisciplinario, el espacio y el modo para trastocar los obstáculos que arman límite a los territorios de cada praxis.

En este escrito, centrado en el trabajo con Iván, nos focalizaremos en aquellos problemas que recortamos en una y otra disciplina, psicopedagogía y lenguaje, para dar cuenta tanto de la propia insuficiencia como de la potencia de saber que se cuenta con otro para *mestizar* el pensamiento en el intento por ceñir el obstáculo (Maciel, 2020).¹ Todo ello, en diferentes tiempos del devenir de su dispositivo clínico.

Comenzamos por el principio: la primera lectura de Iván desde el Lenguaje

Fernando Baralo

Les propongo introducirnos en la evaluación de lenguaje de un niño que estaba por cumplir cuatro años, que venía de un tratamiento psicoanalítico, con momentos anteriores de una profunda desconexión y con una producción de cambios interesantes como efecto de ese tratamiento que

1 El concepto de *pensamiento mestizo* es revisitado por Maciel (2020) para dar cuenta del trabajo "entre" que define a la interdisciplina, cuyos efectos "rompen con la propiedad del resultado, que no es *ni de uno ni de otro* y es siempre en singular" (p. 82). Como tal, no es mezcla ni fusión ni conlleva a la disolución de sus componentes, sino que resulta un trabajo *entre disciplinas* que produce un pensamiento singular que las supone y *mestiza*.

realizaba. Aparece entonces del lado del psicoanalista la pregunta por la adquisición de la lengua y, especialmente del lado de la familia, la insistencia de inaugurar un tratamiento fonoaudiológico. Comenzaré por comentar algunos de los elementos que tengo en cuenta en dicha evaluación para poder compartirlos. Elementos que considero pertinentes para poder transmitir y explicar qué es lo que hace un Terapeuta de lenguaje cuando tiene que trabajar, por ejemplo, con una psicopedagoga como Patricia Enright. Se despliegan en ese trabajo numerosas preguntas y se produce en esas circunstancias un constante intercambio en esa “zona de frontera” entre dos territorios terapéuticos, con todas las tensiones que implican las diferencias entre disciplinas que toman aspectos de una misma situación desde distintas miradas.

La primera cuestión que debo tener en cuenta es la de la *comunicación*, es decir, la pregunta sencilla y básica: ¿este niño está comunicado o no? Y cuando me refiero a la comunicación se abren conceptualmente dos cuestiones: una de ellas es la más difundida, la que se estudia en los profesorados y en todas las carreras que tengan que ver con educación y salud. Es la que conocemos como *modelo telegráfico de la teoría de la comunicación*, que se configura con un emisor, un mensaje y un receptor. Del lado del emisor se puede mencionar una codificación, y del lado del receptor, una decodificación. Ese modelo de la teoría de la comunicación es muy eficaz para explicar *un aspecto* de la comunicación, aquel que tiene que ver con transmitir información. Insisto con que es muy eficaz y es una muy buena herramienta de análisis, pero, sin dejar de reconocerla como herramienta, me parece importante tomar en cuenta la dimensión etimológica de la palabra *comunicación*.

La palabra *comunicación* significa ‘compartir en lo común’; significa ‘comuni3n’, ‘participaci3n en lo com3n’. Tomada

de esa forma, la comunicación resulta más abarcativa porque incluye lo mencionado sobre el modelo del emisor, del receptor y del mensaje, pero lo amplía a otras cuestiones. No solamente hay comunicación cuando se transmite una información a otro, cuando opera esa codificación y decodificación, sino que la hay en el momento en el que existe una participación en lo común que puede tener que ver con la mirada, con la entonación de la voz y con tantos otros aspectos que no necesariamente están constituidos por la verbalización.

El segundo punto que tomo para el análisis, en este caso respecto de lo que nos presentaba Iván, es *un análisis de la lengua*. En la lengua —a modo de simplificación— podemos diferenciar claramente un componente fonológico, compuesto por los “sonidos” que usamos para pronunciar las palabras; un componente semántico y un componente sintáctico. En el caso de Iván me encontraba con un niño que decía muy pocas palabras, y entendía en ese momento que lo más importante estaba sucediendo en la *estructura de diálogo*.

Hoy se les dice *diálogo* a muchas cosas. Es más, aun desde las posiciones más radicalmente conductistas, nadie dejaría de ubicar al diálogo en un lugar central. No obstante, cuando los Terapeutas del Lenguaje nos referimos a una estructura de diálogo, aludimos básicamente, a una *estructura* que tiene por lo menos dos lugares claramente diferenciados: el del hablante y el del que escucha o es oyente. Esa estructura se da en un campo lingüístico, y esos lugares no son fijos, sino que hay reversibilidad. A su vez, si realmente de diálogo se trata, algo de lo que se dijo tiene que ser tomado en consideración en la respuesta de quien escucha. Si no fuera así, asistiríamos a monólogos proferidos de forma alternativa, de suerte tal que los discursos no se “tocarían”, no se encontrarían ni contactarían y transitarían en forma paralela.

Al interior del estudio de lenguaje de Iván fue necesario realizar un análisis exhaustivo desde el punto de vista de la estructura de diálogo construyendo lectura de lo que hacía el niño en la posición de hablante y qué hacía en la posición de escuchante u oyente. En este punto, siguiendo a Martin Heidegger (1985) en su pregunta “¿Qué quiere decir *decir*?”, el filósofo del lenguaje nos plantea que *decir* es *mostrar* y hace una diferencia entre un mostrar que tiene que ver con el cuerpo, con la mirada, con la entonación, con la prosodia, y un decir que se expresa con la verbalización. No es menor que Heidegger le atribuya la *D* mayúscula al decir del mostrar y la *d* minúscula al de la verbalización. ¿Por qué? Porque es como plantear que hay algo muy importante que acompaña a lo verbal, que lo verbal solo no se sostiene si no está soportado en la entonación, en el cuerpo, en la mirada.

Respecto de este punto Iván, claramente, estaba ubicado en un *decir* que tenía más que ver con la acción en el sentido de la actuación, con una entonación peculiar de la voz: en las pocas palabras que decía predominaba una entonación que era del orden de lo declamativo, hablaba con un volumen alto como si su voz buscara abarcar a un gran auditorio. Sin embargo, cuando realmente aparecía una palabra *genuina*,² su voz resultaba prácticamente inaudible, como un susurro. La palabra en camino de ser propia, aquella que lo representaba cuando pedía algo, parecía estar limitada y enmarcada en el ámbito de la intimidad. Y contrastaba muy fuertemente con esa voz gritada, declamada. A su vez, analizando su posición cuando ocupaba el lugar de oyente y escuchante, aparecía como un niño muy silente: en cuanto uno hablaba, él se estacionaba en el silencio y lo prolongaba.

2 Al calificar a la palabra como *genuina* me refiero a aquella en la que Iván aparece como *autor*, y no como locutor o repetidor.

Suelo decir que me vienen a visitar Saussure y Benveniste, me viene a visitar muy seguido Bajtín, y esas *visitas* provocan mis reflexiones. Por caso, “yo le hablo” a Bajtín y él me responde en términos de *la* enunciación hecha por el hablante y su comprensión por parte del oyente. Y, al respecto, plantea que la comprensión contiene siempre elementos de respuesta. Es más —me insiste Bajtín (1982)—, toda comprensión de un discurso vivo, de un enunciado viviente, tiene un carácter de respuesta, está preñada de ella. Esa respuesta se puede manifestar en distintos grados y de una u otra manera la genera: el oyente se convierte en hablante.

¿Qué sucedía con Iván? Lo que mostraba era el silencio, que es una sustancia —si me permiten denominarlo así— muy difícil de analizar, por lo menos desde la lingüística, ni que hablar desde la fonoaudiología. Curioso dato, en múltiples carreras universitarias la palabra *silencio* no se menciona. Más curioso aún, a mí me daba la impresión de que Iván hacía cosas con el silencio. Y una de las cosas que hacía era una dilación en las respuestas, una dilación activa. Es decir, él demoraba especialmente la respuesta: si uno le decía alguna cosa, él tardaba, por ejemplo, dos minutos en responder. Entonces, lo que provocaba esto que activamente hacía Iván resultaba un complejo modo de congelar / retener / detener la circulación de la palabra. Una ambigüedad compleja, porque despertaba tanto en mí como en otros interlocutores las siguientes preguntas: ¿no responde porque no entiende?, ¿no escucha?, ¿está prestando atención a otra cosa? Y, básicamente, lo que producía era un efecto de neutralización, momento en el que uno comienza a hablar con uno mismo, ya parcialmente sustraído de la situación de diálogo, y se dice: “¿Qué hago, le digo de nuevo?”, es decir, ¿transito el terreno de la insistencia?, porque ese silencio terminaba operando de suerte tal que cortaba, o al menos alteraba definitivamente, la circulación de la palabra.

La circulación de la palabra quedaba retenida con ese activo silencio que desarrollaba Iván.

Me resta agregar que era un niño que jugaba muy poco, que tenía una comprensión bastante elemental, y describiría como característica de esos juegos la presencia de escasos elementos de representación a la vez que poca expresividad para manifestar si la estaba pasando bien, si registraba momentos placenteros. Había un predominio marcado de la manipulación de los juguetes; y así como cuando un niño manipula un juguete, que más que juguete se torna un objeto, así como cuando un niño despojado de simbolización, de representación, hace de un auto una cosa, eso mismo que hace de un juguete una cosa, un objeto, también sucede con *la palabra*. La palabra, para entrar a jugar en el campo del lenguaje, necesita una habilitación. Y esa habilitación no está solamente en su materialidad o en la posibilidad de producirla, de decirla, o de entenderla, sino que pasa, obviamente, por estructuras biológicas que permitan su uso y, claramente, por la posición subjetiva en la cual se ubica ese niño.

Cuando me refiero a la comprensión como *elemental*, aludo a que era necesario proponerle frases simples y sin referencias temporales ni espaciales o que fueran más allá de lo que es el *aquí y el ahora*. Es decir, debía restringirme al contexto en el que estábamos hablando porque cualquier referencia por fuera de él era muy difícil que Iván la comprendiera. Con respecto a *frases simples*, hago referencia a aquellas que carecen de nexos coordinantes y de esas cosas que hacemos los adultos en el lenguaje de meter oraciones dentro de oraciones y que realmente se tornan muy difíciles de entender.

En el caso de Iván, en ese momento, él podía comprender oraciones simples, de construcción elemental, e insisto con esta restricción en cuanto a ubicar claramente que las

comprendía en tanto se circunscribieran a un contexto inmediato. Lo referido por fuera del aquí y el ahora era de difícil comprensión. El punto en la decisión de no comenzar en ese momento un tratamiento fonoaudiológico remitía a que no solamente se trataba de cuestiones que tenían que ver con la adquisición y la apropiación de la lengua, sino que había una conjugación de asuntos en juego: por eso hice referencia al juego, hago referencia a lo gráfico, todos los planos de representación estaban *demorados* y era muy claro que había un niño a construir. Y también había una situación escolar que demandaba a la psicopedagogía responder preguntas respecto de la relación de Iván con los objetos del conocimiento, de sus posibilidades de aprender.

Por otra parte, y claramente, entiendo que estas cuestiones que se deciden en el campo interdisciplinario no tienen que ver solo con los discursos, sino también con lo singular de quien encarna ese discurso, su conocimiento de los aspectos del lenguaje y la aplicación de este saber en el trabajo específico que va desarrollando. Es la articulación de todo eso lo que, en el trabajo en interconsulta, inclinó la balanza a pensar en que ese no era el momento para comenzar un trabajo fonoaudiológico orientado hacia la realidad del lenguaje, sino que era lo oportuno una intervención con Patricia en el marco de la clínica con niños pequeños.

De las preguntas de un terapeuta del lenguaje a los primeros tiempos de una psicopedagoga en la intervención con un niño pequeño

Patricia Enright

Cuando se trata de hacer jugar la lectura psicopedagógica para focalizarla en los niños pequeños, se torna necesario retornar a una pregunta para que, en el intento

por responderla, sea posible delinear nuestro campo de intervención.

¿Cuáles son los problemas que nos ocupan a los terapeutas en esta clínica específica de niñxs pequeñxs? Son aquellos que atañen a la demanda de situarse en una posición *de dominio y apropiación* de las significaciones que han de construir en su interacción con el mundo, sabiendo que allí se pone en cuestión *su lugar de aprendiz*. De *aprendiz* en el sentido que el *aprendizaje* tiene de *apropiación*, de *hacer propio* aquello que es experiencia que se construye con el cuerpo, con el conocer, con los juegos, con los trazos, con las palabras y que se representa en el *propio decir* orientado por su deseo.

De esta *puesta en cuestión de un lugar de aprendiz* es de lo que vamos a intentar dar cuenta deteniéndonos en los primeros tiempos de la intervención clínica con Iván, a poco de cumplir sus cuatro años, cuando comenzó a transitar una Sala de Cuatro en una institución con una estructura compleja, de fuerte impronta religiosa y en cuya sede —laberíntica, por cierto— circulan muchxs alumnx de muchas salas y de todos los niveles, a lxs que se suman lxs muchxs adultxs abocadxs a su escolarización.

Respecto de los movimientos de Iván en ese territorio, plantea su maestra de Sala:

Cuando cuento un cuento, parece que no interpreta y se queda con lo que quiere o le gusta.

En consignas relacionadas con los números, no remarca con el dedo un número punteado. Tampoco asigna la cantidad al número 2 (“pegar dos manzanas”).

Se pone cosas en la boca y no sé qué hacer con eso. ¿Es como los bebés que reconocen las cosas por la boca?

No establece un diálogo con el par y tiene un vocabulario pobre: ¿cómo podemos hacer para ampliarlo?

La insistencia: "Acá estoy para que quieras estar..."

A Iván las dificultades se le generan cuando el otro lo demanda. Mientras me mantenga al margen, él hará tranquilo lo suyo en una especie de pasividad desde la que no deja de registrarme ni de quedar pendiente de mis movimientos.

El problema se recorta para Iván cuando su *propio hacer* es interpelado por la propuesta, por el límite, la pauta que pone el otro o la resistencia que impone el objeto y, ello, con relación a sus *efectos de evitación* de la situación. Evitación que toma diferentes versiones: el silencio, el repliegue sobre sí mismo, la protesta, el rechazo entre grititos y saltitos o los "no" que dejan a su interlocución inmovilizada.

Entonces, a Iván se le problematiza *el decir desde su lenguaje*, pero también se le problematizan todas las dimensiones de su aprender como niño pequeño. De tal modo, parafraseando a Baralo (2019), a Iván se le problematiza hablar por lo que *dice*, pero también hablar por lo que juega, por lo que canta, por lo que dibuja... Iván habla por lo que silencia.³

Al respecto, recupero en mis notas:

Silencioso sube la escalera delante de mí centrado en sus propios movimientos. Ello, hasta que un borde se le impone. "Siete", me señala el número que identifica el último piso del edificio, aquel en donde se corta el recorrido de la escalera. Y allí yo le cuento que el 7 se

3 La cita textual con la que juega esta idea es: "los niños hablan por lo que dicen, pero también hablan por lo que juegan, por lo que cantan, por lo que dibujan. Y, en este punto, me parece contundente pensar cómo hablamos nosotros y qué voces ponemos en juego frente al silencio" (Baralo, 2019: 240).

quedó más abajo y que ya lo pasamos y que también pasamos al 8, 9 y que llegamos al 10!, enfatizo.

Silencioso, Iván, detenido, paleta en mano frente al armario abierto con la mirada que parece intentar abarcar lo que el mueble guarda. Lo espero del otro lado del consultorio suponiendo que intenta ubicar la pelota en tanto segundos antes me impuso (“¡Tomá!”) la otra paleta. Silencioso —entonces— frente al armario, no me mira, no me busca, no me habla, no me pide...

—¿Querés algo del armario? ¿Te falta algo...?, ¿te ayudo a buscar? —interrumpo ese silencio desde la distancia solo para encontrar más silencio como respuesta. Yo sigo allí, quieta, esperando, insistiendo con sostener la escena, hasta que regresa con las manos vacías—. ¿Y qué pasó con la pelota? Yo la estoy esperando con la paleta...

—¡No encuentro! —me responde.

—Creo que, por allá, cerca del armario, hay pelotas —le indico, acompañando mis palabras con el gesto.

—¡Quiero jugar! —Claudica cualquier nuevo intento de retomar la búsqueda y ya dejándola de mi lado.

En Iván la *insistencia* en sostener la palabra, sostener el diálogo, sostener la presencia en una escena que se desdibuja opera en el sentido de suponerle, armarle y demandarlo a un lugar que solo él puede ocupar. Es allí, en donde *la insistencia* tensiona respecto de que algo se espera de él —que aparezca un sujeto— y también en donde sostiene un *sin salida*, que se le *agujerea* esta posición de evitación

para aparecer como un niño que tiene algo para hacer o para decir.

Nos informará el diccionario que *insistir* es repetir una o varias veces algo que se dice o se hace, que es hacer hincapié para conseguir *algo que se desea* destacando su importancia (Real Academia Española, 2022). Y de eso se tratan las intervenciones con Iván: el deseo del terapeuta es que irrumpa un sujeto ahí en ese silencio que aún lo representa.

Revelan mis notas de ese entonces:

Todo aquello que no es lo que Iván quiere queda *afuera* de su campo de indagación: ni siquiera me mira mientras saca y saca cosas del armario armando una mínima o nula interacción con ellas. Nos mantiene al margen a mí y a los objetos mientras estoy sentada cerca de él. Los números de goma desparramados y yo que les empiezo a contar —a ellos, a los números— que no se pueden quedar todos tirados en el piso, que es un lío, que los voy a juntar y a meter en un baldecito. Iván parece detenerse mientras los recolecto y voy anunciando la entrada de cada uno en el recipiente: “Acá va el 5. Prepárense, números, que va el 8...”.

—¿Me ayudas, Iván? —Sin mirarme, pero registrando lo que sucede, el niño responde: “No”.

Los números se enojan: “¡Ah, no! ¡Ya vas a ver, Iván!”, y el balde lleno de números de goma eva se vierte desde mi altura sobre su cabeza al grito de “¡Lluvia!”. El desconcierto y la risa me dan la pista de que es por ahí que tengo que introducir mi entrada en la escena haciendo jugar ese objeto: los junto, los guardo/ anuncio su llegada cada vez con más suspenso mientras Iván se detiene, me mira, me espera, se tensa (por momentos,

aleteando y risoteando) hasta que recibe a carcajadas *la lluvia de los números*. Esta será una escena que buscará repetir conmigo una y otra vez en sucesivos encuentros para que los vuelque yo/los vuelque él sobre su cabeza...

—¡Vamos a tirar los *numbers*! —me pide.

—¿Los qué...? ¿Serán los números?

—¡Sí! —Me deja clara su elección.

Progresivamente, durante el tratamiento va apareciendo una mayor movilidad con relación a tolerar la espera, a postergar lo que él quiere en función de lo que *quiere el otro*. También la palabra que le destino —que puede operar con dificultad respecto de su impacto en él— empieza a poder generar cierta dilación, cierto efecto ordenador de su acción: puede orientarme con sus “sí” y “no” el encuentro con cierto objeto, por ejemplo, deteniendo su impulso de retirarse de la escena o de sumirse en el silencio cuando no se responde “ya y ya” lo que él espera y como lo espera.

Esto va permitiendo abrir o enriquecer la interacción con objetos que aparecían significativamente resistidos por él y que le resultan más amigables, menos riesgosos. Riesgo que aparece entramado en una posición de aprendizaje que se conmueve ante el encuentro con la falta que revela el conflicto —de allí la evitación— y se resiste al encuentro con el error, con la posible falla y con la exigencia que lo expone a ellos.

Entre esos objetos fuertemente resistidos, comienza a movilizarse su posición ante la producción, el registro y el encuentro con sus propias *marcas*.

*Para que los trazos quieran ser: "Me dijo que acá dibuja, ¿es verdad?"*⁴

Recupero de mis registros respecto de los encuentros con el niño:

Los primeros contactos con los que Iván se divierte tolerando cerca al marcador y al pizarrón se juegan cuando se trata de borrar mis dibujos. La propuesta de que él dibuje encuentra —las más de las veces— la reacción de *abandonar y huir* antes de cualquier intento. En una primera ocasión en que se anima a tomarlo, es para imprimir un trazo mínimo, breve, al que significa como “rojo” al tiempo que ya me devuelve el marcador para irse...

Pero serán *mis trazos* los que van a aparecer y se encontrarán con un Iván placenteramente dispuesto a borrarlos. Desde allí, el juego del niño será borrar lo que yo dibujo para *hacerme llorar* cuando los hace desaparecer. Me irá trayendo uno a uno los peluches del consultorio para que yo los represente gráficamente en el pizarrón y, mientras en eso estoy, Iván espera, borrador en mano/sonrisa pícara, acechando a mi hermosa producción para *ausentarla* con el borrador.

—¡No está, Patri! ¡Llorá! —me ordena, ocupado en acercarse a mí, pegando casi su rostro al mío, en lo que leo como su inquietud por saber si hay algo *de realidad* en mis lágrimas invisibles.

4 Pregunta que me formula la mamá de Iván, “Me dijo que acá dibuja, ¿es verdad?”, en la que se revela su descreimiento de las palabras del niño.

Serán, entonces, mis trazos los que Iván pone a jugar *en ese estar y no estar* según lo imponga él a su dominio. Y será ese juego de *borra-trazos*, aquellos que marcan el pizarrón, el piso, las hojas y que me salen —según sus palabras— “lindos, feos, torcidos locos...”, será ese juego el que irá habilitando el espacio para que los suyos puedan aparecer y, luego, ser y permanecer más allá del pizarrón. Trazos que

[...] conforman algo que queda en el juego y que tiene la misma ubicación que cualquier objeto, con el agregado de que ya ha habido allí un movimiento por el cual algo queda fuera del dibujo. Si un chico dibuja, el dibujo hace que el chico no sea una pinturita. (Fukelman, 1992: 18)

Progresivamente, Iván comienza a mostrar marcas que se controlan dirigidas por su intención representativo-simbólica. En este dominio y bajo su dominio, los dibujos cobran complejidad orientados por las primeras relaciones espaciales y comienzan a incluir regulaciones más complejas que le permiten configurar la figura humana y generalizarse. A su vez, sus marcas intentan acercarse a las formas convencionales de los numerales armando diferencia con las de las letras, a las que intenta copiar con un notable esfuerzo por ajustarse al modelo que el otro ofrece. Vamos pudiendo comenzar a trabajar en el progresivo ajuste del tamaño de estas notaciones a los espacios de la hoja en pos de ir permitiendo su maniobrabilidad en el marco de los márgenes/renglones del cuaderno. Iván se va acercando a su primer grado.



Imagen 1. Los dibujos cobran complejidad. El 7 se recorta e insiste con su presencia, en este caso, cerquita de Pepe.

Para que quieras ver, quieras ser, quieras estar...: armando lazo

Como venimos compartiendo, en Iván su modo de posicionarse frente a la demanda del otro y a la propuesta que este mediatiza condiciona una interacción que se obtura, tanto en lo que se expresa como un *oscilar entre* uno a otro objeto que no le permite instalarse en el desarrollo de una actividad, como en lo que implica quedar “adherido” a ciertas formas/estrategias que se terminan repitiendo y pierden su función estructurante. Esta dificultad se profundiza, particularmente, cuando en la situación que despliega aparece algún conflicto, es decir, alguna legalidad que irrumpa desde el objeto o desde el otro que provoca o la fuga o el enojo. Evadir y repetir... son lugares sin riesgo.

Pero a su vez, en el devenir del tratamiento, viene dando cuenta de ciertos movimientos de apertura hacia nuevas propuestas y de respuesta a las demandas en cuyo marco es posible situar el progresivo interés de Iván por interpretar y usar el dominio numérico que, inicialmente, no generara inquietud alguna más allá de la repetición de la serie —oral/escrita— que podían llegar *al infinito y más allá...*

Con la rayuela vienen pasando distintas cosas desde que Iván la descubriera en las acciones de encastrar / desencastrar los animalitos y los numerales que la conforman. Desde una búsqueda que no podía orientarse por las anticipaciones sino por tanteos / ensayo y error, fue logrando no solo aparear y encajar los diferentes elementos ajustadamente, sino ordenarla según la serie. Este armado de la rayuela del 1 al 10 es, una vez que puede dominarla, replicada una y otra vez durante varias sesiones.

—¿Y por qué no está el 11? —me pregunta Iván.

—Porque esta rayuela no tenía más números... ¿Vos querés que tenga el 11?

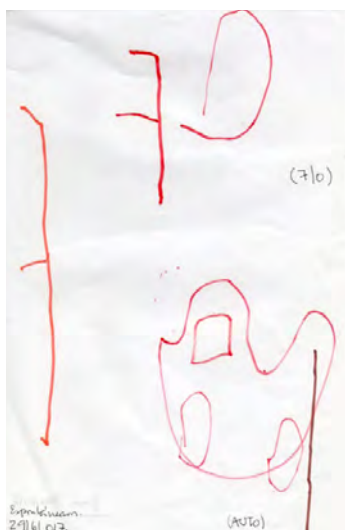
—Sí.

—Bueno, ¡anotalo vos si querés y, ya que estás, fijate si quieren venir más números!

A partir de tomar esa propuesta, la rayuela se va a prolongar con los numerales que Iván va anotando en el piso en una serie numérica que continúa y continúa hasta llegar *literalmente* hasta la pared. Los va juntando cada vez más para que sean más los que entren...

Y eso una y otra vez, hasta que un día me aburro y empiezo a hacer locuras con los números que dejan de quedarse quietos para moverse por todos lados. Pero ese, el de los números moviéndose y generando otros números, va a resultar ya otro juego...

El dominio del objeto que se inaugura en el juego —en el sentido de la apropiación de su significación— sostiene y habilita su posibilidad de ser aprendido. El juego infantil genera dentro de sus fronteras otra realidad más placentera en la que nada es imposible y significa un refugio que compensa el límite al goce que el aprendizaje impone. Lo que el juego hace en su misma operatoria es sostener la posibilidad de que un niño o una niña, desde el libre uso de los objetos, vaya construyendo en cuanto jugador, un aprendizaje (Enright, 2016).



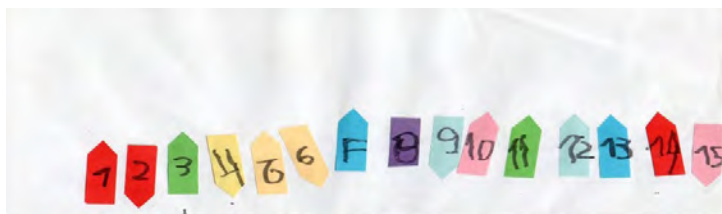


Imagen 2. Las notaciones numéricas cobran complejidad. Comienzan por el recorte del "7" y se van generalizando.

Apuntamos, desde allí y desde entonces, a instrumentalizar las series oral y escrita que podían aparecer —tal como nos mostrara Iván— desencadenadas en cierta repetición que terminaba por vaciarse de sentido. Desde la construcción del conteo como una estrategia para establecer las cantidades de un conjunto, nos sustentamos en su reconocimiento para intentar atrapar la lógica de la composición numérica desde los nudos de las decenas. Respecto de las cantidades, Iván solo buscará adicionar y le resultará todo un obstáculo sustraer en un modo de pensar que no logra desatarse de la imagen y de las configuraciones perceptivas para dar lugar a la anticipación y la reconstrucción de las transformaciones.

Por otra parte, el lenguaje escrito, que fue abriéndose a la indagación de Iván tanto en la producción como en la interpretación de “lo que dice”, fue habilitando la construcción de la palabra enfatizando en el registro de la pauta sonora. Desde una escritura silábica que comenzó desplegando en tanto fuera *al dictado* pudo ir autorregulándose y desprendiéndose de la fonetización del otro en pos de la propia producción.

Transcurridos dos años desde el inicio del tratamiento de Iván, se precipitaron nuevas preguntas producto de cierta falta de recursos. Preguntas en torno a aquello que,

específicamente desde el lenguaje, armaba obstáculo en la apropiación de los nuevos aprendizajes se tornaron imperantes. En momentos en que el pensamiento hubiera debido comenzar a *soltarse* de la imagen y de la percepción directa, Iván mostraba significativas dificultades en tal sentido:

- La construcción de un relato al que se le dificultaba atrapar la complejidad de las variables espaciales y temporales, entramado en un pensamiento que no lograba operar sino fuertemente atado al contexto perceptivo.
- Un lenguaje que se apropiaba y se enriquecía, pero que, a la vez, mostraba la dificultad para evocar/utilizar ciertas palabras que, por ejemplo, eran sustituidas por su definición por el uso (“Dame para atar el globo”).
- Un diálogo que, por momentos, trastabillaba cuando debía ser comandado por él y que requería fuertemente del otro para poder sostenerse o reencauzarse.

Dificultades que, a su vez, dejaban formulada la pregunta sobre el límite de mi propia práctica para situar y reorientar las intervenciones con él.

El segundo estudio y la lectura desde el Lenguaje

Fernando Baralo

Nos abocaremos, a partir de aquí, al análisis del segundo estudio de lenguaje de Iván, pasados ya dos años respecto de la primera indagación y que parte de estas preguntas que formulara Patricia, a las que se suman aquellas del psicoanalista quien, en un momento, al borde del paroxismo, me relata:

[...] estuvimos jugando con un auto la semana pasada, en esa sesión le atamos un hilo y lo llevamos arrastrándolo con él. Hoy cuando viene Iván, agarra el auto y me dice: “¿Le ponemos un perro que tenga?”.

Cuando el niño formula esa frase, ya tenía cierta contemplación por el otro de tal modo que cuando identifica que “¿Le ponemos un perro que tenga?” era de muy difícil interpretación de parte de su interlocutor, la modifica por “¿Le ponemos la *correa del perro*?”. Él utiliza estas frases, “la correa del perro”, y “la sogá del perro” para pedir que le pongan un hilo al auto para poder jugar arrastrándolo tal como la vez anterior.

Ante estas preguntas que se me formulan desde la psicopedagoga y el psicoanalista, me propuse comenzar a pensarlas desde *la teoría de los rasgos semánticos* y de las fórmulas semánticas de las palabras.⁵ ¿De qué se trata esto de la teoría de los rasgos semánticos? En los estudios sobre la lengua siempre fue más sencillo, o más aprehensible, o más capturable, todo aquello que tuvo que ver con lo fonológico, con la fonética, pero el tema del significado y la cuestión semántica fueron siempre más difíciles de formalizar. Tanto es así que, en la década del treinta, un fonólogo ruso llamado Nikolái Trubetzkói ya pudo hacer una formalización respecto de qué eran los fonemas, cómo estaban compuestos y realizó un análisis lingüístico de las frases que se segmentaban en palabras, las palabras en fonemas, incluso los fonemas en rasgos. Estos son como la parte indivisible, la porción más pequeña de un fonema que se define como la configuración de determinados rasgos (Trubetzkói, 1973). Los lingüistas que estudiaron la cuestión semántica (el significado), siempre esquivan a la formalización, siempre

5 Denominada también Hipótesis de los Rasgos Semánticos (HRS) (Clark y Clark, 1977).

difícil de abarcar, buscaron establecer paralelismos con las fórmulas que se utilizaron para la materialidad significativa fonológica. Intentaron propiciar fórmulas parecidas, semejantes.

Clark y Clark, en la década del setenta, ubican esto de la hipótesis de los rasgos semánticos (HRS). Una fórmula semántica estaría compuesta por determinados rasgos que van de lo más general a lo más particular (Clark y Clark, 1977). Supongamos que un niño que está empezando a hablar puede decir “babau” o “perro” de forma indiscriminada al perro, al caballo, al elefante, en la medida en que esas palabras, esos referentes, compartan la misma fórmula semántica. Es decir, si un niño ha construido que el perro, el caballo y el elefante son seres vivos, tienen cuatro patas y se mueven, si no tiene otros rasgos incorporados, es muy posible que los denomine de igual forma.

En el caso de Iván, y tal como compartía Patricia respecto del recorte y la generalización del 7 al mundo de los números, lo que podemos pensar es que hace una sobre extensión semántica (SES). Ese 7 no tiene para el niño el significado que tiene para nosotros, sino que para él significa “el número”: podía aplicar 7 al número 7, al 3, al 8, porque no estaban incorporados esos otros rasgos que hacían la diferencia entre los números.⁶

Lo que provoca el desequilibrio es la incorporación de un rasgo nuevo: cuando descubre que el perro ladra, ya no lo puede nombrar de la misma forma que al caballo o que al elefante, o cuando descubre que el elefante tiene trompa...

6 Desde la lectura psicopedagógica, en términos de la representación cognoscitiva que la sostiene, esta concepción de Iván respecto del número podría pensarse en términos de un pensamiento *preconceptual* que “procede por asimilación directa, sin identidad ni generalidad verdaderas, por participación preológica” (Piaget, 1961: 312), y no por los encajes jerárquicos propios de las operaciones. En cuanto tal, es un pensamiento que implica a la imagen y, en parte, es determinado por ella.

Cuando descubre quiere decir, en rigor, que incorpora el rasgo a la fórmula semántica. Esta es una posible explicación. Por supuesto que es una teoría que, como toda teoría que se precie, tiene sus detractores y sus oposiciones, pero ¿por qué la planteo? Porque me parece que sirve para pensar algunas cuestiones particulares de la adquisición de la lengua, sobre todo en la construcción semántica, en un momento determinado.

La gran pregunta sería: ¿qué es lo que regula la incorporación de nuevos rasgos semánticos? Porque uno podría pensarlo en términos de poner al paciente en situación de enseñarle, de trabajarlo e insistir para su incorporación, o podría pensarlo en otra dirección y ubicar que esa incorporación de rasgos semánticos depende de otras cuestiones que tienen que ver con contrastes, con oposiciones, con diferencias y con un trabajo que no tiene que ver con un aprendizaje de orden repetitivo. Obviamente, esta captura de rasgos semánticos, como todo lo humano, está regulada por diversas estructuras biológicas, psíquicas... Hay estudios, potenciales evocados, que pueden mostrar una lentificación en los tiempos de conducción del sonido y muchas veces esa lentificación, que se mide en milisegundos, produce algunas dificultades en el campo de lo semántico. Muchas veces, pero no siempre. Además de esto, tenemos también la cuestión de la posición subjetiva. Pensemos en un/a niño/a que está rechazando la palabra, que está en silencio, que no entra en intercambio: obviamente, va a ser mucho más difícil que estos procesos se produzcan.

Lo que es muy interesante remarcar acá es que, siguiendo por un momento con los rasgos semánticos, la fórmula semántica de las palabras tiene que ver con la lengua de todos, la que hablamos todos, la lengua que traza el lazo en la comunidad, la lengua que Saussure (1981) menciona como abstracta, que se realiza en cada acto de habla. Pero también

hay una impronta muy particular. Como ejemplo tomo la palabra “Jujuy”, respecto de la cual podemos compartir todos que es una provincia argentina, del noroeste, la quebrada de Humahuaca, carnavalito, kollas y, a la vez, a mí me representa el por qué yo quiero tanto a ese lugar, porque fui al Tantanakuy, que es un festival de música, me hace pensar en Jacinto Piedra, que es un músico que estuvo muchas veces por ahí... Es decir, hay algo en la palabra, que es la fórmula semántica que tiene que ver con la lengua de todos y también con la impronta personal. Iván, como Patricia lo describió, estaba con los números, estaba haciendo los primeros pasos ahí, en una mejora de su comprensión, pero seguía siendo un experto en el manejo de los silencios, un experto en la neutralización del otro.

En este punto hay algo que quiero destacar porque es muy difícil meterse a analizar esa sustancia *silencio* y creo que hay varias cosas para distinguir ahí: una es pensarlo como ausencia de sonido nada más; otra, como algo que sucede cuando alguien está callado y no tiene nada para decir; otra, como lo que produce alguien que está callado con cosas por decir, que sería un estado de taciturnidad. No siempre un niño que está en silencio es comparable con otro que está en silencio, me parece que ahí hay elementos y hay observaciones que es necesario profundizar.

Lo que Iván revela en este segundo momento, en este estudio, es que ya predomina la cuestión semántica en el marco de la adquisición y apropiación de la lengua. Resultó entonces importante analizar el discurso teniendo en cuenta algunos paradigmas, en particular el de la *cohesión*, que es interior al discurso, y el de la *coherencia*, que es la aplicación de ese discurso en un contexto.

¿Cómo se manejaba Iván con el contexto? Para el contexto podemos utilizar muchas definiciones; a mí la que me resulta más sencilla, más simple y más manejable es

entenderlo como una cadena de signos que pueden ser verbales, no verbales... A modo de ejemplo, traigo una frase paradigmática que el niño utilizó en uno de los encuentros: él entró al consultorio, ya venía con un papel, y me pidió “Lo cortás en una tijera”. Obsérvese la complejidad de esto. Nuevamente, y ya con una contemplación distinta del desconcierto que me generara, lo modificó por: “Lo cortás en un papel”. En realidad, él quería que yo cortara un número 7 que ya venía dibujado en un papel. Ahora, más allá de la construcción, de lo que significa el uso de las preposiciones, de la información que tienen las preposiciones, por ejemplo, *en* o *con* —que no voy a profundizar aquí—, prefiero tratar de ubicar de qué viene hablando Iván prescindiendo del contexto. Él me hace una referencia en la que omitió —porque no los maneja— elementos muy importantes de la lengua y organizadores del discurso, que tienen que ver con los implícitos y los supuestos. Está implícito que todos los que estamos hoy aquí vamos a hablar de cuestiones que tienen que ver con el lenguaje y con el aprendizaje. Si yo quisiera hablar de cómo se hacen las empanadas tucumanas, tendría que hacer la salvedad, porque eso no está implícito, no está supuesto que vamos a hablar de empanadas. Iván omitía todas las indicaciones que permitían que uno supiera en qué contexto estábamos hablando. Él hablaba en el contexto de él, venía con eso, y había que acomodarse ahí, a ver cómo funcionaba.

Me referí a los paradigmas de cohesión y de coherencia, y la otra cuestión, ya no tanto del discurso, pero sí de su uso, nos remite a las condiciones de polisemia, de lo que significan las palabras, a si las palabras tienen un significado unívoco o admiten más de uno y al tema de la reversibilidad. Cuando uno analiza un discurso el tema de la reversibilidad, es muy importante cómo se juega, cómo se da la permeabilidad del intercambio de las posiciones de los hablantes y cómo se da ese intercambio, pero no de

una manera formal como una descripción de turnos para hablar, en tanto se pueden tener totalmente incorporados los turnos para hablar y no darle importancia alguna a lo que dice el otro. La cosa es que esos turnos, esa alternancia, tengan que ver con la permeabilidad de tomar lo que dice el otro pudiendo estar de acuerdo, pudiendo estar en desacuerdo, en fin..., pero tomándolo.

El niño fue mejorando su comprensión, empezó a manejar algunas referencias temporales. Al respecto, hay una organización básica que tiene que ver con la deixis que define quién habla, en qué lugar habla, y los paradigmas espaciales y temporales, que comienzan siendo “acá” y “ahora” y luego se complejizan en “allá”, “después”, “antes”... Lentamente, Iván pudo desprenderse de la inmediatez del aquí y ahora y, en la medida en que su sistema semántico y las relaciones que pudo establecer entre las palabras (relaciones semánticas) se fueron complejizando, pudo avanzar, y comenzar a aparecer de modo embrionario y precario el relato. El relato es, esencialmente, un discurso referido; es hablar de algo que no está sucediendo en el momento en que se habla, es traer ese algo, hacerlo presente y requiere de una organización. Cuando nos referimos a la coherencia y, especialmente, a la cohesión, aludimos a la consistencia interna de ese discurso, de ese relato; a cómo están organizadas las secuencias, cómo están organizados los sucesos, las causas, las consecuencias, en fin, a un orden que permita que eso que se está contando sea transmisible y recuperable por el otro.

Desde lo que aporta esta nueva lectura desde la Terapéutica del lenguaje, se decide el inicio del tratamiento de Iván en mi espacio. De acuerdo con lo que planteaba Patricia, los obstáculos y las preguntas que me dirigiera —y a las que se sumaron las de su psicoanalista— se precipitaron significativamente en tanto Iván estaba en camino de ingresar en su primer grado.

Las palabras que marcan un final... que no es tal

Patricia Enright

Iván estaba en camino a ingresar en su primer grado. Y en las decisiones que se nos imponen al interior del dispositivo clínico no podemos dejar por fuera al escenario escolar como aquel que lo interpela introduciendo nuevas preguntas entramadas, en este caso, con una temporalidad que marca el fin del Nivel Inicial y la entrada al Primario. Temporalidad regulada por una lógica escolar que introduce nuevas demandas respecto de las que Iván iba pudiendo armar ciertas respuestas pero que, a la vez, requerían de una intervención otra que profundizara en el trabajo que hacía límite a la especificidad psicopedagógica. Es porque se me imponía un obstáculo en el marco del abordaje clínico de este niño que fue necesario convocar el discurso de la Terapéutica del lenguaje, ya que, en cuanto obstáculo, no hacía más que revelar la falta de recursos respecto de mis propias estrategias. La salida de este encierro disciplinar, que insiste en mostrar esa insuficiencia, comienza a motorizarse en la formulación de las preguntas dirigidas a Fernando y da lugar a la entrada de una intervención específica desde el campo del lenguaje.

El lenguaje, el aprendizaje en Iván. La psicopedagogía y sus lecturas, las fronteras, las preguntas y el trabajo interdisciplinario que sostienen nuestras prácticas, específicamente, en tiempos en que se juega la apropiación de su lugar de niño pequeño. En esa trama es imposible pensar que puedan quedar afuera las preguntas por el lenguaje cuando la posición del niño se juega también allí: en lo que pueda comenzar a enunciar con sus propias palabras.

En la actualidad Iván ya lee breves textos, aunque se le dificulta, en ocasiones, *soltarse* de lo que allí dice quien lo escribió para hacer jugar sus intenciones y sentidos propios. Iván ya escribe alfabéticamente breves párrafos, aunque su

producción necesita *soltarse* de la descripción/de la atadura al contexto. Iván hace y resuelve matemáticamente, pero su pensar se sostiene aún en lo perceptivo/concreto, en la seguridad que le dan los mecanismos (de sumar, de restar, de multiplicar) respecto del control de los resultados.

Es decir, Iván nos sigue generando preguntas —desde el lenguaje, desde el aprendizaje— y, en tanto creemos en la interdisciplina como modo de abordaje en la niñez, no habrá modo de que las interrogaciones dejen de formularse, de que las inquietudes se nos acallen en la autosuficiencia disciplinar.

En definitiva, no habrá modo de que estas palabras que proponemos para el final de este escrito sean las que marquen el fin de las reflexiones respecto de Iván.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Baralo, F. (2019). Hablar de los que no hablan. Rowensztein, E. y Kremenchuzky, J. (comps.), *Pediatría, desarrollo infantil e interdisciplina. Una mirada desde la complejidad*, pp. 237-241. Noveduc.
- Clark, H. y Clark, E. (1977). *Psychology and language: an introduction to psycholinguistics*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Enright, P. (2016). El juego en la intervención clínica y La conquista del espacio representativo gráfico. Filidoro, N., Enright, P. y Volando, L. *Prácticas psicopedagógicas. Interrogaciones desde/hacia la complejidad*. Biblos.
- Ferrari, M. (2005). Puntuaciones acerca del Ateneo Clínico. *Revista Acheronta-Psicoanálisis y Cultura*, núm. 21, p. 82.
- Fukelman, J. (1992). *Que sueñes con los angelitos*. Conferencias dictadas por el Dr. Jorge Fukelman organizadas por el Equipo de Niños del Servicio de Salud Mental del Hospital Español. Desgrabaciones y recopilaciones.

- Heidegger, M. (1985). *De camino al habla*. Del Serbal.
- Maciel, F. (2020). Dispositivo de trabajo interdisciplinario de los problemas en el desarrollo de la niñez. Filidoro, N. et al. (comps.), *IV Jornada de Educación y Psicopedagogía. La psicopedagogía en tiempos de interpelaciones*, pp. 71-90. Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Piaget, J. (1961) *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica
- Real Academia Española. (2022). Diccionario de la lengua española. En línea: <<https://dle.rae.es/diccionario>> (consulta: 21-11-2022).
- Riestra, D. (2008). Lengua, lenguaje y pensamiento humano y marco epistemológico general. *Las consignas de enseñanza de la lengua*. Miño y Dávila.
- Saussure, F. (1981). *Curso de lingüística general*. Losada.
- Trubetzkói, N. (1973). *Principios de fonología*. Cincel.
- Vigotsky, L. (2007 [1929]). Psicología humana concreta. *Escritos sobre arte y educación creativa*. Del Río y Álvarez.

Bibliografía de consulta

- Maciel, F. (2017) Reflexiones: El juego como estructura de la infancia. En Curso Virtual de Postgrado “Lenguaje y estructura. Entramado que se ponen en juego en el aprendizaje”, Hospital Alvarez, CABA. Coordinación: María Fernanda García.

Capítulo 2

¿Por qué no me lo dijiste antes?

Los procesos de comprensión del lenguaje en la escuela

Noemí Giuliani y Norma Filidoro



Presentación *VI Jornada de educación y Psicopedagogía*, FFyL, UBA.

Palabras introductorias de Norma Filidoro

Las ideas, reflexiones y conceptualizaciones que vamos a desarrollar forman parte de una conversación. Y así, ya entramos en nuestro tema, el lenguaje en su relación con el proceso de aprendizaje escolar en diálogo con las prácticas de enseñanza. No pensamos ni hablamos (ni enseñamos, ni aprendemos, ni hacemos clínica) a partir de enunciados independientes y autónomos, sino que todos y cada uno

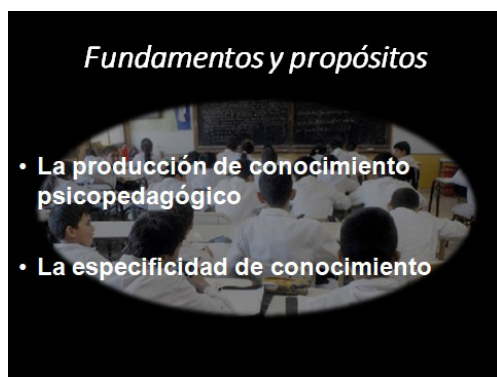
de esos enunciados forman parte de una conversación; en verdad, de múltiples conversaciones simultáneas. También este diálogo devenido texto forma parte de muchas y antiguas conversaciones. Por un lado, el trabajo que venimos haciendo con el Equipo de Educación y Psicopedagogía del que formamos parte Patricia Enright, Carla Lanza, Susana Mantegazza y yo. Equipo que viene armando, en el marco de proyectos de extensión universitaria (UBANEX), talleres sobre el tema del lenguaje, juego y aprendizaje destinados a docentes, maestros comunitarios y talleristas que realizan actividades socio-comunitarias en la zona sur de CABA. Por otro lado, la conversación con Noemí Giuliani (y también con Patricia Enright y Fernando Baralo) comenzó hace más de treinta años en el compartir cotidiano de una clínica interdisciplinaria y que, en cuanto a lo específico de este recorte que hoy compartimos, lleva casi dos meses de charlas e intercambios que lamentamos no haber grabado.

Para este texto vamos a mantener el tono propio de una charla, pero no será una mera transcripción, sino una construcción a partir de ella: por tanto, vamos a quitar ciertas marcas propias de la oralidad y vamos a agregar, completar y reformular lo que sea necesario para facilitar su comprensión.

Fundamentos y propósitos

Antes de comenzar con la presentación en sí, se me hace necesario compartir algunas consideraciones que constituyen los fundamentos y propósitos que venimos sosteniendo a lo largo de estas seis Jornadas de Educación y Psicopedagogía que se sostienen en la producción de un conocimiento psicopedagógico. El trabajo que nos acaban de presentar Patricia Enright y Fernando Baralo constituye un ejemplo, un modo ejemplar —en el sentido que da Agamben

(2009) a esta idea— de producir inteligibilidad a partir de lo singular, inteligibilidad en el campo específicamente psicopedagógico. Esa producción de un conocimiento psicopedagógico atraviesa estas Jornadas desde su origen, y se trata de producirlo en ese doble filo, como dice Guyot (2011), de las teorías y las prácticas. En ese punto, en ese doble filo, en tanto sostenemos que las intervenciones psicopedagógicas son prácticas de conocimiento, son espacios de producción de un conocimiento específicamente psicopedagógico, pero claro que en ciertas condiciones: una de ellas es que las prácticas psicopedagógicas no devengan lugares de aplicación de conocimientos provenientes de otras disciplinas, como la fonoaudiología, la psicolingüística, el psicoanálisis o la antropología (por nombrar solo algunas), que trasladamos a la clínica de manera directa y sin más. Esto es, la condición es que las prácticas no devengan lugar de aplicación de conocimientos, provengan de donde provengan, especialmente en estos tiempos en los que la psicopedagogía se encuentra en riesgo de quedar reducida a lugar de aplicación de fórmulas que provienen de una visión ingenua, reduccionista y simplificadora de la ciencia, que la presenta como valorativamente neutra y sin compromisos políticos.



Consideraciones previas.

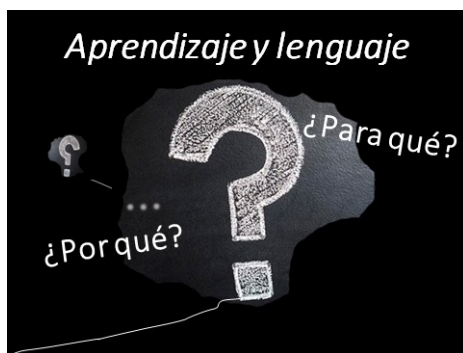
Lo que acabamos de escuchar nos dice que, de neutra, nuestra práctica no tiene nada: hablamos, pensamos, hacemos desde una perspectiva respecto del sujeto, de las infancias, de los derechos, de la inclusión. Acá no hay nada valorativamente neutro. Acá se trata de la construcción de conocimientos acerca de una situación de aprendizaje, en un contexto particular de enseñanza, un conocimiento respecto de lo singular que no renuncia a los universales.

Lejos de renunciar a la universalización de la razón, ubicamos nuestras prácticas en el lugar en el que esos universales, necesarios, se tornan insuficientes y dan lugar a una pregunta que se responde en singular, una respuesta que no se encuentra anticipada en ninguna afirmación previa: es que el sujeto no puede quedar incluido ni ser representado, dicho, sabido o explicado por los universales. Hay una lógica, que es la lógica del sujeto, que no es atrapable más que fugazmente.

Aquí es donde hacemos trama entre la idea de producción de conocimiento psicopedagógico y la idea de especificidad. ¿Qué quiere decir que un conocimiento es específico? Lo específico no se cierra en sí mismo, la especificidad no tiene que ver con la clausura; un conocimiento específico no es ni autosuficiente ni autónomo ni, mucho menos, tiene el poder de explicar todo. Lo específico no es redondo, no es cómodo. Patricia Enright cerró la presentación hablando de la incomodidad y de la necesidad de sostenerla, esto es, renunciar a las verdades redondas, estables, definitivas y, por tanto, tranquilizadoras. La especificidad del conocimiento psicopedagógico del que hablamos no va a concluir en una afirmación cerrada y concluyente (aunque haya que concluir, porque siempre hay que concluir): no renegamos de la verdad, solo afirmamos que las verdades son siempre situadas, revisables y, por tanto, provisorias (Castorina y Filidoro, 2020). Por eso nos nutrimos de conceptos teóricos

de otras disciplinas, nos enredamos con ellos, para, en otro tiempo lógico, apropiarnos de ellos (no expropiarlos ni aplicarlos), transformándolos, reformulándolos y situándolos en el espacio de las prácticas psicopedagógicas. Situarlos requiere de su reconstrucción en un movimiento de apropiación que, sin duda, los modifica. Este trabajo conlleva un riesgo: el de caer en el aplicacionismo. Lo específico de la psicopedagogía, decía Sandra Bertoldi (2021) aquí mismo, en su presentación en la V Jornada, abre a una dimensión de debate que recién comienza en la comunidad psicopedagógica. Y es un debate que, estamos convencidas, reclama exponer, mostrar, compartir las prácticas argumentadamente para conceptualizarlas; con la comunidad de profesionales psicopedagogos, pero también con profesionales de otras disciplinas y con la comunidad toda. Fundamentalmente, se trata de debatir acerca de los supuestos éticos y epistemológicos que las sustentan. Y para ello es necesario hacerlas visibles. En parte eso es lo que estamos haciendo desde que comenzamos con la organización de estas Jornadas.

¿Por qué lenguaje y aprendizaje?



¿Aprendizaje y lenguaje?

Y ahora vamos ingresando en el tema propuesto: ¿por qué hablar de lenguaje y aprendizaje?, ¿por qué pensar las relaciones entre el lenguaje y el aprendizaje? Lo ya dicho nos hace evidente que no se trata de evaluar cómo habla un niño, qué nivel tiene en relación con la comprensión o si la comprensión corresponde a la edad que tiene y el grado que cursa. No quiere decir que no sepamos eso o que sea un conocimiento despreciable, pero no nos vamos a detener ahí. Nosotras vamos a comenzar por una pregunta que nos va a situar en otro lugar, en otra perspectiva: les proponemos pensar cuál es nuestra responsabilidad respecto del decir y el comprender de cada niño, de cada niña. De esto vamos a hablar, de ese decir y comprender de un sujeto (en nuestro caso, niños y niñas, alumnos y alumnas) que se va construyendo en una relación con otros y otras. Ese decir y ese comprender no salen de la cabeza del niño, ni mucho menos de su cerebro, sino que se va constituyendo en el transcurrir de encuentros y desencuentros.

Ideas para compartir 1:

Tenemos una responsabilidad respecto del decir y comprender de cada niño y cada niña



El decir y el comprender de un sujeto se constituyen en el transcurrir de encuentros y desencuentros

Comprendemos en una relación con el otro.

Estamos planteando como eje de esta presentación el lenguaje comprensivo y lo estamos haciendo en términos relacionales. Ni el lenguaje en general ni el lenguaje comprensivo en particular constituyen entidades autónomas, cerradas en sí mismas. Pero, además, hoy vamos a plantearnos la relación entre el lenguaje comprensivo y el proceso de aprendizaje escolar desde la idea de responsabilidad: responsabilidad de quienes tenemos a cargo del cuidado de niños y niñas, sea desde el campo de salud o de la educación o desde todos los infinitos cruces posibles entre ellos. Y como estamos hablando de la escuela y de responsabilidades, vamos a pensar también en términos de los procesos de enseñanza: cómo escuchamos y cómo constituimos en el lugar de entender y en el lugar de decir a esos niños y niñas que son nuestras alumnas y nuestros alumnos.

En tanto partimos del hecho de que el lenguaje es esencialmente diálogo, y que ese diálogo es el centro organizador y formador de la actividad mental, afirmamos que la comprensión no se produce en un supuesto interior, sino en un espacio *entre*. Es en ese *entre* donde las palabras se van a cruzar, se van a enredar, se van a complementar, se van a chocar, se van a entamar; es ahí, donde se van tejiendo significaciones.

Ideas para compartir 2:

El desarrollo cognitivo, el desarrollo del lenguaje, la subjetividad y el proceso de aprendizaje se interrelacionan de manera compleja

No son relaciones lineales causa / efecto

La complejidad de las tramas.

El desarrollo del lenguaje, el desarrollo cognitivo, la subjetividad y el proceso de aprendizaje se interrelacionan de manera compleja. Hoy vamos a trabajar sobre recortes, vamos a tomar un aspecto de esta trama compleja: vamos a recortar esta relación entre el lenguaje y el aprendizaje, una relación que está atravesada por lo cognitivo, lo subjetivo, lo institucional, lo social, lo político. Y así, vamos dando lugar a algo de lo que fuimos construyendo en sucesivos intercambios, vamos entrando directamente al tema, en la palabra de Noemí Giuliani.

Palabras introductorias de Noemí Giuliani

En principio, gracias, Norma, por permitirme compartir este espacio; también, por el hermoso trabajo que hicimos durante este tiempo y que, además, venimos haciendo desde hace muchos años, como lo decías anteriormente. Intentaremos pensar las cuestiones del lenguaje y del aprendizaje en esta porosidad que tiene lo conceptual en relación con las disciplinas, digo *porosidad* porque es lo que le permite a una disciplina encontrar el obstáculo e ir armando el espacio para poder preguntarle a otra. Intentemos que, en este armado conceptual, se vaya construyendo una nueva forma de escuchar a los niños y las niñas.

Agradezco, además, a todo el equipo de Educación y Psicopedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, que me permite estar acá, compartiendo este espacio.

Marco teórico: delineando nociones básicas sobre la comprensión del lenguaje

Vamos a intentar delinear ciertos conceptos que permitan entender dentro de qué marco teórico vamos a leer lo

que escuchamos en el decir o comprender de un niño o una niña; y como el lenguaje, en sí mismo, constituye un sistema complejo, intentaremos mostrar algunos de sus componentes incluidos en lo que vamos a llamar *enunciación ampliada* (Kerbrat-Orecchioni, 1997).

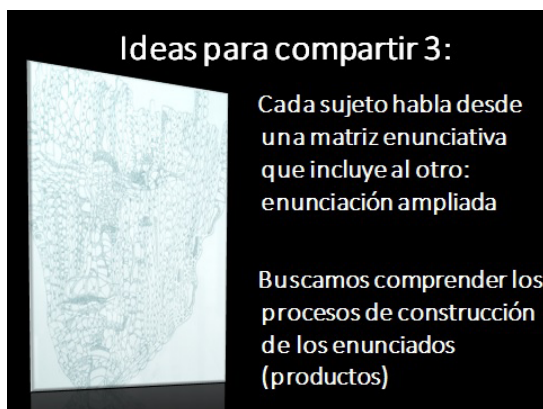
Como decíamos antes, no es uno que habla y otro que escucha, sino que la enunciación ampliada tiene componentes que están incluidos al interior de cada uno y cada una de los y las que hablan, y de los y las que escuchan.

Cada vez que hablamos, estamos en un acto enunciativo. En este momento estamos en un acto enunciativo, porque estamos hablando; recién Norma hablaba y todos la escuchábamos, ahora estoy hablando yo y me escuchan, cada uno y cada una desde su lugar lingüístico, subjetivo, ideológico está entendiendo algo y, al mismo tiempo, dejando de lado otras cosas, preguntándose, por ejemplo, sobre mi decir.

Entonces, ¿qué implica y qué diferencia introduce la noción de *enunciación ampliada*? La idea de que siempre estamos ubicados y ubicadas en un acto enunciativo, sea que esté enseñando a dividir, escuchando a la maestra y tratando de comprender o mirando por la ventana. Siempre, es un lugar del que no podemos salir. Nos podremos ubicar de diversos modos, aun desde el rechazo.

Esta es la idea central que queremos transmitir: siempre estaremos ubicados dentro de un acto enunciativo. Y acto enunciativo es todo acto de intercambio verbal que incluye las competencias lingüísticas de cada uno de quienes intervienen en ese acto, imbricadas en ellas las competencias paralingüísticas —voz, mirada, silencios, pausas, gestos, ubicación espacial— y las competencias ideológicas y culturales. Así se habla y así se escucha. Así se hace silencio o se cierra la escucha. De ahí nadie puede escapar.

Matriz enunciativa



Matriz enunciativa: lugar desde el que hablamos y comprendemos.

Ahora, ¿qué ocurre? Cada uno y cada una, como adultos/os, hablamos desde una matriz enunciativa que siempre incluye al otro, pero como terapeutas o como docentes, tenemos que saber que, tratándose de niñas y niños, esa matriz está en pleno proceso de armado.

La matriz enunciativa (Giuliani, 2016) determina el lugar desde donde se habla. Y es desde ese lugar que tendremos una representación del otro. Aun cuando al escuchar realicemos, en apariencia, una exclusión del otro, esa será también una forma de incluirlo o incluirla: haciendo que no lo/la escuchamos. La desatención es un modo de estar en la relación con el otro. Hay otras formas más sutiles de excluir que no son dando la espalda o mirando para otro lado: por ejemplo, diciendo “no entiendo lo que dice” o “dice cualquier cosa” o “no estoy de acuerdo”. En cualquiera de estas frases con las que un sujeto se opone y excluye, está el otro —bajo la forma de la exclusión—. Esta idea nos parece fundamental para pensar lo que ocurre en las escuelas, para

pensar lo que decimos de los niños y niñas, de la forma en que los/las escuchamos y los/las interpretamos, para pensar cada uno de los encuentros y desencuentros con el decir, hacer, pensar de un niño o una niña.

Además, cuando hablamos y cuando escuchamos, siempre incluimos componentes que están imbricados entre sí:

- Componentes lingüísticos y paralingüísticos: lo puramente lingüístico se entrama con lo paralingüístico produciendo nuevos sentidos. En lo que se dice, en lo que se escucha no solo está el código de la lengua (componentes lingüísticos), sino también la mirada, la prosodia, lo entonativo, las pausas, los silencios, el uso del espacio, el tono muscular y tantos más elementos que conforman lo paralingüístico.
- Competencias ideológicas y culturales, que se incluyen en lo lingüístico y en lo paralingüístico y que están entramadas en ellas.
- La posición subjetiva del hablante-escuchante.
- La adaptación al discurso: en cada acto enunciativo intentamos adaptarnos teniendo en cuenta o intentando tener en cuenta las competencias de los/las interlocutores/as, ayudados por el contexto (social, histórico, epocal, acontencional, institucional...) y por el co-texto (que es todo lo que rodea en ese momento el hablar más la historia de ese enunciado).

Nosotros no podemos separar lo lingüístico por un lado, lo cultural por el otro, lo ideológico por el otro, porque al estar imbricados entre sí definen ese sistema complejo que es el lenguaje.

¿Qué es una matriz enunciativa? La matriz enunciativa es el lugar que se constituye desde la primera infancia, dado por quien le habla a un niño o una niña: es una forma de escuchar y una forma de hablar. Está determinada por todos los componentes que mencionamos y es definido desde el adulto que lo constituye, lo sostiene, lo arma como niño o como niña.

Tendremos entonces a la niña que solo mira cuando su docente le habla y contesta con silencio; tendremos al niño que no comprende y se queda mirando al docente sin poder preguntar; tendremos a la niña o el niño que habla mucho, aunque su decir no se encuentre con el decir de la maestra, con lo que ella está diciendo: mil formas de escuchar desde qué lugar una niña o un niño escuchan y/o hablan.

Componentes del lenguaje

Antes de seguir avanzando, vamos a tratar de repasar los componentes del lenguaje (Kerbrat-Orecchioni, 1997) para que los tengamos presentes: en principio están los componentes lingüísticos, que poseen en su interior elementos relativos a la comprensión del lenguaje y otros relativos a la expresión. Estos componentes están presentes en quien habla y en quien escucha: niñas, niños, docentes, padres, madres, terapeutas. Recordemos que el lugar de hablante y el de escuchante son intercambiables.

Esa es una de las aristas de esta complejidad: cómo acercamos dos universos para que haya cierto encuentro entre ellos, encuentro que, ya lo vamos a ver, nunca es ajustado, nunca es perfecto, sino que es un intento de escuchar al otro para responder desde lo que uno escucha. Los componentes lingüísticos siempre los pensamos desde los dos lados (simultáneamente, desde la expresión de uno y desde la

comprensión de otre), por eso se llama *enunciación ampliada*. Ya superamos eso de emisor/a y receptor/a, porque en la enunciación ampliada, el/la que habla ya está incluyendo al otre de mil maneras.

El sistema fonológico, el semántico y el sintáctico, interrelacionados, arman el componente lingüístico del cual dispone cada hablante/escuchante. La pragmática es ese poner en juego todos los componentes al hablar o al comprender. Pensamos la pragmática como incluida en el escuchar, posibilitando la comprensión.

Vamos a dar un ejemplo de cómo funcionan estos componentes lingüísticos de manera articulada: un niño, en el contexto de un tratamiento, pide un carro a la fonoaudióloga; entonces ella le acerca un carrito de compras, el niño dice: “¡No, no!”, y hace el gesto de dibujar el carro en el aire. Lo que quería era un carro como el que su papá utiliza a diario en su trabajo de reciclado de cartones. Aquí vemos cómo esos universos se van acercando, cómo van produciendo ajustes y aproximaciones. Se trata de una construcción con el otre.

Después están esos componentes, que son fantásticos, que son los componentes paralingüísticos. Los componentes paralingüísticos son la voz, la mirada, la entonación, las pausas, el silencio, todo eso está desde la/el que da lenguaje. Lo entonativo tiene un lugar muy particular para quienes sostienen prácticas de cuidado. ¿A qué se refiere ese lugar particular? Esas adultas y adultos (madres, padres, docentes, profesionales de la salud), ofrecen una entonación particular que contiene pausas que toman a las niñas y niños, en tanto, justamente, su intención es tomarlas/os. Estas/os adultas/os hacen pausas, insisten en algunas cuestiones con la voz, pero ¿qué recibe un niño? Lo entonativo le va a servir profundamente para la comprensión, que va más allá de las palabras que el otro esté diciendo. Lo entonativo les

permite ir apropiándose del código de la lengua. ¿Qué tomamos del código de la lengua? Lo primero que tomamos es lo entonativo, que tiene cierta sustancialidad (la musicalidad de la voz), para luego llegar, a través de un arduo trabajo, a la conceptualización, que es lo que va construyendo el lenguaje comprensivo.

También tenemos los componentes culturales, históricos e ideológicos, que no quedan por fuera de nuestro decir ni de nuestro escuchar. Escuchamos desde un lugar en el que todos estos componentes se encuentran entramados en relaciones de complejidad.

Además, los lingüistas hablan de determinaciones *psi*, que quiere decir psicológicas, psíquicas. Nosotres, desde unas prácticas y conceptualizaciones atravesadas por el psicoanálisis, hablamos de subjetividades. Sabemos de la importancia de los primeros años para la constitución de subjetividades y, por tanto, incluimos la dimensión de la subjetividad en este entramado que es la enunciación ampliada.

Por otro lado, nos interesa definir lo que comúnmente se enuncia como *subjetividad en el lenguaje* (Benveniste, 1997); lo vamos a incluir en lo que estamos definiendo como *matriz enunciativa*, que comienza a armarse tempranamente en la relación con las y los adultos que tienen a su cargo al niño.

La subjetividad en el lenguaje se da a ver a través de aquellas piezas lingüísticas incluidas en todas las lenguas del mundo, que están ahí para ser tomadas y armar un discurso, un decir, que quedará enmarcado desde lo pronominal, quién habla, y a quién se habla, dentro de lo espacial y lo temporal. O sea, está lo singular de las relaciones entre adultos a cargo de la crianza y niños, y está lo universal relativo a lo pronominal (*yo-tú*) y a las coordenadas espaciales y temporales que nos enmarcan: están los actos íntimos, familiares, propios de los intercambios de cuidado entre

adultes y niños, pero enmarcados en un orden comunitario, temporal y espacialmente situado.

Todo esto —pronominales, y marcadores temporales y espaciales— está en la lengua, pero la niña o el niño deben ir armando esas piezas lingüísticas con un proceder lingüístico, con su posibilidad lingüística, pero profundamente determinada desde el lugar desde donde se habla. Son los lugares de anclaje del sujeto a su decir, que lo ubica en su discurso en relación con el otro en un espacio y en un tiempo.

Todo esto es construcción con el otro del diálogo que lo amarra a ese decir, y que nos muestra, nos da la posibilidad de escuchar qué de todo esto nuestro niño puede ir armando.

Estas piezas lingüísticas que están en todas las lenguas del mundo permiten armar el espacio, la temporalidad y lo pronominal son: *aquí, allá, cerca, más cerca, lejos, lejísimo...* Y cuando hablamos de temporalidad: *hoy, ayer, mañana, dentro de tres días, dentro de un ratito...* Nociones espaciales y temporales que arman un sistema donde se entrecruzan los paradigmas de lo espacial, lo temporal, imbricados en lo pronominal, en el *yo-tú* que habla/escucha.

Por ejemplo, el poder decir *yo quiero ir allá* está posibilitado por la presencia de un pronombre (*yo*) que lo marca como autor de ese decir; la presencia de *allá*, que es indicador de lugar, y el verbo (*quiero*) conjugado en primera persona.

En lo pronominal tenemos los pronombres posesivos (*mío, tuyo, nuestro...*) y los pronombres personales (*yo, vos, ellos...*) que están necesariamente presentes en la enunciación ampliada: se habla en relación con dos lugares, el de quien habla y el de quien escucha (Giuliani y Baralo, 1993), dentro de circunstancias espaciales y temporales específicas que establecen condiciones para el discurso. De aquí se desprende la necesidad de pensar todos estos elementos como sistema antes que como piezas independientes que

podieran ser enseñadas: se trata, en todo caso, de una construcción con el otro en un diálogo permanente donde, si una de esas palabras no se puede incluir en la comprensión de un niño, el diálogo —o parte de él— que se rompe, se desarma, queda fuera de la enunciación ampliada que intentamos compartir con esa niña o ese niño.

Cuando hablamos de subjetividad en el lenguaje, no estamos hablando de estados emocionales. Esas piezas lingüísticas que, como acabamos de ver, están en todas las lenguas del mundo anclan el decir del sujeto de la enunciación al sujeto que dice. Aquí remarcamos que el sujeto puede tener distintos modos de relación con el lenguaje. Marila, de 7 años, afirma: “No tenés que pintar afuera, tenés que pintar adentro de la línea, prolijito... prolijito... mucho cuidado”; mientras pinta, va tachando y haciendo desaparecer la imagen de una casa, ostensivamente, bajo gruesas líneas de marcador negro. El sujeto que dice es Marila: aunque diga con palabras ajenas, es ella la que habla, tomando las palabras del otro y produciendo un acto que las contradice o las resiste. Allí escuchamos su particular relación con las palabras de ese otro que Marila nos trae. Otras voces que la toman fuertemente y pasan a formar parte de su decir. Es Marila hablando: entenderemos que algo ahí podemos poner en movimiento para que su decir tenga mayor plasticidad: jugar con las palabras puede servirnos y servirle: juegos de personajes, cuentos con distintas voces, facilitarán algún movimiento en su decir.

Una vuelta por la deixis

Estamos aquí bordeando el concepto de “deixis”: los deícticos son esas partículas del lenguaje que organizan las relaciones espaciales y temporales en torno al sujeto tomado

como punto de referencia. Tienen por rasgo común definirse solamente con relación a la instancia del discurso. El ejemplo típico es el pronombre personal *yo*. La estructura de diálogo está compuesta por dos lugares que son intercambiables, el lugar del quien habla y el lugar de quien escucha. El pronombre personal *yo* no constituye una referencia fija debido a que no hay un objeto definible como *yo* al que puedan remitir idénticamente distintas instancias. *Yo* tiene su referencia propia: es la persona que enuncia la presente instancia de discurso que contiene *yo*. Y el *yo* solo es posible por contraste: no empleo *yo* sino dirigiéndome a alguien (otro separado de mí) que será el *tú* de mi alocución.

Todo esto es lo que se incluye en la deixis: *yo hablo desde un lugar y tomo esas piezas para decir* nosotras, nosotras, nosotres estamos aquí. Ese *aquí* tiene un valor espacial, tiene un valor en este marco enunciativo, porque yo puedo decir *estoy aquí* y estar en París. El *aquí* puede estar referido, incluso, a este espacio de pensamiento que estamos compartiendo. Entonces, esas piezas lingüísticas que toman lo pronominal, lo espacial, lo temporal, las desinencias verbales (que incluyen lo pronominal: digo “tomé”... no necesito decir “yo tomé”, la desinencia incluye al pronombre), los adverbios de modo y de tiempo, toda esa complejidad depende de la deixis, es decir, depende del que toma la lengua y la transforma en discurso en relación con el otro.

Por último, hay algo que es maravilloso para este momento, que llaman *restricciones del discurso* (Kerbrat-Orecchioni, 1997). Nosotras no hablamos todo el tiempo con todas las palabras ni con las mismas palabras ni del mismo modo, porque hablamos muy diferente con amigos, con colegas, con un hermano o hermana y, por supuesto, con un niño. Es decir, ¿por qué es *restricción del discurso*? Porque al hablar, con todas las variantes que mencionamos, haremos una restricción, una adaptación, para poder acercarnos, dentro de

nuestra posibilidad, a lo que escuchamos del otro, intentando sostener así un diálogo. Sostener el diálogo es, ni más ni menos, incluir. Se trata de que el otro, con su condición, esté en mi elocución. Es central poder pensar esto en una situación de aprendizaje. No puedo hablar de cualquier manera porque tengo que seleccionar de la lengua aquello que sirve para cada situación escolar, de enseñanza escolar. Tengo que conocer la condición del grupo y de cada una y cada uno de sus integrantes. Por eso sostenemos que esta noción de restricción del discurso hace eje respecto del tema que nos convoca, que es el encuentro con los niños en situación de aprendizaje y su relación con el lenguaje.

Inclusión educativa

Ahora bien, a partir de estas nociones que compartimos para establecer un punto de partida común desde el que hablamos, vamos a proponerles pensar en contexto, en situaciones concretas: cómo intervienen estas nociones a la hora de hacer lecturas y proponer intervenciones. Cuando decimos *hacer lecturas*, no es solo acerca del niño, sino también lecturas de las propias prácticas —las de enseñanza y las psicopedagógicas—.

Recién hablábamos de *matriz enunciativa* y de *enunciación ampliada*: estas ideas nos permiten afirmar que, en el discurso, el *tú* está en el *yo*. Pero el *tú* de los alumnos y alumnas se constituye a partir de las relaciones con las adultas y adultos responsables de las prácticas de cuidado, a partir de las interacciones con quienes se constituyen como referentes a cargo de la crianza en los primeros años. Esa matriz establece cierta lógica de sentido desde la cual los niños y las niñas —y todes— hablamos, escuchamos, entendemos. Pasa que, con relación a niñas y niños, la escuela hereda esa

matriz al mismo tiempo que la desconoce. Por eso decimos que es fundamental conocer sobre su existencia y saber que esa matriz incide (impone restricciones: posibilidades y obstáculos) en la escucha de niños y niñas de modo que nos permite salir de la idea de que responden directamente a lo que les decimos, al sentido y la lógica de nuestros enunciados. Por tanto, el ajuste entre lo que decimos y lo que el niño/a escucha y comprende no está asegurado, en tanto desconocemos quién es el *tú* que operó y opera (hacen función) en esa matriz. Los espacios terapéuticos y la escuela, sobre todo en los primeros años de vida, van incidiendo en esa construcción: el otro (*tú*) no es en sí mismo, es un *tú* que se va construyendo también con nuestro decir y nuestro comprender.

Estamos hablando de inclusión, estamos hablando de educación: estamos tratando de pensar la inclusión educativa más allá de las cuestiones técnicas, más allá (no más acá) de los proyectos pedagógicos de inclusión (PPI), las prestaciones de apoyo y las adecuaciones curriculares. Proyectos, prestaciones y adecuaciones que no funcionan cuando ese *tú* no está incluido en mí. Podríamos decir, cuando en mi decir (en mi pensar, en mi entender) no está incluido el otro/a, o cuando el otro/a es un otro/a teórico/a. Lo que nos interesa subrayar en este momento es que estas nociones nos permiten pensar a niñas y niños, pero, fundamentalmente, nos permiten pensar(nos) en nuestra relación con los niños y niñas. Siempre hay una concepción del otro que es previa a todo encuentro; el punto no es si ese otro o esa otra están o no están, porque, como decíamos, siempre está, no podemos escapar de ese lugar. El tema es reconocer esas representaciones que operan en mí, reconocer cómo inciden sobre mi escucha y mi comprensión del otro. Se trata de develar esa matriz que funciona en nosotros: poder preguntarnos qué estamos escuchando cuando escuchamos,

qué estamos entendiendo cuando entendemos, porque la respuesta no es ni obvia ni transparente. No escuchamos lo que el otro dice, porque escuchamos desde una perspectiva, desde una representación del otro/a; desde una historia; desde un contexto; desde nuestras expectativas, y las del sistema y las de la institución a la que pertenecemos, y las de la comunidad y las de la época. Escuchamos también desde las demandas que soportamos, las de las políticas de salud y educación y, también, las de los medios de comunicación. Lo que escuchamos es un recorte que construimos en esa relación, y esto es central en el acto educativo. Con Noemí Giuliani fuimos trabajando con recortes mínimos, recortados de complejos empíricos que constituyen unidades de análisis suficientemente autónomas (García, 2000), con el propósito de ir desplegando temáticas, problemas y conceptualizaciones. El primer recorte que vamos a compartir tiene que ver con una diferenciación entre procesos y productos.

Relaciones entre expresión y comprensión

Vamos a trabajar con recortes del lenguaje expresivo, y entonces tenemos que advertir que, entre el lenguaje comprensivo y el expresivo (que es lo que escuchamos de un niño), está lo semántico, aquello que arma el bagaje semántico de un niño, su organización semántica (Nelson, 1988), y en el medio, todas las reglas generativas que le permiten a una niña o un niño decir lo que comprende. O sea, no hay relación directa entre comprensión y expresión. No es una relación de sentido único, sino compleja, de interdefinición. Se trata de un proceso en el que los significados se despliegan entre los interlocutores (Bajtín, 2013). Se trata de una tarea ardua: establecer qué comprende un niño a partir de

lo que nos dice, de su lenguaje expresivo. Porque se trata de entender qué proceso hizo en relación con las reglas gramaticales que posee o no posee, las reglas gramaticales que le permitirán ordenar las relaciones entre los elementos del discurso abriendo a diferentes combinaciones de un número determinado de elementos, de palabras: nombres de objetos (nominales), preposiciones, conjugaciones verbales y más, dando lugar a un número amplio de enunciados. Además, como las combinaciones posibles son infinitas, el lenguaje es creación permanente (no es reproducción, no es dependiente de la memoria). De aquí el trabajo que nos convoca, no hay reglas de interpretación preestablecidas; no hay reglas que establezcan una relación biunívoca, inequívoca, entre el lenguaje comprensivo y el lenguaje expresivo. Uno no deviene automáticamente del otro. A su vez, ello no significa que no haya elementos teóricos y conceptuales que nos orienten en esta tarea.

"Las brujas dicen que... claro... pará... no me sale..."



Augusto frente a las brujas de Roald Dahl.

Traemos este recorte para situar las relaciones entre la comprensión y la expresión. No vamos a agotar el tema ni pretendemos llegar a afirmaciones definitivas, sino que vamos a poner a trabajar estas ideas para producir un conocimiento acerca de un sujeto. En este caso, se trata de Augusto, un niño que tiene 9 años, que está cursando 4º grado.

Augusto vio la película *Las brujas*, que está basada en la novela de Roald Dahl. En la escuela están trabajando con ese autor y pensamos, junto con su docente, que sería provechoso que Augusto pudiera ver la película en simultáneo con la lectura de la novela, justamente en función de las dificultades que presenta en el desarrollo del lenguaje. Si conocen la novela, si la han leído, sabrán de las dificultades específicas que este texto ofrece en cuanto al lenguaje: por momentos presenta una ortografía no convencional que atiende al modo particular de hablar de las brujas; la historia se desarrolla en un contexto alejado en tiempo y espacio, lo que implica un enorme trabajo de construcción de un mundo posible para esa narración; aparecen elementos mágicos, pero absolutamente enlazados con la realidad.

En este contexto es que Augusto comparte, en el espacio de psicopedagogía, que ha visto esa película relacionada con la novela que está leyendo para la escuela. Lo que vamos a ver ahora es el diálogo que se despliega:

Augusto: Las brujas dicen que claro... que los chicos dicen que las brujas son... pará, no me sale, esperá. Porque las brujas estaban... porque estaba la bruja que los chicos son... a ver... a ver... pero dice...

Psicopedagoga: Ah, las brujas dicen que los chicos son...

Augusto: As-que-ro-sos (*enfatisando cada sílaba*).

Psicopedagoga: Síííí, asquerosos y...

Augusto: Las brujas dicen que los chicos son asquerosos y, ¡ay!, asquerosos y..., ¡ay!, hermosos no...

Psicopedagoga: Nooo, los chicos no son hermosos (*hago voz de bruja*), los chicos son...

Augusto: No es lindo... ¡Asqueroso y feo!

Psicopedagoga: Sí, las brujas dicen que todos los chicos son asquerosos y feos...

Lo que vamos a intentar reconstruir es el proceso, cómo llegó a estos enunciados. No los enunciados en sí mismos, sino el trabajo realizado por Augusto para llegar a donde llega. Porque la intervención la pensamos a partir de conocer (en parte) ese proceso; es ese conocimiento el que nos va a permitir orientar a la escuela, orientar a su docente.

En este recorte hay mucho para pensar. Primero, vamos a detenernos en cómo la intervención de Norma detiene un decir de Augusto que venía armando un enunciado con oraciones simples sin posibilidades de subordinar. Entonces dice: “Las brujas dicen que claro... Los chicos dicen que las brujas son...”. Augusto no puede usar la subordinación: *Las brujas dicen que los chicos son asquerosos*. Pero ahí introduce algo muy interesante que es: “... pará, no me sale, esperá”, que nosotras leemos como la necesidad de detener a un otro que no lo invada totalmente, porque Augusto tiene la posibilidad de detener a la psicopedagoga y pedirle, casi reclamarle, un espacio para ser escuchado, para contar lo que no le sale.

Aquí nos vamos a detener para volver al tema *matriz enunciativa*: Augusto habla desde una matriz que le permite abrirse un espacio en la escucha del otro. Espera ser escuchado, quiere ser escuchado. Esa es la matriz enunciativa de la que Norma se toma en su intervención (“Ah... Las brujas dicen que los chicos son...”), y él inmediatamente la toma, y completa la frase diciendo “as-que-ro-sos”, de manera enfática. Es decir, Norma hace una lectura de lo que Augusto comprende y le oferta en ese punto, y él dice una palabra que es la que sintetiza, de alguna manera, el sentido de la frase. No le podemos pedir a este niño que organice un relato desde el punto de vista de las leyes gramaticales que subordinan las oraciones porque no dispone de ese recurso, pero sí podemos entender en qué lugar del proceso se encuentra y hasta dónde la comprensión de la película le sirvió para poder armar este enunciado.

Hay aquí una lectura de las posibilidades y obstáculos que se presentan en el proceso de aprendizaje escolar: Augusto entendió que las brujas dicen algo acerca de los chicos, pero como no puede utilizar la subordinación (*dicen que xxx*), no logra armar la frase y expresar lo que quiere. A su vez, esa imposibilidad introduce una confusión acerca de quién dice qué sobre quién (“Los chicos dicen que las brujas...”, en lugar de *Las brujas dicen que los chicos...*). Lo que queremos mostrar es que no se trata “simplemente” de que lo sabe, pero no sabe cómo decirlo. La comprensión y la expresión, ya lo dijimos, se constituyen mutuamente. Cuando Augusto llega a la formulación sintética de *as-que-ro-sos*, en él mismo se produce un avance respecto de la comprensión: nuestras intervenciones forman parte, inciden, constituyen la posibilidad de decir/comprender del niño. Y cuando decimos *intervenciones* no nos estamos refiriendo solo a la frase “Ah... Las brujas dicen que los chicos son...”, porque esa frase es el resultado de una lectura que también forma parte de la intervención.

Otro punto para pensar, no solamente en relación con este recorte, sino para cualquiera de los enunciados de los niños, es que en el sintagma las palabras se relacionan por las funciones que llevan implícitas entre sí. En este caso, Augusto dispone de la relación artículo-nominal-verbo, *las brujas dicen*. Hasta ahí lo tiene armado, pero intenta ir más allá. Dice: “Los chicos dicen que las brujas son...”. Y más adelante (no está en el recorte), dice: “Porque las brujas estaban porque...”. Es decir, está intentando establecer relaciones, está intentando encontrar la causalidad. No es un discurso absolutamente desorganizado, tiene trozos que están muy bien organizados, pero cuando va a subordinar o al inicio de la subordinación, que es ese *que* o ese *porque*, se pierde y ahí donde se pierde le ofrecemos algo de qué tomarse. Augusto puede tomarse de eso que el otro le ofrece a partir de una escucha. En este sentido, resulta central poder pensar qué relaciones de funciones tienen las palabras entre sí; esas funciones ya están en el lenguaje, las ofrecemos a los niños cuando hablamos y desde ahí las van descubriendo: función de preposición, de acción en el verbo, de nominales en los nombres de las cosas, como también las interrelaciones de esas palabras en sus significados, otorgando así sentido a las frases. Todo esto es un descubrimiento que se produce en estructuras de diálogo, es el proceso mismo de apropiación del lenguaje. Pero necesitamos conocer cómo un niño puede ir apropiándose de ellas.

Esto me parece que es un punto clave para tomar decisiones respecto de las intervenciones, para hacer hipótesis que nos permitan aproximarnos a dónde el niño o la niña se encuentran, hipótesis acerca de qué comprende y qué necesita para extender esa posibilidad de comprensión. No es que lo vamos a saber con exactitud, no hay manuales para decidir acerca de las intervenciones relativas, por ejemplo, a prestaciones de apoyo, pero, si

conocemos esto, nos va a colocar en un lugar muy diferente para hacer lecturas y tomar decisiones.

Completar a un niño

Este modo de hablar de Augusto es compartido por muchos niños y niñas. Escucharlos en su imposibilidad de abrochar un sentido provoca, a veces, angustia en los y las adultas que los rodean; sobre todo en los padres, las madres, les hermanes; pero también en las escuelas, les pasa a los y las docentes y a los/las pares. Incluso sucede en espacios relacionados con la clínica (en este caso, las intervenciones están más ligadas a posiciones teóricas y clínicas que a la angustia). Entonces asistimos a otro modo de intervención que implica, de alguna manera, completarlos con algo que supuestamente les falta. Esto es, cerrarles las frases (y en ese acto, completar a los niños y niñas en relación con supuestas faltas). De hecho, esto es lo que ocurre con Augusto más a menudo de lo que quisiéramos: le dicen *asquerosos*. Rápidamente aparece un par o un adulte que “le da” la palabra o la estructura que “le falta”. En lugar de un trabajo para que pueda llegar a donde pueda, es darle el producto terminado. Se trata de intervenciones que, justamente, no siguen el proceso que los niños y niñas están realizando, no siguen la línea de su trabajo para comprender y para expresar, sino que se centran en el producto. A veces se trata de posiciones teóricas; otras es que la angustia del otro salta a completar cerrando el enunciado.

Muchas veces escuchamos a un adulte decir a un niño: *Ah, vos lo que querés decir...*, y a continuación le dan la frase completa. A veces no es lo que ese niño o esa niña querían decir, pero no pueden, matriz enunciativa mediante, salir de esa significación en la que el otro los atrapa.

Estos modos de intervención se hicieron muy evidentes durante la pandemia, cuando las clases eran virtuales y las familias escuchaban: escuchaban no solo las preguntas de las maestras, sino las respuestas de sus hijos en diferencias con los pares. Muchas maestras referían escuchar a padres y madres y abuelos y hermanas dando al niño la respuesta. En el caso de Augusto, era todo de a dos: él comenzaba y el papá, indefectiblemente, concluía; no se lo veía, pero se lo escuchaba todo el tiempo en *off*. No era para engañar a la maestra ni hacer creer a nadie que quien respondía era Augusto. Era taponar la angustia insoportable que la dificultad del hijo le provocaba.

Haciendo juego: extender el campo semántico

En estos intercambios con Augusto aparece el juego. A partir de la palabra *asquerosos* propongo otras que riman: *roñosos*, *piojosos*. A Augusto esta transgresión le provoca risa. Entendemos la risa como un modo de entrada a la escena de juego. Entonces agrega: “¡Y vomitosos!”. Lo interesante es que *vomitoso* no existe, es una invención, pero no cualquier invención. Utiliza una palabra que designa algo desagradable (tal como *roña* o *piojo*) y con el sufijo *-oso*, que denota abundancia de lo significado por la base, la convierte en un adjetivo que las brujas de Roald Dahl podrían utilizar para referirse a los niños. O sea, Augusto conoce las reglas para generar un adjetivo a partir de un sustantivo y, de allí en más, da continuidad a la rima. Acá aparecen las reglas sintagmáticas de las que hablábamos anteriormente en relación con la comprensión. Eso que se va armando a partir de reglas sintagmáticas que en su relación con la comprensión van generando posibilidades expresivas que, a su vez, van a incidir en los procesos de

comprensión. Porque, volvemos a subrayar, no es una relación causal lineal.

La comprensión “solo” tiene que ver con incluir diferencias, que es lo que nos va a permitir, con el tiempo, armar las redes. Pero en los primeros momentos de la vida, en relación con los rasgos semánticos, que son los elementos de significación que se adquieren no por separado (color, forma, tamaño), sino en relación con lo que se está hablando. Los rasgos semánticos entran en la complejidad del sistema y se incluyen en muchas palabras del sistema. El rasgo color, cuando es tomado, se incluye en distintos objetos de la vida cotidiana del niño. El rasgo entra y modifica el sistema, pero no es una operación por sumatoria, sino que hace que todos los elementos, dimensiones y funciones se acomoden de una manera diferente (Giuliani, 2016).

¿Qué va haciendo un niño muy pequeño cuando el otro le ofrece el lenguaje? Va tomando rasgos y va estableciendo diferencias en su lenguaje comprensivo que no aparecen totalmente en el lenguaje expresivo. El lenguaje comprensivo siempre va por delante del lenguaje expresivo. Por ejemplo: un papá mira un libro con su hijita de menos de tres años, que señala una imagen y dice *vaquita* (por vaquita de San Antonio); entonces el señor señala otro insecto y dice *caballita...* La niña se ríe y dice que no... El papá insiste: “¿Cómo?, si esta es vaquita, esta es elefantita y esta otra es ovejita”. La niña vuelve a reír y dice que no, aunque esta vez más seria. A la tercera, pega un grito: “¡Nooo! Esta vaquita... caballita no, ovejita no”, señalando, cada vez, los insectos correspondientes. Esta niña ha realizado un trabajo maravilloso al ir tomando rasgos en diferencia y construir categorías para ordenar el mundo. Lo que no puede es volcar todo eso en el lenguaje expresivo para contárselo a su papá (que, dicho sea de paso, extiende el juego más allá de lo que la niña puede soportar).

Entonces, el armado del lenguaje comprensivo se va produciendo con todos los rasgos semánticos (pequeña, de seis patas, roja y negra, anda por las flores, camina y vuela, etc.) que diferencian todos los signos lingüísticos, pero, además, hay algo imprescindible, que es la relación existente entre los elementos que componen este sistema semántico. En Augusto, ese *vomitoso* es maravilloso, porque él incluye esa palabra, en el paradigma, por una similitud de cómo finaliza la palabra, pero, a la vez, con un significado similar (adjetivos terminados en *-oso*, que indican un rasgo desagradable). Esto es lo fantástico, cómo lo encuentra: el trabajo cognitivo que realiza es muy importante porque está operando con dos variables simultáneamente, la que tiene que ver con lo sonoro y la que tiene que ver con el sentido. Entonces, esto que se está produciendo en el lenguaje expresivo, evidentemente, favorece el comprensivo y aumenta la amplitud del paradigma; así, la próxima vez que tenga que utilizar adjetivos, va a tener más elementos para hablar, para explicar. En este caso particular, va a tener muchas más palabras para describir lo feo. Es hermoso cuando dice que *son asquerosos y feos...* Allí vemos cómo busca otra oposición semántica: podemos advertir que de esta manera también está armando la comprensión, está armando una oposición entre lo lindo, y lo feo y asqueroso.

Decimos otra oposición semántica porque a la oposición *lindo-feo* agrega variantes de *feo*, con alguna diferencia que incluye *asqueroso* —y de ahí lo de *vomitoso*— como variantes de lo repulsivo. Este es el armado del lenguaje en la comprensión: cuando dice “asqueroso” y “¡Ay!, hermosos no...” está usando opuestos. Primero dice: “¡No es lindo!”; *lindo* es el concepto que tiene más a mano para adjetivar; a partir de allí, por oposición, llega a *asqueroso* y *feo*. Y cuando Norma sostiene el juego y sigue con todas esas palabras, *roñoso*, *piojoso*, él inventa *vomitoso*. En este armado de los

opuestos le vamos dando la posibilidad de la inclusión de nuevos rasgos de manera que no se quede fijo en *son asquerosos*, punto.

Desde ciertas perspectivas, podríamos suponer que a un niño con dificultades en el lenguaje no hay que hablarle tanto ni menos jugar de esa manera porque lo confundimos. Hablar claro, simple y corto, lo imprescindible para que entienda y nada más. Por supuesto que no estamos diciendo que hay que hablar confuso, con miles de subordinaciones y largamente. Lo que queremos decir es que conocer los procesos de construcción del lenguaje comprensivo y expresivo y poder leer cómo esos procesos se dan en un niño o niña y saber por qué lugares anda nos permite hacer intervenciones en el sentido de ensanchar sus posibilidades de comprender y de expresar.

Más allá de Augusto nos interesa pensar, para cada niño y cada niña, qué ofrecemos para que pueda expresar y comprender todo lo que sea capaz, sabiendo que esa capacidad no está dada, sino que se construye en los intercambios. La intervención no se dirige a que diga una respuesta correcta, sino a que pueda tomar la palabra o, incluso, inventarla. Por supuesto que valoramos, porque la escuela así lo hace, una respuesta adecuada, correcta, no es que desestimemos eso, pero vamos más allá. No nos orientamos por lo que debe decir, lo que se espera, lo que conviene, lo que es adecuado; aunque atendemos todo esto, no es ese nuestro horizonte, sino otro mucho más ambicioso: ofrecemos para que pueda tomar la palabra.

Lo que hacemos es ofrecer para que tome; ese es el espacio simbólico que necesita el lenguaje para desplegarse en lo expresivo y en lo comprensivo, que haya un alguien que ofrezca lenguaje para que el niño lo vaya tomando y construyendo (no repitiendo). Ese es el mecanismo básico del proceso de apropiación del lenguaje.

Y en cuanto a la intervención, lo mismo, ofrecemos para que se lo apropie, para que construya eso que le ofrecemos. Cuando enseñamos, no es para que los niños y niñas reproduzcan, ningún docente quiere eso, queremos que comprendan, y en ese pasaje se producen diferencias que hay que soportar. La pregunta “¿Qué quieres decir?” o “¿Por qué no me lo decís de otra manera?” es riesgosa, porque el niño no puede decir qué es lo que quiere decir, lo dice de esa manera porque lo que quiere decir todavía no está tan claro, somos nosotros los que tenemos que descubrir por dónde entrar en su decir para ver si lo acompañamos a armar (saber, comprender) lo que quiere decir.

Intercomprensión parcial

Retomamos la palabra *descubrir*. Decíamos *descubrir por dónde entrar* para que una niña o un niño puedan decir, para que pueda tomar la palabra. Es, claro, una especie de metáfora, porque si somos rigurosas, no se trata de un descubrimiento: no hay una entrada anterior a nuestra llegada. Esa entrada la vamos construyendo en la misma intervención. No hay una entrada oculta que nos está esperando, en todo caso, esa entrada se va construyendo entre las condiciones del niño y las intervenciones que vamos delineando a partir de su conocimiento. Ahora, conocerlas es ya una intervención: las prácticas docentes (así como las prácticas clínicas) son prácticas de conocimiento.

Y de esta manera, vamos entrando a un recorte que nos va a permitir pensar la comprensión en términos de intercomprensión parcial (Kerbrat-Orecchioni, 1997).



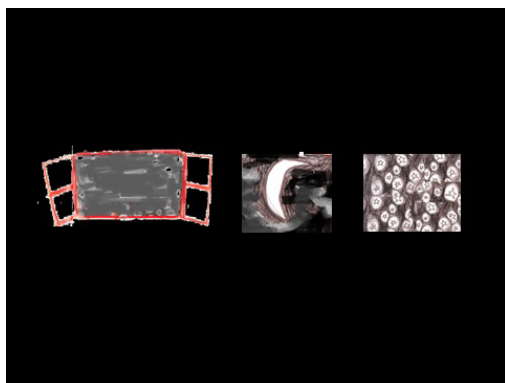
Toda comprensión es, necesariamente, parcial.

Hablamos del entramado de lo paralingüístico, lo lingüístico, lo socio-histórico; ahora vamos a establecer que nunca hay una comprensión total, ni entre niños, ni entre adultos y niños, ni entre adultos. Por eso, en las conversaciones aparecen expresiones como: *No te entiendo*, ¿Por qué me dijiste eso?, ¿Por qué lo decís de esa manera? La comprensión es intercomprensión y es, necesariamente, parcial porque hay dos universos con todas sus capacidades lingüísticas, con todos sus posicionamientos subjetivos, con sus valores, con sus ideologías, con sus historias, con sus conocimientos, y no hay ajuste perfecto, y eso hay que soportarlo (hacerse soporte de las diferencias), hay que sostenerlo. Entonces, nunca hay una comprensión total, la comprensión es intercomprensión parcial. Y eso es lo que nos ofrece el encuentro con el otro. Se establece cierto consenso sobre las significaciones de las palabras, porque algo de lo arbitrario y de lo social se entrecruzan para formar la significación, pero entre esas dos formas de decir/comprender (arbitraria e individual/social y compartida), está lo que se anuda en cada

cual, con todos los componentes de los que hablamos. Pero, a la vez, ese uno le habla a otro, que posee su propio sistema lingüístico, también con todas sus variantes. Y todo ello constituyendo un sistema complejo donde los componentes, cualquiera que sea el nivel en el que estemos trabajando, se interdefinen, o sea, no tienen existencia como entidades independientes previas a su encuentro.

Hablar es, precisamente, procurar que algo coincida entre esas dos intenciones comunicativas, es dejar que algo no encaje exactamente en lo que pretendo que el otro está diciendo o lo que pretendo que el otro comprenda o diga. Ese espacio intermedio constituye un lugar del encuentro que debe dejar lugar a lo que se irá incluyendo según las posibilidades creativas del lenguaje: la sinonimia, la antonimia, el doble sentido, la ironía, el chiste. Se trata de renunciar a la pretensión de una intercomprensión total porque ahí cerramos toda posibilidad de que se sigan incluyendo diferencias que desplieguen la comprensión.

Milena: la función de la imagen



Controversias en torno al uso de las imágenes.

En esta oportunidad, vamos a tomar un recorte para pensar la comprensión y, a la vez, la imagen. Vamos a revisar el lugar de la imagen, que a veces es pensada como facilitadora y, otras, como un obstáculo.

Se trata de una niña, que cursa segundo grado: Milena.

La maestra propone una actividad relacionada con la lectura en voz alta que consiste en que, cada semana, un niño o una niña lleva un cuento, que debe ser breve. La consigna es “un cuento que les gustaba cuando estaban en el jardín”, para leer a sus compañeras y compañeros. La familia de Milena pide a la docente que anticipe los textos que los compañeros y compañeras van a leer de manera que se los puedan contar antes, en casa. La hipótesis de la familia es que, si le muestran antes las imágenes del cuento, Milena va a poder entenderlos cuando los chicos y chicas los lean. La mamá afirma que las imágenes le facilitan la comprensión, que Milena necesita de ese apoyo para comprender, porque si no, dice, *se pierde*. La docente no está nada convencida, al contrario: su hipótesis es que la imagen va a funcionar como tapón, no le va a permitir armar sus propias imágenes, sus representaciones. Sostiene que están haciendo un trabajo con la lectura con voz, con lo sonoro, para que el grupo construya algo con esas palabras, individual y colectivamente. Afirma que cada uno y cada una producirá lo que pueda y Mile también. Por otro lado, se trata de cuentos muy sencillos, propios del Nivel Inicial, y que los chicos y chicas de segundo grado ya tienen entre siete y ocho años, que les sobra para entender esos cuentos que traen para compartir.

Vamos a ir ubicando la función de la imagen en su relación con los procesos de comprensión y para eso vamos a ir a uno de los textos que un compañero lee: “Abrió el cuaderno y dibujó una ventana, una luna y un cielo de estrellas”.

El relato va listando objetos que son dibujados, enuncia una secuencia: ventana, luna, cielo, estrellas. Más adelante

decíamos que en un acontecimiento hay simultaneidad, pero cuando relato el acontecimiento tengo que ir palabra por palabra, en el relato hay una extensión temporal en la que algo de la simultaneidad del acontecimiento se pierde.



La frase nomina los elementos uno a uno.

**La comprensión relativa a un
objeto o situación requiere de la
representación de acontecimiento**

La imagen facilita su integración.

En el libro se ve una imagen en la que se entran esa ventana abierta, esa luna y ese cielo estrellado, pero además aparecen los dos personajes, un gato y un ratoncito, mirando por la ventana abierta hacia el cielo.

Muchas veces nos referimos a las imágenes como “apoyo figurativo”. A veces la escuela recurre a la imagen como apoyo para la construcción de significaciones y, otras, lo prohíbe expresamente: que no vean la película, que no compren la versión de historieta. La imagen como apoyo figurativo y la imagen impidiendo operaciones cognitivas relativas a la construcción de significaciones a partir de un relato.

Lo que queremos es ubicar qué lugar tiene la imagen. La imagen nunca es, o no debería ser, algo fijo. No estamos hablando, por ejemplo, de la imagen que ofrecen los comunicadores, método basado en imágenes fijas que se ofrecen al niño que no puede hablar. Estamos hablando de la imagen que arma secuencia, de la imagen que arma temporalidad, de la imagen que arma relaciones entre los objetos, el espacio, el tiempo.

Hay una autora que habla de representación de acontecimientos (Nelson, 1988), que nos enseña mucho en este punto.

La comprensión no es relativa a un objeto, sino que es relativa a una situación y, por tanto, requiere de la representación de acontecimientos. La representación de acontecimientos es muy temprana. Cuando los adultos hablamos a un niño o una niña pequeños, habla de lo que pasa aquí, ahora, incluyendo el contexto y el cotexto, lo que quiere decir ayudar con más palabras para la comprensión; siempre se está apoyando en algo de la imagen del objeto, pero también los adultos recortan algo en el discurso para que esos objetos queden valorizados. Representación de acontecimientos no es armar una secuencia temporal, no se trata de imágenes visuales que arman una secuencia temporal, sino que para construir representación de lo que está ocurriendo ahí, incluimos el objeto que estamos viendo, pero también su uso, su tamaño, su color; lo perceptivo entra, no para que aprendan los colores, sino para que puedan

abstraer del objeto ese rasgo y generalizarlo, esto es, para que no quede pegado al objeto (amarillo es el sol, verde es el pasto y rojo es la manzana).

El uso de la imagen es un proceso hermosísimo, complejo, en relación con la apropiación del lenguaje. La imagen tiene que estar, ya será momento de ir corriéndola para que esa representación se pueda producir sin tanto sostén de lo analógico. Pero la representación de acontecimientos, no nos olvidemos nunca, implica al tiempo, al espacio, a las características del objeto y a las situaciones. Todo eso va a armar lo que algunos autores llaman la *semiótica lingüística* (Halliday, 1982). ¿Qué arma un niño cuando empieza a comprender, a representar los acontecimientos? Arma semiótica lingüística: quiere decir que puede representar el mundo a través del lenguaje. Que un niño pueda entender que algo está cerca, que algo está lejos, que algo pasó hace tres días... Todo eso se arma en la representación de acontecimientos y siempre está acompañado de la imagen, que puede ser la imagen concreta (el objeto presente) o puede ser la imagen de un cuento; pero cuando una mamá, un papá, una docente cuenta un cuento, siempre está tratando de separar de la concreción, de lo figurativo. Todo eso se juega ahí.

Hay dos ideas que acabamos de mencionar que, antes de seguir, vamos a precisar: contexto y co-texto. Lo contextual sitúa, marca y acompaña el decir. El contexto es el entorno físico, social, emocional. El contexto es el lugar: *Cuidado, no te quemes* no tiene el mismo valor semántico si se lo dice un papá a su hija en la cocina, que si se lo dice una amiga a otra que le cuenta sobre una relación amorosa. Las significaciones se definen en contexto. En cuanto al co-texto, se trata del contexto verbal específicamente: se dice con aclaraciones, repeticiones, redundancias, puntuaciones que convocan a un sentido y no a otro. Si alguien me pregunta a qué hora nos encontramos, no es lo mismo responder *Y... temprano...*

que: *Temprano. Nos encontramos temprano. Temprano es temprano* (Giuliani, 2016).

En el cuento “Mateo y su gato rojo”, un nene dibuja un gato que no sonríe. Mateo dibuja la sonrisa, pero desaparece, al gato se le va sonrisa. Entonces el nene le hace un amigo, le hace comida, le hace juguetes y el gato no tiene sonrisa hasta que hace esto: dibuja la ventana abierta, con la luna y las estrellas. All  Milena dice: “El gato está contento porque tiene la risa”. Es a partir de esta imagen, y de esta frase —*Está contento porque tiene la risa*—, que empezamos a ubicar juntas que el gato está contento, que *tiene risa*... Y agrego: “Porque le abrieron la ventana”. Ese *porque* hay que armarlo, no est . Ese *porque*, esa relación entre *tener la risa*, entre poder sonríe y la apertura de esa ventana, es una construcción. No se pasa directamente de la apertura de la ventana a la posibilidad de salir, menos a pensar en la relación encierro/libertad, son todas relaciones que hay que armar. Y Milena, cuando digo *porque le abrieron la ventana*, dice:

Milena: Ah, el gato está cerrado.

Psicopedagoga: Estaba encerrado y ahora puede salir.

Milena: Salir de vacaciones.

Psicopedagoga: S , salir a la plaza, a la casa de sus amigos, de sus amigas.

Milena: La abuela, cerrada. (*En contexto de plena pandemia*).

Psicopedagoga: Claro, por el coronavirus,  no?

Acá vemos cómo el lenguaje se va ampliando, cómo empieza a aparecer la posibilidad de establecer relaciones. No es ese uso de la imagen que consiste en señalar un baño para decir que quiere ir al baño. Es la imagen que provoca la posibilidad de relacionar, que permite ensanchar las tramas relacionales, también a partir de lo que Milena sabe, de su experiencia, de su abuela *cerrada*, del salir que es *de vacaciones*. Más adelante será salir a otros espacios, será salir de otros modos, más adelante *salir* podrá ser aún *una forma de decir: salir de una relación, salir de un problema*.

Lo que a Milena le abre posibilidades es la palabra: cuando le decimos *porque*, le estamos ofreciendo la causalidad que le abrió a otras posibilidades de relación. De esto se trata pensar en nuestra intervención, que no siempre será exacta, pero es una llave: en ese *porque* encontramos que empezó a relacionar con las vacaciones, con su abuela... Y todo esto también amplía lo comprensivo.

Siempre hay una lógica en lo que el otro dice

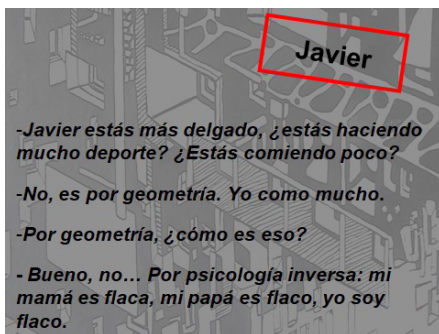


¿Como escuchamos?

Vamos a tomar un último recorte; en realidad, dos que se refieren a lo mismo: cómo escuchamos a las niñas y los niños, y dónde las y los ubicamos con nuestra escucha. Dónde dejamos a las niñas y los niños cuando decimos, por ejemplo, que dicen cualquier cosa o que no se entiende nada lo que dicen.

Recuerden que estamos haciendo eje en la inclusión: hay formas sutiles de expulsar, podemos expulsar, excluir al otro del acto enunciativo. Hay un modo de escuchar que excluye y hay una escucha que incluye. Se trata de poder escuchar lo que está diciendo, suponer que hay una lógica en juego aunque no la entendamos, aunque no sea una lógica compartida: en todo caso, tendremos que ver cómo hacer para entrar en esa lógica, cómo hacer para acercar lógicas y significaciones que nos permitan dialogar, escuchar y ser escuchadas. El problema es cómo descubro, si puedo descubrir, el modo de ingresar en esa lógica. Cómo hacer para armar ahí un *nosotros* para no quedar desencontrados.

A veces, sucede que a les adultes, sobre todo a las mamás y los papás, pero también a las maestras, las y los angustia escuchar a un hijo o a un estudiante sin poder entender lo que dice. Entonces, la afirmación de *Dice cualquier cosa...*, y punto, nos saca de esa situación. Es un modo de no detenernos, de salir rápidamente de allí: no me detengo en el aparente sinsentido.



Suponer al otro queriendo decir algo.



Germán

Me cuenta que fue el día de la familia en un campo de deportes al aire libre...

- ¿Qué fue lo que más te gustó?

- Bebida

- Ah... ¿cuál?

- Hay sapos en el río

- Germán, yo te pregunté qué te gustó y vos me contaste que te gustó la bebida. Ahora te pregunté cuál bebida te gustó

• - Ah! Yo entendí... Yo nada más adivino. Pepsi

Y seguirlo en su lógica.

Para empezar, no desechamos ninguna producción por más que nos genere angustia o que nos incomode. En segundo lugar, suponemos que allí hay un sujeto que enuncia algo desde su saber. Y luego, buscamos formas de interrogar eso que dice, que no es interrogar a Germán o a Javier, sino hacer preguntas a sus enunciados. Interpelamos al enunciado, no al sujeto que enuncia.

Retomamos aquí la idea de enunciación ampliada: un *yo* que contiene a un *tú*. Yo supongo a Javier o a Germán queriendo decirme algo, los supongo hablando con una lógica, y voy a trabajar para interrogarla, que no es interrogar para que me dé una respuesta clara que me deje tranquila, sino para que pueda, él mismo, ordenarse.

Entrar en la lógica del otro: un modo de inclusión

Comenzamos con el recorte de Germán, siguiendo esta idea de que intentamos tomar lo que el niño dice, no de corregirlo ni de hacer que diga lo que sería, supuestamente, correcto. Hacemos un intento. Porque es eso, un intento, no hay manuales que nos aseguren el éxito.

Ahí hay una primera pregunta sobre lo que más le gustó de ese día de festejo al aire libre, a lo que Germán responde que fue la bebida. Pero cuando le preguntamos cuál, él dice: “Hay sapos en el río”. En este punto, entra a jugar la comprensión de los encabezadores. Los encabezadores son esas palabras que nos remiten a un objeto: *cuál, cómo, dónde, con quién*. Germán no tiene la posibilidad de comprender cómo funcionan los encabezadores. Ante la respuesta de Germán, cuando ese “*hay sapos en el río*” nos podría hacer pensar y decir que *dice cualquier cosa*, le proponemos repasar la secuencia: *Yo te pregunté qué te gustó y vos me contaste que te gustó la bebida. Ahora te pregunté cuál bebida te gustó*. Hay allí un encuadre de la pregunta, traemos la historia reciente de la pregunta, la ubicamos en relación con el diálogo, ofrecemos una trama. Ahí Germán responde: “*Pepsi*”.

Los encabezadores son un tema central para pensar la comprensión y, más aún, la comprensión en la escuela, donde las preguntas tienen un lugar importante en los intercambios verbales, orales y escritos. Los encabezadores son centrales porque tienen una función de enlace; interpelan directamente al sujeto. Encontramos niñas y niños que comprenden una explicación, un relato, pero que en cuanto las o los interpelamos con una pregunta que inicia con un encabezador, se corren, no tienen cómo responder.

Siguiendo con Germán, hacia el final del recorte dice: “Nada más adivino”. ¿Cuántas veces a este niño le deben haber dicho que dice cualquier cosa o que está adivinando? Ahora es él mismo quien se asume como un sujeto que adivina porque no entiende o no sabe lo que tiene que decir. Ahí se imbrican las cuestiones lingüísticas, la comprensión, con la posición del sujeto en el acto de hablar y, también, de escuchar. En ese *nada más adivino*, escuchamos una sentencia del otro. La escuela dice

que Germán *habla raro*, que dice *cosas raras*, que responde *cualquier cosa*. Así es como ese otro lo escucha, desde ahí lo escucha y desde ahí lo instituye en el (no)lugar de alumno. Dijimos que no comprender al otro es expulsarlo. Expulsión que no proviene de una acción deliberada y consciente, pero de la que somos, todes, responsables. Lo que suponemos que Germán dice, el modo en que lo escuchamos, el lugar en que esa mirada y esa escucha se dan a Germán, todo eso constituye nuestra representación de este niño y desde ahí es también, en parte, desde donde él se mira y se piensa.

Por eso, insistimos, pensar el lenguaje en la escuela nos permite profundizar las intervenciones en el sentido de la inclusión.

No clausurar con interpretaciones

En cuanto a Javier, en relación con su respuesta —*Es por geometría*— podemos hacer la hipótesis de que hay un desplazamiento a partir de una similitud fonológica —*psicología, geometría*—. Se trataría de un desplazamiento metonímico sostenido en la semejanza de los sonidos.

Frente al pedido de aclaración, Javier niega lo que quiere decir: “Bueno, no”. Después de la negación viene la afirmación de que *es por psicología inversa*. Pareciera, son todas hipótesis, que Javier nos trae algo de lo familiar, algo que es del orden de la filiación: “Mi mamá es flaca, mi papá es flaco, yo soy flaco”. Algo de la psicología que él relaciona con la forma de ser, en este caso, de ser flaco. Pero lo interesante, porque por supuesto, este es un recorte para seguir pensando y trabajando con este niño, es qué quiere decir *psicología inversa*, porque en realidad sería, según lo que nos va diciendo, *la misma psicología* por pertenencia de familiar.

Esa palabra, *inversa*, la vamos a dejar ahí, para más adelante, no vamos a sacar (o mejor, agregar) ninguna conclusión apresurada. No taponar con interpretaciones acerca de lo suponemos que el otro quiere decir es, también, un modo de dar lugar, de sostener la escucha para que quede abierto un espacio donde pueda enunciarse.

Nunca desechamos la producción de una niña o un niño, sino que suponemos un saber en eso que dice para, desde allí, interrogar su decir, que no es lo mismo que interrogar al sujeto esperando que se rectifique. Esa es la intervención. En este recorte podemos leer algo de la metonimia.

Nunca decimos “cualquier cosa”. Partimos de afirmar que hay una lógica en lo que una niña o un niño dicen. Una lógica en la que tenemos que entrar para poder intervenir, acompañando a la docente en la propuesta de enseñanza y al niño en el proceso de aprendizaje. Pero no es entrar de cualquier modo, incrustando nuestras propias interpretaciones, nuestros sentidos comunes.

Javier pasa de *psicología* a *geometría* por lo fonológico. Y hay toda una búsqueda, un trabajo que va realizando. Que la docente pueda entender lo que pasa allí va a posibilitar revisar sus intervenciones en el aula, revisar su mirada acerca de este niño. No operamos en clave de *tips*, sino propiciando procesos de comprensión que permitan que el sujeto/estudiante sea incluido en el acto enunciativo. Y eso lo hacemos, también, pensando el lenguaje expresivo y comprensivo en la escuela. Se trata de ampliar la idea de educación inclusiva.

Cierre

Para cerrar vamos a visitar un texto de Byung-Chul Han, *La sociedad de la transparencia* (2013). Tomamos de allí la

diferencia entre *narrar* y *contar*: el proceso narrativo es bien diferente del proceso aditivo. Contar tiene que ver con adicionar, la narración está del lado del entramar.

Las explicaciones, la tendencia a explicar al otro, están asociadas al proceso aditivo, al cálculo, a las relaciones causales y lineales, a todo lo que pretende ser claro y transparente. Por eso es que el cálculo es tan pobre en semántica, tanto que todo se entiende claramente. Y sabemos que todo lo que se dice muy claro, generalmente, no dice nada. Cuando estamos hablando de yuxtaposición y sumatoria, estamos pensando en términos de entidades independientes que van encajando: encajan y todo cierra, el sentido está ahí.

En cambio, cuando estamos hablando en términos de la comprensión, que está del lado del proceso narrativo, estamos pensando en un modo de relación con el otro, la relación de comprensión como un modo de relacionarnos con el otro (Galende, 2015); en este caso, con los niños y las niñas, con los y las docentes, con los papás y las mamás, con las y los colegas.

La narración conlleva, necesariamente, relaciones complejas: en ella mora la negatividad, es el lugar de los contrastes y las oposiciones. Contrastes, ambigüedades, paradojas, oposiciones que nos permiten hacer experiencia y transformar el pensamiento. La narración es un camino rico en semántica, tanto que carece de una definición cerrada, comunicable de una vez y para siempre. No estamos en el campo de lo clarísimo, de los casilleros donde todo encaja, de las certezas que tanta calma nos brindan. Y por eso mismo nos interpela. La narración nos interpela en nuestras propias prácticas.

Las narraciones nunca cierran definitivamente porque son históricas, anclan en un tiempo y un espacio, se producen en situación, se leen en situación. A diferencia del cálculo universal, son en contexto.

La narración es trama, es relación de relaciones, volvemos a empezar: un conocimiento psicopedagógico situado, en perspectiva, comprometido con su época y su lugar. Anclado epistemológicamente, pero también encarnado en sujetos que sustentan determinados principios y no otros, que formulan unas preguntas y no otras. Un conocimiento psicopedagógico indisolublemente ligado a los derechos de niñas y niños, a la inclusión, a las prácticas socio-comunitarias, a una ética responsiva.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2009). *Signatura rerum. Sobre el método*. Adriana Hidalgo.
- Bajtín, M. (2013). *Estética de la creación verbal. Actividad, discursos, pragmáticas, géneros, comunicación, literatura*. Siglo XXI.
- Benveniste, E. (1997). *Problemas de lingüística general*. Siglo XXI.
- Bertoldi, S. (2021). La psicopedagogía. El campo de la epistemología disciplinar. Filidoro, N., Enright, P., Lanza, C. y Mantegazza, S. (comps.), *La construcción de la especificidad del campo psicopedagógico*, . FFyLetras, UBA.
- Castorina, A. y Filidoro, N. (2020) Sobre la posibilidad de una psicopedagogía enmarcada programáticamente en la perspectiva del pensamiento complejo. Filidoro, N., Enright, P., Lanza, C. y Mantegazza, S. (comps.), *La psicopedagogía en tiempos de interpelaciones*, FFyLetras, UBA. En línea: <http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/IV%20Jornada%20de%20Educacio%CC%81n%20y%20Psicopedagogi%CC%81a_interactivo.pdf> (consulta: 06-01-2023).
- Galende, E. (2015). *Conocimiento y prácticas de Salud Mental*. Lugar.
- García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de los sistemas complejos*. Gedisa. En línea: <<https://pensamiento-complejo.org/?mdocs-file=321>> (consulta: 06-01-2023).
- Giuliani, N. (2016). *La terapéutica del lenguaje infantil. Una mirada clínica*. EntreIdeas.

- Giuliani, N. y Baralo, F. (1993). Reflexiones sobre la adquisición del lenguaje. Camino hacia los pronombres personales. *Revista Escritos de la Infancia*, vol. 0, núm. 1, pp. 71-77. FEPI.
- Guyot, V. (2011). *Las prácticas de conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación-Investigación-Subjetividad*. Lugar.
- Halliday, M. A. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado*. Fondo de Cultura Económica.
- Han, B.-Ch. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Herder.
- Kebrat-Orecchioni, C. (1997). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Edicial.
- Nelson, K. (1988). El descubrimiento del sentido: la adquisición del lenguaje compartido. Alianza.

Capítulo 3

Una conversación interdisciplinaria¹

*Fernando Baralo, Patricia Enright,
Norma Filidoro y Noemí Giuliani*

N. F.: Abrimos el diálogo con quienes están siguiendo la transmisión por las redes y también, claro, entre nosotros. Mientras vamos ordenando las intervenciones, comienzo haciendo un pedido a Fernando Baralo: hablaste de “palabra genuina” refiriéndote a Iván. ¿En qué sentido lo que dice un niño o niña es genuino o no lo es?

Hice mis primeras experiencias clínicas en el Equipo de Psicopedagogía del “Tobar García”.² Allí había un niño que hablaba reproduciendo publicidades de radio o de televisión. Si quería una bebida decía: “Tomá Coca-Cola, que refresca mejor”. Y esa era su forma de decir, de pedir.

F. B.: En niños severamente perturbados, como el que vos comentabas y como era Iván cuando comenzó su tratamiento psicoanalítico, aparecen muchas veces los fenómenos de ecolalia, es decir, una repetición en espejo de lo que

1 Transcripción del diálogo desplegado con posterioridad a las respectivas presentaciones en el marco de las VI Jornadas Educación y Psicopedagogía desgrabada y revisada por los autores.

2 Hospital Infante Juvenil “Dra. Carolina Tobar García”, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

el otro dijo. Entonces, cuando yo hablo de *palabra genuina*, estoy haciendo mención a una palabra que está habilitada por el lenguaje y que está alejada de la repetición tanto inmediata como diferida. Ninguna palabra, ninguna producción, aun la ecolalia, merece ser desvalorizada, porque incluso para poder reproducir se tienen que dar un montón de condiciones. Ahora, cuando la califico como *genuina*, me estoy refiriendo a una palabra que lo representa y que tiene que ver con su propia producción. También hay una cuestión ahí... Si me permitís, voy a enlazar este primer ejemplo con el del niño que decía: “Las brujas dicen que ... los chicos dicen que...”, y termina diciendo: “No me sale”, que ustedes trajeron. A mí me disparó a pensar en dos cosas: una es que importante que es la cuestión de la edad y el momento en el que está. Porque ese mismo proceso en un niño de tres años, que no consigue tener conciencia de esa dificultad, es un mar de confusión y ese mar de confusión desestabiliza de un modo diferente respecto del de alguien que puede decir: “Pará, que no me sale”. Ahora, cuando vos de algún modo detenés ese momento de “no me sale...”, planteás y propones algo ahí; él dice: “As-que-ro-sos”. A mí me resonó y me llevó a pensar en ese proceso en el que los chicos, en ocasiones, repiten algo; algo que es propio, pero también es algo ajeno. Y hay algo en la entonación que es lo que denuncia que está en ese camino porque, al fin de cuentas, cuando venimos al mundo la lengua ya está, escuchamos palabras ajenas y las reelaboramos, en situaciones de diálogo, en propias. Y hay tiempos en que son ajenas-propias, están ahí, no se terminan de apropiar. Bueno, por ahí va el tema respecto de lo de la palabra genuina.

N. F.: Entiendo que te referís más a un proceso; no es que una palabra pueda ser genuina y otra no. Un proceso de apropiación que no tiene que ver con que alguien haya

dicho esa frase antes. No tiene que ver con repetir lo que otro dice o inventarlo. Nunca es una invención absoluta.

Augusto tiene, a veces, una entonación como escolarizada, como de lectura de maestra que acentúa o pone énfasis en algunos aspectos.

Ahora voy a leer acá una pregunta que podemos compartir que se refiere al tema de la responsabilidad que tenemos en relación con el decir y el comprender de los niños y de las niñas: ¿Cómo intervenir con los y las docentes, sin caer en un reduccionismo, especialmente cuando están instituidas las representaciones del otro?

Patricia Enright nos trajo el decir de la docente; me parece que podemos empezar por ahí. Seguramente, lo que digamos va a ir por el lado de *no vamos a la escuela a dar tips*, sino que se trata de enmarcar con las y los docentes un proceso que es de comprensión: podríamos decir que nuestros textos no son instructivos, sino narrativos. En el intercambio con docentes, se construye conocimiento en relación con un niño o una niña. La docente pone en juego un saber específico que se va entramando.

P. E.: Sí. Pensaba que, todo el tiempo, de lo que estamos hablando es de la escucha, del lugar en el que uno o una va poniendo al otro. Y lo digo para pensar también en la docente, en ciertos prejuicios respecto de cómo el otro comprende que son cerrados: tanto ella respecto de Iván como mi propia representación en relación con la maestra. Porque armamos prejuiciosamente modos de comprensión que sospechamos al interior de ciertos contextos institucionalizados y que adjudicamos cerradamente: cuando hablamos de “*todxs lxs docentes*”, “lo que pasa es que *lxs docentes...*”. Es decir, yo me podría haber quedado con estas afirmaciones que me llegan a través de lo que la docente de Iván me escribe en un momento, pero sucede luego un encuentro

que, cuando lo concretamos, me permite ubicar ahí su gran angustia en relación con sus propios límites respecto de este niño. Y lo que intentamos hacer como psicopedagogas es construir, a partir de una posición de escucha, qué es lo que el otro o la otra ahí me está diciendo y a quién le voy a dirigir la palabra, en una construcción que es mutua.

Esto hace al trabajo con otros y otras... Por ejemplo, con relación a la insistencia respecto de Iván, para mí fue fundamental el aporte de Fernando, que me ubica la insistencia como un modo de meterme en el lenguaje de este niño, el silencio como un modo de meterme en el lenguaje que uno lo puede tener teorizado pero, sin embargo, poder sostenerlo en la presencia de alguien silente no es fácil. Está el otro/la otra, con su lectura en diferencia... Y es desde allí que vamos a la escuela de Iván para que esta maestra pueda abrir un poco su idea, armarse otra pregunta en relación con su propia lectura del proceso de comprensión de este niño, que estaba cerrada atribuyéndole un “no comprende”. Entonces, lo que me parece es esto: partimos de una posición de escucha y de poder ir construyendo con el otro, en estos movimientos que se van tensionando, en relación con lo que la docente va preguntando y lo que una introduce como diferencia en la respuesta a esa pregunta... También está lo que una le pregunta. Allí se va construyendo, justamente, esta comprensión que es compartida.

N. F.: Entiendo que estás diciendo que es un espacio de trabajo que tiene que ver con preguntas que tienen que ser habilitadas. La pregunta se habilita desde la oferta de una escucha, cuando no se taponan con certezas, con instrucciones, con indicaciones, con prescripciones. Nos ofrecemos en el lugar de compartir una pregunta que podrá tener alguna respuesta posible, provisoria. En mi experiencia, en ese espacio, las maestras y los maestros arman

respuestas maravillosas, producen intervenciones relativas a la enseñanza que jamás se me hubieran ocurrido, pero que emergen allí, no estaban anticipadas en su saber ni en el mío, emergen como consecuencia de ese espacio que compartimos.

Así como hablamos de una escucha que, en relación con los niños y las niñas, no debemos taponar con pre-juicios, lo mismo ocurre con las y los docentes. Esas generalizaciones que se escuchan respecto de las escuelas y les docentes no nos permiten escuchar. Si ya sabemos lo que las escuelas hacen y lo que las maestras piensan, entonces no hay espacio de construcción conjunta; solo queda decirles lo que tienen que hacer: colonizar el saber propiamente docente, propiamente escolar.

P. E.: ... O no lo sabemos, pero lo que importa es lo que yo voy a decir, que es la otra cara de la misma moneda, en donde el eje está en lo que yo tengo para decir, más allá de *a quién* se lo voy a decir y en qué contexto. Y ahí este acto enunciativo deja de tener *al otro* o *la otra* en esta construcción... Creo que hace a la posición profesional reconocer que *el otro/la otra* está ahí presente, en lo que una va a construir ahí, y está presente desde su diferencia. Y una tiene que estar todo el tiempo advertida para pelearse con las afirmaciones que nos tientan todo el tiempo a ir cerrando. Como estas definiciones en las que encasillamos a nuestras interlocuciones y, entonces, ya sabemos tanto lo que tienen para decir como lo que les tenemos que decir.

N. F. : Justamente, hoy hablamos de *matriz enunciativa*, y esa idea nos sirve para pensar a los niños y las niñas, pero también tiene que ver con el trabajo con las familias, con los docentes...

P. E.: ... Con el trabajo interdisciplinario. Esta posición interdisciplinaria da cuenta del lugar en que uno pone al otro/a la otra que entrama su propio modo de pensar y de hacer. Me parece que se juega en relación con todas las dimensiones que entran a tallar en nuestras prácticas. Tratando de organizar las preguntas que me llegan y que tengo, quería formular una para Noemí respecto de esa relación imagen/lenguaje que planteabas con relación a los niños pequeños: el fuerte anclaje de la imagen que luego va subordinándose al pensamiento simbólico, podríamos decir. Esta fuerte pregnancia, que muchas veces puede llevar a pensar que uno puede reemplazar o sustituir la palabra por la imagen. Y quería relacionarlo con lo que vos situabas respecto de la representación del acontecimiento, y cómo la imagen queda entramada con ella y no hablando por sí sola, como para decirlo de un modo bastante más desprolijo de lo que fue tu planteo, por supuesto. Pero quería pedirte que volvieras a esto del sentido que cobra la imagen en relación con el lenguaje, y no como sustituto del lenguaje, o como amplificador del lenguaje, o como aumentador del lenguaje... como para armar estas diferencias.

N. G.: En realidad, el lenguaje que da quien sostiene a un niño le arma el mundo. Partamos de esa primera idea que viene del lado de la filosofía y así sabemos que el lenguaje del otro arma el mundo del niño. Porque, ¿qué es el lenguaje que escucha para un niño pequeño? Es lo que el otro le va ofreciendo, mostrando el mundo. El lenguaje lo arma, arma el mundo de los objetos. Los objetos no existen de por sí. ¿Qué es una birrome para un pibe? Es algo para chupar, para tirar, es decir, no es una birrome. Es el lenguaje del otro el que le va a dar la posibilidad de que ese objeto tenga determinadas características que lo distinguen de una copa o de un plato. Esto está desde el inicio

de la vida, y eso es lo que va a posibilitar adquirir lenguaje, comprensivo y expresivo.

El lenguaje ofrecerá la imagen; la imagen que puede ser, como decíamos, el objeto en sí, pero no solamente está ofreciendo el objeto, sino que lo ubica en un espacio donde se mueve el niño y en un tiempo que transcurre con lenguaje donde están los objetos, el espacio, el tiempo y los que ahí intervienen en ese acto enunciativo. Vemos como, desde un inicio, la que llamamos *enunciación ampliada* se pone en juego: el niño y quien lo sostiene desde su función.

Se le dice a un niño: “Esperá, esperá que vamos a ir para aquel lado más despacio...”. Está hablando de espacio, de tiempo, le está hablando a él como otro, está construyendo el mundo de los objetos. Y ahí hay imágenes; imágenes de objetos, imágenes de calles, imágenes de lo que existe en la calle; pero es el lenguaje el que construye todo eso.

Si no, no habría niños que se chocan con la puerta. ¿Qué pasa, no ven la puerta? Es el lenguaje el que arma la diferencia entre una puerta abierta para poder pasar y una puerta cerrada para no poder pasar. Entonces, desde los primeros momentos de la vida, el lenguaje es el que va armando; por eso decía que a mí me parece valiosísimo ese concepto de representación de acontecimientos que nos ofrece Katherine Nelson en *El descubrimiento del sentido* (1988: 25), que antes he mencionado.

Aparece con claridad: la estructura del lenguaje, con todo su entramado complejo, es un ofrecimiento de relaciones entre el objeto, sus características, quién lo otorga, la voz que utiliza, con todas las variantes entonativas que ayudan a que eso que se ofrece pueda ser tomado.

Quien ofrece lenguaje a un niño no dice una frase de cuarenta palabras, lo va recortando de acuerdo con a quién se lo ofrece. Así le va construyendo el mundo de los objetos, tomando lo perceptivo, el espacio, el tiempo, lo

que posibilitará al niño la representación llamada *de acontecimientos*, porque nada está recortado ni fijo, acontece en el lenguaje.

Este entramado que se va armando es secuencial, no es imagen fija, porque la imagen fija es nada. Por eso, nuestros niños con dificultades toman la imagen, de los números, de las letras, y pueden nombrarlas, reconocerlas, aunque aún no tienen otras palabras.

La imagen que pudo ser tomada es eso, pura imagen, no tiene sostén simbólico, palabras que articulen las imágenes; es imagen congelada. Carece de lo que arma el lenguaje para la representación. Por supuesto que eso se va construyendo a medida que va recibiendo el lenguaje, porque la mamá siempre va a hablar de las cosas más cotidianas al principio, como una docente de salita de dos va a utilizar la imagen de una manera que le permita apoyarse con el lenguaje para ir luego desprendiéndose de la imagen y permitiendo la representación de los objetos, porque la cuestión es cómo el lenguaje sostiene la imagen, pero la crea a la vez. Porque la imagen no es la imagen de lo que está mostrando, sino que creó el lenguaje allí para ir construyendo esos elementos que se ponen en juego. Entonces, en esa representación de acontecimientos, en la medida en que va pasando el tiempo y esa construcción se hace más rica, pasamos a todas las relaciones conceptuales que sostienen la comprensión; entonces ahí sí podemos hablar: “¿Sabés que hace un rato vino tu mamá?, pero la vamos a hacer esperar un ratito, hasta que nosotros terminemos de jugar”. ¿Qué comprende un niño de eso? Tuvo que haber armado un montón de relaciones temporales, entramadas con las otras relaciones de sujetos intervinientes en este párrafo: mamá-niño-docente.

Para mí, lo que es muy valioso de ese concepto de representación de acontecimientos es que entrama todo lo que interviene, pero diferenciándolo, porque no es todo lo

mismo. Va diferenciando al objeto, al espacio, al tiempo, a lo pronominal, al desplazamiento, al cuerpo del otro...

Me parece que es muy interesante para pensar en niños pequeños, también en niños más grandes, porque, si no, estamos pidiendo una representación, un armado conceptual cuando este entramado secuencial no se pudo realizar.

P. E.: Me parece sumamente interesante... Y relaciono esto del armado conceptual con lo que vos, Noemí, comentabas en relación con los encabezadores que utilizamos en nuestras preguntas a los niños y las niñas que, a veces, se nos desdibujan pensando que son similares cuando en realidad estamos poniendo a jugar relaciones muy diferentes: con el *qué*, el *cuál*, el *con quién*, *con cuál*... Entonces, es interesante también ubicar ahí una lectura acerca de los interrogantes que uno va formulando y la complejidad que conlleva cada uno de ellos en tanto no todos apuntan a una interpelación de la misma índole. Me parece que esto también es importante.

N. G.: Es tan importante darnos cuenta de las diferentes cuestiones que se ponen en juego en la comprensión. Por un lado, están las órdenes de ejecución, es decir, pedir a un niño que haga algo: “Andá a buscar el cuaderno que está en la última fila y traelo para acá”. Algo muy distinto se pone en juego cuando interpelamos, es decir, cuando el sujeto escucha y debe responder.

Cuando usamos los llamados *encabezadores* (*dónde*, *cuándo*, *qué*, *quién*, *para qué*, etc.), debemos poder tener en cuenta que la comprensión va por dos caminos que deben encontrarse: comprender el encabezador (los primeros en ser comprendidos son *dónde*, *qué*, *quién*) y que el sujeto interpelado pueda responder desde su lugar de hablante: ya no es una acción, sino que es poner en juego el sujeto que escucha y dice.

Esas dos cuestiones están presentes cuando le decimos a un niño: “¿Pero qué me trajiste?”. Es probable que, si ahí tiene el objeto, lo muestre: el cuaderno.

Ahora, si seguimos en ese camino preguntando “¿Pero de dónde lo trajiste?”, es probable que, como *dónde* alude a lugar, que es uno de los primeros encabezadores que se arman, pueda decirnos: “De allá, señor”. Ahora, si le preguntás: “¿Cuál de los cuadernos trajiste?”, ahí le resulta más difícil comprender. O “¿Con quién viniste?” o “¿En qué viniste?”.

La complejidad del encabezador no le permitirá acercarse a una respuesta adecuada, pero entender el porqué de ese tipo de respuesta nos ayuda a acompañar para acercarle la posibilidad de que comprenda lo que preguntamos. Por eso, los encabezadores son maravillosos para darnos cuenta dónde está ese niño en su posibilidad de comprender y cómo tenemos que acompañarlo con el co-texto, es decir, con las palabras que acompañan en el diálogo, para que no quede suelto, porque no hay peor cosa para un niño que la mirada del otro, que dice: “No entendió nada” o “¿Por qué me contesta así?”.

P. E.: O al revés, “Entendió todo”. “Entiende todo, entiende de bárbaro, pero no habla”.

N. G.: Sí, absolutamente.

P. E.: Y volvemos sobre estas afirmaciones que cierran: “No comprende”, “No habla, pero entiende todo”... Me parece que este aporte en relación con los encabezadores, respecto de la complejidad que cada uno introduce para analizar cómo se construye la comprensión, nos permite romper con estas ideas en bloque: “Comprende todo” o “Comprende nada”. Porque se ponen en juego diferentes dimensiones, y pensando desde lo psicopedagógico,

demandamos diferentes trabajos cognoscitivos en el armado de las respuestas.

N. G.: Y cómo la comprensión, en ese caso, sostiene o suelta; que son los típicos pibes que dan vueltas, y entonces la palabra no los toma, porque la palabra tiene que tocar el cuerpo, para que haga un espacio, y poder entrar ahí el otro. Entonces tenés desde el “comprende todo”/“no comprende nada” o el niño que da vueltas y no puede ser retenido por la palabra.

N. F.: En este punto me interesa ubicar que la pregunta sobre si un niño comprende/no comprende no es una pregunta exclusivamente escolar ni familiar. Es una pregunta que nos atraviesa también a las y los profesionales. Y me parece que parte del trabajo que venimos haciendo consiste en correr esa pregunta de lugar: pasar de *¿comprende o no comprende?*, a *¿en qué condiciones comprende qué?* Me tengo que hacer pregunta por el contenido y su estructura (qué), pero además pensarlo en términos relacionales (qué le ofrezco a su comprensión), porque las condiciones las tengo que poner yo que soy una adulta, y tengo una responsabilidad respecto de la comprensión de ese niño (y esa familia y esa docente). La relación no es simétrica porque las responsabilidades, en cada caso, son diferentes, cada uno tiene la suya. Soy responsable de crear condiciones para la comprensión de lo que enuncio. No se trata de que el otro va a comprender más allá de su condición, pero también tengo una responsabilidad allí: que comprenda todo lo que sea capaz de comprender, ubicando que de esa capacidad también soy responsable.

Ahora, Patricia, hay una idea que trabajaste al principio: la insistencia como intervención. Hay una pregunta relacionada con esto. La pregunta ubica una tensión entre la

insistencia y los cambios. Por mi lado, no lo entendí de esa manera, como oposición entre insistencia y cambio.

P. E.: La insistencia tiene que ver, en el caso de Iván, con el punto en el que me apoyo y me sostengo para que él pueda aparecer. En lo que era precipitación a la acción de parte de él que se detenía cuando algo concreto, físico, lo bordeaba, casi como llegar al borde del abismo... Ahí, al borde del abismo, Iván aparecía, desencadenaba ahí la palabra, con mucha dificultad de situar al otro, de a quién se la dirigía... Era casi una explosión de la palabra ante un borde, como en el caso de la escalera y el *siete* que enuncia cuando llegamos al final. La insistencia tuvo que ver, justamente, con poder introducir, desde mi lugar, el lugar para la palabra de Iván... La espera ante su silencio, la insistencia de quedar allí atenta a su respuesta para poder sostener la circulación de la palabra considerando esto que decía Fernando respecto de cómo su silencio operaba una ruptura del diálogo, la ruptura de la circulación de la palabra. Entonces, ¿qué quiero decir con *insistencia*? No quiero decir que sea en el sentido de replicar *qué, qué, qué, decime, decime...* No, no era esto.

La insistencia tenía que ver con que las escenas donde la palabra podía aparecer, donde cierta situación de juego podía aparecer, donde cierto encuentro con el objeto podía aparecer... no se disolvieran a partir de la pregunta que se sostenía, desde la presencia, desde el objeto que seguía insistiendo ahí con el estar cuando el niño ya se había ido y parecía que se había roto toda la escena. Es decir, la insistencia opera intentando sostener ahí la demanda de que el otro haga algo con esto que sigue estando, que no se disolvió, que perdura por más que él se haya ido. ¿Por qué esto? Porque a este niño, justamente, se le dificultaba soportar la introducción de la diferencia. Para poder introducir una diferencia y un cambio en este modo de accionar de Iván,

para que, por ejemplo, con relación al trazo pudiera armar aproximaciones diferenciales, teníamos que insistir con que el trazo apareciera y no se difuminara, que estuviera allí esperándolo, para que algo de esto fuera posible de sostener y de transformar. Por supuesto que la búsqueda de la transformación está todo el tiempo en relación con la complejización: respecto de cómo construye el trazo; la palabra, el cuerpo, el número... La insistencia tenía que ver con esto que está sostenido por el deseo del terapeuta de que allí aparezca un sujeto. “Te espero acá, que vos aparezcas, el objeto sigue acá, siguen las letras y sigue la palabra...”. Y muchas veces la insistencia tenía que ver con mi silencio, con esto que el silencio dona como lugar para que algo del otro lado se revele.

Por supuesto que, vuelvo a decir, la insistencia la ubico en este caso como modo de intervención que apunta a un niño que tiene que construir y complejizar sus modos de aproximarse a los diferentes objetos de conocimiento. Para eso había que armar un lugar para que este niño pudiera, de algún modo, encontrarse con estos objetos y sostener algo de una interacción con ellos. ¿Fernando...?

F. B.: Sí, es del lado que yo lo planteaba también, Patricia. A ver, cuando uno hace un recorte..., porque estamos haciendo un recorte y podría haber algunas cuestiones que sería bueno ampliar para que no resulte difícil de comprender, digo, un niño viene posicionado en situaciones de diálogo cotidianas al interior de su familia, del ámbito íntimo. Entonces, este gran estrategia del silencio que es Iván, que con su silencio lograba neutralizar la insistencia del otro diciendo o preguntando, también se volvió un estrategia del silencio porque había cierto efecto de banalización de la palabra, entonces “como por ahí no me contestás o contestás cada tanto”, había preguntas que se le dirigían que casi

terminaban no siendo preguntas. “¿Qué hiciste en la escuela?” o preguntas demasiado amplias que se reiteraban sin que él produjera una respuesta, lo que llevaba a un efecto de banalización. Entonces el acto y la pregunta por la insistencia, como muchas veces nos recuerda en su trabajo el psicoanalista Fernando Maciel (Enright y Maciel, 2019), opera en suponerlo a Iván en el lugar de posibles respuestas, suponerlo en un lugar del saber. Trabajar con despejar esto a lo que él está acostumbrado respecto de que le dijeran cosas que no tenían casi sentido, que estaban medio dichas por decir...

N. F.: Voy a avanzar con las preguntas. Hay muchas referidas al trabajo interdisciplinario, las derivaciones, la sumatoria/cantidad de tratamientos. Es obvio que no vamos a dar respuestas ni cerradas ni definitivas a estos temas. En principio, ubicaría que la idea de trabajo interdisciplinario que tenemos la estamos jugando, la estamos poniendo en acto. En parte, la respuesta es la jornada de hoy. Esta es nuestra respuesta: este encuentro en el que hay acuerdos y desacuerdos, diferencias, matices. La idea de interdisciplina que sostenemos no está fundamentada en la existencia de tratamientos paralelos. Creo que se juega más en el dispositivo de la interconsulta, en el “entre”, en las preguntas dirigidas de unos a otros que nos obligan a la revisión de las intervenciones. La interdisciplina surge como necesaria cuando algo me hace una pregunta y esa pregunta no la resuelvo al interior de mi práctica profesional.

Patricia y Fernando, ustedes trajeron el material como recorte de un trabajo interdisciplinario en la clínica y, además, mencionaron un espacio de psicoanálisis para este niño.

P. E.: En realidad, el primer estudio en el lenguaje de Iván tiene que ver con una pregunta que parte del psicoanalista

de este niño, que empieza a ubicar, justamente, sus propios bordes en relación con las inquietudes que se venían armando por el lado escolar y fuertemente por el lado del lenguaje. Necesitaba despejar y ubicar si era el momento de iniciar una intervención respecto del lenguaje, con unos papás que venían insistiendo mucho con esto y a los que fue necesario escuchar también. Escucharlos no porque vayamos a responder en automático y masivamente a la demanda en tanto hay que escucharla en transferencia, obviamente, pero hay un punto en que, a veces, es importante despejar la necesidad o no de una intervención y el porqué ubicando, en el trabajo con lxs padres, la lectura y la voz de quien representa ese campo terapéutico. Esto, para que los padres puedan correr aquello que les hace obstáculo y se repite y repite como duda o como inquietud. En relación con la lectura que construye Fernando en el estudio del lenguaje, se identifica que lo que está puesto en cuestión —retomando los conceptos que trabajamos antes— es su posibilidad de situarse en un lugar de niño pequeño y de construir y apropiarse de los objetos del mundo. Es decir que las dificultades de Iván atraviesan a todo lo que hace a su posición frente al aprender.

Uno siempre con las derivaciones toma una decisión. La decisión es por qué vía intervenimos para desobturar algo que leemos como problemático, por dónde intervenir para que algo que leemos como problemático empiece a poder producir allí transformaciones. Allí se juega, decía, una decisión. Nuestra decisión en la construcción del dispositivo clínico es que, fundamentalmente en niñxs pequeñxs, se identifiquen claramente ejes de intervención que no impliquen a un niñx en tres, cuatro o cinco tratamientos simultáneos. Allí hay una concepción, una posición en relación con el trabajo en los tiempos de la primera infancia —pero también más allá de ella— que se sostiene en pensar

que la complejidad de estos tiempos requiere necesariamente del trabajo interdisciplinario; tal como lo planteabas, Norma, el dispositivo se construye haciendo lugar a otras lecturas desde el trabajo en interconsultas.

Sabemos que, para trabajar clínicamente con la primera infancia —y tomo este tiempo como ejemplo porque es el que nos ha tocado trabajar con Fernando—, no es posible hacerlo en soledad. Entonces, ¿esa no soledad la resolvemos poniendo a Iván en cuatro tratamientos? Se trata entonces de una decisión que tiene que ver con una posición sostenida en una ética profesional. Por supuesto que ahí, en el caso de decidir que se trata de los cuatro tratamientos, no estaríamos pensando en términos de complejidad, sino que estaríamos lejos de esa concepción. Estaríamos pensando en una sumatoria de síntomas, en meternos con cada uno de los síntomas, y eso sería otro modo de pensar la intervención. Nuestro modo de pensar la intervención no es ese. Ponemos el eje en un sujeto, un sujeto que tiene que constituirse allí y que tenemos que ir pensando cómo el dispositivo delinea, define sus propios ejes de intervención para que el niñx como sujeto no se pierda.

Salimos de la soledad desde las preguntas del profesional que motorizan el trabajo interdisciplinario desde el cual se van priorizando ciertos modos de intervención, se van construyendo ciertos dispositivos de intervención...

N.F.: Agregó algo y vamos cerrando. Tomo la idea de *modos de intervención*. En el Equipo de Educación y Psicopedagogía de Filo estamos haciendo una propuesta, pensando la psicopedagogía de un modo particular. Pensamos que la intervención psicopedagógica no se reduce a un niñe en tratamiento, yendo a un consultorio todas las semanas. La intervención psicopedagógica tiene que ver con pensar las condiciones escolares, pensar en términos de

trayectorias escolares, pensar la enseñanza, trabajar junto con las escuelas, con las y los docentes. Tiene que ver con una construcción de conocimientos que se produce cuando pensamos juntas pero no indiscriminadas: en el diálogo se sostiene la tensión relativa a saberes propios de cada campo, el escolar, el clínico. Consideramos ese diálogo como una intervención psicopedagógica que difiere de la tradicional para la que el tratamiento consiste en que los niños y las niñas vayan a un consultorio. Y claro que no digo que eso no, que eso no se puede o que no es pertinente, pero no se agota ahí, no es suficiente y, a veces, ni siquiera necesario: a veces no tenemos al niño en el consultorio (sea de la Obra Social, del hospital o del Centro de Salud), pero sí estamos trabajando con las escuelas, con los docentes, en un trabajo de intercambio, en una conversación, en un diálogo a partir de los cuales se construye un conocimiento específico respecto de ese niño que hace a las condiciones de enseñanza que su condición particular demanda. Estamos hablando de la inclusión, estamos hablando de la educación, y estamos hablando de derechos.

P. E.: El punto es el trabajo interdisciplinario que se despliega en el marco del dispositivo porque aquí la Terapéutica del lenguaje estuvo presente todo el tiempo en el dispositivo construido para este niño aunque no lo fuera desde la intervención directa con él en el tratamiento. Y su presencia fue la que permitió trabajar y decidir que en algún momento era necesario iniciarlo. Así, Fernando empezó el tratamiento de Iván como resultado de lo que reveló su lectura en el segundo estudio del lenguaje que presentáramos.

Referencias bibliográficas

Enright P. y Maciel F. (2019). La Atención Temprana y la especificidad de la clínica con niños pequeños. *Desenvolupa, la Revista de Atenció Precoç*. En línea: <<http://www.desenvolupa.net/index.php/Articles/La-Atencion-Temprana-y-la-especificidad-de-la-clinica-con-ninos-pequenos-Patricia-Enright-Fernando-Maciel-04-2019-Nou>> (consulta: 03-02-2023).

Capítulo 4

Psicopedagogía comunitaria

Pensar y promover la apropiación del lenguaje
en el barrio y en la escuela

Carla Lanza y Susana Mantegazza

Las palabras son semillas.

Bodoc, L. (2017)

*Mi casa natal es un espacio tejido de historias que ni
siquiera habían sucedido, que alguien
había hilado, haciendo una
sutura a través de la ficción entre ciertos
acontecimientos y el espacio
que nos rodeaba.*

Martel, L. (2013: 71)

Coordenadas necesarias para aproximarse a esta experiencia

En este texto nos proponemos compartir una propuesta de intervenciones psicopedagógicas en contexto comunitario y, a partir de allí, dar cuenta de una lectura clínica que se pone en juego en función del trabajo desplegado junto a las organizaciones territoriales.

En otros escritos hemos profundizado en las acciones del Equipo de Educación y Psicopedagogía que concebimos sostenidas en un marco epistémico relacional y en los

modos de sostener/conceptualizar nuestro quehacer (Lanza y Mantegazza, 2019; 2020). En esta oportunidad, pretendemos focalizar en la construcción de las conversaciones que fueron desplegadas en uno de los talleres que se dieron a partir de los espacios de supervisión y co-visión en el trabajo con las organizaciones territoriales. Específicamente, seleccionamos el taller “Lenguaje y aprendizajes en las infancias” como propuesta de intervención que involucra una escucha y una mirada clínica en el acontecer mismo del encuentro. Encuentro que, como hemos destacado, se constituye y busca configurarse como una conversación (Aromí, 2003).

Desde estas coordenadas, abordamos intervenciones vinculadas al campo psicopedagógico en lo que entendemos como una psicopedagogía pensada como práctica destinada a identificar e intervenir en las condiciones que generan algunos de los obstáculos en el proceso de aprendizaje escolar. Una intervención en el marco de este espacio de conversación es la lectura diagnóstica. Lejos de ser pensada en términos de etiquetas, se propone construir, junto a los actores comunitarios, la comprensión de las condiciones en que los niños se van apropiando del lenguaje. Lejos de pensar en términos del diagnóstico como etiqueta, proponemos establecer, junto a los actores comunitarios, condiciones posibles y necesarias para acceder al conocimiento acerca de los modos en que los niños se van apropiando del lenguaje, partiendo del imperativo de que todos y cada uno debe aprender todo lo que sea capaz de aprender. Al mismo tiempo, creemos necesario subrayar que la capacidad no proviene del interior de cada uno, sino que emerge de las condiciones que los adultos seamos capaces de inventar en tanto, sostenemos, el centro formador y organizador de la actividad mental no está en el interior del sujeto sino en las interacciones.¹

1 Fuente: producción colectiva del equipo para el Programa PST “Aprender juntas en el barrio y en

Acerca de escuchar

El dispositivo de conversación se orienta hacia el fortalecimiento de las intervenciones de docentes comunitarios que, partiendo de lecturas de las producciones de niños y jóvenes en contexto, se dirigen, deliberada y planificadamente, a crear condiciones para su desarrollo y para el aprendizaje escolar.

La apuesta de este trabajo colectivo y colaborativo en la comunidad involucra el encuentro con adultos que acompañan a niños, adolescentes y jóvenes desde el que procuramos promover la construcción genuina de conocimientos a partir de las preguntas, las experiencias y las reflexiones compartidas. El trabajo con adultos refiere a una estrategia de intervención que —tal como hemos explicitado en otros escritos— posibilita la construcción y resignificación de demandas a las que les vamos dando forma conjuntamente (Filidoro *et al.*, 2021). En este proceso, les acompañamos en las preguntas que se formulan sobre los procesos de aprendizaje y desarrollo de los niños que asisten a espacios educativos, de cuidado y acompañamiento a las trayectorias escolares.

Es un dispositivo destinado a cuidar a quienes cuidan, acompañando y reconociendo el trabajo de quienes acompañan trayectorias educativas y escolares, formales e informales. Las intervenciones se orientan a responder a las demandas antes que a proponer acciones, en tanto, para no devenir pura intromisión, deben involucrar la construcción de una respuesta al otro ubicándonos en el lugar de una escucha atenta y no de una pasividad receptiva. Escuchar es lo que genera en otros la posibilidad de hablar

la escuela” y curso de extensión 2022 a cargo de Norma Filidoro y Patricia Enrigh, Carla Lanza y Susana Mantegazza.

haciendo lugar a la falta. Es abrir un lugar donde ya algo falta. La provisión de conocimientos teóricos y procedimentales no toma la forma exclusiva de la transmisión sino de la construcción conjunta y, más aún, de la devolución de los saberes locales referidos a las prácticas cotidianas, aquellos saberes de los que otros disponen sin formalizar y, por lo tanto, sin las condiciones requeridas para su generalización, apropiación y transmisión (Filidoro *et al.*, 2021).

En estos últimos años (2020, 2021, 2022), la pandemia de covid-19 nos fue desafiando a configurar modalidades de encuentro y de cuidado distintas a las habituales y a identificar colectivamente modos de sostener-*nos* y sostener la tarea. Encuentros que pudieron sostenerse transferencialmente, en función de los lazos construidos con anterioridad (Filidoro *et al.*, 2020).

Las lecturas que vamos produciendo a partir de la escucha devienen de una perspectiva relacional que hace foco no solo en el aprendizaje, sino en las relaciones entre los contextos en los que niños, adolescentes, jóvenes y adultos construyen sus subjetividades. La escuela es uno de esos contextos/territorios, al mismo tiempo que lo son la calle, el barrio, las plazas.

En los barrios del sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, los niños circulan por diversos espacios comunitarios: talleres, de apoyo, de salud y educación, que no necesariamente se encuentran articulados entre sí. Hemos advertido que, en ocasiones, el abordaje de los problemas que se revelan en el aprendizaje y en el lazo con otros es leído por los adultos desde una perspectiva “individual” que hace foco en las condiciones del sujeto omitiendo los contextos por los que circulan, en términos de lo que Baquero (2000) denomina “falacia de abstracción de la situación”. En este marco, inscribimos la escucha como intervención y como parte constitutiva del dispositivo de conversación.

Dispositivo en el que se busca promover en les adultes reflexiones acerca del valor instituyente del lenguaje. Ello, en cuanto proceso social de construcción y negociación de significados y como una de las dimensiones que constituyen al niño al tiempo que le hacen un lugar en el territorio de la infancia.

La construcción de una demanda: acompañar interrogantes en torno a la apropiación del lenguaje

La construcción de espacios para pensar el proceso de apropiación del lenguaje ha sido un eje de las actividades que ha concentrado gran parte de las tareas que desarrollamos en los últimos cuatro años con algunas de las organizaciones territoriales. En los espacios de conversación junto a docentes comunitaries, talleristas y coordinadores de los espacios vinculados a la infancia, aparecen con recurrencia inquietudes respecto a los modos en que les niños, desde las que recortamos como sus condiciones particulares (subjetividad, constructividad corporal, lenguaje y sistema de pensamiento), participan de las diferentes propuestas. Modos que entendemos entrelazados y a la vez constituidos por los diversos contextos en los que circulan.

Desde hace un tiempo, escuchamos cada vez con más frecuencia inquietudes de les adultes sobre niños que están en la estructura del lenguaje pero que no están en la palabra. Niños en les que el discurso no hace lazo. Son preguntas desde las que vamos leyendo lugares lingüísticos, respecto de quién o quiénes hablan/quién o quiénes escuchan, ubicando allí los modos en que se configura —o lo hace fallidamente—, la estructura dialógica.

En algunos de dichos encuentros, les adultes referían:

Hicimos una actividad de adaptación en el patio con juegos, edificios y pistas de autos. Lucas llega corriendo y se tira arriba de los edificios y se pone a jugar, como llamando a los demás para que se sumen al juego con él. Tiene tres años, no habla, pero hace señas, se hace entender. (Docente comunitaria)

Maia tiene cuatro años, si estás todo el tiempo con ella te entiende y participa, es difícil estar todo el tiempo. Dice algunas pocas palabras como *mamá* y *no*, pero se hace entender cuando quiere algo. (Tallerista comunitaria)

... nos están indicando que administremos unos protocolos para investigar el lenguaje y posibles diagnósticos en los niños. Son unas planillas de protocolo que categorizan, pero no nos brindan herramientas para trabajar con eso de forma cuidada. No sabemos qué consecuencias podrían tener para los niños, pero anticipamos que es abrir un camino de segregación. (Coordinadora de Centro de Primera Infancia)

A partir de la escucha, estos dichos devinieron demandas respecto de la necesidad de trabajar algunas referencias teóricas y prácticas en encuentros con modalidad taller. Así gestamos el taller “Lenguaje y aprendizajes en las infancias” en el marco de los espacios de conversación y a partir de los diversos modos en que fuimos construyendo la comprensión de la situación en términos de diagnóstico.

Algunos apuntes para pensar el lenguaje

Destaca Elsa Coriat en su prólogo al libro de Noemí Giuliani (2016: 13) que el lenguaje es atributo y condición de lo humano, aquello que nos permite simbolizar. Entendemos el proceso de apropiación del lenguaje con un carácter dinámico, social, de construcción y negociación de significados. En este sentido, podemos ubicar allí el tramado somato-psíquico social que se construye con una lengua determinada por medio de los actos discursivos y en relación con otro.

El lenguaje que permite establecer relaciones complejas entre signos se convierte en el instrumento mediador por excelencia que no solo cumple una función comunicativa, sino que regula el propio comportamiento; es un instrumento que está implicado en la reorganización de la actividad psicológica (Baquero, 1996) y es, a la vez, productor de consecuencias en los sujetos y sus contextos. Baquero (1996 en Elichiry, 2004) postula que la constitución subjetiva implica la interiorización de herramientas, discursos y prácticas culturales en contextos de actividad conjunta socialmente definidos. Desde esta perspectiva, resulta pertinente considerar de qué modos las prácticas sociales y los instrumentos mediacionales que ponemos en juego en ellas producen consecuencias en los procesos de desarrollo. Sostenemos que los docentes y equipos técnicos somos agentes clave para reconstruir el sentido sociopolítico de la educación. Entre esas prácticas, aquellas que orientan la apropiación del lenguaje cobran un valor relevante por su lugar fundante e instituyente de otros aprendizajes necesarios para la inclusión escolar y social.

Es en los espacios de encuentro (aulas, centros de primera infancia, clubes en los que se desarrollan actividades de apoyo o diversas actividades infantiles como juegotecas, etc.)

donde se juega la posibilidad de construir un espacio común, para todes, que valore positivamente las diferencias, considerándolas como constitutivas de lo humano. Al mismo tiempo, resulta necesario leer la relación entre lenguaje y aprendizajes en clave de época.

El lenguaje se manifiesta en la puesta en acto de la lengua a través de enunciados que comprometen al hablante y son parte de la situación dialógica. Cabe destacar que la lengua no viene con el sujeto, pero, a partir de sus capacidades innatas y bajo determinadas condiciones, se produce su apropiación. Es una entidad abstracta, una estructura integrada por signos ceñidos a reglas que conforman componentes básicos: fonológicos-sintácticos-semánticos-pragmáticos.

La lengua solo se realiza cuando un sujeto está hablando. El sujeto la encarna poniéndola en acto, al mismo tiempo que ejecuta las funciones del lenguaje en un espacio y tiempo determinado. Hablar no es solo tener un repertorio de palabras, un vocabulario. Implica una situación dialógica en la que ubicamos dos lugares intercambiables YO-TÚ (Levin, 2002). Lugares, roles y turnos que no son simétricos. El lugar del que habla, nos dirá Juana Levin (2002), es un rol actuante, protagónico y conlleva el turno del decir; por otro lado, el lugar de quien escucha ubica un rol interpretante y conlleva el “turno de quedar suspendido y escuchar” (p. 202).

En este sentido, Giuliani (2016: 36) explica: “En este delimitar los lugares yo-tú que al decir de Benveniste son complementarios [...] no hay yo si no hay tú, la palabra es en la medida que está el otro, porque ahí se produjo el vacío de la cosa que le da sentido al nombrar el mundo”. El proceso de apropiación del lenguaje es un proceso laborioso que implica su donación (donación de la cultura, posibilidad de instaurar un sujeto) por parte de otre, y esto hace a algunas de esas condiciones que promueven su apropiación.

El taller como construcción colectiva clínica: lenguaje y aprendizajes en la infancia

Verónica Edwards (1997), desde un enfoque etnográfico, concibe al conocimiento como una construcción social, que se objetiva en las relaciones y prácticas cotidianas en las que nos vamos encontrando y hacemos propios los conocimientos que se procuran transmitir. Uno de sus aportes centrales nos resulta la referencia a que el contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado; para Edwards, *la forma es contenido*. La forma tiene significados que se agregan al “contenido” transmitido; se produce una síntesis, un nuevo contenido. En este mismo sentido, los procesos de interacción que se proponen en relación con los modos en los que nos dirigimos unos a otros son parte de aquello que concebimos como contenido en el marco del taller.

En cuanto dispositivo grupal, el taller tuvo como objetivo la configuración de un marco conceptual y procedimental que permitiera hacer foco en los procesos de apropiación del lenguaje. Ello, sin dejar de atender a aquellas otras dimensiones que constituye la trama de las condiciones particulares de los niños: la constructividad corporal, el sistema de pensamiento y la subjetividad, así como también las condiciones escolares institucionales y el contexto social. Allí plasmamos una concepción del lenguaje desde una perspectiva dialógica, como constitutivo de la subjetividad y el lazo social. En esa línea procuramos brindar herramientas para establecer relaciones entre las condiciones escolares y las condiciones particulares de los niños de manera de configurar una lectura diagnóstica.

Algunos de los interrogantes que orientaron el encuentro invitaron a pensar respecto de las finalidades con que se diseñan propuestas educativas y de cuidado, ubicar allí los modos de pensar en las intervenciones docentes en relación con

las respuestas de los niños, qué conocimientos previos requieren esas consignas, qué supuestos sobre el lenguaje y sobre los aprendizajes podrían inferirse. De este modo dimos cuenta, justamente, de ciertas referencias teóricas que describimos en el apartado anterior en tanto nos permitieron profundizar respecto de algunas de las siguientes cuestiones:

- En cuanto a Lucas, advertimos que cuando la docente dice: “se pone a jugar como llamando a los demás”, se produce allí una lectura que ubica al niño en una escena de juego en lugar de valorar su conducta como algo disruptivo para ese momento. A partir de esta escena, ubicamos a la maestra comunitaria y a Lucas en relación con la estructura dialógica. Reconocimos la necesidad de armar un trabajo que instaure un lugar para Lucas en dicha estructura. Una posición por construir en relación con la subjetividad y la constructividad corporal, que involucra necesariamente las condiciones de la lógica de la actividad de la sala.
- Respecto del recorte que ubica a Maia, pensamos en la forma en que la tallerista comunitaria le atribuye otras significaciones al modo en la que la niña se comunica. Al mismo tiempo, reconoce condiciones institucionales que hacen u ofician de obstáculo a su modo de participación. Maia interactúa si alguien la convoca y, sin la intervención de la tallerista, queda por fuera de la escena. Identificar las condiciones en las que se produce la participación nos permite leer la posibilidad de construir un lazo con otro que pueda sostenerlo. Asimismo, nos detuvimos a pensar en los recursos de los que dispone la niña para la comprensión y expresión del lenguaje. Ubicamos allí la necesidad de producir intervenciones específicas que, sostenidas en

diversos instrumentos semióticos, ampliaran las posibilidades de comunicarse.

- A partir de la preocupación de la Coordinadora de un Centro de Primera Infancia en relación con la administración de protocolos para investigar el desarrollo infantil, interpelamos la urgencia por categorizar —desde visiones pretendidamente objetivas— las producciones lingüísticas de los niños. En aquel momento, un equipo de investigación buscaba que docentes y familias cuyos niños asistían a algunos Centros de Primera Infancia, respondieran un cuestionario para advertir conductas esperables o prerequisites para el desarrollo del lenguaje. Las familias y docentes comunitarios entendían que no debían ser parte de ese proceso y buscaban argumentos en los que sostener su posicionamiento. Si bien se ha construido consenso en torno a que en la infancia hay determinados indicadores que pueden orientarnos sobre el modo en que se van construyendo los aprendizajes, defendimos la posibilidad de que cada comunidad pudiese construir referencias locales y revisables que, desde una perspectiva intercultural, reconociera algo del orden de lo común sin arrasar la singularidad de los niños, sus familias y sus modalidades de crianza. De allí el valor de escuchar y construir colectivamente estos espacios de conversación.

Palabras de cierre

Apostar al trabajo en red con otras organizaciones del territorio se constituye para nuestro equipo en un modo posible de atajar la fragmentación social. Un modo de

forjar la articulación de diferentes niveles de responsabilidades, involucrándonos, comprometiéndonos en cuanto actores sociales que desempeñamos funciones de enseñanza, cuidado, acompañamiento. Se trata de fortalecer a los adultos en las funciones que desempeñan en el cuidado y acompañamiento de trayectorias escolares, pero también de implicarnos en cuanto docentes, extensionistas e investigadoras de la universidad pública comprometidas con el territorio y con la época. La red comunitaria nos permite gestar nuevas modalidades de vínculo social, de atender las responsabilidades públicas en épocas de retracción del Estado (Núñez, 2010).

En este contexto, pensamos estos espacios de trabajo como territorios de frontera. Al igual que las fronteras, también nuestras propias intervenciones en el campo socio-comunitario tienen contornos difusos, borrosos, que se van definiendo entre las tensiones que se producen en los procesos de inclusión y exclusión social y educativa. Intervenciones desde las que intentamos pensar las condiciones particulares de los sujetos entrelazadas con las condiciones sociales e institucionales que refieren a las familias, las escuelas, los espacios educativos de acompañamiento y cuidado.

A modo de un cierre posible, tomamos la conceptualización de pedagogía social de Violeta Núñez, para pensar allí nuestras intervenciones psicopedagógicas en articulación con lo educativo, escolar y familiar. Nos referimos a una *educación social* entendida como diversas prácticas educativas que desplegamos sobre aquello que construimos como problema. La educación social de la que nos habla Núñez (2010), encarnada en las integrantes del equipo, los maestros comunitarios, los docentes de las escuelas y las familias concebidas en términos de actores sociales, podría inventar lugares para la articulación del tejido social fragmentado, ofertando tiempos y espacios en los que los

sujetos puedan armar otros vínculos culturales y sociales en el sentido de construir para alojar las singularidades en proyectos colectivos. Se trata de un trabajo de ampliación —en lo pedagógico y en lo político— de las dimensiones de las responsabilidades públicas en educación, en el sentido de que el momento actual y sus desafíos nos llevan a pensar y a actuar más allá (y más aquí) de la escuela, de los espacios de acompañamiento y de cuidado. Dicho en otros términos: allí es donde estos espacios, para poder constituirse como espacios de efectivo ejercicio de transmisión y apropiación de saberes, requieren de otros *partenaires* sociales a fin de poder centrar su función (Núñez, 2007: 3).

Bibliografía

- Aromí, A. (2003). De dónde parte el psicoanálisis. Tizio, H., *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Gedisa.
- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique.
- Baquero, R. (2000). Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual. Avendaño, F. y Boggino, N. (comps.), *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Homo Sapiens.
- Bodoc, L. (2017). Conferencia "La literatura en tiempos de oprobio", abril de 2017, Mar del Plata.
- Edwards, V. (1997). Las formas del conocimiento en el aula. Rockwell, E., *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Edwards, V. (s/f). La relación de los sujetos con el conocimiento. En línea: <<https://www.fcecon.unr.edu.ar/web-nueva/sites/default/files/u32/v-edwards.pdf>> (consulta: 15-01-2023).
- Elichiry, N. (comp.). (2004). *Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educacional*. Manantial

- Filidoro, N., Enright, P., Lanza, C. y Mantegazza, S. (2020). Reinventar el territorio: una experiencia de intervenciones psicopedagógicas en ámbitos comunitarios. *Revista Redes de Extensión*.
- Filidoro, N., Enright, P., Lanza, C. y Mantegazza, S. (2020). Cuidar a quienes cuidan: sosteniendo lazos en tiempos de aislamiento social. *Revista El Puan Óptico*, núm. 4.
- Filidoro, N., Enright, P., Lanza, C. y Mantegazza, S. (2021). Intervenciones psicopedagógicas en contextos comunitarios. De la articulación de demandas y saberes. Filidoro, N., Enright, P., Lanza, C., y Mantegazza, S. (coords.), *La construcción de la especificidad de la intervención psicopedagógica. Contribuciones desde las intervenciones clínicas. V Jornadas de Educación y Psicopedagogía*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Giuliani, N. (2016). *La terapéutica del lenguaje infantil: una mirada clínica*. Entre ideas.
- Lanza, C. y Mantegazza, S. (2019). Prácticas psicopedagógicas en ámbitos comunitarios. Experiencias desde el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria. Dubrovsky, S. et al., *III Jornada de Educación y Psicopedagogía Encuentros y desencuentros entre la escuela y la psicopedagogía*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Lanza, C. y Mantegazza, S. (2020). Intervenciones educativas y psicopedagógicas en tiempos de aislamiento social, preventivo y obligatorio. Proyectar(nos) en el encuentro. *Revista Espacios de Crítica y Producción*, núm. 55. En línea: <<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/issue/view/689>> (consulta: 03-02-2023).
- Levin, J. (2002). *Tramas del lenguaje infantil. Una perspectiva clínica*. Lugar.
- Martel, L. (2013). Territorios transitables. Ingrassia, F., *Estéticas de la dispersión*, pp. 67-76. Beatriz Viterbo-Centro Cultural Parque de España.
- Núñez, V. (2007). Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos. Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina.
- Núñez, V. (2010). La pedagogía social. *Clase 10. Seminario III. Especialización "Psicoanálisis y prácticas socioeducativas"*. FLACSO Argentina. En línea: <flacso.org.ar/flacso-virtual> (consulta: 15-01-2023).

Bibliografía de consulta

Carballeda, A. (2012). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Paidós.

Pugliese, M. (2008). La semiótica del lenguaje en la infancia. Feld, V. (comp.). *Lenguas y lenguajes en la educación infantil*. Noveduc.

Capítulo 5

Enseñar y aprender a leer y escribir

Una conversación necesaria: entrevista a Delia Lerner

Carla Lanza y Susana Mantegazza

Cuando comenzamos a diagramar el contenido de este libro, como todos los años tras cada jornada, creímos necesario invitar a Delia Lerner para pensar junto a ella algunas cuestiones relativas a las relaciones entre el lenguaje y los aprendizajes escolares que, en este último tiempo, nos hemos formulado como preguntas. Mientras intentábamos formalizarlas para transmitir las y nos preparábamos para esta conversación, fuimos tomando nota de algunos vectores para la acción que orientan nuestras prácticas profesionales en el campo psicopedagógico. Son algunas ideas a las que volvemos para revisar la construcción de una posición profesional en psicopedagogía que hace centro en los sujetos y en las condiciones que atraviesan los aprendizajes escolares. ¿Por qué entrevistar, entonces, a Delia Lerner en el marco de un libro que busca pensar las relaciones entre el lenguaje y los aprendizajes...?

- Porque como agentes educativos somos representantes de la cultura.

- Porque las prácticas de lectura y escritura son prácticas sociales.
- Porque quienes acompañamos procesos de aprendizaje escolar tenemos la responsabilidad de brindar múltiples oportunidades para que los y las estudiantes puedan apropiarse de estas prácticas.
- Porque la cultura escrita no está distribuida de modo equitativo y, a su vez, se encuentra atravesada por relaciones de poder que dificultan tomar la palabra.
- Porque tomar la palabra es apropiarse, y apropiarse de las prácticas de lectura y escritura que circulan en la escuela es hacer propio lo común, lo que es de todos.

Delia Lerner es Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y se especializa en Didáctica de la Lectura y la Escritura. Es Profesora Consulta de la misma Facultad, Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA y Asesora de la Dirección de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires. Es docente de la Maestría en Escritura y Alfabetización de la Universidad Nacional de La Plata y ha dictado múltiples seminarios de posgrado en diferentes universidades nacionales de nuestro país y de otros países latinoamericanos. Ha asesorado y continúa asesorando programas de formación docente continua en lectura y escritura, tanto en la Argentina como en Brasil. Es autora de diversas publicaciones en sus áreas de especialidad.

S. M.: Delia, uno de los grandes problemas que encontramos tanto en el campo educativo como en el campo psicopedagógico es el aplicacionismo. Nos interesa distinguir la investigación psicológica de la investigación didáctica, de los procesos de investigación que llevamos adelante en psicopedagogía...

Usted ha afirmado en varias oportunidades que las didácticas específicas no se derivan de la psicología. También ha resaltado que las hipótesis didácticas se plasman en la elaboración de un proyecto de enseñanza desde una perspectiva epistemológica constructivista y tienen en cuenta los aportes de la psicología. Pero que, sin embargo, la validación de ese conocimiento didáctico solo puede realizarse estudiando lo que pasa en el aula...

Me parece pertinente lo que ustedes señalan con respecto a la relación entre investigación didáctica y conocimiento o práctica psicopedagógica. La aplicación directa de los resultados de la investigación didáctica a la práctica y al conocimiento psicopedagógico sería, seguramente, tan riesgosa como la extrapolación mecánica de esos resultados a la propia enseñanza escolar. Sabemos que la investigación didáctica genera condiciones que no se corresponden completamente con las habituales en la enseñanza, y que esto sucede a pesar de que se trata de investigaciones que tienen lugar en el aula, con los maestros que están a cargo de los grupos y en el marco de la colaboración entre investigadores y docentes.

Sin embargo, conocer y tomar en consideración algunos resultados de investigación puede ser productivo para la enseñanza. Pienso sobre todo en algunos resultados que hemos corroborado, una y otra vez, en investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de diferentes contenidos que tuvieron lugar en diferentes escuelas, con diferentes maestros y en diferentes momentos de la escolaridad. Por ejemplo, dentro de la línea de investigaciones centrada en la lectura y

la escritura como herramientas de aprendizaje de la historia —investigaciones que co-dirigimos Beatriz Aisenberg y yo en el marco de sucesivos Proyectos UBACyT—, el análisis de diferentes trabajos de campo ha permitido explicitar algunas condiciones didácticas que resultan favorables para el aprendizaje de todos.

Una de esas condiciones es *sostener durante cierto tiempo el trabajo sobre el mismo tema* —en lugar de continuar con el habitual desfile de contenidos diferentes—. En cada nuevo trabajo de campo, hemos corroborado que sostener el tema durante varias clases hace posible que todos los chicos vayan adentrándose en la situación histórica estudiada, que comprendan cada vez mejor la problemática planteada... Hace posible que aprendan. No sé en qué medida es posible generar esta condición didáctica en el consultorio psicopedagógico.

Otra condición didáctica que consideramos central es *la articulación de situaciones que se desarrollan de manera individual o por parejas con situaciones colectivas* —las puestas en común, por ejemplo—. Al articular diferentes formas de organización de la clase —ya sea en forma “ascendente”, desde lo individual hacia lo colectivo, o en forma “descendente”, tal como puede verse en “La autonomía del lector” (Lerner, 2005)—, se promueve tanto la interacción personal de cada niño con el conocimiento como la cooperación entre pares acerca de ese conocimiento y también una intensa intervención del docente para plantear nuevos problemas, para aportar o recordar cuestiones que han sido estudiadas y que los chicos no están tomando en cuenta en ese momento o para ayudarlos a aproximarse a la solución de los problemas que se están planteando. También me pregunto qué posibilidades hay de crear esta condición didáctica en el marco del trabajo psicopedagógico. Ustedes dirán.

C. L.: *Lo pensábamos en relación con el trabajo psicopedagógico que hacemos en y con las y los docentes en las escuelas de la Ciudad y de la Provincia de Buenos Aires, con los modos en que vamos acompañando los procesos de enseñanza desde distintos roles y funciones, por ejemplo como asesoras u orientadoras educacionales en donde muchas veces nos toca dialogar con docentes sobre ciertas condiciones de enseñanza que producen modos específicos de aprendizaje.*

S. M.: *Claro, ahí simplemente destacar esto más allá del consultorio para pensarnos en nuestras intervenciones en sentido más amplio. Cuando nos referimos a las intervenciones en psicopedagogía, lo hacemos pensando en esta posición clínica profesional, tanto dentro de la escuela como por fuera. En nuestros diferentes roles y funciones, en equipos de orientación, como asesoras, como algunas de las figuras de acompañamiento a las trayectorias (a los sujetos que recorren ciertas trayectorias), como psicopedagogas que nos acercamos a trabajar con las y los docentes, etcétera. Retomando, quizás allí pensar en algunas de las cuestiones o posibles relaciones entre los problemas didácticos y los problemas en el aprendizaje escolar...*

C. L.: *¿Cómo pensarlo desde la cotidianeidad de las aulas con todas las complejidades que eso conlleva? Delia, usted recién decía que la cuestión del tiempo es central. ¿Qué otros ejes podríamos considerar para pensar desde esta posición relacional? Me refiero a pensar que los niños y las niñas, con sus condiciones particulares, encuentran problemas en el aprendizaje frente a ciertas propuestas de enseñanza.*

Creo que uno de los problemas didácticos centrales —tanto en el campo de la enseñanza como en el de la investigación— es, precisamente, la diversidad, la heterogeneidad de cualquier clase. Me parece que lo que suele considerarse como “dificultades de aprendizaje” guarda estrecha relación con la forma en que se aborda el trabajo con la diversidad.

Ya no podemos seguir sosteniendo el mito de la homogeneidad, ya sabemos que la idea de que todas y todos los alumnos pueden aprender lo mismo al mismo tiempo es un mito.¹ A lo largo de la investigación y también en el marco de experiencias escolares documentadas, hemos buscado alternativas para trabajar con la diversidad de manera productiva para el aprendizaje de todos, hemos analizado diferentes formas de organización de la clase y, sobre todo, diferentes intervenciones del docente para tender puentes entre el estado de conocimientos de las y los chicos y los contenidos que intentamos que aprendan (Kaufman y Lerner, 2014a, 2014b; Kaufman y Lerner *et al.*, 2015).

Articular actividades individuales, por parejas o en pequeños grupos y colectivas —la segunda condición didáctica ya mencionada— favorece que todos los chicos se comprometan con el aprendizaje. Involucrarse con el conocimiento es esencial para aprender. Por eso hay que indagar cuáles son las condiciones didácticas capaces de promover que las y los alumnos se hagan cargo del proyecto de aprendizaje.

Desde una perspectiva didáctica enmarcada en una concepción epistemológica constructivista, la enseñanza se hace cargo *oficialmente* de la asimilación por parte de las y los alumnos (Douady, 1986), pero esto no significa que el enseñante sustituya al aprendiz. Cada uno tiene su cuota de responsabilidad.

El o la docente se hace cargo de la asimilación en el sentido de que asume que sus alumnos y alumnas no aprenden exactamente lo que intenta enseñarles y, por lo tanto, es necesario saber qué han aprendido o interpretado para ayudarlos a avanzar hacia el dominio de los contenidos a los

1 En este sentido, son una referencia fundamental los trabajos de Flavia Terigi sobre las cronologías de aprendizaje.

que se apunta. El aprendizaje no es fiel reflejo de la enseñanza precisamente porque las y los niños no son receptores pasivos sino productores de conocimiento: lo que aprenden está en estrecha relación con sus conocimientos previos —que pueden ser más o menos pertinentes para comprender la “novedad”—, con sus posibilidades de ponerlos en acción para resolver nuevos problemas, con la forma en que se involucran con el conocimiento, con su disposición para enfrentar los desafíos que se le plantean.

Igualmente fundamental es que las chicas y los chicos se hagan cargo del propio proyecto de aprendizaje. La devolución a los alumnos de la responsabilidad por el aprendizaje es una idea propuesta y trabajada en didáctica de la matemática a partir del estudio de Brousseau sobre “el caso Gaël” (Brousseau, 1999), un niño de ocho años que se encontraba en situación de dificultad en matemática —no puedo detallarlo aquí, pero lo he descrito sintéticamente en mi artículo “Enseñar en la diversidad” (Lerner, 2007) porque la noción que está en juego es muy valiosa también en didáctica de la lectura y la escritura—.

Algunos niños asumen por sí mismos la responsabilidad del aprendizaje, pero otros —y esto es frecuente en aquellos que se encuentran en situación de dificultad en relación con ciertos contenidos— parece que no se involucran completamente con el conocimiento, suelen refugiarse en la declaración de que no saben y adoptan una posición de dependencia con respecto al docente. En el plano del conocimiento, recurrir a consultar todo con el maestro en lugar de intentar resolverlo por sí mismo ofrece el beneficio de la seguridad: el conocimiento es siempre el conocimiento de otro y el alumno puede limitarse a reproducirlo aun cuando no lo comprenda profundamente. La seguridad está garantizada por la autoridad (“así me lo enseñó la maestra”).

En el caso de Gaël, Brousseau interpreta que su actitud responde a una articulación entre la enseñanza usual en la clase tal como él la percibe y su relación defensiva con el conocimiento. La forma en que se plantean usualmente las situaciones didácticas “le conviene” porque le permite escapar a la construcción de conocimientos. Elabora entonces un proyecto de enseñanza que tiende a generar una ruptura con las expectativas de Gaël acerca de la enseñanza usual proponiéndole situaciones didácticas que exigen de él anticipar resultados y asumir la responsabilidad de evaluar sus propias respuestas. Y en la segunda sesión consigue ya que el niño “entre en el juego”, que le resulte atractivo prever y verificar.

Por supuesto, esto no significa que se logre inmediatamente un cambio duradero en la relación que el niño establece con el conocimiento. Para lograrlo —señala Brousseau— es necesario que este tipo de trabajo se instaure en la actividad cotidiana del aula.

En mi experiencia —tanto en Matemática como en Prácticas del Lenguaje— es fundamental lograr un equilibrio entre la ayuda que brindamos a los niños que se encuentran en situación de dificultad y la devolución de la responsabilidad del aprendizaje. Ayudar consiste muchas veces en ir ajustando los problemas que se plantean a las posibilidades cognoscitivas de los niños, pero no debería consistir en dar muchas pistas para resolver esos problemas.

Por otra parte, es central apelar a los chicos para que evalúen sus propias producciones. Una breve anécdota puede ilustrar lo que quiero decir: hace unos días estaba trabajando por Zoom con un niño de tercer grado cuyas escrituras eran aún cuasialfabéticas.² Apenas terminaba de

2 Son escrituras que parecen alfabéticas cuando la palabra está compuesta solo por sílabas constituidas por una consonante y una vocal, pero este patrón CV —mayoritario en las sílabas del

escribir una palabra o frase, me la mostraba en la pantalla. Le pedí que relejera lo que iba escribiendo y que solo me mostrara cuando él estuviera seguro de estar de acuerdo con la forma en que había escrito la palabra o frase solicitada. Apenas veía que estaba por terminar, yo le repetía la consigna, para evitar que me preguntara si estaba bien e insistir en que fuera él mismo quien validara su producción. Pronto comenzó a revisar por su cuenta antes de mostrarme y, ante mi pregunta “¿Estás bien seguro?”, comenzó a revisar una vez más cuando no lo estaba o bien a contestarme “Estoy cien por ciento seguro”. Cuando me daba esta última respuesta, su escritura era siempre completamente alfabética —a pesar de que las palabras que le dictaba incluían siempre sílabas complejas—. Luego, conversé con la docente para que esta forma de proceder se instalara como la habitual en el aula.

A veces es difícil no ayudar “de más” a los niños que enfrentan alguna dificultad o exigir que sean ellos mismos quienes decidan si lo que hicieron está bien o no, pero es imprescindible para que ellos asuman su cuota de responsabilidad y para que se coloquen en una posición de dominio con respecto al conocimiento. Es fundamental propiciar que, frente a la incertidumbre, los chicos puedan tomar decisiones y elaborar respuestas propias, que se arriesguen a involucrarse y a asumir su responsabilidad al evaluar lo que han producido.

Otro aporte central a la cuestión que nos ocupa es el de Marie-Jeanne Perrin-Glorian, cuyas investigaciones han mostrado la importancia de concebir *devolución e institucionalización* como procesos simultáneos —no como momentos diferentes del desarrollo didáctico— de tal modo

español— se sobregeneraliza y se escriben como si fueran CV también las sílabas que incluyen más de una consonante (CCV o CVC).

que los chicos, en particular aquellos que resultan “flojos” en Matemática, vayan asumiendo su propio proyecto de aprendizaje. Esta investigadora ha mostrado también la potencia de llevar a cabo “situaciones de evocación” de diferentes problemas ya resueltos para que los niños avancen en la descontextualización de conocimiento matemático. En relación con estas nociones, es relevante consultar Perrin-Glorian (2014) y, sobre todo, Sadovsky (2015).

S. M.: Y en relación específicamente con la alfabetización, ¿cómo enfocamos la diversidad?

Destaco, ante todo, que tratamos de establecer un equilibrio entre lo común y lo diverso. Pensamos que hay contenidos, condiciones y situaciones didácticas que son comunes a todos y deben ser trabajadas con todos. Tomemos como ejemplo las cuatro situaciones fundamentales que organizan nuestro trabajo en lectura y escritura —tanto durante la alfabetización inicial como más allá de ella—.

Las situaciones de lectura y escritura *a través del docente* permiten construir conocimientos comunes a todas y todos los alumnos. Las primeras incluyen el intercambio que se realiza después de la lectura, a lo largo del cual se discuten y profundizan las interpretaciones de la obra que se está leyendo y se aprecia “el lenguaje que se escribe”, el impacto que produce en el lector la forma en que se relata la historia. Como este trabajo es completamente independiente del momento en que estén los chicos en su proceso de construcción de la escritura, todos hacen sus aportes a la comprensión y van elaborando interpretaciones cada vez más ajustadas —y a veces muy refinadas— del texto. Algo similar sucede con la producción de textos a través del o la docente: como la o el maestro se hace cargo

del sistema de escritura, las y los chicos pueden pensar en la producción del texto y participar en la planificación, la textualización y la revisión poniendo en acción todos los conocimientos adquiridos al haberse adentrado en lo literario en general y en el texto-fuente en torno al cual están escribiendo en particular.

Cuando se trata de situaciones de escritura o de lectura de las y los niños por sí mismos, la propuesta es también la misma para todos. Diversificar las propuestas no sería consistente con nuestra concepción didáctica porque llevaría a correr el riesgo de guiarse por prejuicios, de predeterminedar “no le propongo esto a tal alumno porque no va a poder resolverlo”. Por eso, en general, hacemos la misma propuesta para todos e intervenimos de manera diferente durante su desarrollo cuando las diversas posibilidades de las y los alumnos así lo requieren. A partir del análisis de diferentes investigaciones didácticas o de experiencias escolares documentadas, hemos explicitado formas de intervención docente que son comunes para todos —en el marco de cada una de las situaciones didácticas fundamentales— y otras intervenciones más específicas en el sentido de que han mostrado ser favorables para que avancen niños y niñas que se encuentran en ciertos momentos de la construcción de la escritura, tal como hemos reseñado en Kaufman y Lerner (2014a, 2014b).

Ahora bien, en algunos casos, resulta necesario intensificar el trabajo con el sistema de escritura para que efectivamente todos los niños puedan progresar. Cuando esto ocurre —sobre todo cuando la diversidad en el estado de conocimientos de las y los niños es muy grande en cada sección de grado—, es productivo organizar *agrupamientos provisionarios y flexibles* que permiten reunir en cierto horario de la semana a las y los alumnos que están en momentos cercanos, de tal modo que puedan colaborar entre sí con

facilidad y que el docente pueda intervenir intensamente de la manera más adecuada para ayudarlos a avanzar en sus conceptualizaciones sobre la escritura, a disponer de un mayor repertorio de indicios gráficos significativos en los que se basan para interpretar lo que leen, a articular la anticipación del significado con el reconocimiento de indicios para verificar o rechazar la anticipación (Kaufman y Lerner *et al.*, 2015).

Los “agrupamientos provisorios y flexibles” reúnen en diferentes subgrupos a todos los alumnos y alumnas de diferentes secciones de primer grado, de segundo grado o incluso de ambos. Por un tiempo limitado —por ejemplo, dos horas semanales durante dos o tres meses—, las y los chicos se agrupan de una manera diferente de la habitual: se “mezclan” niños de diferentes secciones de grado o niños que cursan primero con otros que cursan segundo. Esta reorganización provisoriosa requiere coordinación entre los docentes que se hacen cargo de los diferentes subgrupos.

De este modo, las interacciones que se realizan en estos agrupamientos son complementarias de las que tienen lugar en el aula habitual. En tanto que en su sección de grado cada alumno tiene oportunidad de interactuar en el marco de grupos heterogéneos —y de recibir, por lo tanto, aportes de compañeros que están más avanzados e intercambiar con aquellos que están en momentos similares, así como enfrentar el desafío de responder a los interrogantes de quienes están menos avanzados—, en el marco del agrupamiento provisorio cada niña o niño intercambia de manera preferente con quienes tienen conceptualizaciones y conocimientos específicos cercanos a los propios. Además, la o el maestro que está a cargo del subgrupo menos avanzado —integrado en general por pocos niños y niñas— puede intervenir más y en forma más ajustada a lo que necesitan estos alumnos y alumnas.

La participación en agrupamientos provisionarios es productiva para todos y todas, aunque resulta particularmente fértil para aquellos niños o niñas que necesitan avanzar más porque aún están lejos del estado de conocimientos que es mayoritario en el grupo.

S. M.: Antes mencionaba estas intervenciones en el marco de las investigaciones, y esas investigaciones son en las aulas “reales”... mientras se enseña y se aprende en aquellas escuelas con las cuales ustedes trabajan. Pensando en la heterogeneidad de las aulas, en las diferentes figuras, además del docente a cargo del aula, que en ocasiones se encuentran allí, como por ejemplo maestras de apoyo, acompañantes personales no docentes..., me pregunto si en ocasiones la diversificación de consignas no podría ser parte de las intervenciones docentes que algunos estudiantes pueden precisar, no desde un supuesto de no poder, sino reconociendo las condiciones en las que sí puede participar.

Sí, entiendo la preocupación. Cuando hacemos *agrupamientos provisionarios y flexibles*, en algunos casos las propuestas —y, por lo tanto, las consignas— pueden ser diferentes en los diferentes grupos. Esto resulta necesario, por ejemplo, cuando la distancia es muy grande entre las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura de algunos alumnos y las de la mayoría de sus compañeros, cuando hay niños que necesitan mucha ayuda para entender cierto texto en tanto que los demás alumnos ya pueden pasar a leer otros, cuando algunos niños necesitan seguir revisando el texto que han producido en tanto que otros ya han revisado lo suficiente... En otros casos, la propuesta es la misma para todos y son las intervenciones que los docentes hacen durante el desarrollo de la situación las que van circunscribiendo los problemas para acercarlos a lo que los

chicos están en condiciones de resolver. Por ejemplo, si estamos en primer o segundo grado y la propuesta consiste en leer por parejas una lista de diez títulos de cuentos que se han leído o se van a leer, el docente se acerca a los diferentes grupitos y, cuando lo considera necesario, marca cierto sector de la lista para que los chicos puedan pensar en principio solo en tres títulos, y también puede decirles cuáles son esos tres títulos en un orden diferente del que tienen en la escritura, para que ellos decidan cuál es cuál. Esto sucede también en la actividad cotidiana del aula y es indudable que, para fortalecer la enseñanza precisamente en aquello que los niños más necesitan, es central que el docente cuente con la colaboración de otros integrantes de la escuela —maestros de apoyo, y a veces también el director o el bibliotecario—. Cuando antes dije que la propuesta es en general la misma para todos, me refería a la actividad habitual en el aula, donde es importante no ceder a la tentación de proponerle a cada quien solo lo que ya puede resolver, porque esto favorece que los chicos se familiaricen con lo que ya saben, pero entraña el riesgo de no promover avances en el aprendizaje. En caso de que la propuesta resulte difícil para algunos niños, son las interacciones con los pares y, sobre todo, las intervenciones del docente las que la van poniendo a su alcance para luego ayudarlos a dar un paso más.

S. M.: Lo pensaba en términos de las condiciones de enseñanza, las condiciones institucionales que se juegan para poder sostener estos proyectos que menciona, y conociendo también distintas escuelas con sus diferentes condiciones, y una posibilidad muy difícil de sostener. Desde condiciones materiales, recursos varios, personal docente y directivo, etcétera.

Claro, las condiciones institucionales posibilitan o dificultan que se produzcan transformaciones en la enseñanza. Además de las experiencias que todas tenemos en este sentido, lo mostró claramente una investigación naturalista que hicimos en 2004-2005 en 16 escuelas, en el marco de la Dirección de Investigaciones de la entonces Secretaría de Educación (luego Ministerio) de la Ciudad de Buenos Aires (Sadovsky y Lerner, 2006). Esta investigación interdisciplinaria —en la que participaron no solo especialistas en didácticas específicas (de la Matemática, de la Lectura y la Escritura), sino también antropólogos y sociólogos— permitió establecer relaciones entre la forma en que el equipo directivo asumía su función respecto de la enseñanza y lo que sucedía en el aula. Si bien estas relaciones están lejos de ser lineales, cuando la dirección de la escuela se compromete fuertemente con la enseñanza, cuando genera condiciones para que los docentes puedan plantear los problemas que confrontan y discutir acerca de ellos, cuando promueve consultas o lecturas que contribuyan a reinterpretar los problemas y a tomar decisiones compartidas, los proyectos que se desarrollan en el ámbito de la institución son más coherentes y parecen tener más posibilidades de sostenerse en el tiempo que cuando la dirección se mantiene relativamente al margen de lo pedagógico.³

Por otra parte, el trabajo docente suele ser muy solitario, y para nosotros es central que las y los docentes tengan oportunidades de pensar y planificar juntos, de discutir con sus colegas e incluso de estudiar juntos. En una investigación colaborativa que hicimos en SUTEBA (Lerner *et al.*, 2017), pudimos comprobar la importancia del trabajo compartido

3 Diferentes razones inciden en que la gestión directiva se aleje de la enseñanza: puede verse desbordada por las exigencias administrativas, puede estar centrada en las relaciones con la comunidad o considerar que la acción en el aula es responsabilidad exclusiva de los docentes, y no atreverse a orientar la enseñanza, etcétera.

entre docentes, de analizar hasta qué punto enriquece la enseñanza y favorece el aprendizaje. Además, en la línea de investigaciones sobre leer y escribir para aprender Historia —que dirigimos Beatriz Aisenberg y yo, y que se desarrollaron a través de sucesivos proyectos UBACyT en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA—, fuimos acercándonos progresivamente a la investigación colaborativa. En 2012 hicimos la primera convocatoria a docentes interesados en la enseñanza de la Historia —y, en particular, en la lectura y la escritura como herramientas de aprendizaje de la Historia—. La colaboración se fue dando de diversas maneras y, actualmente, varios docentes maestros, maestras y una profesora de Historia— integran nuestro equipo de investigación. En general, ellos cuentan con el apoyo del equipo directivo de la escuela donde trabajan para desarrollar en el aula, en ciertos períodos, un proyecto de enseñanza que es objeto de estudio. Pero puede ser que las condiciones institucionales no estén dadas, y en algunos casos es posible generarlas...

C. L.: Lo que nosotras tomamos y ponemos ahí a trabajar es la importancia del trabajo colaborativo con las y los docentes para pensar en los problemas que se producen en el aprendizaje escolar, lo que nos lleva a pensar en el campo de las prácticas inclusivas también, de las prácticas con otros, del compartir saberes, del saber que se produce en el aula y que no siempre es ponderado y puesto en valor. Usted inició esta charla mencionando que una de las cuestiones con las que se concluye en la investigación es que para esto se necesita tiempo. Ahora volvemos a hablar del trabajo y de las condiciones institucionales y necesitamos tiempo para pensar. El tiempo es una variable clave para pensar en la enseñanza, en los procesos de aprendizaje, en los tiempos de cada uno de los chicos y las chicas, de las y los docentes que están en las escuelas...

Claro, y además hay que diferenciar el tiempo de la enseñanza y el tiempo del aprendizaje, que no coinciden. Los niños necesitan tiempo —a veces necesitan encontrar un tiempo propio— para poder aproximarse desde sus conocimientos a aquello que están aprendiendo. Y el trabajo docente también necesita tiempo, un tiempo de estudio y de discusión que no está calculado en las condiciones laborales. En este sentido, la investigación que realizamos en SUTEBA fue una gran oportunidad, porque significó mirar la enseñanza “del lado de los docentes”, desde su perspectiva, desde sus problemas —en tanto que antes la veíamos más bien desde la perspectiva de la investigación o desde el diseño curricular o las políticas educativas—. Está muy claro que el trabajo docente es un trabajo intelectual —aunque muchas veces no es valorado como tal—. La enseñanza es una práctica social muy compleja y no puede ser concebida como una tarea exclusivamente individual (“cada maestrillo con su librillo”, suele decirse), necesita ser problematizada y debatida, necesita ser pensada en conjunto por equipos docentes.

C. L.: Venimos trabajando en relación con los procesos de enseñanza y los modos en que se inscriben en una historia. En relación con la apropiación del sistema de escritura, los sujetos van transitando por distintos niveles del sistema educativo. Muchas veces nos pasa que tenemos que correr de una escuela a otra en búsqueda de algún material o legajo o historia pedagógica de ese estudiante para poder reconstruir su trayectoria y cómo fueron los procesos en el aprendizaje.

Un modo de trabajar opuesto al que se pretende imponer desde ciertas visiones pretendidamente científicas y nada pedagógicas... lo que nos remite a uno de los debates actuales respecto de los modos de enseñar a leer y a escribir. Al respecto, queríamos poner

algunas palabras que nos ayuden a pensar también nuestro propio posicionamiento en psicopedagogía. En un momento en el que, por la cuestión del tiempo y la inmediatez en el que se hacen diagnósticos, se ofrecen y venden rápidas soluciones de tratamiento para poder aprender a leer y escribir, ¿cómo podemos trabajar en conjunto docentes, profesionales de apoyo y quienes acompañamos las trayectorias de los chicos y las chicas?

Por supuesto, comparto la aspiración de que trabajemos en conjunto todos los involucrados en el intento de mejorar la enseñanza y el aprendizaje, una aspiración que en algunos casos logramos hacer realidad, pero lamentablemente no en todos. Coincido también en la importancia de aunar esfuerzos para coordinar nuestros puntos de vista y rebatir esas supuestas recetas mágicas que —según pretenden vendernos— resolverían rápidamente todos los problemas de la alfabetización y en algunos casos también los del aprendizaje de la Matemática.

En lo que se refiere al debate actual respecto de los modos de enseñar a leer y a escribir, en particular entre nuestra perspectiva didáctica —que podríamos denominar “apropiativa o aproximativa”, según la caracterización de modelos didácticos que hace Roland Charnay (1994)— y el enfoque que pone en primer plano la “conciencia fonológica”, la discrepancia es fuerte porque atañe tanto al objeto de enseñanza como al sujeto del aprendizaje y, por lo tanto, a las hipótesis didácticas que entrelazan lo que sabemos de esos dos términos de la relación didáctica.

En cuanto al objeto de enseñanza, el sistema de escritura en este caso, no es lo mismo concebirlo como un código de transcripción de sonidos en letras —o de fonemas en grafemas— que entenderlo como un sistema de representación que no refleja simplemente las propiedades del lenguaje oral, sino que selecciona ciertos aspectos que

son representados en tanto que otros no lo son; que no es consistentemente alfabético —ya que la correspondencia biunívoca entre letra y sonido se verifica en muy pocos casos—; que la existencia de diferentes sonidos que pueden corresponder a una misma letra o de ciertas letras que pueden corresponder a diferentes sonidos plantea problemas que se “resuelven” a través de la ortografía; que el subsistema ortográfico incluye unas pocas reglas generales, algunas de las cuales se vinculan con el contexto en el que aparecen ciertas letras (“c” corresponde a un fonema delante de ciertas vocales y a otro fonema delante de otras, por ejemplo), en tanto que en otros casos solo pueden establecerse regularidades vinculadas con otros componentes de la lengua, como los parentescos lexicales o la morfología... Reconocer la complejidad del objeto es un primer paso para entender cómo lo abordan quienes están intentando comprenderlo.

En cuanto a las niñas y los niños que intentan comprender el sistema de escritura, no es lo mismo concebirlos como repetidores de correspondencias sonido-letra que considerarlos como sujetos cognoscentes que se plantean problemas en relación con las escrituras que los rodean y elaboran progresivamente diferentes conceptualizaciones que intentan dar respuesta a esos problemas. Al acompañar a los niños mientras escriben, podemos inferir que —entre otras— se hacen preguntas como las siguientes: ¿qué representan esas escrituras?, ¿los significados o los referentes?, ¿puede ser que dos escrituras iguales representen significados diferentes?, ¿cómo se marca la diferencia?, ¿cuántas letras son necesarias para que una escritura se pueda leer?, cuando se escribe una palabra, ¿se puede repetir dos o tres veces la misma letra una al lado de la otra?... Y, una vez que se dan cuenta de que hay una relación entre escritura y aspecto sonoro de la oralidad, ¿de qué modo se da esa relación?, ¿qué parte de la palabra oral representa cada letra?

La hipótesis según la cual no se pueden representar significados diferentes con las mismas grafías en el mismo orden, los criterios de legibilidad (cantidad mínima y variedad de caracteres), las hipótesis silábica, silábico-alfabética, etc. son sucesivas conceptualizaciones que los sujetos van elaborando a lo largo de un proceso que no es lineal, que atraviesa por conflictos entre hipótesis, así como entre estas y la escritura convencional.

Es una decisión didáctica tomar o no tomar en consideración a los alumnos y las alumnas como sujetos productores de conocimiento, como personas que se plantean problemas cognoscitivos y van elaborando conceptualizaciones que se aproximan progresivamente a la comprensión del objeto. Desde los comienzos de la investigación didáctica en alfabetización, nuestro trabajo está atravesado por una hipótesis central: para que todas y todos los alumnos se apropien del sistema de escritura, es imprescindible acercar la enseñanza al aprendizaje, es imprescindible tender puentes entre lo que los alumnos ya saben o piensan acerca de ese objeto cultural y lo que aún necesitan aprender. Cuando se enseña con un método centrado en las correspondencias entre grafemas y fonemas, algunos chicos entienden lo que se les está presentando, pero otros, los que aún no han descubierto la relación entre el aspecto sonoro de la oralidad y la escritura alfabética, no tienen desde dónde comprenderlo. Una investigación comparativa que hicimos en la década de los ochenta —entre dos grupos de primer grado en dos escuelas cercanas que atendían a niños de sectores muy desfavorecidos, con uno de los cuales trabajábamos desde nuestra perspectiva en tanto que en el otro se enseñaba con “palabra generadora”— mostró que en este último grupo solo lograban avanzar en el aprendizaje los niños que al comienzo del año escolar ya producían escrituras alfabéticas o muy cercanas a estas, en tanto que los

otros permanecían estancados en la misma conceptualización de la escritura con la que habían ingresado a primer grado. En el grupo “experimental”, en cambio, todos los niños avanzaban —aunque algunos no llegaran a escribir alfabéticamente al final del primer año de escolaridad—. Por otra parte, la diferencia era muy grande en relación con la lectura: los niños del grupo “testigo” se centraban en descifrar y no buscaban significado —y esto sucedía también con los que tenían desde el comienzo una hipótesis alfabética—, en tanto que todos los niños que pertenecían a nuestro grupo buscaban significado, independientemente de cuán próxima a lo alfabético fuera su concepción de la escritura. Este último resultado, que fue inesperado, nos llevó a tomar conciencia de que los métodos que cifran todas sus esperanzas en el aprendizaje de las correspondencias fonema-grafema corren un serio riesgo de producir una representación de la lectura como mera oralización, representación que puede obstaculizar el avance de los niños como lectores por sí mismos.

Otra diferencia fuerte radica en que, desde nuestra perspectiva, es central enmarcar la apropiación de la alfabetización del sistema de escritura en la formación de lectores y escritores. Por una parte, porque formar lectores y escritores es un propósito educativo fundamental de la institución escolar y, por otra parte, porque si la lectura y la escritura no adquieren desde el comienzo el sentido que tienen como prácticas sociales, es grande el riesgo que se corre de producir analfabetismo funcional. Es por estas razones que definimos el objeto de enseñanza como constituido por el sistema de escritura, el *lenguaje que se escribe* y las prácticas que ejercen los lectores y escritores; es por eso que en nuestros proyectos de enseñanza se articulan estrechamente las situaciones de lectura y escritura a través del docente con las situaciones de lectura y escritura de los chicos por sí

mismos. Y también es por eso que ponemos en primer plano la calidad literaria de las obras que leemos con los niños, evitamos simplificar el lenguaje o transformar expresiones de los autores que son propias de la lengua escrita en formas aparentemente más accesibles porque son propias de la oralidad coloquial... Y esto nos diferencia claramente de otras posturas didácticas, en particular de quienes adhieren a la “conciencia fonológica”.

Es difícil debatir cuando las discrepancias son tan fuertes porque no hay una plataforma común en la que apoyarse. Por eso prefiero desplegar nuestra perspectiva y aclarar algunos malentendidos —muchas veces generados por notas periodísticas cuya intencionalidad se aleja del debate científico— en lugar de centrar la cuestión en la crítica hacia otras maneras de concebir la alfabetización.

Un malentendido que nos preocupa especialmente es el que se refiere al papel que atribuimos a la intervención docente. Por eso me parece importante subrayar que las intervenciones del docente constituyen nuestra preocupación central desde hace muchísimos años.

En el recorrido de la investigación didáctica sobre alfabetización, fue necesario ante todo estudiar el desarrollo en el aula de las diferentes situaciones didácticas incluidas en nuestro proyecto de enseñanza. Y esos estudios nos permitieron validar algunas y desechar otras porque no cumplían con los propósitos que les asignábamos. Muy pronto, comenzamos a poner la lupa en el análisis de cuáles son las intervenciones favorables para el aprendizaje de todas y todos los alumnos y cuáles resultan más productivas para hacer avanzar ciertas conceptualizaciones —ya sea aquellas que están más alejadas de la alfabetización o aquellas que son más cercanas a la comprensión de nuestro sistema de escritura—. El repertorio de intervenciones —tanto generales como específicas para ciertos estados de conocimiento— que hemos

validado hasta aquí puede encontrarse en los Documentos Transversales (Kaufman y Lerner, 2014a, 2014b) que elaboramos para la Especialización en Alfabetización en la Unidad Pedagógica.⁴

S. M.: *Delia, entonces, ¿cuál sería el debate académico respecto de las relaciones entre oralidad y escritura?*

Abandono por un momento el trabajo didáctico para señalar que, en el terreno de la investigación psicolingüística, se ha entablado un verdadero debate relativo a cómo se establecen las relaciones entre oralidad y escritura. ¿Se trata de una relación lineal que va de la conciencia de las unidades mínimas de la oralidad hacia la escritura o de una relación recíproca, en la que la escritura juega un papel importante?

Desde hace mucho tiempo, diferentes pistas —algunas de ellas originadas en resultados de la investigación psicolingüística y otras detectadas en el trabajo didáctico— sugieren que la escritura tiene una incidencia considerable en el análisis de la oralidad. Más recientemente, se desarrolló desde la perspectiva psicogenética un conjunto de investigaciones que entran en diálogo con los planteos de algunos representantes de la *conciencia fonológica* (en particular con los trabajos de Rebecca Treiman, Usha Goswami y Peter Bryant). Entre otros hallazgos que sería imposible detallar aquí, estas investigaciones —Alvarado (1998); Vernon (1998); Vernon y Ferreiro (1999); Molinari y Ferreiro (2007); Ferreiro y Zamudio (2008); Zamudio (2008); Ferreiro (2009), entre otras— muestran de manera contundente la

4 Esta especialización docente de nivel superior fue desarrollada en 2014-2015 por el Ministerio de Educación de la Nación, en colaboración con once universidades nacionales.

estrecha relación entre el nivel de conceptualización de la escritura de los niños y sus posibilidades de segmentar las palabras orales, así como el efecto decisivo de la escritura sobre el análisis de la palabra oral: por una parte, contar con la escritura de una palabra facilita el análisis en unidades menores; por otra parte, a medida que alcanzan un mayor control de su escritura, los niños analizan cada vez más minuciosamente la palabra oral en consonantes y vocales. Los resultados muestran también que el desempeño en escritura puede ser más avanzado que el desempeño en análisis de la oralidad a nivel de los fonemas (no todos los niños que escriben alfabéticamente consiguen aislar todos los elementos sonoros que constituyen las palabras orales). La identificación de los segmentos parece resultar —como lo señalaran Ferreiro y Vernon— de los esfuerzos de los chicos por entender lo que representan las letras.

Lamento no poder hablar aquí del aporte específico de cada uno de estos trabajos, por eso subrayo que será muy productivo para todos los interesados en esta polémica leer los artículos que he citado.

S. M.: Cuando hace un rato hablaba de los tiempos de enseñanza diferentes a los tiempos de aprendizaje, ubicando como diferencia que una cosa es el tiempo de la enseñanza y otra es el tiempo del aprendizaje, porque en este último los chicos necesitan fabricar un tiempo propio para cierta apropiación, ¿cómo ubicar ahí herramientas para la intervención docente? ¿Cómo pensar intervenciones en las aulas desde diferentes figuras de acompañamiento a docentes y a estudiantes?

La cuestión de los tiempos no es exactamente un problema de ritmo de aprendizaje, sino que está vinculada con el punto de partida de cada uno. En cualquier grupo

de primer grado o del último grupo de nivel inicial, encontraremos chicos que ingresan con estados de conocimientos muy diferentes en relación con la escritura. Todos necesitan tiempo para avanzar en sus aprendizajes, pero seguramente habrá algunos niños que lo necesiten más que otros porque han llegado a la escuela con una conceptualización de la escritura menos avanzada que la mayoría de los chicos de su grupo. Para que esta diferencia sea cada vez menor, es imprescindible que dispongan de un tiempo específico y de una intervención intensa del docente que se acerque a lo que el niño o niña ya sabe y favorezca que ponga sus conocimientos en acción para enfrentar nuevos desafíos.

En las escuelas donde el equipo directivo tiene conciencia de la importancia de brindar oportunidades para que todos los chicos aprendan, hay posibilidades de encontrar tiempos para que alguien —el bibliotecario, la secretaria o el vicedirector— pueda acompañar al maestro en ciertas horas de clase para que pueda concentrarse en ayudar a avanzar en el aprendizaje a los chicos que lo requieren. Por supuesto, cuando se cuenta con integrantes del equipo de orientación, su colaboración puede ser especialmente productiva. En algunos casos, los maestros de diferentes secciones del mismo grado —o de los dos que constituyen la unidad pedagógica— se ponen de acuerdo para ocuparse alternativamente de diferentes subgrupos —al estilo de los agrupamientos provisionarios que antes mencioné—.

Estoy convencida de que, en este sentido, la función del equipo directivo es central porque sus integrantes tienen la posibilidad de abrir espacios para que los docentes conversen, para que compartan las situaciones que les preocupan y acuerden posibles acciones conjuntas.

C. L.: *Claro, cuando favorece la creación de condiciones que habilitan variadas formas y tiempos de enseñanza. También cuando hay una conciencia de que la apropiación del sistema de escritura es una tarea de la escuela toda, no solo del maestro o la maestra de primero o segundo.*

Sí, la pandemia y sus efectos mostraron cuán imprescindible es que se entienda que la formación de lectores y escritores es una responsabilidad de todos. De hecho, muchos maestros de tercero e incluso de cuarto grado —que antes no enfrentaban ese problema— tuvieron que buscar y encontrar formas de ayudar a algunos de sus alumnos a avanzar en relación con la alfabetización.

C. L.: *Sí, lo estamos viendo también en escuelas secundarias, en primero, segundo, año del secundario, en donde llegan adolescentes que no se han apropiado aún del sistema de escritura o encuentran obstáculos en los procesos de lectura.*

S. M.: *Lo tenemos presente, recordamos una situación en la que hemos estado conversando con docentes de secundaria que, explícitamente, decían: “Yo no tengo herramientas para enseñar a leer y escribir”, en términos de lo que se entiende por alfabetización inicial.*

¿Y la escuela está haciendo algo para que esos chicos aprendan a leer y escribir?

S. M.: *Sí. Fueron armando proyectos de articulación entre nivel primario y secundario con algunas escuelas específicas de la zona, proyectos de talleres al interior de la escuela secundaria, proyectos de acompañamiento y espacios de trabajo junto a profesores,*

directivos, asesores y nuestro equipo... Propuestas que no es que alcancen a resolver, pero se está trabajando en ello.

C. L.: En ese momento, en el año 2019, la escuela a la que Susana hace referencia solicitó el acompañamiento en el marco de un Proyecto de Desarrollo Estratégico.⁵ Era una escuela que contaba con una carga horaria específica destinada a un plan de fortalecimiento de las prácticas de enseñanza en las aulas de aceleración. Allí fuimos acompañando a pensar a quienes estaban a cargo: docente de Lengua y Literatura, preceptor y encargado de medios técnico-pedagógicos. En diversos momentos de encuentro, fuimos diseñando junto a ellos una propuesta que consistía en talleres de escritura con estudiantes de primero y segundo año del secundario que no estaban alfabetizados. Eran talleres que tenían como objetivo prioritario difundir a la comunidad el proyecto institucional de la escuela y los encargados de hacerlo eran estudiantes de las aulas de aceleración. La intención que subyacía era que pudieran apropiarse del espacio escolar en términos de espacio social y, por supuesto, aprender a leer y a escribir.

S. M.: En esos encuentros, veíamos lo genuino de un espacio que habilita el docente y donde el docente se siente habilitado, estando en la escuela secundaria, a ponerlo en palabras. Que atraviesa su tarea, el modo en el que puede pensar las intervenciones y la ayuda que necesita para seguir diseñando situaciones que promuevan otros aprendizajes como parte de los proyectos institucionales.

C. L.: Yo quisiera conversar un poco más acerca de una cuestión que para nosotras en la práctica psicopedagógica es central tanto en ámbitos de salud como socio-comunitarios o educativos. Me refiero

5 Proyecto de Desarrollo Estratégico: Derecho a la educación: experiencias y acompañamientos favorecedores de la inclusión y los aprendizajes escolares. Dirigido por Mg. Silvia Dubrovsky y Mg. Patricia Maddoni.

a la pregunta por la comprensión. ¡Cuánto cuesta desterrar la idea de que la comprensión de lo que se lee es solo un proceso que “se debe a la capacidad de un sujeto”! ¿Cómo acompañar a pensar en términos relacionales? ¿Qué entendemos por autonomía? Venimos trabajando y produciendo material en el Equipo de Educación y Psicopedagogía⁶ sobre esta idea acerca de que la autonomía no es hacer las cosas solo o sola. Usted lo trabaja en el texto “La autonomía del lector”.

Comencemos por la comprensión de lo que se lee. Suele considerarse que “la comprensión lectora” es una habilidad general, que se aplica a cualquier contenido. Es una suposición poco verificable: todos sabemos, por nuestra experiencia como lectores, que la comprensión está muy relacionada con el conocimiento previo que tenemos sobre el tema tratado en el texto —seguramente, para nosotras, es mucho más comprensible un texto sobre un tema psicológico que un texto de Física, por ejemplo—. Por otra parte, diferentes investigaciones han mostrado que la comprensión está en estrecha relación con el contenido.

C. L.: Delia, en la investigación que usted y su equipo realizaron, circunscriben leer para aprender Historia. Es decir, comprendemos que no hablamos de lo mismo cuando decimos enseñar a leer y enseñar a leer Historia. Se van configurando distintos modos de vincularse con el conocimiento que se recorta y transforma en contenido escolar.

Efectivamente, nuestros resultados muestran una estrecha relación entre lo que los chicos saben de un proceso

6 El Equipo de Educación y Psicopedagogía del CIDAC, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires se encuentra integrado por Norma Filidoro, Patricia Enright, Susana Mantegazza y Carla Lanza.

histórico —de los conocimientos que elaboraron a partir de lo ya trabajado en clase, a través de las exposiciones del docente, de lectura y discusión de otros textos, de un video que se ha visto y comentado— y el sentido que pueden reconstruir al leer un texto referido a ese proceso. Por supuesto, la diversidad se hace presente también en este caso: distintos alumnos elaboran interpretaciones diferentes en función de los conocimientos que actualizan en su esfuerzo por comprenderlo.

Algunos de los problemas que enfrentan los chicos están vinculados con las características propias de los textos históricos. Entre estas características —que han sido estudiadas por Antoine Prost (1996), un historiador—, destaco en primer lugar la siguiente: los textos históricos son *hojaldrados* y *polifónicos*, tienen muchas capas porque combinan las voces de los actores de la época con las voces de diferentes historiadores a los que el autor hace referencia o cita directamente. Como hemos mostrado en nuestro trabajo sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Revolución de Mayo (Lerner *et al.*, 2017), para los chicos a veces resulta difícil diferenciar estas voces y, en particular, ubicar que se cita la voz de un historiador. Además del desafío que supone la polifonía, los alumnos no esperan que se mencione a historiadores porque esto no es habitual en los textos escolares. Es probable que esta sea una de las razones por las cuales no anticipan que pueda aparecer el nombre de un historiador y, cuando lo encuentran, lo atribuyen a alguna personalidad del momento histórico al que se refiere el texto. Es una dificultad propia de los textos históricos, que puede plantearse también al leer un artículo periodístico, pero que difícilmente aparezca en un texto de Ciencias Naturales —salvo que se esté narrando la historia de la producción de un conocimiento en la que participaron diferentes científicos—.

Por otra parte, los textos históricos suelen presentar vaivenes temporales porque establecen relaciones entre procesos correspondientes a diferentes épocas o porque relacionan el proceso estudiado con la actualidad. Diferentes investigaciones han encontrado que algunos chicos parecen pensar que el orden en que se presentan los acontecimientos en el texto corresponde al orden cronológico en que sucedieron y que —por otra parte— suponen que todo lo que se relata corresponderá al pasado y no esperan, por lo tanto, que aparezcan alusiones al presente (Pellicer, 2006; Aisenberg, 2008).

En el artículo de Beatriz Aisenberg que acabo de citar, se analizan entrevistas realizadas a alumnos de 6° y 7° grados para indagar cómo comprendían “El origen de la población del territorio argentino”, un texto de manual trabajado previamente en el aula. En un párrafo del texto referido a la introducción de esclavos en la época de la colonia española, se señala que la cantidad de esclavos en el Virreinato del Río de la Plata nunca fue tan grande como en Brasil y Estados Unidos, y luego se hace una alusión a la actualidad: “En estos dos países, los descendientes de esclavos conforman en la actualidad un sector muy importante de la población”. Al conversar sobre el sentido del texto, algunos de los entrevistados sostienen que se trata de “la actualidad de ese momento, donde estaba pasando [...], la actualidad donde los españoles tenían esclavos y otros países también” y, luego de una conversación sobre el significado del marcador temporal *en la actualidad*, otra niña señala: “Claro, porque es como si te confunden las palabras, porque te dice ‘en la actualidad’ y vos pensás que en esa actualidad, porque hay dos tipos de actualidad: la de ahora o la de ahí...”.

La noción de *actualidad*, aparentemente simple, es en realidad muy compleja. ¿A qué actualidad remite la expresión “en la actualidad” en un texto? Habitualmente, es la

actualidad del autor, que puede coincidir o no con la del lector. Pero, además, si en un texto histórico se cita a un personaje de la Revolución de Mayo —si es Castelli, por ejemplo, quien le dice a otro integrante de la Primera Junta: “En la actualidad, no podemos permitir...”—, entonces la actualidad es la del mundo de referencia del texto (“la de ahí” y no “la de ahora”, como dice una de las niñas antes citadas).

Espero que sea suficiente con estos resultados de investigación y con estas reflexiones para mostrar que la comprensión de lo que se lee es inseparable de los contenidos y del tipo de conocimiento que es propio del área al que pertenecen los contenidos. Los textos de cada rama del saber tienen características propias, que son en parte diferentes de las de textos de otras ramas del saber.

C. L.: ¿Por qué está tan instalada la idea de que existe una comprensión lectora en general?

Debe haber muchas razones que confluyen para que sea tan difícil superar esa idea. Reconozcamos que sería ventajoso y mucho más económico en términos de tiempo que, efectivamente, la comprensión fuera generalizable a la lectura de cualquier texto. Por un lado, permitiría que la lectura fuera responsabilidad exclusiva de los alumnos —como efectivamente suele suceder en la enseñanza usual—, en lugar de concebirla como objeto de enseñanza y de poner en acción en el aula prácticas compartidas de lectura que incluyan la discusión de las diferentes interpretaciones elaboradas por los alumnos y el regreso al texto para verificar cuáles son las interpretaciones que autoriza y cuáles no, las intervenciones del docente para “rellenar” aportando conocimientos que son necesarios para comprender pero no están explícitos en el texto... Sería además mucho más fácil evaluar la comprensión

como suelen hacerlo las pruebas estandarizadas, a través de textos imprevisibles sobre temas que algunos alumnos quizá conozcan, pero seguramente otros no... Creo que representa un fuerte desafío enfrentar las dificultades involucradas en el reconocimiento de que la comprensión de lo que se lee no es generalizable.

¿Qué es lo que podría generalizarse? Desde nuestra perspectiva, podemos suponer que sostener la práctica de lectura y discusión de textos de cierta área favorece que los alumnos vayan construyendo expectativas adecuadas para las características de esos textos, y eso sí, seguramente, es generalizable. Nuestra hipótesis —aún no demostrada— es que las prácticas compartidas de lectura de textos históricos habilitan a los alumnos para comprender cada vez mejor los textos históricos.

C. L.: *Quisiéramos retomar el tema de la autonomía...*

Sí. Algo que ustedes señalaron antes me recordó una frase que Ana Espinoza había acuñado en los primeros años de nuestra investigación: “No se aprende a leer autónomamente en soledad”. La única manera de aprender a leer autónomamente es aprender con otros, tal como lo han mostrado nuestras investigaciones (Aisenberg, 2013; Lerner *et al.*, 2017).

La articulación de diferentes formas de organización de la clase es también crucial en relación con la autonomía. Ustedes antes citaron mi artículo “La autonomía del lector. Un análisis didáctico”, en el cual planteaba —tomando una idea de Gérard Sensevy, otro didacta de la matemática— diferentes maneras de articular las actividades individuales, por parejas y colectivas, organizándolas de manera ascendente o descendente. Cuando se trata de leer textos

históricos, el proceso suele ser ascendente: los chicos hacen una primera aproximación personal al texto, luego conversan por parejas acerca de lo que leyeron y, finalmente, se hace la puesta en común. Esto permite que se incluyan en la discusión colectiva —y se analicen— diferentes interpretaciones de los chicos que podrían quedar ocultas si procediéramos de otro modo. En otros casos —sobre todo cuando es necesario que el docente aporte mucha información—, el proceso es descendente: comenzamos por la lectura compartida entre todos y luego vamos devolviendo la responsabilidad de la comprensión. Depende de la situación.

Ahora bien, lo que es común a todas las situaciones es que la interpretación de los textos se va ajustando y enriqueciendo a medida que cada uno se apropia del tema y lo conoce mejor. Para conocerlo mejor, es imprescindible discutir con otros, volver a consultar el texto, discutir en qué medida están autorizadas las diferentes interpretaciones... Hay que correr el riesgo de elaborar una interpretación propia, de expresarla públicamente y de discutirla con los otros; hay que coordinar puntos de vista con los compañeros y hay que participar en la elaboración de una interpretación compartida —en la cual, por supuesto, tiene una intensa intervención el docente—. Hay que preguntarse por las intenciones del autor y —si es posible— comparar su perspectiva acerca del proceso histórico que se está estudiando con la de otros autores. Es así como se aprende a leer, y también como se llega a ser un lector autónomo.

S. M.: *Como cierre nos gustaría visitar lo que se juega en aquel texto “Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario” (Lerner, 2001) en relación con la alfabetización, específicamente en esta época, hoy. ¿Qué sería lo real, lo posible y lo necesario en este contexto?*

Me temo que, en los veinte años transcurridos desde la publicación del libro, las cosas no han cambiado tanto como para que podamos asignar sentidos muy diferentes a cada uno de esos términos. El libro era un llamado a tomar en cuenta la realidad escolar, en lugar de operar en función de un puro voluntarismo. Creo que fuimos aprendiendo a tomarla en cuenta, pero es un largo camino... Sin duda hemos avanzado, pero tenemos que buscar más y mejores formas de tender puentes entre nuestra concepción didáctica y lo que está instituido en la escuela.

Sigue siendo necesario engarzar la enseñanza con el aprendizaje de los chicos, abrir caminos que ellos puedan recorrer desde su estado de conocimientos hacia los contenidos que es imprescindible que aprendan.

Lo necesario es, también, que quienes egresan de la escolaridad obligatoria estén formados y puedan seguir formándose como lectores autónomos y críticos, como personas capaces de recurrir a la escritura y de producir textos que, efectivamente, les permitan cumplir distintos propósitos en las diferentes esferas de su vida —en su desarrollo como estudiantes y también en su quehacer como ciudadanos—.

Lo real está constituido por tradiciones tan arraigadas como la fragmentación y el desfile incesante de contenidos, por las condiciones institucionales —el tiempo disponible para enseñar y también el escaso o inexistente tiempo disponible para el trabajo compartido entre docentes—, por un dispositivo escolar que sigue aferrado a la graduación y la homogeneización, lo que dificulta el trabajo con la diversidad. Y la forma en que suelen distribuirse los derechos y obligaciones entre los docentes y los alumnos en relación con la lectura, que muchas veces promueve dependencia de la evaluación del docente en lugar de generar autonomía...

Aunque nuestra concepción didáctica se ha difundido mucho —cuando comenzamos las investigaciones didácticas, en 1980, éramos unas pocas personas y ahora somos muchos trabajando no solo en investigación sino también en formación docente o en diseño curricular en varios países latinoamericanos y también en algunos europeos— y hay muchos maestros comprometidos con esta concepción de la enseñanza y del aprendizaje, aún falta mucho para lograr que todos los niños tengan oportunidad de formarse como lectores y escritores plenos.

Seguiremos trabajando codo a codo con los docentes para ir produciendo pequeñas transformaciones y también para ir creando juntos nuevos escenarios posibles.

Sintetizaría diciendo que nuestra perspectiva didáctica implica poder interpretar qué están pensando los chicos, cómo están abordando el objeto de conocimiento. Contamos ya con muchos resultados de investigación didáctica, que fueron produciéndose y organizándose a lo largo de cuatro décadas. Hay artículos, libros, documentos curriculares... muchísimas publicaciones que analizan las condiciones y las situaciones didácticas, así como las intervenciones que favorecen el avance de los niños como lectores y escritores. Hay colectivos de docentes que llevan a la práctica y que sostienen esta concepción de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. Sin embargo, en relación con la alfabetización inicial, sabemos que es más fácil aplicar un método que tiene tales pasos aunque deje a muchos chicos por el camino. No estoy responsabilizando a los maestros. Estoy diciendo que hay que seguir luchando con algunas de las tradiciones encarnadas en la institución escolar.

C. L.: Sí, y también frente a las orientaciones de ciertas políticas públicas. Políticas atravesadas por una época en la que operan

fuertemente significantes como la eficiencia, la eficacia, la inmediatez. En este contexto, resulta tentadora la idea de un método que va a “venir a solucionar” los problemas en torno a la alfabetización.

Así es, indudablemente. Pero aun cuando las políticas educativas sean coherentes con nuestros propósitos y con nuestro enfoque sobre la enseñanza y el aprendizaje —es lo que ocurre actualmente en el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, donde trabajo—, sigue siendo difícil. A lo que ya dijimos, se agrega el problema de la escala: se hace casi imposible llegar a todos los docentes y, cuando se llega, es por muy poco tiempo. Es difícil conciliar extensión y profundidad en la formación.

Creo que también es posible promover que los propios actores de la escuela participen fuertemente, instalar debates entre docentes, propiciar que se junten a pensar. A los gremios les tocará seguir luchando por condiciones laborales que lo hagan más factible, seguir creando las condiciones para ampliar el campo de lo posible.

A modo de cierre y despedida

Agradecemos profundamente a Delia Lerner por la calidez de esta conversación. Conversación que consideramos necesaria en el marco de un libro con el que nos propusimos pensar la especificidad de la intervención psicopedagógica en relación con el lenguaje y los aprendizajes escolares. En esta entrevista, intentamos compartir algunas de las tensiones que atraviesan nuestro campo de intervención respecto de los modos de acompañar los procesos de alfabetización. Procesos situados socio-históricamente, atravesados por las condiciones de las instituciones, los sujetos y las subjetividades. Procesos en los que nos vamos

encontrando con niños, niñas, adolescentes, adultos, adultas que se van apropiando del sistema de escritura, de las prácticas de lectura, de lo que se lee y lo que se escribe en tiempos que son singulares.

Como profesionales del campo psicopedagógico, buscamos acompañar estos recorridos a sabiendas de que, como nos enseñó Emilia Ferreiro, toda noción de alfabetización es relativa a su época y siempre nos interesamos por aquellas condiciones que constituyen nuestras prácticas.

Tomar conciencia acerca de las formas en que se piensa en las escuelas la enseñanza del sistema de escritura, así como los modos en los que se enseña a leer en diversas áreas de conocimiento, nos advierte respecto de la no neutralidad de las intervenciones de diagnóstico, tratamiento u orientación que vamos desplegando desde la clínica psicopedagógica en ámbitos de salud, de educación, socio-comunitarios, entre otros posibles.

Siguiendo al poeta Roberto Juarroz, concluimos que *no tenemos un lenguaje para los finales*. Sin embargo, nos permitimos cerrar este encuentro con la profunda convicción de que es necesario revisar y sostener colectivamente las situaciones de enseñanza que traccionan los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura en las escuelas, y, en ese acto, contribuir al desarrollo de una sociedad más justa.

Referencias bibliográficas

Aisenberg, B. (2008). Los textos, los alumnos y la enseñanza de la historia en la escuela primaria. La comprensión de los vaivenes temporales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 7, pp. 37-45. Universitat de Barcelona. En línea: <<https://www.redalyc.org/pdf/3241/324127627004.pdf>> (consulta: 21-01-2023).

Aisenberg, B. (2013). *El aprendizaje de la historia en prácticas de lectura compartida: una investigación en didáctica de las ciencias sociales*. En línea: <<http://repositorio.>

filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4361/uba_ffyl_t_2013_892616.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (consulta: 21-01-2023).

Alvarado, M. (1998). Conciencia fonológica y escritura en niños preescolares: la posibilidad de omitir el primer segmento. *Revista Latinoamericana de Lectura Lectura y Vida*, año 19, núm. 3. En línea: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a19n3/19_03_Alvarado.pdf> (consulta: 21-01-2023).

Brousseau, G. (1999). *Le cas de Gaël*. Traducción castellana en *Trabajos de enseñanza*, núm. 6, IMAF, Universidad Nacional de Córdoba, 2015.

Charnay, R. (1994). Aprender (por medio de) la resolución de problemas. Parra, C. y Saiz, I. (comps.), *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones*. Paidós.

Douady, R. (1986). Jeux de cadres et dialectique outil-objet. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, vol. 7, núm. 2, pp. 5-31. En línea: <<https://revue-rdm.com/1986/jeux-de-cadres-et-dialectique/>> (consulta: 21-01-2023).

Ferreiro, E. (2009). La desestabilización de las escrituras silábicas: alternancias y desorden con pertinencia. *Revista Latinoamericana de Lectura Lectura y Vida*, año 20, núm. 2, pp. 6-13.

Ferreiro, E. y Zamudio, C. (2008). La escritura de sílabas cvc y ccv en los inicios de la alfabetización escolar. ¿Es la omisión de consonantes prueba de incapacidad para analizar la secuencia fónica?. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, vol. VIII, núm. 1-2, pp. 37-53.

Kaufman, A. M. y Lerner, D. (2014a): Leer y aprender a leer. *Documentos Transversales*, núm. 2. Especialización Docente de Nivel Superior Alfabetización en la Unidad Pedagógica. En línea: <http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/DT2_XIV_ISBN.pdf/view> (consulta: 21-01-2023).

Kaufman, A. M. y Lerner, D. (2014b): Escribir y aprender a escribir. *Documentos Transversales*, núm. 3. Especialización Docente de Nivel Superior Alfabetización en la Unidad Pedagógica. En línea: <http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/DT3_VI_ISBN.pdf/view> (consulta: 21-01-2023).

Kaufman, A. M., Lerner, D., Castedo, M. y Torres, M. (2015). Seminario "Acerca de la Evaluación". En línea: <<http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/Seminario%20Evaluacion%20ISBN%20y%20CC.pdf/view>> (consulta: 21-01-2023).

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible, lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.

- Lerner, D. (2005). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. *Revista Latinoamericana de Lectura Lectura y Vida*. En línea: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n3/23_03_Lerner.pdf> (consulta: 21-01-2023).
- Lerner, D. (2007). Enseñar en la diversidad. *Revista Latinoamericana de Lectura Lectura y Vida* En línea: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n4/28_04_Lerner.pdf> (consulta: 21-01-2023).
- Lerner, D., Aisenberg, B., Martínez, F., Solari, G. y Rossi, L. (2017). *Leer para aprender historia*. UNIPE. En línea: <<https://editorial.unipe.edu.ar/coleccion/herramientas/leer-para-aprender-historia-detail>> (consulta: 21-01-2023).
- Molinari, C. y Ferreiro, E. (2007). Identidades y diferencias en las primeras etapas del proceso de alfabetización. Escrituras realizadas en papel y en computadora. *Revista Latinoamericana de Lectura Lectura y Vida*, vol. 28, núm. 4, pp. 18-30.
- Pellicer, A. (2006). Reconstrucción de la temporalidad a partir de la lectura de textos didácticos con contenido histórico. Estudio psicolingüístico con alumnos de educación básica. *Revista Latinoamericana de Lectura Lectura y Vida*, núm. 3, pp. 16-27.
- Perrin-Glorian, M. J. (2014). Condicionamientos de funcionamiento de los docentes en el colegio secundario: lo que nos enseña el estudio de "cursos flojos". *Trabajos de enseñanza*, núm. 4. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Matemática, Astronomía y Física. En línea: <<https://www.famaf.unc.edu.ar/documents/903/Perrin-Glorian.pdf>> (consulta: 21-01-2023).
- Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Seuil.
- Sadovsky, P. (2015). La Teoría de Situaciones didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la matemática. En línea: <https://www.fing.edu.uy/grupos/nifcc/material/2015/teoria_situaciones.pdf> (consulta: 21-01-2023).
- Sadovsky, P., Lerner, D. (coords.) (2006): ¿Qué se enseña y qué se aprende en las escuelas de la ciudad de Buenos Aires? Informe Final. En línea: <https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2006que_se_enseña_y_que_se_aprende_en_las_escuelas_de_la_ciudad_de_buenos_aires.pdf> (consulta: 21-01-2023).
- Vernon, S. (1998). Escritura y conciencia fonológica en niños hispano-parlantes. *Infancia y Aprendizaje*, núm. 81, pp. 105-120.
- Vernon, S. y Ferreiro, E. (1999). Writing development: A neglected variable in the consideration of phonological awareness. *Harvard Educational Review*, vol. 69, núm. 4, pp. 395-415.

Zamudio Mesa, C. (2008). Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos vocálicos y consonánticos. *Revista Latinoamericana de Lectura Lectura y Vida*, año 29, núm. 1. En línea: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n1/29_01_Zamudio.pdf/view> (consulta: 21-01-2023).

Los autores

Fernando Baralo

Fonoaudiólogo (UBA). Terapeuta de Lenguaje. Miembro del equipo interdisciplinario Lugar de Infancia. Integrante del grupo Interdisciplina de la Sociedad Argentina de Pediatría. Supervisor y docente en espacios de formación para la atención clínica en la infancia. Autor de diversas publicaciones vinculadas a la especialidad.

Patricia Enright

Licenciada en Psicopedagogía (Universidad CAECE). Magíster en Psicología Educativa (Facultad de Psicología, UBA). Miembro de la Fundación FEPI y del equipo interdisciplinario Lugar de Infancia. Supervisora en la Residencia Hospitalaria de Psicopedagogía de CABA. Docente interina a cargo de la materia Teoría y Técnica de la Asistencia Psicopedagógica (Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Integrante del equipo de Educación y Psicopedagogía SEUBE, CIDAC, FFyL-UBA. Integrante de Proyectos UBANEX, PIDAE y FILOCyT.

Norma Filidoro

Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires). Licenciada en Psicopedagogía (Universidad de Morón). Magíster en Psicopedagogía Clínica (Universidad de León). Docente Regular de la cátedra de Teoría y Técnica del Diagnóstico Psicopedagógico (Universidad de Buenos Aires). Dirige proyectos de investigación en psicopedagogía (FiloCyT-UBA) y proyectos de extensión universitaria (UBANEX). Forma parte del plantel docente en carreras de especialización y maestrías de universidades nacionales y privadas del país y del exterior. Supervisa en la Residencia Hospitalaria en Psicopedagogía desde 1999. Acompaña instituciones educativas de Nivel Inicial, Primario y Secundario sobre situaciones relacionadas con la inclusión.

Noemí Giuliani

Licenciada en Fonoaudiología (UBA). Cursó estudios sobre lingüística estructural. Realizó cursos de posgrado en psicoanálisis. Participó en grupos de estudio sobre psicoanálisis y lenguaje. Ex coordinadora del equipo de lenguaje del Centro Dra. Lydia Coriat - FEPI (Fundación para el Estudio de los Problemas del Lenguaje Infantil). Actual supervisora de ese equipo de lenguaje. Coordinadora de grupos de estudio sobre terapéutica del lenguaje para fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicólogos y docentes. Supervisora de equipos hospitalarios y equipos interdisciplinarios. Dicta cursos en hospitales públicos, en los servicios de Fonoaudiología y Psicopedagogía. También en Centros de Salud y Educación, sobre problemas en la apropiación del lenguaje. Realiza estudios del lenguaje en niños con problemas en su apropiación, con una mirada interdisciplinaria. Autora de artículos sobre terapéutica del lenguaje en distintas publicaciones. Autora del libro *Terapéutica del lenguaje infantil: una mirada clínica* (2016).

Carla Lanza

Magíster en Psicología Educacional (Facultad de Psicología, UBA). Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UBA). Licenciada en Psicopedagogía (Universidad de Morón). Especialista en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. Auxiliar docente de las cátedras de Teorías Socio-Históricas, Aprendizaje y Educación y Teoría y Técnica del Diagnóstico Psicopedagógico (carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Profesora titular en la Licenciatura en Psicopedagogía, Universidad de la Cuenca del Plata. Docente en el ISFD N° 1 de Avellaneda y miembro de Equipos de Orientación Escolar, provincia de Buenos Aires. Integrante de Proyectos UBANEX, PIDAE y FILOCyT.

Susana Mantegazza

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Licenciada en Psicopedagogía (Universidad de Morón). Especialista en Orientación Educativa (Universidad Nacional de Tres de Febrero). Magíster en Política Educativa (Universidad Nacional de Tres de Febrero). Docente de la cátedra de Teoría y Técnica de la Asistencia Psicopedagógica (Facultad de Filosofía y Letras, UBA). Docente en la Universidad de la Cuenca del Plata en Clínica Psicopedagógica de Niños y Adolescentes I, y en la Universidad Nacional de Tres de Febrero en Aprendizaje, Sujetos y Subjetividad (Licenciatura en Educación Secundaria) y en la Orientación en el Sistema Educativo (Especialización en OVOyE). Docente integrante del Programa de Orientación en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL SEUBE-UBA). Integrante del Equipo de Educación y Psicopedagogía SEUBE, CIDAC, FFyL-UBA. Integrante del equipo de coordinación del Dispositivo de Apoyo a la Lectura y Escritura Académica (DALE), SEUBE-FFyL. Coordinadora Pedagógica, Departamento de UCES Virtual. Integrante de Proyectos UBANEX, PIDAE y FILOCyT.

