



UNR



Universidad Nacional de Rosario

Centro de Estudios Interdisciplinarios

“Especialización en Alfabetización e Inclusión”

La educación como práctica de “domesticación”: la singularidad y la diversidad amenazadas

Alumna: Lic. en Fgía. Fernanda Felice

Tutora: Dra. Gloria Bereciartua

Rosario, marzo 2019

ÍNDICE

| | | |
|--------------|---|----|
| I. | Introducción | 4 |
| II. | Marco teórico | 8 |
| II.1. | ¿Educación o “domesticación”? | 8 |
| II.2. | La alfabetización: la enseñanza de un código vs. la construcción de un nuevo sistema de representación lingüística..... | 12 |
| II.3. | El aprendizaje de la lectura y la escritura en tiempos de patologización de las infancias: reflexiones y debates..... | 16 |
| II.3.1. | Ley de Dislexia, una etiqueta legitimada..... | 22 |
| III. | Procedimientos para la obtención de datos | 27 |
| III.1. | Presentación del caso..... | 27 |
| III.1.2. | La historia de Inés..... | 27 |
| III.1.3. | Los saberes de Inés..... | 33 |
| III.1.4. | Las producciones escritas por Inés..... | 35 |
| III.1.4.1. | Texto N° 1: “Los amores principales” | 36 |
| III.1.4.2. | Texto N° 2: “El día escolar” | 43 |
| IV. | Resultados e interpretación de los datos | 45 |
| V. | Conclusiones | 52 |
| VI. | Discusión y sugerencias | 55 |
| VI.1. | Intervenciones terapéuticas..... | 58 |
| VI.2. | Sugerencias..... | 60 |
| VII. | Bibliografía | 62 |
| VIII. | Anexos | 65 |
| VIII.1. | Producción escrita por Inés | 65 |
| VIII.2. | Sugerencias ofrecidas a la institución escolar..... | 66 |

Agradecimientos

A Gloria Bereciartua por su generosidad y el tiempo que me ha dedicado.

A mis compañeras y compañeros, con quienes he aprendido en el devenir de esta especialización.

A las profesoras y los docentes que han sido parte de esta preciosa experiencia de formación. Sus clases, sus aportes y la bibliografía brindada han sido una invitación constante a la reflexión.

I. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende reflexionar acerca de ciertas prácticas educativas que, en reiteradas ocasiones, se convierten en prácticas de “domesticación” que atentan contra la singularidad y la diversidad inherentes a todos los sujetos y a todos los aprendizajes.

Para llevar adelante este trabajo se ha desarrollado un estudio de casos específico. Los objetivos propuestos son:

- Reflexionar respecto de aquellas prácticas educativas que menosprecian los saberes previos de los/as estudiantes, y que vacían de significación el aprendizaje de la lengua escrita.
- Indagar acerca de las estrategias discursivas que el sujeto indagado pone en juego al momento de escribir un texto, atendiendo a sus saberes como lector y escritor.
- Evaluar los aportes de la intervención fonoaudiológica en el proceso de construcción de la escritura y la lectura, a partir del análisis de una secuencia de textos escritos por el sujeto investigado.
- Interpretar los riesgos del etiquetamiento temprano y sus efectos en el contexto educativo.

Los interrogantes que promovieron este trabajo son los siguientes:

- Más allá de la propuesta formulada por el “modelo social de la discapacidad” ¿la institución escolar es capaz de atender a la singularidad y las diferencias devenidas en los aprendizajes?

- ¿Los/as docentes toman en consideración los saberes previos y las conceptualizaciones que los/as niños/as realizan en el proceso de construcción de la lectura y la escritura?
- ¿Cuáles son los efectos que promueve la patologización de las infancias en el contexto de la educación? ¿Cómo impacta en la subjetividad de las niñas y los niños?
- ¿Cuáles son los aportes que los/as profesionales de la salud y especialistas en alfabetización e inclusión pueden ofrecer en el marco de la educación inclusiva?

Para responder a estos objetivos e interrogantes, se desarrolla un estudio de casos que analiza el proceso de construcción de la lectura y la escritura de una niña, llamada Inés. Se toma en consideración su historia personal y escolar que se explicitará más adelante.

A partir del análisis de sus producciones escritas y de los obstáculos devenidos en su trayectoria escolar, se cuestiona a aquellas prácticas educativas que desatienden los saberes de los/as estudiantes y que desestiman las construcciones que van realizando a fin de convertirse en lectores y escritores. Así como también, se advierte sobre los riesgos del etiquetamiento temprano que estigmatiza a los/as niños/as condenándolos, en reiteradas oportunidades, al fracaso dentro y fuera del aula.

Se aborda esta problemática desde una mirada crítica, a partir los aportes ofrecidos por diversas teorías que se oponen a una concepción meramente biologicista del sujeto de aprendizaje, que resaltan la complejidad del proceso de alfabetización y la necesidad de gestar una educación que valore las diferencias. Se trata de pensadores que han sabido atender a las particularidades de la

infancia y al proceso de aprendizaje, tales como Lev Vygotsky, Emilia Ferreiro, Paulo Freire, Jorge Larrosa, Carlos Skliar, entre otros.

En este sentido, se propone “poner en tela de juicio” a aquellos enfoques que consideran que el proceso de construcción de la lectura y la escritura puede ser reducido a la enseñanza de un código y al entrenamiento de ciertas habilidades perceptivo-motoras. Enfoques que se vinculan con la era a la que asistimos, fuertemente, marcada por la patologización de las infancias y las certezas diagnósticas promocionadas por los manuales de los trastornos mentales.

Por otra parte, se propone reflexionar acerca de la realidad actual de nuestro país: la sanción y reglamentación de la “Ley de Dislexia”, entendiendo que este acontecimiento supone la legitimización de ciertos rótulos que atentan contra el derecho a aprender con errores y aciertos, con tiempo. Tiempos siempre distintos, porque distintos son todas las niñas y todos los niños.

En orden a lo antedicho, se desarrolla un trabajo de intervención fonoaudiológica con Inés. Se trata de una niña de diez años, quien se encuentra cursando el cuarto grado en una escuela privada de la ciudad de Rosario, en el marco de un proyecto de integración sostenido por sus docentes, su psicopedagoga y su fonoaudióloga, sin intervención de la escuela especial núcleo. Desde el discurso por el que Inés arriba a la consulta, se señalan dificultades en la comunicación, el lenguaje y el aprendizaje escolar.

Por último, se explicitan determinadas intervenciones terapéuticas que tienen por misión propiciar efectos en el aprendizaje escolar. Se entiende que los/as profesionales de la salud y especialistas en alfabetización e inclusión tienen la responsabilidad de trabajar por una escuela inclusiva que reconozca la complejidad del aprendizaje de la lengua escrita, y que valore al niño/a como un

sujeto pleno de una subjetividad que se encuentra siempre atravesada por su historia y su cultura.

II. MARCO TEÓRICO

II.1. ¿Educación o “domesticación”?

La palabra “educar” proviene del latín *educare* que quiere decir “criar, alimentar, nutrir”. Pero, además, contiene la raíz del vocablo *ducere* que significa “guiar”. De manera que es posible advertir, en estos sentidos, que la educación implica acompañar el crecimiento de las personas. Pero de ningún modo debiera ser concebida como la simple transmisión de conocimientos, como un ejercicio de poder que proponga disciplinamiento o domesticación, a pesar de que así suceda en las prácticas pedagógicas cotidianas.

Por el contrario, la educación –entendida como un derecho humano– debiera ofrecer oportunidades de encuentro con las culturas, el lenguaje, la lengua escrita, las experiencias y los saberes, en una dialéctica permanente entre educadores y educandos, atendiendo a la historia, al contexto y la realidad de los sujetos.

En virtud de las ideas explicitadas, la Convención de los derechos de las niñas, los niños y adolescentes (1989) afirma que la educación debe favorecer su cultura y promover condiciones de igualdad de oportunidades para que puedan desarrollar sus aptitudes, juicio individual, sentido de la responsabilidad moral y social para ser miembro de la sociedad. Mientras que los representantes de la UNESCO (2008) reconocen que los/as estudiantes aprenden mejor cuando la alfabetización satisface sus necesidades individuales, y es sensible al contexto que habitan.

Por su parte, la Ley Nacional de Educación Nº 26.206 (2006) –vigente en Argentina– establece que la educación tiene por propósito desarrollar la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida, y promover en cada educando la capacidad de definir su proyecto de vida basado en los valores de

libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto por la diversidad, justicia, responsabilidad y el bien común.

En este sentido, es posible reconocer que los distintos marcos legales proponen una educación que atienda a la singularidad inherente a cada sujeto y a las diferencias, que devienen en consecuencia, valorando sus saberes y experiencias.

Al respecto, Freire (2004) propone a la educación como práctica para la libertad, en tanto considera que se presenta como la herramienta más valiosa para la transformación de la realidad, a fin de que los/as estudiantes se conviertan en sujetos críticos, reflexivos y sensibles. De manera que puedan tomar conciencia de que son los/as protagonistas de su historia y asuman su necesaria participación en la vida de los pueblos.

Este autor formula dos modelos educativos bien distintos. El “modelo bancario” que supone la existencia de un educador que lo sabe todo y de un educando que lo ignora todo. La enseñanza se entiende como depósito, transmisión e instrucción mecánica y se desarrolla de acuerdo con una rígida previsión, de espaldas a la realidad personal y social de los/as estudiantes. Mientras que, el “modelo liberador” sostiene que la tarea educativa se sustenta en la idea de que tanto educador como educando saben y aprenden, a la vez que enseñan. Aquí, la educación se entiende como una actividad problematizadora, crítica e investigativa; que tiene por objeto desvelar la realidad para que docentes y estudiantes puedan posicionarse de una manera más lúcida en el mundo. Por lo cual, los contenidos programáticos deben ser abiertos y flexibles, los currículos deben ser descentralizados y contextualizados según los tiempos que corren. Desde esta concepción, el sujeto de aprendizaje no es un mero receptor pasivo, sino que construye activamente el conocimiento en un profundo intercambio con su medio, se valoran sus saberes previos y se resignifican sus nuevas construcciones.

A partir de estas concepciones citadas, es posible advertir que el “modelo bancario” continúa vigente en las prácticas educativas cotidianas, en tanto que las intenciones suelen primar por sobre las acciones concretas. Porque a pesar de que la educación inclusiva y el “modelo social de la discapacidad” proponen valorar la diversidad atendiendo a los factores contextuales, que operan como barreras en los aprendizajes de los sujetos, la realidad muestra que continúa siendo un desafío pendiente.

Los/as estudiantes que presentan una discapacidad deben adaptarse a la escuela, sus currículas y objetivos. Mientras que aquellos/as alumnos/as –que habitan contextos de vulnerabilidad social– corren con la misma suerte y, en reiteradas oportunidades, se convierten en portadores de patologías o certificados de discapacidad. Puesto que la escuela continúa siendo incapaz de valorar las diferencias y necesita nombrarlas en términos deficitarios.

Desde su creación, la institución escolar ha avasallado la singularidad de las niñas y los niños, en tanto ha intentado gestar idénticas subjetividades. Esta historia se encuentra signada por el poder colonial, los saberes impuestos por el pensamiento europeo y el paradigma de la Modernidad que han construido el concepto de “normalidad”, que aún permanece vigente, y que determina quiénes se encuentran dentro de la “norma” y cuáles otros/as habitan las fronteras.

Al respecto, Foucault (2000) explica que, a lo largo de la historia, la “anormalidad” ha alcanzado el estatuto de riesgo a controlar. Por lo cual, siempre ha sido necesario que se desplieguen todo un conjunto de instituciones de control, una serie de mecanismos de vigilancia y distribución que permitiesen gobernarla, dominarla –en la antigüedad y en la actualidad–, más allá de los modos posibles de nombrarla, de ejercer el control sobre ella y los sujetos portadores de dicha condición. La institución escolar no se ha mantenido al margen de estas exigencias y se ha ocupado de “vigilar” las diferencias.

Por su parte, Skliar (2002) sostiene que “hay un otro, en medio de nuestras temporalidades y espacialidades, que ha sido y es todavía inventado, producido, fabricado, (re) conocido, mirado, representado, institucionalmente gobernado en términos de aquello que podría denominarse como un otro “deficiente”, como una alteridad deficiente” (p. 113).

De este modo, la imagen de la “anormalidad” ha sido construida en el devenir de la historia siendo necesario crear nombres, categorías, descripciones y localizaciones que consiguieran situar por fuera a aquellos sujetos que fuesen diferentes.

En este sentido, Mignolo (2014) sostiene que es necesario aprender a desaprender para poder re-aprender, y asegura que para ello es imprescindible gestar una “pedagogía descolonial”. Explica que el trabajo a realizar es conocer y comprender la colonialidad del poder, desde el siglo XVI hasta hoy y mañana, puesto que no ha concluido, está en todas partes. Afirma que “pedagógicamente es fundamental instruir a los estudiantes para que comprendan, vean y tomen conciencia de la colonialidad del poder en su cotidianeidad y en sus cuerpos. Sin este paso fundamental “cambiar el mundo” estará siempre limitado por el estar ahí del sujeto moderno” (p. 5).

Sobre la base de las ideas expuestas, es posible advertir que la institución escolar continúa respondiendo a los designios de la Modernidad impartiendo enseñanzas basadas en determinados saberes que son legitimados, sosteniendo ciertos modelos identitarios y reproduciendo dicha ideología en sus prácticas cotidianas. Así, aquellos/as estudiantes que no pudiesen reproducir esos imaginarios o que se resistiesen a esa propuesta suelen ser estigmatizados/as o “excluidos/as” del circuito escolar. Puesto que la escuela insiste con la necesidad de homogeneizar, a fin de gestar ciudadanos/as que respondan a ese arquetipo.

El desprendimiento de esas ideas implica el re-surgir, el re-emerger, el re-existir de culturas y memorias que han sido desprestigiadas en nombre de los ideales modernos. Pero esta tarea sólo podrá gestarse entre educadores y educandos, puesto que no es posible esperar que los Ministerios de Educación tomen la decisión de trabajar por una pedagogía descolonial.

Este desafío le pertenece a los/as educadores, porque difícilmente pueda convertirse en un proyecto estatal. Por lo tanto, resulta indispensable desarrollar propuestas educativas que promuevan el encuentro con la historia, las lenguas, los saberes, las experiencias y culturas que nos son propias como pueblo, a fin de promover espacios de debate que permitan desarticular esas ideas enquistadas en el imaginario colectivo y que moldean nuestra subjetividad. Para que la diversidad cultural que se aloja en el interior de nuestro pueblo sea conocida, valorada y re-significada.

II.2. La alfabetización: la enseñanza de un código vs. la construcción de un nuevo sistema de representación lingüística

El proceso de construcción de la escritura –por el que transitan las niñas y los niños– no remite a la mera producción de marcas gráficas, así como la lectura no implica el simple desciframiento de las mismas. Por el contrario, el aprendizaje de la lengua escrita convoca a la interpretación de mensajes de distinto tipo y diversa complejidad.

Los/as niños/as construyen activamente el conocimiento acerca de este nuevo sistema de representación lingüística, que difiere del lenguaje oral, y comienzan a emprender ese sinuoso camino mucho antes de ingresar a la escuela. Porque tal como lo enunciara Ferreiro (1994) la escritura no es un objeto escolar, sino que es patrimonio de la cultura, resultado del esfuerzo colectivo de la humanidad.

En este sentido, el aprendizaje de la lengua escrita implica un extenso proceso de apropiación cultural, en el cual el lenguaje se convierte en la herramienta mediatizadora por excelencia, en tanto todos los aprendizajes se gestan en la comunicación verbal entre las personas, en el entramado de las prácticas sociales que acontecen entre los sujetos y su comunidad.

Al respecto, Vygotsky (1977) afirma que la escritura no es una habilidad de transcripción. Por el contrario, se presenta como un lenguaje abstracto, una compleja operación intelectual, una práctica cultural. Mientras que Freire (2004) sostiene que “la alfabetización es más que el simple dominio psicológico y mecánico de las técnicas de escribir y de leer (...) Es entender lo que se lee y escribir lo que se entiende. Es comunicarse gráficamente” (p. 105).

Atendiendo a estos conceptos desarrollados, es imprescindible resaltar que el dominio de la lengua escrita siempre debiera diferenciarse de un aprendizaje técnico o de un entrenamiento mecanizado. Puesto que la escritura no implica el acceso a un código, sino que se trata de un acto cultural de producir lenguaje a partir de la propia subjetividad.

Ferreiro (1994) explica que “es la falla de la visión mecanicista de la alfabetización la que se cuestiona, porque ella, que se encuentra desprovista de todo contenido lingüístico efectivo respecto de la palabra escrita, hace una confusión sistemática entre la escritura y la reproducción de formas gráficas, confundiendo además el verdadero acto de leer (que implica interpretar realmente), con la reproducción en voz alta de una serie de letras. Y lo que es peor aún, esta visión tradicional deja totalmente de lado las capacidades cognitivas de los niños ya que prohíbe toda reflexión antes de haber establecido las asociaciones «correctas»” (p. 27).

Por otra parte, esta autora reflexiona acerca de la historia de la educación y afirma que la escuela pública, gratuita y obligatoria del siglo XX es heredera de

la del siglo pasado. Ha sido la encargada de misiones históricas de suma importancia: crear un solo pueblo, una sola nación eliminando las diferencias entre los/as ciudadanos/as considerados como iguales delante de la ley. Su tendencia principal fue equiparar igualdad con homogeneidad, a pesar de las distancias existentes entre ambos términos y sus sentidos más implícitos.

El concepto de igualdad no remite a que todos/as los/as niños/as deben ser idénticos y que deben aprender lo mismo, al mismo tiempo. Por el contrario, la igualdad debiera ser entendida en términos de derechos. Quizás el término más apropiado debiera ser “equidad”, en tanto remite a aquello que es justo, y lo más justo es que todas las niñas y todos los niños cuenten con tiempo para aprender.

Desde su fundación, la escuela pública de las nuevas naciones tuvo dificultades para trabajar con la diversidad. Pero, a pesar de sus esfuerzos por eliminar las diferencias, éstas han subsistido. Las primeras, que fueron reconocidas, ponían el énfasis en el rendimiento escolar y le fueron endilgadas a determinados grupos sociales o a niños/as pertenecientes a esos grupos. De esta manera, la escuela pública de los países latinoamericanos pasó de la heterogeneidad negada a la heterogeneidad reconocida como un mal inevitable. Pero la causa de esas diferencias se ubicó siempre en el interior del niño/a – procurando hallar un déficit o una patología– o en algo exterior a la escuela vinculado a la carencia de estímulos en el medio familiar, social o cultural. La institución escolar no era responsable por las diferencias y, por lo tanto, debía luchar por exterminarlas.

El fracaso escolar, históricamente, le ha sido adjudicado al niño/a o, en su defecto, a su familia o grupo social de pertenencia. De manera que los/as docentes, la escuela, el sistema educativo, el Estado parecieran no tener responsabilidad alguna en el proceso de aprendizaje y sus avatares posibles.

En la actualidad, aquellos/as niños/as que habitan contextos de exclusión social se encuentran en riesgo. Esa exclusión suele replicarse en el aula como una nueva “expulsión” que confirma que su lugar es siempre “por fuera”, por fuera de la sociedad, “la cultura”, “la norma”, la escuela.

En este sentido, es habitual encontrarnos con sujetos que son portadores de diagnósticos o certificados de discapacidad, a pesar de no presentar ninguna patología. Estos/as niños/as suelen ser estigmatizados porque el proceso de alfabetización no es entendido desde su complejidad, y porque no son mirados desde la singularidad que signa su devenir como estudiantes, lectores y escritores.

Por su parte, los DSM¹ han colaborado lo suficiente y han conseguido dejar su huella en la escuela. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se circunscribe a la enseñanza de una serie de habilidades perceptivas y motoras que deben ser entrenadas. Mientras que las niñas y los niños han dejado de ser sujetos atravesados por su historia y su cultura para convertirse en cerebros y genes que alojan la causa de todos sus posibles males.

El saber enciclopédico –compilado y fragmentado en esta serie de manuales– también responde al paradigma de la Modernidad, que establece cuáles son los conocimientos que deben ser legitimados y utilizados por quienes se desempeñan en el contexto de la salud.

Al respecto, Mignolo (2014) afirma que la colonialidad, desde el siglo XIX, no necesita colonias. Puesto que la universidad continúa siendo una de las instituciones claves en la reproducción de la colonialidad del saber. Así, al modelo

¹ Los DSM son una compilación de manuales de los trastornos mentales que realizan una clasificación y descripción de determinadas categorías diagnósticas. Su última versión fue editada por la Asociación Americana de Psiquiatría, en el año 2013.

de formaciones disciplinares –que tenía por misión gestar ciudadanos para la organización social– se le adiciona un nuevo mandato. A partir del auge del neoliberalismo, se promueve la formación de subjetividades que respondan a la economía de los países. Por lo cual, la educación superior tiende a responder a los designios del mercado y los/as profesionales son formados desde una concepción mercantilizada de la salud. Deviene, entonces, la patologización de las infancias², a la cual asistimos en los tiempos que corren.

En este sentido, es preciso problematizar esta realidad que atenta contra el derecho a aprender de las niñas y los niños. El derecho a aprender con errores y aciertos, con tiempo. Tiempos siempre distintos, porque distintos son todas las niñas y todos los niños.

II.3. El aprendizaje de la lectura y la escritura en tiempos de patologización de las infancias: reflexiones y debates

Ferreiro (1994) asegura que es posible hablar de un proceso de construcción de la lengua escrita, porque se ha podido identificar la existencia de conceptualizaciones infantiles que no es posible explicar por una lectura directa de los datos del ambiente ni por la transmisión de otros sujetos alfabetizados. Las niñas y los niños reflexionan acerca de la escritura advirtiendo inicialmente que esas marcas gráficas se distinguen del dibujo, en tanto cuentan con la virtud de representar el nombre de los objetos.

A partir de esta primera hipótesis, comienzan a formularse otras preguntas que han sido grandes interrogantes para la humanidad a lo largo de la historia, y los cuales han tenido por misión interpretar distintos mensajes a fin de develar el enigma, el misterio de esos signos escritos.

² Se habla de *patologización de las infancias* cuando los problemas cotidianos de las niñas y los niños son considerados como producto de una patología psiquiátrica, y entonces los sujetos se convierten en “trastornos” o meros portadores de un “déficit”.

Desde los inicios de este proceso, los/as niños/as cuentan con criterios firmes para asegurar que una marca gráfica puede o no ser leída. Comienzan a elaborar las condiciones de interpretabilidad, o sea, para que una escritura represente adecuadamente algo no basta con que tenga formas arbitrarias dispuestas linealmente; se requiere de ciertas condiciones formales, de un carácter muy preciso: una condición cuantitativa y una condición cualitativa. De manera que para que una escritura represente o signifique algo necesita contar, al menos, con tres letras que sean diferentes.

Este proceso de aprendizaje continúa complejizándose y entonces empiezan a plantearse otros problemas e hipotetizan ciertas soluciones posibles. Deviene entonces la etapa de la fonetización de la escritura cuando comienzan a buscar una relación entre lo que se escribe y los aspectos sonoros del habla.

Esta etapa, en el caso de lenguas como el español, se presenta con un primer período silábico seguido por un estadio silábico-alfabético hasta que finalmente abordan lo esencial de una escritura alfabética: atienden, fundamentalmente, a las diferencias y semejanzas en el significante con descuido de las semejanzas o diferencias en el significado. De tal manera que se los observa trabajando con hipótesis de este tipo: a semejanza de sonidos, semejanza de letras; a diferencias sonoras, diferencia de grafemas. Todo lo demás aún no se comprende y, por lo tanto, no aparece en sus producciones escritas.

Las escrituras alfabéticas iniciales dejan en suspenso todo lo que no es alfabético en la representación alfabética del lenguaje. Lo no alfabético es todo aquello que no responde a ese principio general. Es decir, la segmentación de las palabras, el uso de los signos de puntuación, la distribución de mayúsculas y minúsculas, las alternativas gráficas para semejanzas sonoras o las semejanzas gráficas para diferencias sonoras –lo que, generalmente, se conoce como

ortografía– nada tiene que ver con esto. Recién más tarde, procurarán entender aquello que no es alfabético dentro del sistema alfabético. Porque comprender ese principio, que en realidad se presenta casi como un ideal, es apenas un capítulo en el devenir de las niñas y los niños que se encuentran transitando este proceso.

Desde esta concepción, se atiende a la complejidad que reviste el aprendizaje de la lengua escrita, en tanto no se trata de un código o la mera transcripción de la oralidad. Se comprende que, más allá del principio alfabético que rige en la lengua española, existen una serie de convenciones ortográficas que rompen con ese ideal. Además, se imponen determinadas normativas para la construcción de textos que requieren de la participación del niño/a en prácticas sociales de lectura y escritura que le permitan apropiarse de esos saberes.

En este sentido, Ferreiro (2000) afirma que leer y escribir no designan actividades homogéneas, en tanto se constituyen como construcciones sociales. Por lo cual, cada época y cada circunstancia histórica les otorga nuevos sentidos a esos verbos.

En consonancia con la autora, Chartier (2015) explica que las prácticas de lectura se han transformado a lo largo de la historia. Puesto que los objetos escritos –el soporte o material en el cual se presentan– determinan, condicionan y modifican al lector, sus modos de leer.

Este autor afirma que en el futuro y, en cierto modo, hoy en día también “todo lector, allí donde se encuentre, con la condición de que esté conectado frente a un puesto de lectura con la red informática que asegura la distribución de los documentos, podrá consultar, leer o estudiar cualquier texto, cualesquiera que hayan sido su forma y su localización originales” (p. 8).

Desde este enfoque, es posible comprender los cambios que la tecnología ha promovido en el aprendizaje de la lengua escrita. Porque se entiende que el encuentro con los textos difiere bastante de lo que ha sucedido en el pasado y, a pesar de que el objeto libro siga estando presente y continúe siendo valioso, las prácticas de lectura y escritura se han modificado.

Chartier (2015) explica que el universo de los textos electrónicos significará, necesariamente, un alejamiento de las representaciones mentales y de las operaciones intelectuales que están, específicamente, ligadas a las formas que ha tenido el libro de Occidente desde hace diecisiete o dieciocho siglos. Puesto que ningún orden de los discursos es separable del orden de los libros que le es contemporáneo. Por lo tanto, resulta imprescindible atender a los cambios devenidos que no sólo remiten a la materialidad de los textos, sino a los efectos que promueven en los sujetos, en sus prácticas cotidianas de lectura y escritura.

Por otra parte, la tecnología invita a la premura que propone la inmediatez. Sin embargo, los aprendizajes no saben andar apresurados y acontecen siempre en el encuentro con otras personas. Por ese motivo, quizás, muchos/as niños/as se enfrenten a ciertos obstáculos al momento de aprender en el contexto escolar. Porque, sin dudas, la tecnología ha transformado la subjetividad, la comunicación, los modos de pensar y el aprendizaje de las infancias de estos tiempos.

Ahora bien, en contraposición con esta propuesta, aparecen en escena los paradigmas de orden conductista que desconocen la subjetividad, tales como los enfoques por destrezas y el enfoque funcionalista. Desde esta concepción, se estima que el dominio progresivo de la escritura no incluye al niño/a, en tanto que quien aprende responde, fundamentalmente, a estímulos externos y arriba a la escuela sin conocimientos, siendo el/la docente quien deberá transmitirle la información necesaria.

La enseñanza de la escritura aparece dissociada del lenguaje escrito y centra su interés en desarrollar competencias focalizadas en habilidades perceptivo-motoras. Considera que la alfabetización es un conjunto de habilidades complejas divididas en destrezas identificadas y secuenciadas.

Esta concepción perceptivo-motriz de la escritura y la lectura se vincula con el concepto de “madurez”. De allí provienen los tests que predicen el nivel madurativo de los/as estudiantes y las actividades de aprestamiento para la ejercitación de la destreza motora fina, la discriminación visual y auditiva.

La lectura consiste en la habilidad de descifrar un mensaje y la escritura se circunscribe a la copia de signos convencionales. El aprendizaje depende de la repetición y el ejercicio de los elementos aislados que se presentan. Puesto que quien aprende es receptivo y, por lo tanto, no se tienen en cuenta sus conocimientos previos. Es más, no existen porque que nadie se los ha enseñado. Tampoco se atiende a la actividad mental o las conceptualizaciones del sujeto, porque se considera que ese proceso es siempre dirigido desde el exterior.

Uno de los enfoques actuales por destrezas es el que formulan Borzone de Manrique y Signorini (2000). Desde esta perspectiva, se propone entrenar la conciencia fonológica, definida como la habilidad metalingüística que posibilita comprender que un fonema está representado por un grafema y que, al ser combinado con otro, formará unidades sonoras y escritas que permitirán construir una palabra que posee un determinado significado.

Los defensores de esta postura estiman que nuestro sistema de escritura es una transcripción de los sonidos de la oralidad. Por lo tanto, consideran que lo más importante que un/a niño/a debe aprender es a identificar esos fonemas y asociar cada uno de ellos con la letra correspondiente. Ponen énfasis en que una

de las destrezas básicas para poder leer es el reconocimiento de palabras e insisten en que es necesario que el sujeto desarrolle esas habilidades.

Por su parte, los manuales diagnósticos de los trastornos mentales acuerdan con estas premisas y proponen formalizar tests –que evalúan las distintas áreas del desarrollo– a fin de cuantificar síntomas y “conductas atípicas” que, al ser agrupadas, constituirán una determinada patología que remite siempre a la biología. Esta modalidad de evaluación diagnóstica incluye al aprendizaje escolar y a la adquisición de la lengua escrita. La última versión, el DSM V, propone dos nomenclaturas vinculadas a estos procesos: “la dislexia” y “el trastorno específico del aprendizaje”.

En consonancia con esta perspectiva, representantes del paradigma de las neurociencias, como el neurólogo Facundo Manes (2016), avalan esta mirada simplista que consigue hacerse eco en los medios de comunicación, alcanzando a la institución escolar y a diversos sectores de la comunidad.

Este autor propone el concepto de “capital mental” para referirse al aprendizaje y sus vicisitudes. No es casual ni ingenua la elección de la palabra “capital”, que conforme a los supuestos básicos que subyacen al capitalismo, se refiere a la “cabeza” en términos de mando y poder. Puesto que, desde esta concepción, es el cerebro el que dirige los aprendizajes, desestimando al niño/a como sujeto protagonista de dicho proceso.

En palabras de Manes (2016), el capital mental remite a “los recursos cognitivos y emocionales de las personas, es la capacidad de aprendizaje flexible y eficiente, la capacidad de una persona de desarrollar todo el potencial, la capacidad de crear e innovar”. Además, afirma que “la principal riqueza de un país es el cerebro de las personas” (p. 1). Sostiene que los aprendizajes requieren, fundamentalmente, del funcionamiento cerebral, pone el foco en la

neurobiología y menosprecia las conceptualizaciones que los/as estudiantes realizan.

En este sentido, el enfoque de la conciencia fonológica junto con el auge de las neurociencias y las certezas diagnósticas promocionadas por los DSM reducen la complejidad del proceso de alfabetización y consideran que cualquier dificultad, que pudiera acontecer en este proceso, deviene como efecto de la neurobiología o la genética. No se toma en cuenta la subjetividad, entendida como la disposición interna que el sujeto ha construido de una forma personal y social a partir de su interacción con el contexto. Al mismo tiempo que vacía de significación el aprendizaje de la lengua escrita.

La propuesta que formulan estos enfoques se vincula, además, con los conceptos y normas establecidas en la Ley Nacional del Abordaje Integral de las Dificultades Específicas del Aprendizaje N° 27.306 –más conocida como “Ley de Dislexia”– recientemente sancionada en nuestro país.

La validación de estas ideas responde a la era a la que asistimos, fuertemente, marcada por la patologización de las infancias. Motivo por el cual, es preciso problematizar esta realidad que promueve el etiquetamiento temprano a través de la imperiosa necesidad de rotular la singularidad de cada sujeto, condenando su destino y sentenciando su devenir como alumno.

II.3.1 Ley de Dislexia, una etiqueta legitimada

En octubre del año 2016 se aprobó el proyecto de Ley Nacional del Abordaje Integral de las Dificultades Específicas del Aprendizaje N° 27.306, a pesar de los pronunciamientos realizados por diferentes profesionales y organizaciones vinculadas al abordaje de las infancias. Los motivos esgrimidos son valiosos, diversos y argumentados. Las preocupaciones explicitadas son serias y relevantes.

En primer lugar, fue cuestionado porque las legislaciones nacionales y las convenciones internacionales establecen que las leyes no deben expedirse en nombre de patologías, sino en favor de los derechos de los sujetos y la comunidad. Por lo cual, se procuró alertar a la sociedad acerca de los riesgos de sancionar leyes de estas características.

Por otra parte, este proyecto de ley fue criticado porque que no contempla la subjetividad de quien aprende ni la complejidad del aprendizaje de la lengua escrita.

Estas ideas parecen ser poco novedosas, en tanto provienen de antiguos paradigmas conductistas devenidos, hoy, en teorías cognitivistas. Porque, tal como lo explicase Ferreiro (2000), desde de sus orígenes la enseñanza de la lectura y la escritura ha sido planteada como la adquisición de una técnica: técnica del trazado de las letras y técnica de la correcta oralización del texto. De modo que sólo después de haber dominado esas técnicas surgirían, como por arte de magia, la lectura expresiva y la escritura eficaz.

Además, esta autora menciona que durante la década del '60 se consideró que la dislexia era "la enfermedad del siglo XX". Por lo cual, es posible advertir que aquellas ideas se reactualizan, encontrándonos frente a una nueva "epidemia de niñas y niños disléxicos" en pleno siglo XXI. Cuando, en realidad, la única epidemia actual remite a la promoción de diagnósticos infundados que etiquetan a las infancias de estos tiempos.

Las concepciones citadas permiten realizar ciertas reflexiones en torno a la legislación de las dificultades específicas del aprendizaje (DEA) y sus efectos en el contexto de la salud y la educación.

Esta ley, en su artículo N° 3, considera que las DEA son “alteraciones de base neurobiológica, que afectan a los procesos cognitivos relacionados con el lenguaje, la lectura, la escritura y/ o el cálculo matemático, con implicaciones significativas, leves, moderadas o graves en el ámbito escolar” (pág. 1). Es decir que, sólo son valoradas aquellas problemáticas que se presentan como efecto de una causa orgánica. O, por el contrario, se estima que cualquier dificultad que pudiera acontecer en el aprendizaje surgiría como consecuencia de una alteración en la neurobiología.

Por otra parte, determina que deberán establecerse los procedimientos y medios adecuados para la detección temprana de las dificultades específicas del aprendizaje. Entonces es posible preguntar si se confeccionarán instrumentos específicos para el diagnóstico de la dislexia. Ya lo advierte un antiguo refrán que enuncia que “hecha la ley, hecha la trampa”, en la medida en que sería muy sencillo crear pruebas o tests que permitiesen arribar a los resultados esperados o pretendidos desde el enfoque propuesto por esta legislación.

Asimismo, resulta necesario destacar que se hace mención a la “detección temprana” y no, al diagnóstico oportuno. ¿Acaso se pretende estigmatizar a niñas y niños que aún no han comenzado a transitar el aprendizaje pedagógico o que apenas se encuentran dando sus primeros pasos? De ser así, la evaluación acerca del proceso de construcción de la lectura y la escritura aplicada a sujetos que aún no han iniciado ese proceso formal y sistematizado o que recién comienzan a adentrarse en él carecería de prudencia, seriedad y veracidad.

En el año 2018 esta ley fue reglamentada y declarada de interés nacional. La reglamentación, que abarca tanto la cobertura de salud como las adaptaciones curriculares y la formación docente, fue publicada en el Boletín Oficial y garantiza el abordaje integral e interdisciplinario de las personas que presentan dificultades específicas del aprendizaje.

Cristina Lovari (2018), Coordinadora Nacional de Educación Inclusiva del Ministerio de Educación de la Nación, sostiene que la dislexia es una de las primeras causas de fracaso escolar y que una de cada diez personas presenta alguna dificultad de este tipo. Además, afirma que “la dislexia es una condición de origen neurobiológico que afecta el proceso de lectura y escritura; que no tiene cura, pero que puede compensarse. Para ello es fundamental el diagnóstico oportuno y el tratamiento específico. De ahí el rol clave de la escuela, porque es el ámbito en el que esta dificultad queda en evidencia” (p. 2).

Estas expresiones son poco novedosas pero lo que, francamente, sorprende es que esa mirada simplista y reduccionista haya conseguido legitimarse en una ley que pone en riesgo a las niñas y los niños que se encuentran transitando el aprendizaje de la lengua escrita.

La propuesta formulada por esta legislación nos interpela, porque sus planteos se “ajustarían” a la realidad de muchos/as estudiantes que, al presentar otros tiempos a los previstos por el sistema educativo o ciertas dificultades en sus aprendizajes, podrían requerir de un diagnóstico de dislexia para acceder a ciertas intervenciones terapéuticas y pedagógicas.

En este sentido, es imprescindible recordar que el aprendizaje de la lengua escrita es un extenso proceso de apropiación cultural que requiere del deseo de quien aprende; que convoca a sus recursos subjetivos, comunicativos, lingüísticos y cognitivos; que aprender implica tiempo y que los tiempos de cada niño/a son singulares. Que se necesita de intervenciones pedagógicas que promuevan aprendizajes significativos, entendiendo que las diferencias son inherentes a nuestra condición humana y que, por lo tanto, debieran ser valoradas. Que el contexto familiar debe ofrecer oportunidades de encuentro con la lectura y la escritura contribuyendo a promoverlas, aunque no las determine, de allí el rol fundamental de la escuela; que la biología no es el único factor que pudiera obturar el aprendizaje escolar. Que las dificultades deben ser atendidas,

pero que no necesitan ser nombradas en términos relativos a patologías porque, en reiteradas ocasiones, no responden a ningún cuadro específico sino a la singularidad de cada sujeto.

Debemos tener presente que la escuela es un lugar valioso, un lugar que propone el encuentro con las culturas, los saberes y la lengua escrita; que debiera permitir trazar otros destinos posibles e impensados, por lo tanto, nunca previsibles ni clasificados.

III. PROCEDIMIENTOS PARA LA OBTENCIÓN DE DATOS

Para llevar adelante el presente estudio de casos, se procede a la recolección de datos vinculados a la historia personal y escolar de Inés. Se toma en consideración los informes realizados por las terapeutas intervinientes, el discurso de sus docentes y sus padres. Así como también, las percepciones, ideas y sensaciones que la niña expresa en torno a sus aprendizajes.

Por otra parte, se realiza la interpretación de una secuencia de producciones escritas y revisadas por Inés, a fin de analizar el proceso de construcción de la escritura y la lectura.

III.1. Presentación del caso

III.1.1. La historia de Inés

En febrero del año 2018 conozco a los padres de Inés a partir de un pedido de interconsulta. Por aquel entonces, la niña tenía diez años y comenzaba a cursar el cuarto grado en una escuela privada de la ciudad de Rosario.

En la entrevista, expresan que su hija ha presentado dificultades para comunicarse y armar lazos con otras personas, pero reconocen que ha ido superando esos obstáculos. Explican que presenta dificultades en el aprendizaje escolar y que ha transitado por diversos espacios terapéuticos desde sus cuatro años: Fonoaudiología, Psicología y Psicopedagogía.

Acuden a la consulta con los informes elaborados por las terapeutas que le habían brindado atención a Inés. A continuación, se mencionan y analizan algunas expresiones enunciadas en los diagnósticos formulados por las profesionales intervinientes.

La fonoaudióloga afirma que “la niña presenta un Trastorno Mixto del Lenguaje que compromete los aspectos comprensivos, elocutivos y pragmáticos”. El informe fonoaudiológico explica que “se registran dificultades en la comprensión de enunciados complejos, en la articulación de algunos fonemas, para comprender el punto de vista del otro y adecuarse a la situación interpersonal”. Además, menciona que “la niña presenta importantes dificultades en el desarrollo de la conciencia fonológica que inciden en la adquisición de la lectoescritura”.

La psicóloga expresa que “Inés presenta un cuadro que cursa con alteraciones en algunas áreas del desarrollo, dificultades en las habilidades relativas a la interacción social, incapacidad para desarrollar relaciones con pares y ausencia de tendencia espontánea para compartir disfrutes, intereses y objetivos con otras personas”. El informe finaliza con la siguiente conclusión diagnóstica “a partir de las alteraciones registradas en las habilidades y en la cognición social, se presume un diagnóstico compatible con 315.39 (F8089). Trastorno de la comunicación social (pragmática), según DSM IV”.

Por su parte, la psicopedagoga sostiene que “Inés presenta una Dificultad Específica del Aprendizaje”. El informe relata que “la niña tiene un Coeficiente Intelectual Límite y Trastorno Específico del Aprendizaje (lectoescritura y cálculo). Dicha condición se manifiesta en dificultades significativas en la adaptación y en los aprendizajes escolares, especialmente en el aprendizaje de todas aquellas tareas que convocan al razonamiento y la metacognición. Esto genera, en consecuencia, baja tolerancia a la frustración, pobre autoestima y desajuste social”.

En este último informe se detallan las pruebas administradas y los índices obtenidos respecto del cociente intelectual, la comprensión verbal, el razonamiento perceptivo, la velocidad de procesamiento y la memoria operativa.

En las líneas finales, la psicopedagoga afirma que “en el ámbito escolar, se deberá atender a este perfil cognitivo”.

La psicóloga y la psicopedagoga proponen adaptaciones curriculares, cambio de institución educativa, evaluación neuropsicológica de la conducta, continuidad de los tratamientos y la participación en talleres de habilidades sociales por parte de la niña. Además, sugieren que sus padres asistan a un espacio terapéutico para el acompañamiento familiar.

A partir del discurso de las profesionales intervinientes, es necesario destacar que en los tres informes se formulan diagnósticos que podrían haberse omitido. Puesto que esas nomenclaturas, incomprensibles y “aterradoras” para cualquier familia, podrían haber sido descritas y explicadas de un modo respetuoso.

Otro dato interesante remite a una de las expresiones enunciada por la psicopedagoga, quien afirma que “en el ámbito escolar, se deberá atender a este perfil cognitivo”. De este modo, invita a las docentes a desatender a Inés. Al mismo tiempo que desestima la singularidad inherente a todos los sujetos y a todos los aprendizajes. Puesto que pone énfasis en los resultados obtenidos en las pruebas administradas, dejando de lado las posibilidades y dificultades que la niña pudiera presentar al momento de aprender.

Cabe destacar que las sugerencias propuestas por la psicopedagoga y la psicóloga coinciden con los diagnósticos formulados y los supuestos básicos que subyacen a sus prácticas clínicas. Ante un determinado cuadro, se propone idéntica batería de tratamientos reeducativos sin tomar en consideración la subjetividad de cada niña o niño.

De hecho, la psicóloga no tiene el menor reparo en aclarar que la conclusión diagnóstica corresponde a un trastorno explicitado en el DSM IV. Si

la profesional hubiese tomado en cuenta la última versión de esos manuales, quizás, el diagnóstico hubiera remitido al “Trastorno del espectro autista”, más conocido como TEA³.

Por otra parte, la psicopedagoga expresa que Inés presenta una “Dificultad Específica del Aprendizaje”, tal como lo propone la actual Ley de Dislexia (DEA). La evaluación desarrollada responde a paradigmas simplistas que pretenden abordar la clínica a través de la formalización de tests. Estas pruebas tienen por misión cuantificar “conductas atípicas” y síntomas que, al ser agrupados, constituirán un determinado cuadro. En consecuencia, la respuesta terapéutica es el ofrecimiento de una batería de técnicas reeducativas que procuran entrenar ciertas habilidades, arrasando contra todo rasgo de singularidad posible.

Ante esa devolución diagnóstica y esa propuesta terapéutica, los padres de Inés deciden suspender los tratamientos para realizar una interconsulta. En esas circunstancias conozco a la niña. Por aquel entonces, sus padres se encontraban muy angustiados y expresaban su preocupación por el aprendizaje escolar de Inés.

Resulta imprescindible resaltar que esos diagnósticos e informes describían a otra niña o, al menos, a una niña distinta a la que tuve la suerte de conocer.

En contraposición con el discurso de las terapeutas intervinientes, Inés muestra interés por participar de instancias dialógicas. Es capaz de compartir juegos reglados respetando el punto de vista del otro, las normas y los turnos establecidos. Puede tolerar la frustración ante una derrota. Además, manifiesta sus deseos de aprender, se interesa por la lectura y escritura de textos.

³ El DSM V eliminó algunas de las nomenclaturas, publicadas en la versión anterior, e incluyó una serie de cuadros dentro del Trastorno del espectro autista o TEA.

Se observa que la niña se expresa utilizando una “lengua neutra”, hace uso de una entonación, expresiones y conjugaciones verbales que no son propias de nuestro español. A pesar de ello, muestra intención de comunicarse reconociendo que le resulta una tarea dificultosa en el contexto escolar.

En este sentido, se registran ciertos obstáculos devenidos en el proceso de apropiación de su lengua materna y en la organización de su lenguaje interior. Esto promueve dificultades en la comunicación, en la construcción de discursos orales y escritos, y en la comprensión de contenidos escolares más complejos.

A partir de la evaluación realizada, se les propone a los padres de Inés dar inicio a la terapia fonoaudiológica, y se les recomienda a una psicopedagoga que pueda acompañar el proceso de aprendizaje escolar desde una perspectiva interdisciplinaria. Aceptan la propuesta y, desde entonces, comenzamos a trabajar en equipo junto a la nueva profesional interviniente y las docentes de la niña.

Acordamos un primer encuentro con sus maestras, en el cual expresan cierta preocupación por sus aprendizajes, sus textualizaciones escritas, su modo de comunicarse y algunas “conductas extrañas” relativas a su “obsesión” por el orden de los materiales escolares.

Luego de escuchar sus inquietudes y explicar las dificultades que la niña presenta en la comunicación, el lenguaje y el aprendizaje escolar, las maestras manifiestan la necesidad de conocer el diagnóstico. Reiteran que les preocupa la “extrañeza” de algunos de sus comportamientos, tales como “su modo de expresarse” y su “rigidez” al momento de trabajar en el aula.

Cabe mencionar que esta situación se replica con frecuencia en las reuniones desarrolladas en instituciones escolares. Puesto que es habitual que se le solicite a los/as profesionales de la salud un diagnóstico o “rótulo” que

nombre las dificultades de una niña o un niño. Así como también, se mencionan determinados síntomas correspondientes a la propuesta formulada por los DSM, que son promocionados por las redes sociales y los medios de comunicación. Tal es el caso del “Trastorno del espectro autista”⁴, que enumera como indicadores a las dificultades en la comunicación y la rigidez del comportamiento, particularidades que las docentes de Inés resaltan.

Los riesgos que promueve la necesidad de nombrar cualquier diferencia o dificultad en términos relativos a una patología remiten, por un lado, a la estigmatización del alumno/a en el contexto escolar y, por otra parte, a la falsa ilusión que provoca en sus docentes. Porque, desde esta perspectiva, el problema es del niño/a y, en consecuencia, la escuela y sus maestros/as no tendrían demasiado por hacer. De manera que la responsabilidad del aprendizaje recaerá, exclusivamente, en el/la estudiante.

Luego de conocer las preocupaciones de su familia y sus docentes, le pregunto a Inés acerca de sus aprendizajes, lo que disfruta y aquello que le resulta dificultoso aprender. La niña afirma que “las cosas buenas de mi escuela son los recreos y, también, ir a la biblioteca en lengua o en sociales o en efemérides. Lo malo de la escuela son los gritos y que, a veces, hay tareas difíciles. A mí se me complican algunas cosas porque yo aprendo de otra manera. Cuando sea grande voy a ser psicopedagoga para ayudar a los niños a resolver sus problemas con otros y para que sean mejores personas”.

A pesar de que sus docentes y la institución escolar presenten dificultades para trabajar con las diferencias, Inés asume aquellas que le son propias. Y no se resigna a seguir aprendiendo, ni a pensar en un futuro distinto al que otras personas han pensado para ella.

⁴ El DSM V describe que el TEA se manifiesta a través de síntomas y conductas atípicas vinculadas al “déficit en la comunicación e interacción social” y “patrones repetitivos o restringidos de las conductas”.

III.1.2. Los saberes de Inés

Más allá de las experiencias vividas en el contexto de la clínica y de la educación, la niña se muestra interesada en aprender. De hecho, la lectura y la escritura son dos tareas que emprende con gusto y dedicación.

Inés es una lectora apasionada. En cada sesión, se acerca con algunos de sus libros para compartirlos. Ha leído cuentos de Mempo Giardinelli, Laura Devetach, María Elena Walsh, Ema Wolf, Silvia Schujer, Graciela Montes, entre otros valiosos autores/as. Además, esto demuestra que sus padres han apostado a Inés, a pesar de las dificultades devenidas en el aprendizaje escolar, ofreciéndole interesantes encuentros con la literatura.

La niña suele realizar recomendaciones y prestarme sus textos. Me explica que “los libros con más dibujos y menos palabras son mejores para los niños pequeños”, y que “los cuentos más largos son mejores para los chicos grandes”.

Inés se interesa por la escritura de cuentos. Crea, escribe y revisa sus historias con suma atención. Esta tarea surge de instancias literarias, lúdicas y dialógicas, en las que compartimos relatos vinculados al contexto escolar de la niña, juegos como el “Cuenta cuentos” y la lectura de textos.

Además, comparte cartas con otra paciente que asiste al consultorio. Cada semana se escriben aguardando una respuesta. Las cartas respetan las formas propias de este tipo de textualización: destinatario al que se encuentra dirigida, texto, saludo y firma. Siempre relatan algo de su cotidianeidad y, al final, formulan preguntas que inviten a un nuevo encuentro a la distancia.

Al respecto, resulta interesante mencionar el modo en que ambas construyen esos textos. Puesto que las preguntas formuladas son ordenadas a modo de cuestionario, con número, una debajo de la otra. No consiguen introducir

esos interrogantes dentro del cuerpo de la carta replicando el modo de presentación de determinadas tareas escolares, tales como los cuestionarios que suelen acompañar la lectura de un relato o que aparecen en escena en las evaluaciones.

Por otra parte, es importante destacar que Inés es capaz de advertir ciertas ideas y arquetipos que subyacen a la enseñanza propuesta por la escuela. Aunque no sepa ni una pizca de pedagogía, entiende que la institución escolar continúa estimando que todos/as los/as niños/as deben aprender lo mismo, al mismo tiempo, y que ciertas prácticas educativas se sostienen en el paradigma de la “normalidad”.

Esta afirmación surge de una instancia literaria en la que se le propone compartir la lectura de un cuento llamado “Cuero negro, vaca blanca”, escrito e ilustrado por Pablo Bernasconi (2010). Se trata de una historia sobre una vaca que quiere quitarse las manchas para ser distinta a las demás. Ante tantos intentos fallidos, la protagonista decide recuperar sus manchas y se alegra de volver a ser una vaca.

La niña relata, dibuja y escribe la historia. Cierra su producción escrita asegurando que la vaca “volvió a ser normal” (Ver Anexos). Le pregunto qué quiso decir con esa expresión. Ella explica que “ser normal es ser igual a todos”.

En este sentido, es posible inferir que Inés estima que quienes fueran “diferentes” portarían el estigma de la “anormalidad”. De algún modo, es capaz de reconocer que la escuela continúa presentando dificultades para trabajar con las diferencias y valorar la singularidad de cada sujeto en el proceso de aprendizaje escolar.

III.1.4. Las producciones escritas por Inés

Se le propone a la niña escribir un cuento a partir de dos consideraciones. En primer lugar, porque se entiende que las prácticas de lectura y escritura son imprescindibles para promover avances en el aprendizaje de la lengua escrita. Y porque se considera que la construcción de relatos narrativos es un recurso valioso para la organización del lenguaje interior, que debe ponerse a disposición de la creación de sentidos.

De este modo, la narración, la escritura, la lectura y la revisión de los propios textos constituyen estrategias de intervención que pretenden propiciar efectos terapéuticos en el lenguaje, el proceso de alfabetización y el aprendizaje escolar.

Inés decide escribir una historia de amor prohibido llamada “Los amores principales” y trabaja con el texto en distintos encuentros. Para realizar esa actividad, utiliza la computadora. Lee sus producciones, realiza correcciones e introduce cambios, hasta que decide culminar ese proceso asegurando que ha llegado a la versión final del cuento.

Luego se le solicita que revise el texto, a fin de que pudiera ser dirigido a niñas y niños que cursan primer grado, Inés decide crear un nuevo cuento. Expresa que “a los nenes chiquitos no le interesan los romances”. Por ese motivo, aborda otra temática y escribe un relato vinculado a la escuela. El mismo se titula “El día escolar”.

A continuación, se presenta la secuencia de escrituras elaboradas por Inés. Se menciona que se ha respetado el modo en que la niña organizó los textos. En el apartado subsiguiente, se explicita el análisis realizado.

III.1.4.1. Texto N° 1: “Los amores principales”

Primera producción

LOS AMORES PRINCIPALES

HABIA UNA VEZ EN DOS PUEBLOS QUE SE LLAMABAN EL PRIMERO SE LLAMABA OZOLO Y EL OTRO SE LLAMABA OZALA EN OZOLO VIVIA UN REY MUY MANDO SU NOBRE ERA JOSE EN EL PUEBLO OZALA VIVIA UNA REINA MUY MANDONA SU NOBRE ERA LILY ELLOS SE ODIARAN SE DECIAN COSAS FEAS Y HANSIAN GUERRAS DESPUES DE 5 AÑOS TUVIERON HIJOS EL REY TUBO UNA HIJA QUE SE LLAMABA ANA Y LA REINA TUBO UN HIJO QUE SE LLAMABA ANDRES LOS HIJOS CUMPLIERON 19 AÑOS EL REY ESTABA EN BUSCA PARA UN NOVIO PARA SU HIJA QUERIA LO MEJOR PARA SU HIJA DESPUES LE PREGUNTO A SU PADRE QUINES VIVIAN EN ESE CASTILLO QUE QUEDABA A LA OTRA ISLA DEL MAR LE DIJO AY VIVIAN LOS OZALA HIJA NUNCA TE HACERQUE AY PORQUE SOMOS ENEMIGOS FUERTES ANA QUERIA CONOCER A ALIEN EN EL CASTILLO DESPUES DE 7 DIAS NO ENCONTRABAN NOVIO EL REY DESCEPERADO UNA NOCHE ANA HUYO DEL CASTILLO DESPUES USO LAS LLAVES DEL BOTE CUANDO SE ACECO A CASTILLO VIO UNA FIESTA EN EL CASTILLO DESPUES ENTRO CON UNA CAPA NEGRA PERO SE COCHO CON ANDRES ANA LO VIO POR PRIMERA VEZ EN SU VIDA DESPUES LA LLEVO AL PATIO DESPUES CUANDO LA VIO DIJO TU ERES UNA OZOLO DIJO LE QUITO LA CAPA Y DIJO WUAU ERES LINDA ANA DIJO GRACIAS MI PAPA DISE QUE NO PUEDO HASECARME A TUS PERSONAS Y ANDRES DIJO MI MAMA ME DIJO LO MIMOS Y DIME ANA CUANDO ES TU CUMPLE ANA DIJO EL 20 DE APRIL Y EL TUJO ANDRES DIJO EL 20 DE FEBRERO BUENO TE DIGO ALGO ANA ESQUE ES NUESTROS PAPAS NOSE PORQUE SE ODIAN TU SABES PORQUE SE ODIAN ANA DIJO SI YO SE PORQUE SE ODIAN TODO COMEZO HACE 20 AÑOS MI PAPA VIVIA

EN UN PUEBLO QUE SE LLAMABA NORTE MONTES MI PAPA VIVIA CON MIS BISABUELOS Y EL CRECIO AY UN DIA CUANDO TENIA 14 AÑOS CONOCIO A LILY TU MADRE DESPUES SE AMORO DE TU MADRE DESPUES 18 DIAS DE ENAMORADOS UN DIA SU AMOR TERMINO PORQUE ESTABA CON UNO DE LOS CABALLEROS JOVENES MI PADRE TERMINO CON TU MADRE Y PORESO SE ODIAN ANDRES DIJO CON RAZON SE ODIAN ES PORESO PERO ANA YO TE AMO ANA DIJO YO TAMBIEN YA TENEMOS LA EDAD PARA CASARNOS MMM ANDRES DIJO TENGO UNA IDEA QUE TE PARECE SI TENEMOS UNA BODA PRIVADA OK ANA DIJO OK DESPUES DE 23 DIAS ANA Y ANDRES SE IBAN A CASARSE ANDRES ESPERO A ANA DESPUÉS DE 5 MINUTOS ANA VINO BELLISIMA ENTONCES ESPESARON LA BODA EL PINTERE DIJO ANA ACETAS A ANDRES COMO ESPOSO ANA DIJO SI ACETO ENTONCES PUEDE BESAR A LA NOVIA SE BESARON HASTA QUE SUS PADRES APARECIERON LLEVARON A SUS HIJOS PERO NO LO PERMITIERON SEARARSE DE SU AMOR DIJERON LO QUE SE AMABAN ENTONCES EL REY PERDONO A LA REINA Y DESPUES DEJARON DE ODIASE Y TIENEN SU PERMISO PARA CASARSE SE CASARO Y VIVIERON FELICES POR SIEMPRE TAMBIEN TUVIERON 10 HIJAS Y LAS LLAMARON LILY SOFIA LUCY JADE MARIA JESSICA ANTONIETA CELESTE AGEL Y ROMINA Y FUERON UNA FAMILIA FELIZ

FIN

Segunda producción

LOS AMORES PRINCIPALES

HABIA UNA VEZ EN DOS PUEBLOS QUE SE LLAMABAN EL PRIMERO SE LLAMABA OZOLO Y EL OTRO SE LLAMABA OZALA. EN OZOLO VIVIA UN REY MUÝ MANDON SU NOMBRE ERA JOSE. EN EL PUEBLO OZALA VIVIA UNA REINA MUÝ MANDONA SU NOMBRE ERA ANGELINA. ELLOS SE ODIABAN SE DECIAN

COSAS FEAS Y HAN SIDO GUERRAS DESPUES DE 5 AÑOS TUVIERON HIJOS. EL REY TUBO UNA HIJA QUE SE LLAMABA ANA. Y LA REINA TUBO UN HIJO QUE SE LLAMABA ANDRES.

LOS HIJOS CUMPLIERON 19 AÑOS. EL REY ESTABA EN BUSCA PARA UN NOVIO PARA SU HIJA. QUERIA LO MEJOR PARA SU HIJA. DESPUES LE PREGUNTO A SU PADRE QUIENES VIVIAN EN ESE CASTILLO QUE QUEDABA A LA OTRA ISLA DEL MAR. LE DIJO AY VIVIAN LOS OZALAS. HIJA NUNCA TE HACERQUES AY PORQUE SOMOS ENEMIGOS FUERTES.

ANA QUERIA CONOCER A ALGIEN EN EL CASTILLO. DESPUES DE 7 DIAS NO ENCONTRABAN NOVIO Y EL REY DESCEPERADO. UNA NOCHE ANA HUYO DEL CASTILLO DESPUES USO LAS LLAVES DEL BOTE CUANDO SE ACERCO AL CASTILLO VIO UNA FIESTA. DESPUES ENTRO CON UNA CAPA NEGRA PERO SE CHOCO CON ANDRES. ANA LO VIO POR PRIMERA VEZ EN SU VIDA. DESPUES LA LLEVO AL PATIO. DESPUES CUANDO LA VIO DIJO TU ERES UNA OZOLO DIJO LE QUITO LA CAPA Y DIJO WUAU ERES LINDA ANA. DIJO GRACIAS MI PAPA DISE QUE NO PUEDO HASECARME A TUS PERSONAS Y ANDRES DIJO MI MAMA ME DIJO LO MISMO. Y DIME ANA CUANDO ES TU CUMPLE ANA DIJO EL 20 DE ABRIL Y EL TUYO, ANDRES DIJO EL 20 DE FEBRERO BUENO TE DIGO ALGO ANA ESQUE ES NUESTROS PAPAS NOSE PORQUE SE ODIAN. TU SABES PORQUE SE ODIAN ANA DIJO SI YO SE PORQUE SE ODIAN. TODO COMEZO HACE 20 AÑOS MI PAPA VIVIA EN UN PUEBLO QUE SE LLAMABA NORTE MONTES. MI PAPA VIVIA CON MIS BISABUELOS Y EL CRECIO. AY UN DIA CUANDO TENIA 14 AÑOS CONOCIO A ANGELINA TU MADRE DESPUES SE AMORO DE TU MADRE DESPUES 18 DIAS DE ENAMORADOS UN DIA SU AMOR TERMINO PORQUE ESTABA CON UNO DE LOS CABALLEROS JOVENES MI PADRE TERMINO CON TU MADRE Y PORESO SE ODIAN. ANDRES DIJO CON RAZÓN SE ODIAN ES PORESO PERO ANA YO TE AMO

ANA DIJO YO TAMBIEN YA TENEMOS LA EDAD PARA CASARNOS MMM ANDRES DIJO TENGO UNA IDEA QUE TE PARECE SI TENEMOS UNA BODA PRIVADA OK ANA DIJO OK DESPUES DE 23 DIAS ANA Y ANDRES SE IBAN A CASARSE ANDRES ESPERO A ANA DESPUÉS DE 5 MINUTOS ANA VIÑO BELLISIMA ENTONCES EMPEZARON LA BODA EL PINTERE DIJO ANA ACETAS A ANDRES COMO ESPOSO ANA DIJO SI ACETO ENTONCES PUEDE BESAR A LA NOVIA SE BESARON HASTA QUE SUS PADRES APARECIERON LLEVARON A SUS HIJOS PERO NO LO PERMITIERON SEPARARSE DE SU AMOR DIJERON LO QUE SE AMABAN ENTONCES EL REY PERDONO A LA REINA Y DESPUES DEJARON DE ODIASE Y TIENEN SU PERMISO PARA CASARSE SE CASARO Y VIVIERON FELICES POR SIEMPRE TAMBIEN TUVIERON 10 HIJAS Y LAS LLAMARON LILY, SOFIA, LUCY, JADE, MARIA, JESSICA, ANTONIETA, CELESTE, AGEL Y ROMINA Y FUERON UNA FAMILIA FELIZ.

FIN

Tercera producción

LOS AMORES PRINCIPALES

HABIA UNA VEZ EN DOS PUEBLOS QUE SE LLAMABAN EL PRIMERO SE LLAMABA OZOLO Y EL OTRO SE LLAMABA OZALA. EN OZOLO VIVIA UN REY MUÝ MANDON SU NOMBRE ERA JOSE. EN EL PUEBLO OZALA VIVIA UNA REINA MUÝ MANDONA SU NOMBRE ERA ANGELINA. ELLOS SE ODIABAN SE DECIAN COSAS FEAS Y HASIAN GUERRAS DESPUES DE 5 AÑOS TUVIERON HIJOS. EL REY TUBO UNA HIJA QUE SE LLAMABA ANA. Y LA REINA TUBO UN HIJO QUE SE LLAMABA ANDRES.

LOS HIJOS CUMPLIERON 19 AÑOS. EL REY ESTABA EN BUSCA PARA UN NOVIO PARA SU HIJA. QUERIA LO MEJOR PARA SU HIJA. DESPUES LE PREGUNTO A SU PADRE QUIENES VIVIAN EN ESE CASTILLO QUE QUEDABA A LA OTRA ISLA DEL

MAR. LE DIJO AY VIVIAN LOS OZALAS. HIJA NUNCA TE HACERQUES AY PORQUE SOMOS ENEMIGOS FUERTES.

ANA QUERIA CONOCER A ALGIEN EN EL CASTILLO. DESPUES DE 7 DIAS NO ENCONTRABAN NOVIO Y EL REY DESCEPERADO. UNA NOCHE ANA HUYO DEL CASTILLO DESPUES USO LAS LLAVES DEL BOTE CUANDO SE ACERCO AL CASTILLO VIO UNA FIESTA. DESPUES ENTRO CON UNA CAPA NEGRA PERO SE CHOCO CON ANDRES. ANA LO VIO POR PRIMERA VEZ EN SU VIDA. DESPUES LA LLEVO AL PATIO. DESPUES CUANDO LA VIO DIJO TU ERES UNA OZOLO DIJO LE QUITO LA CAPA Y DIJO WUAU ERES LINDA ANA. DIJO GRACIAS MI PAPA DISE QUE NO PUEDO HASECARME A TUS PERSONAS Y ANDRES DIJO MI MAMA ME DIJO LO MISMO. Y DIME ANA CUANDO ES TU CUMPLE ANA DIJO EL 20 DE ABRIL Y EL TUYO, ANDRES DIJO EL 20 DE FEBRERO BUENO TE DIGO ALGO ANA ESQUE ES NUESTROS PAPAS NOSE PORQUE SE ODIAN. TU SABES PORQUE SE ODIAN ANA DIJO SI YO SE PORQUE SE ODIAN. TODO COMEZO HACE 20 AÑOS MI PAPA VIVIA EN UN PUEBLO QUE SE LLAMABA NORTE MONTES. MI PAPA VIVIA CON MIS BISABUELOS Y EL CRECIO. AY UN DIA CUANDO TENIA 14 AÑOS CONOCIO A ANGELINA TU MADRE DESPUES SE AMORO DE TU MADRE DESPUÉS 18 DIAS DE ENAMORADOS UN DIA SU AMOR TERMINO PORQUE ESTABA CON UNO DE LOS CABALLEROS JOVENES MI PADRE TERMINO CON TU MADRE Y PORESO SE ODIAN. ANDRES DIJO CON RAZÓN SE ODIAN ES PORESO PERO ANA YO TE AMO ANA DIJO YO TAMBIEN YA TENEMOS LA EDAD PARA CASARNOS MMM ANDRES DIJO TENGO UNA IDEA QUE TE PARECE SI TENEMOS UNA BODA PRIVADA OK ANA DIJO OK DESPUÉS DE 23 DIAS ANA Y ANDRES SE IBAN A CASARSE ANDRES ESPERO A ANA DESPUÉS DE 5 MINUTOS ANA VINO BELLISIMA ENTONCES EMPEZARON LA BODA EL PINTERE DIJO ANA ACETAS A ANDRES COMO ESPOSO ANA DIJO SI ACETO ENTONCES PUEDE BESAR A LA NOVIA SE

BESARON HASTA QUE SUS PADRES APARECIERON LLEVARON A SUS HIJOS PERO NO LO PERMITIERON SEPARARSE DE SU AMOR DIJERON LO QUE SE AMABAN ENTONCES EL REY PERDONO A LA REINA Y DESPUES DEJARON DE ODIASE Y TIENEN SU PERMISO PARA CASARSE SE CASARO Y VIVIERON FELICES POR SIEMPRE TAMBIEN TUVIERON 10 HIJAS Y LAS LLAMARON LILY , SOFIA , LUCY , JADE , MARIA , JESSICA , ANTONIETA , CELESTE , AGEL Y ROMINA Y FUERON UNA FAMILIA FELIZ.

FIN

Versión final

LOS AMORES PRINCIPALES

HABIA UNA VEZ EN DOS PUEBLOS QUE SE LLAMABAN EL PRIMERO SE LLAMABA OZOLO Y EL OTRO SE LLAMABA OZALA. EN OZOLO VIVIA UN REY MUY MANDON SU NOMBRE ERA JOSE. EN EL PUEBLO OZALA VIVIA UNA REINA MUY MANDONA SU NOMBRE ERA ANGELINA. ELLOS SE ODIABAN SE DECIAN COSAS FEAS Y HASIAN GUERRAS DESPUES DE 5 AÑOS TUVIERON HIJOS. EL REY TUBO UNA HIJA QUE SE LLAMABA ANA. Y LA REINA TUBO UN HIJO QUE SE LLAMABA ANDRES.

LOS HIJOS CUMPLIERON 19 AÑOS. EL REY ESTABA EN BUSCA PARA UN NOVIO PARA SU HIJA. QUERIA LO MEJOR PARA SU HIJA. DESPUES LE PREGUNTO A SU PADRE QUIENES VIVIAN EN ESE CASTILLO QUE QUEDABA A LA OTRA ISLA DEL MAR. LE DIJO AY VIVIAN LOS OZALAS. HIJA NUNCA TE HACERQUES AY PORQUE SOMOS ENEMIGOS FUERTES.

ANA QUERIA CONOCER A ALGIEN EN EL CASTILLO. DESPUES DE 7 DIAS NO ENCONTRABAN NOVIO Y EL REY DESESPERADO. UNA NOCHE ANA HUYO DEL CASTILLO. DESPUES USO LAS LLAVES DEL BOTE. CUANDO SE ACERCO AL

CASTILLO VIO UNA FIESTA. DESPUES ENTRO CON UNA CAPA NEGRA. PERO SE CHOCO CON ANDRES. ANA LO VIO POR PRIMERA VEZ EN SU VIDA. DESPUES LA LLEVO AL PATIO. DESPUES CUANDO LA VIO DIJO TU ERES UNA OZOLO DIJO. LE QUITO LA CAPA Y DIJO WUAU ERES LINDA. ANA DIJO GRACIAS MI PAPA DISE QUE NO PUEDO HASECARME A TUS PERSONAS Y ANDRES DIJO MI MAMA ME DIJO LO MISMO. Y DIME ANA CUANDO ES TU CUMPLE. ANA DIJO EL 20 DE ABRIL Y EL TUYO, ANDRES DIJO EL 20 DE FEBRERO. BUENO TE DIGO ALGO ANA ESQUE NUESTROS PAPAS NOSE PORQUE SE ODIAN. TU SABES PORQUE SE ODIAN. ANA DIJO SI YO SE PORQUE SE ODIAN.

TODO COMENZO HACE 20 AÑOS. MI PAPA VIVIA EN UN PUEBLO QUE SE LLAMABA NORTE MONTES. MI PAPA VIVIA CON MIS BISABUELOS Y EL CRECIO AY. UN DIA CUANDO TENIA 14 AÑOS CONOCIO A ANGELINA TU MADRE. DESPUES SE ENAMORO DE TU MADRE DESPUES DE 18 DIAS DE ENAMORADOS UN DIA SU AMOR TERMINO. PORQUE ESTABA CON UNO DE LOS CABALLEROS JOVENES. MI PADRE TERMINO CON TU MADRE Y PORESO SE ODIAN.

ANDRES DIJO CON RAZON SE ODIAN ES PORESO. PERO ANA YO TE AMO. ANA DIJO YO TAMBIEN. YA TENEMOS LA EDAD PARA CASARNOS. MMMMMM ANDRES DIJO TENGO UNA IDEA QUE TE PARECE SI TENEMOS UNA BODA PRIVADA. OK ANA DIJO.

DESPUES DE 23 DIAS ANA Y ANDRES SE IBAN A CASARSE. ANDRES ESPERO A ANA DESPUÉS DE 5 MINUTOS. ANA VINO BELLISIMA ENTONCES EMPEZARON LA BODA EL PINTERE DIJO ANA ACEPTAS A ANDRES COMO ESPOSO. ANA DIJO SI ACEPTO. ENTONCES PUEDE BESAR A LA NOVIA. SE BESARON HASTA QUE SUS PADRES APARECIERON LLEVARON A SUS HIJOS PERO NO LO PERMITIERON SEPARARSE DE SU AMOR. DIJERON LO QUE SE AMABAN ENTONCES EL REY

PERDONO A LA REINA Y DESPUES DEJARON DE ODIARSE Y TIENEN SU PERMISO PARA CASARSE.

SE CASARON Y VIVIERON FELICES POR SIEMPRE. TAMBIEN TUVIERON 10 HIJAS Y LAS LLAMARON LILY, SOFIA, LUCY, JADE, MARIA, JESSICA, ANTONIETA, CELESTE, ELSA Y ROMINA Y FUERON UNA FAMILIA FELIZ.

FIN

III.1.4.2. Texto N° 2: "El día escolar"

EL DIA ESCOLAR

HABIA UNA VEZ UN DIA NORMAL Y SOLIADO EN LA ESCUELA PRIMARIA JOSENA, EN ESA ESCUELA LOS CHICOS Y LAS CHICAS ESTABAN SEPARADOS. LOS NIÑOS ESTABAN EN EL B Y LAS CHICAS EN EL A.

EN LA ESCUELA HABIA 4 NIÑAS QUE ERAN AMIGAS SU NOMBRE ERAN LUCY SUSI ANGELA Y KATY. A ELLAS NO LES GUSTABA ESTAR SEPARADOS. PORQUE ELLAS TENIAN A LUIS Y FEDERICO DE AMIGOS. TODOS LOS DIAS CUANDO ESTABAN EN LOS RECREOS SE JUNTABAN PARA IDEAR UN PLAN PARA ESTAR JUNTOS.

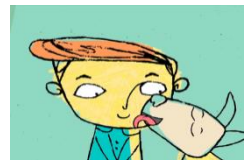
UN DIA A LUIS Y A KATY SE LES OCURIO UN PLAN QUE ERA ASI LLAMARON A LOS DEL A Y B Y LUCY DIJO QUE NO ES CORRETO ESTAR SEPARADOS EN ESTA ESCUELA. LUIS DIJO SI LOS MAESTRO SOLO QUIEREN QUE NOS SEPAREMOS. SUSI DIJO ASIQUE ESTE SERA NUESRO PLAN VAMOS A VOTAR Y ASI PODREMOS ESTAR JUNTOS. SIIIIIIIIII DIJERON TODOS LOS CHICOS.

ASIQUE DESPUES DEL RECREO LE DIJERON A LA MISS LO DE VOTAR Y LA MAESTRA LE DIJO A LA DIRETORA Y LA DIRETORA DIJO QUE SI. ASIQUE PASARON DOS DIAS Y LLEGO EL DIA DE LAS VOTACIONES. TODOS LOS CHICOS VOTARON Y LOS MAESTROS Y LA DIRETORA VIO LOS VOTOS Y DE VOTOS DE

JUNTOS ERAN 59 Y DE SEPARADOS 14 Y AHORA TODOS LOS CHICOS PUEDEN ESTAR JUNTOS DE NUEVO.

DESPUES DE UNAS SEMANAS TODOS LOS CHICOS Y MAESTRAS AYUDARON A MEJORAR LA ESCUELA Y ENTONCES TODOS FUERON FELICES.

FIN



IV. RESULTADOS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Antes de dar inicio al análisis de las producciones escritas por Inés, resulta imprescindible destacar que el trabajo interdisciplinario llevado a cabo promovió efectos significativos en la comunicación, el lenguaje y los aprendizajes de la niña. Este abordaje contó con los aportes de las terapeutas intervinientes y sus docentes.

Además, cabe mencionar que tanto sus maestras como su familia pudieron comenzar a mirar a la niña de un modo diferente, pudiendo reconocer sus posibilidades y dejando de atender, exclusivamente, a sus dificultades.

Esta aclaración permite explicar y argumentar los progresos registrados. Desde luego, estos avances no acontecieron de inmediato, sino a partir de una serie de intervenciones terapéuticas tendientes a promover la comunicación y ordenar su lenguaje interior. Asimismo, las instancias de lectura y escritura propuestas invitaron a Inés a reflexionar acerca de la construcción de sentidos y relatos.

Se le propone a la niña escribir un cuento. Inés decide narrar una historia llamada “Los amores principales”. Se trata de un relato que versa sobre una historia de amor prohibido.

Luego de sucesivas instancias de escritura y lectura, se le sugiere revisar el texto para que el mismo pudiera ser dirigido a niñas y niños que concurren al primer grado. Inés se detiene a pensar y asegura que ese cuento no es apropiado. Explica que “a los nenes chiquitos no le interesan los romances”. Entonces crea otra historia llamada “El día escolar”.

Al respecto, De Beaugrande y Dressler (1997) afirman que “si se parte de la base de que un texto es un documento de decisiones, selecciones y

combinaciones, la mayor parte de los textos son significativos en virtud de todas las alternativas posibles que podrían haberse elegido en lugar de las que se prefirieron” (p. 69). Desde luego, Inés ha tomado una serie de decisiones a fin de construir relatos significativos, a pesar de los obstáculos a los cuales debió enfrentarse.

En sus producciones, se registran interesantes progresos respecto de la organización del texto y aspectos vinculados a las reglas ortográficas impuestas por el sistema de escritura.

La primera de sus producciones escritas no cuenta con ningún signo de puntuación. La niña comienza su relato inicial de la siguiente manera: “Habia una vez en dos pueblos que se llamaban el primero se llamaba Ozolo y el otro se llamaba Ozala en Ozolo vivia un rey muy mando su nobre era Jose en el pueblo Ozala vivia una reina muy mandona su nobre era Angelina ellos se odiaban se decian cosas feas y hansian guerras despues de 5 años tuvieron hijos el rey tubo una hija que se llamaba Ana y la reina tubo un hijo que se llamaba Andres”.

Luego de leer el texto, Inés advierte el error. Entonces incluye dos tipos de marcas gráficas que le permiten ordenar sus producciones escritas. Coloca puntos para separar las frases e introduce el uso de comas, a fin de enumerar los nombres de algunos personajes que aparecen en escena hacia el final de la historia.

Lee con detenimiento palabras que revisten cierta complejidad por su estructura o extensión. Corrige algunos errores de tipeo y la omisión de ciertas letras. Por ejemplo, en la primera producción Inés escribe “nobre”, “odiase” y “mando”. Luego de la lectura y revisión realizadas, escribe “nombre”, “odiarse” y “mandon”. Además, comienza a preguntar por la ortografía de algunos vocablos con la intención de confirmar el modo correcto de escritura.

La niña toma decisiones respecto de la edición de sus textos, selecciona la tipografía y el tamaño de la letra. Decide que ambos estén escritos en imprenta mayúscula, elige la fuente Algerian 14 y explica que es una letra apropiada para cuentos infantiles. Respecto de la última producción realizada, considera necesario anexar algunas imágenes a su relato para motivar a sus lectores/as, puesto que se trata de niñas y niños pequeños. Selecciona dibujos de internet que representan a los/as protagonistas de la historia.

Los obstáculos que se registran en sus textualizaciones escritas se vinculan, fundamentalmente, con las diferencias existentes entre la oralidad y la escritura, con las normas que impone cada género discursivo y con los aspectos no alfabéticos del aprendizaje de la lengua escrita.

Al respecto, Ferreiro (1994) explica que, para que un sujeto sea capaz de pensar acerca de las relaciones existentes entre la oralidad y la escritura, es necesario que realice una compleja operación psicológica de objetivación del habla. Y, en esa objetivación, la escritura misma juega un rol fundamental; en tanto que adquirió la lengua oral en situaciones de comunicación efectiva, en interacciones sociales, en el encuentro con otras personas. Por lo cual, sabe para qué sirve la comunicación lingüística. Pero al tratar de comprender la escritura debe objetivar la lengua, es decir que, debe convertirla en un objeto de reflexión. Debe descubrir que existen múltiples maneras de decir lo mismo, tanto al hablar como al escribir, y construir entonces un “meta-lenguaje” para hablar sobre el lenguaje, convertido ahora en objeto de reflexión.

En el proceso de escritura, lectura y revisión, Inés ha sido capaz de reflexionar acerca de sus producciones escritas, a pesar de los errores registrados.

Por el momento, la niña no utiliza determinados recursos literarios y marcas gráficas propias del relato de ficción. Sin embargo, posee saberes en

torno a las particularidades del texto narrativo. Conoce su estructura, la cual determina que al inicio deben presentarse los personajes, el escenario y el tiempo en el que acontecerán los hechos de la historia, y que luego surgirá un conflicto que será resuelto en el final del cuento.

Además, reconoce que las narraciones ficcionales deben atender a las inquietudes de los/as posibles lectores/as. Entiende que la tipografía de letra, la extensión del texto, la temática y la introducción de imágenes son decisiones que el autor o la autora debe considerar, atendiendo a la edad y los intereses de sus destinatarios/as.

Utiliza formas canónicas de inicio y cierre “había una vez” y “fin” e introduce diálogos entre los personajes. Sin embargo, aún no toma en consideración las marcas gráficas que debieran acompañarlos, tales como guiones, dos puntos, signos de exclamación e interrogación. En la última producción, la niña escribe “Luis dijo si los maestros solo quieren que nos separemos. Susi dijo asique este sera nuesro plan vamos a votar y asi podremos estar juntos. Siiiiiiiiiiii dijeron todos los chicos”.

Se registran repeticiones, puesto que Inés aún no apela al uso de recursos literarios tales como la sinonimia y la elipsis. La niña escribe “Asique despues del recreo le dijieron a la miss lo de votar y la maestra le dijo a la diretora y la diretora dijo que si. Asique pasaron dos dias y llego el dia de las votaciones. Todos los chicos votaron y los maestros y la diretora vio los votos y de votos de juntos eran 59 y de separados 14 y ahora todos los chicos pueden estar juntos de nuevo”.

Por otra parte, se observan errores de tipo ortográfico. En ningún caso, la niña incluye tildes o acentos gráficos. Se registran errores relacionados con aquellos sonidos que pueden ser representados por distintos grafemas, tales como “hasian”, “dicen”, “tubo”, “hacerques”, “ay” en lugar de “hacían”, “dicen”, “tuvo”, “acerques” y “ahí”. Así como también, otros vinculados con el modo en

que determinadas palabras son expresadas en la oralidad. La niña escribe “soliado”, “correto”, “diretora” en vez de escribir “soleado”, “correcto” y “directora”.

Se observan dificultades en la segmentación de algunas partículas relacionantes que sólo adquieren sentido en el contexto lingüístico, y que no remiten a palabras o categorías lexicales claras. Estos conectores suelen ser enlazados en reiteradas oportunidades. La niña escribe “poreso” y “asique” en lugar de escribir “por eso” y “así que”.

En este sentido, es posible afirmar que Inés comete errores que son propios del proceso de aprendizaje de la lengua escrita. Algunos de ellos se relacionan con los aspectos no alfabéticos del sistema y otros, con las normas establecidas por el discurso narrativo.

Al respecto, Vygotsky (1977) explica que la escritura requiere de un control consciente y voluntario por parte del sujeto, que convoca a la abstracción de los aspectos sonoros del habla y de su destinatario. Es decir que, quien escribe debe representarse mentalmente al lector para poder crear su mensaje y proveer al texto de claves que guíen el proceso de reconstrucción de los sentidos.

Por su parte, Alvarado (2013) sostiene que es en la práctica de la escritura donde cobran sentido los aprendizajes lingüísticos, donde se hacen conscientes los procesos de selección y combinación de las unidades de la lengua y las reglas que los rigen. Además, explica que las restricciones impuestas por el lenguaje escrito, por su independencia de los contextos de acción y percepción, posibilita las formas de pensamiento abstracto y categorial.

De este modo, la escritura promueve el desarrollo de la metacognición porque el acto de escribir obliga a un análisis más preciso, a realizar razonamientos fundamentados, justificar las excepciones, aclarar las posibles

contradicciones, elaborar y planificar ordenadamente. Permite la revisión de las ideas y los modos de expresarlas al momento de crear una producción escrita.

Si se comparan las primeras cuatro producciones correspondientes al cuento “Los amores principales” y la textualización final, llamada “El día escolar”, es posible advertir los progresos conquistados por Inés.

En este sentido, las instancias de escritura narrativa, lectura, revisión y reescritura de sus propios textos le permitieron progresar respecto del proceso de alfabetización. Así como también, del ordenamiento de su lenguaje interior para la creación de relatos. Puesto que, para culminar con la versión final del primer cuento, Inés llevó adelante un arduo trabajo que le implicó realizar cuatro producciones. Mientras que, el último texto fue resuelto de una manera más efectiva y clara, a partir de una sola textualización escrita.

Al respecto, Bereciartua (2008) sostiene que “(...) no existe un punto concreto en el que pueda decirse que se ha realizado la producción de un texto de una manera definitiva sino que, a lo sumo, puede detectarse lo que los autores llaman un umbral de finalización en el que el productor textual considera que el resultado obtenido es satisfactorio con respecto al propósito que pretendía alcanzar” (p. 154).

Es posible inferir, entonces, que Inés consiguió valerse del trabajo realizado en las instancias de escritura del primer relato para lograr planificar, luego, su versión final y alcanzar su meta. La lectura y revisión de sus producciones iniciales le permitieron progresar y mejorar no sólo su producción textual final sino, además, producir una única versión de su segundo relato de manera ordenada y coherente en su sentido.

Por otra parte, Pètit (2015) afirma que componer narraciones es una necesidad antropológica. El relato es esencial para organizar nuestra

experiencia, porque es nuestro medio específicamente humano de poner en orden los acontecimientos del tiempo.

El relato de historias se presenta como una estrategia imprescindible en la clínica con niñas y niños que presentan dificultades en el desarrollo de su lenguaje y el aprendizaje escolar. Porque la narración promueve la comunicación, la expresión y la comprensión de sucesos, que acontecen en un determinado tiempo y espacio, convocando a la subjetividad y la creatividad a través del uso de la palabra dicha, escrita o leída.

V. CONCLUSIONES

Atendiendo a los objetivos e interrogantes que promovieron este trabajo y al análisis realizado respecto del proceso de escritura construido por Inés, se formulan las siguientes conclusiones.

La niña cuenta con valiosos saberes como lectora y escritora. Respeta la estructura narrativa y algunas características propias de los textos literarios. Toma decisiones como autora, elige la temática del relato e interviene en la edición del texto pensando en sus posibles destinatarios/as.

Inés es capaz de escribir, leer y revisar sus producciones advirtiendo algunos de los errores cometidos. Procura enmendarlos y avanzar en el proceso de producción textual.

Se registran errores que se vinculan, fundamentalmente, con la complejidad inherente al aprendizaje de la lengua escrita. Algunos remiten a los aspectos no alfabéticos del sistema de escritura y otros, a las normas previstas para la producción de textos narrativos.

Cabe mencionar que la desorganización de su lenguaje interior ha promovido ciertos obstáculos al momento de realizar producciones escritas. Sin embargo, la creación de relatos propició avances en los discursos construidos por Inés.

La secuencia de textos elaborados por la niña revela los progresos conquistados en el aprendizaje de la lengua escrita. El primero de ellos le implicó un arduo trabajo, ya que realizó cuatro producciones hasta alcanzar la versión final de “Los amores principales”. Mientras que, el segundo texto titulado “El día escolar” fue resuelto de una manera más clara y efectiva a partir de la escritura de una única versión (Capítulo III, Sección III. 1.4.1 y III. 1.4.2). En este sentido,

puede pensarse que las sucesivas prácticas de lectura y escritura, en el primer caso, le permitieron a Inés, en el segundo, organizar un relato coherente en una sola versión.

Ahora bien, respecto de los interrogantes y objetivos vinculados a la educación, es posible advertir que la escuela continúa sosteniendo una visión mecanicista del aprendizaje de la escritura, en tanto pondera la caligrafía y la ortografía en desmedro de los sentidos construidos por la niña en sus textualizaciones escritas.

El etiquetamiento temprano, que marcó la historia de la niña, ha dejado ciertos estigmas en su trayectoria escolar. Sus maestras han estado demasiado atentas a los diagnósticos formulados, desestimando sus saberes y construcciones en torno al aprendizaje de la lengua escrita.

A pesar de la propuesta formulada por el “modelo social de la discapacidad” y la inclusión educativa, los arquetipos basados en el paradigma de la “normalidad” aún persisten en la institución escolar. Motivo por el cual, las docentes han presentado ciertas dificultades para atender a la singularidad y las diferencias devenidas en los aprendizajes de Inés.

Al respecto, la niña reconoce esos obstáculos y expresa que algunos contenidos escolares le resultan complejos porque ella aprende de un modo distinto. En cierta medida, Inés advierte que el sistema educativo impone tiempos y condiciones idénticas para todas las niñas y todos los niños.

Por último, cabe destacar que el trabajo interdisciplinario entre terapeutas y docentes permitió correr la mirada del “déficit” para tomar en consideración las posibilidades de la niña. El abordaje compartido entre los/as profesionales de la salud y de la educación promovió avances significativos en el proceso de alfabetización y el aprendizaje escolar de Inés.

En este sentido, resulta imprescindible que los/as especialistas en alfabetización e inclusión desarrollen intervenciones terapéuticas y pedagógicas que aborden la complejidad inherente al aprendizaje de la lengua escrita, atendiendo a la singularidad de cada niña o niño.

VI. DISCUSIÓN Y SUGERENCIAS

A partir del análisis de las producciones escritas por Inés y la interpretación de los datos obtenidos acerca de su historia, es posible afirmar que la niña posee valiosos saberes como lectora y escritora.

La secuencia de producciones analizada muestra los progresos conquistados por Inés en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita. Las instancias de escritura, lectura y revisión de sus propias textualizaciones le permitieron crear discursos narrativos más ordenados y comprensibles.

Sin embargo, sus saberes han sido desestimados por la institución escolar. Esto se debe a que aún permanece vigente la idea de que la alfabetización puede reducirse al acceso a un código o la mera transcripción de la oralidad. En consecuencia, se le otorga una relevancia sustancial al diseño de la letra y a la ortografía, dejando de lado la construcción de sentido en los relatos creados por la niña.

Esta perspectiva no resulta novedosa. Ferreiro (1994) ya nos había advertido que “es la falla de la visión mecanicista de la alfabetización la que se cuestiona, porque ella, que se encuentra desprovista de todo contenido lingüístico efectivo respecto de la palabra escrita, hace una confusión sistemática entre la escritura y la reproducción de formas gráficas, confundiendo además el verdadero acto de leer (que implica interpretar realmente), con la reproducción en voz alta de una serie de letras” (p. 27).

Además, es posible advertir que esas prácticas pedagógicas se sostienen en el “modelo bancario” de la educación desarrollado por Freire. El autor explica que, desde esta posición, el saber o el conocimiento es una donación de quienes que se juzgan “sabios/as” a quienes que se juzgan “ignorantes”. Y, si bien es cierto que la tarea de los/as docentes es enseñar, resulta imprescindible resaltar

que las niñas y los niños cuentan con saberes antes de ingresar a la institución escolar.

Por otra parte, Inés ha transitado sus aprendizajes con ciertos estigmas vinculados a las certezas diagnósticas promocionadas por los manuales de los trastornos mentales, y leyes –recientemente sancionadas– que legitiman el etiquetamiento temprano. Estas circunstancias históricas se vinculan con la era a la que asistimos, fuertemente, marcada por la patologización de las infancias.

Cabe mencionar que la intromisión del discurso médico en las instituciones educativas tampoco es novedosa, puesto que la escuela históricamente ha sido permeable a las clasificaciones propuestas por la Medicina.

Berger y Luckman (2003) explican que el discurso médico se presenta como un universo simbólico que siempre ha ejercido su poder, gestado desde una lógica positivista, a fin de crear nomenclaturas o categorías. Y la psicometría ha cumplido un rol fundamental, en tanto permitió establecer el concepto de “normalidad” en contraposición a lo que se suponía “anormal”.

A partir de este enfoque, acontecieron otras acepciones que remitían a aquella concepción binaria de “normalidad- anormalidad”, la cual proviene del año 1900, gracias a las investigaciones realizadas por Alfred Binet. Quienes se encontraban por fuera de esa media establecida podían situarse de manera más o menos próxima. Se explicitaban grados de severidad, pensados en términos de distancia, respecto de aquello que se suponía esperable. Algunas maneras de nombrar esas proximidades y lejanías fueron cambiando. Sin embargo, las ideas que subyacen a esas clasificaciones permanecen intactas.

Al respecto, Skliar (2002) afirma que “la espacialidad de interioridad y exterioridad produce la sensación de orden, de que todo tiene su lugar, de que cada cosa está en su sitio, y sobre todo, de que así ha sido siempre” (p. 51).

En este sentido, las intervenciones clínicas y educativas –que acompañaron a Inés en su devenir como niña y alumna– revelan que esas ideas aún persisten en la institución escolar y en el contexto de la salud. Puesto que los diagnósticos formulados condicionaron la mirada de sus docentes quienes, de alguna manera, han estado más atentas a esas “etiquetas” que a su trayectoria escolar.

Esos diagnósticos o “rótulos” han impactado en la subjetividad de la niña. Inés afirma que aprende de un modo diferente y, por ese motivo, considera que le resulta dificultoso apropiarse de ciertos saberes. Además, explica que “ser normal” implica “ser igual a todos”. En consecuencia, su singularidad le impediría gozar de esa supuesta “normalidad” que se pondera en el contexto educativo.

Sin embargo, la niña no se resigna y expresa sus deseos en torno a sus aprendizajes. Afirma que quisiera asistir “a una escuela donde todos los chicos sean diferentes”. Esta expresión de deseo se relaciona con las ideas formuladas por el “modelo social de la discapacidad” y la inclusión escolar que valoran la singularidad de cada estudiante.

Desde esta perspectiva, se propone una visión diferente de la educación basada en la heterogeneidad y la necesidad de atender a la diversidad. Porque considera que las diferencias son inherentes al ser humano y que están presentes en cualquier proceso de enseñanza aprendizaje.

Al respecto, Skliar (2017) asegura que la educación se vincula con dos términos: hospitalidad e igualdad. Propone entonces pensar a la igualdad como principio y no, como como finalidad. Porque “(...) la igualdad no es equivalencia, ni identidad, ni lo mismo, sino la posibilidad de habitar un espacio de semejanzas común y singular al mismo tiempo” (p. 33).

En este sentido, los/as profesionales de la salud y especialistas en alfabetización e inclusión debemos atender al reclamo de Inés, como al de otras niñas y otros niños, que se resisten a aprender de acuerdo con las predicciones fijadas en el calendario y la currícula escolar que impone el sistema educativo. Es imprescindible continuar trabajando para que la escuela aloje a todas las infancias.

VI.1. Intervenciones terapéuticas

La clínica en tiempos de infancia convoca necesariamente a la interdisciplina. Trabajamos con niñas y niños, con sujetos que se encuentran en pleno proceso de desarrollo, crecimiento y aprendizaje, entendiendo que ese proceso acontece en el encuentro con otros, en el contexto familiar y escolar. De modo que resulta imprescindible convocar a las personas adultas que se ocupan de su crianza y educación.

Respecto del trabajo con madres, padres y docentes, se ha intentado mostrarles que Inés es una niña diferente a la que conocían. Las dificultades son fácilmente reconocidas, sin embargo, los saberes y potencialidades suelen diluirse en medio de diagnósticos desafortunados y trayectorias escolares signadas por el fracaso.

En este sentido, se ha procurado que los informes y el discurso sostenido en las entrevistas pudiesen decir más acerca de Inés, evitando nombrar cuadros o trastornos, a fin de dar cuenta de las posibilidades y dificultades de la niña.

Por otra parte, se ha invitado a su familia y sus docentes a reflexionar acerca de la complejidad del aprendizaje de la lengua escrita, a fin de desarticular ciertos paradigmas que proponen reducir la escritura a la copia de marcas gráficas y la lectura al desciframiento de grafías. Se ha intentado poner en escena sus saberes como lectora y escritora, más allá de cualquier obstáculo posible.

Al respecto, Bettelheim (1983) afirma que aprender a leer es un desafío y conseguirlo, una enorme conquista. Explica que la mayoría de las niñas y los niños aprende a leer, antes o después, más o menos bien. Pero sólo una minoría se deleita leyendo. Porque por desgracia, frecuentemente, la lectura se presenta como la habilidad de descifrar y descifrar es, esencialmente, una actividad sin sentido, un proceso de mero reconocimiento. Asegura que “sólo cuando empezamos a responder personalmente al contenido del texto y nos abrimos a su mensaje vamos más allá de un simple descifrado y comenzamos a percibir significados” (p. 44).

Las prácticas de lectura y escritura, las instancias dialógicas, narrativas, lingüísticas y literarias han sido las estrategias de intervención pensadas para desarrollar el abordaje terapéutico con Inés.

La escritura, lectura y revisión de sus propias textualizaciones han tenido por misión confirmarle a la niña que el aprendizaje de la lengua escrita es una actividad cognitiva, lingüística y cultural compleja. Así como también, se ha intentado destacar que leer y escribir son ocupaciones significativas que exceden al contexto escolar.

En este sentido, la clínica en tiempos de infancia nos convoca a gestar instancias dialógicas, lúdicas e interactivas, en las cuales la literatura sea una de las protagonistas. Puesto que la narración, la escritura y la lectura de textos le permite a las niñas y los niños progresar en el desarrollo de su lenguaje y en el aprendizaje de la lengua escrita, asegurándoles que leer y escribir son actividades creativas y reflexivas; nunca automatizadas, entrenadas o mecanizadas.

Por otra parte, y procurando desarmar a aquellos paradigmas biologicistas que atentan contra la subjetividad, Larrosa (2000) sostiene que el encuentro con

la infancia debe ser “un auténtico cara a cara con el enigma, una verdadera experiencia, un encuentro con lo extraño y lo desconocido que no puede ser conocido ni apropiado (...) porque el sujeto de la apropiación es el que devora todo lo que se encuentra convirtiéndolo en algo a su medida” (p. 178).

Esta concepción acerca de la niñez resulta interesante, en tanto nos interpela a terapeutas y educadores advirtiéndonos que no alcanza con todo aquello que podamos saber acerca de las niñas y los niños, de su desarrollo, sus aprendizajes y los avatares por los cuales pudieran transitar. Porque a pesar de que sabemos o, al menos, intentamos saber sobre la infancia, al decir de Larrosa (2000), este tiempo inquieta la seguridad de nuestros saberes y cuestiona el poder de nuestras prácticas.

En consecuencia, es necesario atender a las características propias de la infancia y también, a aquellas que distinguen a cada niña o niño en particular. El encuentro con cada infante será siempre un nuevo desafío. Porque cada sujeto trae consigo una historia e intenta, con ella o a pesar de ella, procurarse su propio destino.

Los/as docentes, profesionales de la salud y especialistas en alfabetización e inclusión debemos atender a la singularidad y las diferencias devenidas en los aprendizajes. Pues no tenemos ningún derecho a condenar o sentenciar, de antemano, su camino. Por el contrario, es nuestra responsabilidad trabajar por una educación que incluya a todas las niñas y todos los niños.

VI.2. Sugerencias

Sería interesante que se realizaran trabajos de investigación vinculados al aprendizaje de la lengua escrita, desde una perspectiva que atienda a la complejidad inherente a este proceso. Estudios que aborden la singularidad y las diferencias que acontecen en la trayectoria escolar de los/as estudiantes.

Investigaciones que analicen las prácticas educativas que atentan contra el derecho a aprender de las niñas y los niños. Trabajos que profundicen los efectos de la intromisión del discurso médico en la institución escolar, a fin de reflexionar sobre los riesgos promovidos por el etiquetamiento temprano y la estigmatización de los/as estudiantes en el contexto educativo.

Así como también, sería valioso contar con trabajos de investigación que analicen los aportes de las intervenciones de profesionales de la salud en el contexto de la alfabetización y la inclusión.

VII. BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *DSM 5. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Madrid: Ed. Médica Panamericana.
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Madrid: Ed. Aique.
- Beaugrande, R. A. y Dressler, W. U. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ed. Ariel.
- Bereciartua, G. (2008). *Teoría de la mente y clases textuales: Un estudio sobre la capacidad infantil para inferir un problema y resolverlo discursivamente en un texto escrito*. Tesis Doctoral sin publicar, UNR.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bernasconi, P. (2010). *Cuero negro, vaca blanca*. Buenos Aires: Ed. La Brujita de Papel.
- Bettelheim, B. y Zelan, K. (1983). *Aprender a leer*. Barcelona: 2da. Ed. Biblioteca de bolsillo.
- Blanco, R. (1999). "Hacia una escuela para todos y con todos". *Boletín N° 48 del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO.
- Borzzone de Manrique, A. M. y Signorini, A. (2000). Del habla a la escritura. La conciencia lingüística como forma de transición natural. *Revista Iberoamericana Lectura y vida*.
- Chartier, R. (2015). Del código a la pantalla: trayectorias de lo escrito. Buenos Aires: *Cuadernos del Inadi N° 11*.
- Ferreiro, E. (1991). La construcción de la escritura en el niño. *Revista Iberoamericana Lectura y Vida*.
- Ferreiro, E. (1993). Alfabetización de niños en América Latina. *Proyecto Principal de Educación*. Boletín 32.

- Ferreiro, E. (1994). Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. *Revista Iberoamericana Lectura y Vida*. Año 15. Nº 3
- Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. CINVESTAV. México.
- Ferreiro, E. (2007). *Las inscripciones de la escritura*. La Plata: Editorial de la UNLP.
- Foucault, M. (2000). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1999) *El orden del discurso*. México: Tusquets Editores.
- Freire, P. (2004). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Ed. Noveduc.
- Ley Nacional de Educación Nº 26.206. Boletín oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 28 de diciembre de 2006.
- Ley Nacional Abordaje Integral de las Dificultades Específicas del Aprendizaje Nº 27.306. Boletín oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 23 de marzo de 2018.
- Lovari, C. (2018). “Se reglamentó la ley de dislexia, que garantiza el tratamiento y las adaptaciones escolares”. Buenos Aires: *Diario Clarín*. Recuperado el 10 de abril de 2018, de https://www.clarin.com/sociedad/reglamento-ley-dislexia_0_HkAYOU5sz.html
- Manes, F. (2016). “El capital mental de los argentinos”. Buenos Aires: *Diario La Nación*. Recuperado el 1º de abril de 2016, de <https://facundomanes.com/2016/04/01/el-capital-mental-de-los-argentinos/>
- Mignolo, W. (2014). Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender. Un diálogo geopolítico-pedagógico con Walter Mignolo. En *Revista del IICE /35*.
- Pètit. M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Sklar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Ed. Marina Vilte.

Sklar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias. (Notas, fragmentos, incertidumbres)*. Buenos Aires: Ed. Noveduc.

UNESCO. (2008). El desafío mundial de la alfabetización. *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP (Francia)

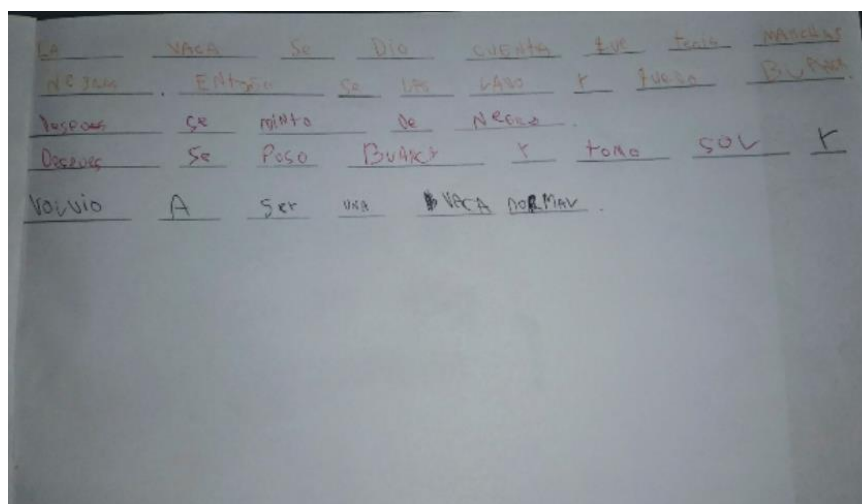
Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ed. La Pléyade.

VIII. ANEXOS

A continuación, se presenta un dibujo y una producción escrita, de puño y letra, por Inés que remiten al cuento “Cuero negro, vaca blanca” de Pablo Bernasconi (2010).

Además, se adjunta un texto con las sugerencias brindadas a la institución escolar, en el marco del trabajo interdisciplinario desarrollado.

VIII.1. Producción escrita por Inés



VIII.2. Sugerencias para la institución escolar

El presente escrito ha sido confeccionado en forma conjunta por las terapeutas que trabajan con Inés, con el objetivo de brindar algunas sugerencias que promuevan la construcción de sus aprendizajes.

Se pretende realizar un trabajo interdisciplinario con el propósito de potenciar, fortalecer y facilitar los recursos de aprendizaje, y la inclusión de la niña en el contexto escolar.

Los recursos propuestos no pretenden ser utilizados por completo en cada área. Cada docente podrá elegir algunos de ellos en función de sus necesidades y de los contenidos a abordar.

Sugerencias generales de trabajo

- ✓ Procurar que las consignas sean acotadas, precisas y con un lenguaje claro.
- ✓ Brindar mayor cantidad de tiempo para cumplir con propuestas que presenten cierta complejidad. Flexibilizar los tiempos.
- ✓ Incluir imágenes para facilitar la comprensión de los contenidos. Sugerir la visualización de videos explicativos.
- ✓ Habilitar a la niña, a través de un vínculo de confianza con la docente, para que pueda expresar sus dudas, hacer preguntas y así tener una actitud más participativa. Brindar herramientas de trabajo.
- ✓ Procurar que Inés deje registro escrito de las consignas o tareas dadas oralmente al grupo, para facilitar su recuperación en el hogar o en los espacios terapéuticos.

- ✓ Brindar la posibilidad de utilizar ayuda-memorias concretos. Porque, si bien Inés no presenta una dificultad en la memoria, disponer de esos recursos le permitirá atender a otros procesos involucrados en la realización de ciertas actividades.
- ✓ Propiciar su participación dentro del contexto áulico, tanto con sus pares como con sus docentes. La niña expresa que desea gestar nuevos vínculos y comunicarse con sus compañeros/as, pero reconoce que aún le resulta difícil. Este dato es de absoluta relevancia, puesto que los aprendizajes acontecen en el encuentro con otros, en la comunicación verbal entre las personas. Por lo cual, es auspicioso que Inés se encuentre interesada por participar más activamente en las clases. En este sentido, el trabajo en grupos pequeños podría promover instancias comunicativas más acotadas que le provean cierta confianza.

Lectura y escritura

- ✓ Calificar el contenido que la niña intenta expresar por sobre los aspectos no alfabéticos del sistema de escritura. Es decir, considerar como objetivo primordial a evaluar la posibilidad de construir textos o relatos escritos, a pesar de los errores que pudieran registrarse respecto del uso de las marcas gráficas, la ortografía y las normas relativas a cada género discursivo.
- ✓ Anticipar contenidos o textos con la finalidad de que Inés reconozca el campo conceptual y construya una red semántica que facilite el trabajo posterior.

Acerca de las instancias de evaluación

- ✓ Informar la fecha de examen con debida antelación para facilitar la planificación del estudio. Se sugiere no tomar evaluaciones sin previo aviso a la alumna.

- ✓ Leer la evaluación junto con la niña para asegurarse de que haya comprendido las consignas.

- ✓ Parcializar los exámenes para evitar que la fatiga y la consiguiente desorganización interfieran en su producción. Otro recurso posible es revisar las evaluaciones en forma conjunta para que Inés pueda expresar, a través de la oralidad, aquellos contenidos que hayan quedado incompletos o que resulten imprecisos.

Nos encontramos a disposición para contactarnos con el cuerpo docente con el objetivo de ampliar la información aquí planteada, y con la intención de pensar en conjunto las estrategias a desarrollar según el tema específico que se aborde en cada área.