



GMD

TF

Facultad Cs. Médicas
Biblioteca



2751

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
FACULTAD DE CIENCIAS MÉDICAS
ESCUELA DE FONOAUDIOLOGÍA
ROSARIO, ARGENTINA
2025

“Fonoaudiología Social: aportes en la Atención Primaria de la Salud”

ESTUDIANTE:
Romero, Mariano

Con la supervisión de:
Lic. en Fonoaudiología Francesconi, Luciana María
Lic. en Fonoaudiología Crespi, Florencia

Ensayo presentado por:

Romero, Mariano

Con la supervisión de:

Lic. en Fonoaudiología Francesconi, Luciana María

Lic. en Fonoaudiología Crespi, María Florencia

Aprobado por:

.....
.....
.....
.....
.....

En Rosario, a los días del mes de del año

.....

Legajo: R-1608/1

Agradecimientos

A mi padre, a mi madre y a mis hermanas, por su apoyo, su confianza y su amor incondicional.

A mis amigxs de siempre, por ser sostén y faro; por enseñarme, tal vez sin querer, el verdadero sentido de la vida.

A mis compañerxs que se transformaron en amigxs entrañables, respondiéndole con militancia y refugio a los tiempos desafiantes.

A la Universidad Nacional de Rosario y a la Educación Pública, por abrazarme con sus sueños colectivos y glorificar todos los días a este hermoso Pueblo.

Índice

Resumen	5
Referente teórico.....	6
Problematización	8
Justificación	10
Objetivos.....	12
Desarrollo	
Cáp 1 El despliegue lingüístico y su articulación con los contextos materiales y simbólicos ..	13
1.1 El entramado del lenguaje.....	13
1.2 La apropiación del lenguaje y el contexto socioeconómico.....	15
1.3 El vínculo del capital cultural con el “éxito” escolar y social.....	18
1.4 ¿Qué puede aportar una Fonoaudiología Social?.....	22
Cáp 2 El lenguaje como derecho en el quehacer fonoaudiológico.....	24
2.1 Fonoaudiología en la Atención Primaria de la Salud	24
2.2 Relevamiento de la situación lingüística de la comunidad.....	26
2.3 Plan de intervención fonoaudiológica en Atención Primaria de la Salud.....	28
2.4 Seguimiento de las intervenciones en la comunidad.....	43
Conclusiones, interpretaciones y discusiones.....	45
Referencias	49

Resumen

El presente trabajo propone una mirada reflexiva sobre el desarrollo del lenguaje en la infancia, abordado desde una perspectiva lingüística, socioeconómica, cultural y comunitaria, para pensar el impacto que tiene en el desempeño escolar y la participación social.

Lejos de considerar al lenguaje como un proceso biológico o exclusivamente individual, se lo entiende como una construcción profundamente relacional y vincular, donde las condiciones del entorno inmediato y estructural juegan un papel importante.

Desde esta perspectiva, se recupera el rol de la Fonoaudiología en la Atención Primaria de la Salud como agente preventivo, acompañando a las infancias y sus familias desde los primeros años de vida, favoreciendo la emergencia del lenguaje en contextos atravesados por desigualdades sociales.

El objetivo central es repensar las estrategias de intervención posibles desde un enfoque integral y territorial, que contemple la singularidad de cada comunidad, reconociendo al lenguaje como un derecho, una herramienta simbólica de inclusión y un puente elemental para el acceso a otros derechos humanos fundamentales.

Palabras clave: fonoaudiología social-contexto socioeconómico-APS-desarrollo del lenguaje-intervención-derecho

Referente teórico

El desarrollo del lenguaje es un fenómeno complejo y multidimensional, atravesado por factores lingüísticos, psicológicos, culturales, sociales, económicos y políticos. Tal es así que en este ensayo se decidió abordarlo desde las diferentes perspectivas que a continuación se describen, atendiendo al gran entramado que el lenguaje mismo exige:

Desde la psicología Histórico-Cultural, Vygotsky (1979) plantea que las funciones psicológicas superiores se desarrollan primero en la interacción social y luego se internalizan. Entre ellas, incluye al lenguaje oral como un proceso psicológico superior rudimentario, es decir, una forma específicamente humana de simbolización que se adquiere en la vida social general y que permite al niño/a organizar su experiencia y comunicarse. Estos procesos se diferencian de otros más complejos o “avanzados”, como la lectoescritura o el pensamiento científico, que comúnmente requieren mediaciones específicas en contextos institucionales. En este sentido, la posibilidad de acceder a entornos lingüísticamente estimulantes desde los primeros años resulta clave para el desarrollo de estas funciones, ya que las diferencias en dicho acceso se traducen en desigualdades en el aprendizaje, la participación y la apropiación del mundo simbólico.

Piaget e Inhelder (1995), desde la psicogénesis, consideran que el lenguaje se construye activamente en la interacción con el entorno, en paralelo al pensamiento simbólico. De manera similar que Ferreira (2006), como discípula de Piaget, le imprime importancia a los entornos culturalmente ricos y accesibles para construir el sentido de la lectoescritura en los/as niños/as.

Desde la sociología crítica, Bourdieu (2000) introduce los conceptos de capital cultural y capital lingüístico como mecanismos de reproducción de desigualdades, donde las formas de hablar, escribir y nombrar el mundo muchas veces se encuentran jerarquizadas socialmente. A su vez, Bourdieu y Passeron (1996) señalan cómo el sistema educativo legitima ciertos códigos lingüísticos (vinculados a sectores sociales privilegiados) e invalida otros, reforzando así la exclusión, permitiendo comprender cómo las desigualdades estructurales se traducen en desigualdades simbólicas que afectan el acceso a la educación y la participación social.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011) plantea, a través del paradigma de los Determinantes Sociales de la Salud (DSS) que las condiciones materiales y sociales como la

vivienda, el acceso a la educación, la alimentación, el afecto o el entorno cultural impactan directamente sobre la salud y el desarrollo, incluyendo el lenguaje.

En este marco, la Fonoaudiología —como disciplina cuyo objeto es la comunicación humana— asume un rol clave en la Atención Primaria de la Salud (APS). En esta línea, las Licenciadas en Fonoaudiología, Gingham, Bertone y Jasinski (2021) proponen una Fonoaudiología territorial, contextualizada y comprometida con las condiciones estructurales que atraviesan a las infancias. Plantean que la intervención debe construirse junto a las comunidades, desde una lógica participativa que reconozca los saberes locales y fortalezca la circulación simbólica, implementando estrategias preventivas que articulen salud, educación y territorio. Desde este enfoque, la Fonoaudiología se convierte en un agente activo en la ampliación de derechos, inclusión social y equidad lingüística desde la primera infancia.

Desde un enfoque psicocultural, los autores como Bruner (2003), Chokler (2008) y Cabrejo Parra (s.f.) entienden que el lenguaje como una práctica simbólica enraizada en la cultura, el afecto y el juego. Las canciones, los relatos orales y el juego compartido en la infancia son instancias fundantes para la adquisición del lenguaje, configuran contextos cargados de afectividad y deseo que permiten al niño aprender palabras y apropiarse de una posición de sujeto enunciativo.

A su vez, estudios empíricos sobre lenguaje, desigualdad y contexto socioeconómico respaldan la perspectiva del trabajo, demostrando cómo la desigualdad material y simbólica afecta directamente el desarrollo del lenguaje en la infancia, legitimando la necesidad de una Fonoaudiología comprometida con esas realidades: por un lado, Vargas et al. (2016) analizaron el desarrollo del lenguaje en niños chilenos entre 12 y 30 meses, en relación con el nivel socioeconómico (NSE) y la mentalización parental, concluyendo que los niños de NSE bajo presentan un menor desarrollo lingüístico, y que la capacidad de los cuidadores para comprender e interpretar los estados mentales del niño (mentalización) se relaciona positivamente con un mejor desempeño lingüístico, actuando como una herramienta estimulante. Por otro lado, Condori Chávez y Portugal Polar (2019) observaron cómo el escaso desarrollo del lenguaje limita la participación social, la expresión emocional y la construcción del lazo con el entorno, reforzando la necesidad de intervenir preventivamente, considerando tanto los factores individuales como los contextuales.

Problematización

El lenguaje nace, se desarrolla y se transforma en el entramado de vínculos afectivos, condiciones materiales, contextos simbólicos y relaciones sociales que lo condicionan. Esta lógica lleva a interpelar de manera directa a ciertas miradas que aún persisten en torno al desarrollo lingüístico infantil donde la biología resulta ser causa unívoca; es por eso que se vuelve imprescindible revisar cómo las desigualdades estructurales impactan, desde los primeros años de vida, en las posibilidades concretas de despliegue lingüístico, marcando diferencias que se mantienen y profundizan a lo largo del tiempo y en los distintos espacios donde los niños y niñas participan.

Las infancias, lejos de ser una realidad homogénea, están atravesadas por profundas desigualdades sociales, económicas y culturales. En este contexto, las oportunidades de acceder a interacciones lingüísticas ricas y sostenidas, a espacios lúdicos, narrativos, de escucha atenta y de reconocimiento simbólico, no son las mismas para todos/as. En muchos hogares, la falta de tiempo, la precarización laboral, el incompleto nivel educativo, el hacinamiento o la ausencia de recursos materiales limitan el acceso a la cultura, ya sea libros, juguetes, juegos o tecnología, como también la posibilidad misma de sostener vínculos que habiliten un lugar al decir del niño o la niña, constituyendo una barrera profunda para el despliegue del lenguaje y para la constitución subjetiva.

Cuando estas desigualdades no son nombradas ni contextualizadas, se corre el riesgo de ubicar el problema exclusivamente en el sujeto. La escuela, por ejemplo, sin poder compensar estas brechas, tiende a reproducirlas, exigiendo herramientas que ciertos niños y niñas no tuvieron oportunidad de construir. Lo que resulta aún más crítico cuando esas dificultades son rotuladas como trastornos o déficits del sujeto, sin atender a las condiciones estructurales que las generan.

Esta situación plantea interrogantes éticos y políticos que exceden a la clínica. ¿Qué mirada del lenguaje se sostiene desde la disciplina fonoaudiológica? ¿El espacio clínico-asistencial es la única instancia para atenderlos? ¿Cuántas de las dificultades lingüísticas que se observan no son más que trayectorias desiguales, marcadas por contextos que históricamente han sido desatendidos por políticas públicas e instituciones que no han sabido, o querido, escuchar otras realidades? Ante este panorama, es necesario repensar el acceso al desarrollo

lingüístico fuera de una lógica que implica únicamente la individualidad de, para pensarlo como un derecho colectivo que debe ser garantizado desde una lógica intersectorial, con políticas públicas orientadas hacia la equidad.

La Fonoaudiología, cuyo objeto de estudio es la comunicación humana, no puede ocupar un lugar meramente clínico, también debe pensar su rol dentro de la Atención Primaria de la Salud, asumiendo un enfoque preventivo, territorial y situado, que permita leer las desigualdades lingüísticas como expresión de desigualdades sociales. Intervenir tempranamente, acompañar vínculos, habilitar la palabra y generar espacios comunitarios donde el lenguaje circule, se escuche y se legitime, promoviendo trayectorias más justas desde los primeros años de vida.

Justificación

El trabajo presentado surge de la necesidad de repensar la práctica fonoaudiológica desde una mirada crítica, que supere el enfoque clínico-asistencial y se inscriba en una perspectiva social, preventiva y comunitaria, en el marco de la Atención Primaria de la Salud (APS), donde la promoción del lenguaje cobra fundamental relevancia. Tomando los aportes de Ghinghini, Bertone y Jasinski (2021), quienes plantean la necesidad de una Fonoaudiología comprometida con el trabajo territorial y con intervenciones significativas construidas junto a las comunidades, capaz de leer las condiciones estructurales que atraviesan a las infancias, abordándolas desde el rol preventivo y transformador que es capaz de tener la disciplina fonoaudiológica.

Por otro lado, los aportes de Vygotsky (1979) permiten situar al lenguaje como un mediador esencial del pensamiento y del desarrollo cognitivo, destacando el rol de las interacciones sociales y de los entornos enriquecedores que potencian su despliegue. Complementariamente, el estudio de Vargas et al. (2016) evidencia cómo factores como el nivel socioeconómico y la “mentalización parental” impactan directamente en la adquisición de herramientas lingüísticas desde los primeros años de vida. En la misma línea, el trabajo de Condori Chávez y Portugal Polar (2019) destaca la importancia del desarrollo de la dimensión de uso del lenguaje —es decir, la capacidad del niño o niña para emplear el lenguaje en contextos sociales reales y significativos— como un componente clave para el establecimiento de vínculos afectivos, la participación en interacciones y la expresión emocional, aportando así una mirada integral sobre el lenguaje como herramienta de inclusión social.

Desde una lectura sociológica, Bourdieu (2000) profundiza esta línea, conceptualizando el “capital cultural” y “lingüístico” como mecanismos que explican la reproducción de las desigualdades sociales, naturalizadas y profundizadas en los espacios de educación y salud.

Asimismo, los marcos internacionales ofrecidos por la Organización Mundial de la Salud (OMS 2011; OMS 2018) sostienen que los determinantes sociales de la salud inciden de forma directa en el bienestar integral, y promueven un enfoque de APS orientado a la equidad, la prevención y la participación comunitaria.

También este trabajo se nutre de autores como Chokler (1998), Feld et al. (1998), Cabrejo Parra (s.f.) y Bruner (2003), cuyos aportes sobre el rol del adulto, la tradición oral, el

juego y la narración permiten ampliar la comprensión del lenguaje como fenómeno cultural, social, vincular y afectivo. Por otro lado, los aportes de Ferreiro (2006), Luria (1984) y Piaget e Inhelder (1995) vinculan al lenguaje con procesos de lectoescritura y abstracción, esenciales para la inclusión y el desempeño educativo.

Objetivos

- Reivindicar el rol de la Fonoaudiología dentro de la Atención Primaria de la Salud.
- Explorar la articulación entre los contextos socioeconómicos y las oportunidades de desarrollo lingüístico, entendido como herramienta clave para la participación escolar y social de los niños y las niñas.
- Proponer estrategias generales de intervención comunitaria en APS que promuevan el desarrollo lingüístico desde una perspectiva preventiva, integrando a las familias y comunidades en dicho proceso.

CAPÍTULO 1: El despliegue lingüístico y su articulación con los contextos materiales y simbólicos

1.1 El entramado del Lenguaje

El desarrollo del lenguaje no puede pensarse como un proceso aislado o meramente biológico; es, ante todo, una experiencia inevitablemente relacional. De acuerdo con Levin (2002), desde los primeros momentos de vida el recién nacido/a se encuentra inmerso/a en un entorno donde el lenguaje, además de oírse, se siente, se encarna, se dona. Es en la interacción con el otro —un otro significativo, cargado de afecto y de historia— donde comienza a configurarse el espacio simbólico que hace posible el surgimiento del lenguaje.

Este/a otro/a no es alguien que solo le habla, sino que lo reconoce, lo/a escucha, lo/a significa en sus demandas, lo/a convoca y valida como interlocutor. Tal es así que la transmisión de lengua no configura la herencia de un simple código, más bien adquiere la forma de una experiencia vincular, cargada de deseo, que posibilita la constitución de la subjetividad. En este primer espacio sonoro, íntimo, afectivo, placentero, se instala una importante dinámica dialógica, aunque asimétrica, donde participa activamente el/la adulto/a, como donante de la lengua, y el/la niño/a, como receptor activo, deseante y potencialmente estructurable. Es aquí donde el lenguaje comienza a construirse como un tercero simbólico que permite nombrar el mundo, habitarlo y formar parte de él (Levin, 2002; Chokler, 1998).

Por eso es que este proceso, lejos de ser lineal y uniforme, se atraviesa de manera única para cada infante, siguiendo un ritmo propio de adquisición del lenguaje, condicionado por una serie de factores contextuales y personales propias del seno familiar donde ese espacio dialógico se configura. En este sentido, la personalidad sociobiológica del niño y la niña se irá formando a partir de las propias vivencias. El conocimiento y las diversas formas comunicativas se adquirirán mediante la experiencia directa con el entorno y dependerán, desde luego, fuertemente de las interacciones que reciben desde esas esferas.

Siguiendo con esta perspectiva y tomando los postulados de Vygotsky (1979), el lenguaje no solo es un medio de comunicación, sino que también juega un papel crucial en la formación del pensamiento. Los niños y niñas desarrollan sus herramientas cognitivas

principalmente a través de las interacciones sociales, siendo el lenguaje el vehículo principal de este proceso. Dicho autor expone que:

En el desarrollo cultural del niño, toda función se da dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos (Vygotsky, 1979, p. 94).

Otra de las nociones importante que este autor introduce y refleja lo expuesto tiene que ver con “la zona de desarrollo próximo” (ZDP), que describe como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotsky, 1979, p. 133).

En este marco, a la par de la maduración biológica, las interacciones sociales desempeñan un papel fundamental, ya que son estas las que permiten a los niños y niñas ampliar sus capacidades paulatinamente.

Dentro de esa zona, se habilita la realización de acciones o tareas con el apoyo de adultos/as más expertos/as, trabajando juntos/as para obtener mejores resultados que los que se podrían lograr de manera independiente. Aunque el autor plantee este término relacionado más a marcos educativos, estas ZDP también suceden en el hogar, ya que las interacciones entre personas son instancias que por sí mismas permiten un aprendizaje progresivamente más complejo por el simple hecho de desplegar las herramientas simbólicas que el mismo lenguaje ofrece dentro de esa comunión, lo que posibilita la ampliación de los conceptos semánticos y la comprensión del mundo circundante.

Un ejemplo práctico de este tipo de encuentros es el de un padre que, en un momento de lectura conjunta, ayuda a su hijo a leer y adquirir palabras nuevas, ofreciendo pistas y apoyo sobre los conceptos que las rodean. Este tipo de apoyo facilita la adquisición de nuevos aprendizajes y la ampliación del mundo de ese niño, realizándose en el marco de la interacción social que caracteriza al desarrollo planteado.

1.2 La apropiación del lenguaje y el contexto socioeconómico

Es en este proceso de socialización y aprendizaje el contexto familiar desempeña un papel fundamental. El hogar, al ser el primer espacio en el que los niños y niñas interactúan con sus cuidadores, les proporciona las primeras experiencias lingüísticas significativas, sentando las bases para su posterior desarrollo. Las respuestas a las iniciativas comunicativas del infante, al hacerlo sentir escuchado/a y valorado/a, refuerzan su seguridad como interlocutor/a y motivan a seguir explorando y utilizando el lenguaje. De esta manera, el niño/a va incorporando un vocabulario cada vez más amplio y preciso, lo que le permite afianzar su codificación y enriquecer su comprensión del entorno. Este flujo de comunicación, que va más allá de la satisfacción de necesidades inmediatas, también contribuye a la construcción de un sujeto capaz de utilizar símbolos abstractos, una habilidad que, con el tiempo, le permitirá participar activamente en su comunidad (Chokler, 1998).

Cuando se menciona que el entorno social tiene un impacto profundo en el desarrollo del lenguaje, se debe tener en vista entonces que este variará dependiendo de las condiciones socioeconómicas de cada familia y comunidad en la que los niños/as nacen. En contextos de alta desigualdad económica, como en muchas zonas de Argentina, la pobreza limita severamente el acceso a experiencias lingüísticas enriquecedoras, generando barreras tanto materiales como estructurales para el aprendizaje desde las primeras etapas de vida. Pero esta desigualdad económica, además de entenderla como una escasez de recursos materiales, es necesario también dimensionarla como una barrera que dificulta el acceso a aprendizajes de calidad, traducándose así, en muchas oportunidades, a una menor exposición a interacciones educativas y culturales, restringiendo las oportunidades para que los niños y niñas participen en situaciones de aprendizaje más desafiantes, lo que se resuelve en entornos con menos "zonas de desarrollo

próximo". Es en este sentido entonces que la relación entre lenguaje, cultura y contexto social adquiere una importancia crucial (Vygotsky, 1979).

Este fenómeno queda reflejado en un informe de UNICEF Argentina (2023) que señala cómo la pobreza estructural en los barrios populares limita el acceso a recursos básicos como bibliotecas, tecnologías educativas y materiales pedagógicos esenciales para el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje escolar. A ello se suman otros factores, como el alto porcentaje de empleo informal, los salarios bajos en las familias y el nivel educativo de los padres, que contribuyen a la falta de tiempo y herramientas para brindar un acompañamiento adecuado, afectando negativamente el avance hacia un desarrollo lingüístico más avanzado.

Antes de continuar resulta pertinente hacer un paréntesis a la referencia particular de lo que se interpreta como “desarrollo lingüístico avanzado”, pudiendo relacionarlo y definirlo a manera propia tomando algunos rasgos conceptuales que introdujo Vygotsky (1979) como “procesos psicológicos superiores avanzados”, donde lo enmarca en la capacidad de usar el lenguaje de manera efectiva para desempeñarse eficazmente en contextos educativos, profesionales y sociales. Teniendo un valor significativo en la comunicación eficaz, ya que lleva a expresar pensamientos y emociones de manera clara, mejorando la comprensión mutua y contribuyendo al establecimiento de vínculos profundos. Al igual que se ve reflejada en el desempeño escolar o académico, dominando recursos relacionados a la lectura, la escritura formal y la expresión oral. Como también en ámbitos profesionales y sociales, especialmente en las discusiones, puntos de vista y defensa de las propias convicciones. Se tiene en cuenta entonces que un “desarrollo lingüístico avanzado” no consiste en la culminación de la adquisición del lenguaje ya que este siempre se sigue enriqueciendo, tampoco configura un rasgo distinguido de determinados sujetos, más bien su conceptualización refiere a las diferentes operaciones que se realizan a través de él, de la manera más abstracta y flexible que el mismo permite.

Dejando de lado esa aclaración, se vuelve a remitir en este texto a los contextos socioeconómicos y su relación con estas nociones ya que, un estudio chileno realizado por Vargas et al. (2016) da luz de manera clara sobre lo que se está exponiendo. En dicha investigación planteada, estos autores exploran cómo el nivel socioeconómico (NSE) y la “mentalización parental” —un concepto de Sharp y Fonagy (2008)—, que se refiere a la capacidad de entender los pensamientos, sentimientos, intenciones y emociones, tanto propias

como ajenas, pueden influir en el desarrollo del lenguaje de niños y niñas de entre 12 y 30 meses en Chile. Los resultados que ellos obtienen, llegan a concluir que los niños y niñas de contextos socioeconómicos más bajos tienden a tener un desarrollo lingüístico menos avanzado, tanto en el aspecto comprensivo como en el expresivo, comparado con aquellos niños y niñas de NSE medio o alto. (Vargas et al., 2016). Esta interacción más comprometida también influye en la zona de desarrollo próximo (ZDP), ya que los niños y niñas no tienen la guía directa o el apoyo suficiente de adultos/as que puedan ayudarlos/as a avanzar en el aprendizaje de nuevos conceptos y vocabulario.

Este estudio también aclara un punto importante: no se observa una relación directa entre la mentalización parental y el desarrollo del lenguaje a los 12 meses, pero sí se encuentra una correlación significativa a los 30 meses. Es decir que aquellos niños y niñas cuyos padres y madres tienen una mayor capacidad para entender las emociones y pensamientos de sus hijos tienden a tener un desarrollo lingüístico más avanzado. Es por eso que analizándolo de esta manera se sugiere que, aunque el contexto socioeconómico llega a tener un papel importante en el despliegue del lenguaje, la capacidad de los padres y madres para captar las necesidades emocionales y cognitivas de sus hijos/as podrían ayudar a mitigar los efectos negativos del NSE sobre el lenguaje.

Por otra parte, Condori Chávez y Portugal Polar (2019), en su trabajo de tesina, también señalan que “los niños que no se han desarrollado óptimamente en la dimensión uso tendrán mayores dificultades para relacionarse con su entorno, entablar lazos afectivos, expresar sus pensamientos y emociones, entre otras cosas” (p. 71). Esta “dimensión de uso” —referida a la capacidad del niño/a para utilizar el lenguaje en contextos sociales reales, adaptándose a los interlocutores, situaciones y propósitos comunicativos— constituye un componente muy importante en el desarrollo del lenguaje oral. Por eso es que los niños y niñas resultan especialmente sensibles a las interacciones verbales que reciben, al tipo de vínculos afectivos que se tejen y a la calidad de las situaciones comunicativas, factores profundamente atravesados por las condiciones en las que se encuentra el entorno familiar donde ese niño/a crece (Chávez & Portugal, 2019).

De esta manera, lo analizado refuerza la idea de que el contexto familiar y social es clave para el desarrollo lingüístico más intelectualmente acabado de los niños y niñas, donde la “mentalización parental” de la que se ha hablado resulta ser un predictor relevante,

especialmente en los contextos vulnerables en los que se hace hincapié, donde muchas veces el NSE limita el acceso a recursos educativos y culturales. Permitiendo entonces pensar que, intervenir para afianzar las posibilidades de “mentalización” de los padres o cuidadores, es decir, de comprender las intenciones y necesidades de aquellos niños y niñas, incluso en esas familias con menos recursos, como dentro de una de las herramientas para el “desarrollo lingüístico avanzado” mencionadas, podría ser una forma de fomentar y desplegar el avance del lenguaje en los niños y niñas, ayudando a disipar o matizar las brechas socioeconómicas (Vargas et al., 2016).

Más allá de lo expuesto, esta disparidad tiene efectos más profundos de lo que parece en el desarrollo de las herramientas lingüísticas más desafiantes y el aprendizaje en general. El lenguaje, además de una herramienta para la expresión y comprensión de ideas, también es fundamental a la hora de regular el comportamiento, ejercer efectos sobre el entorno y, sobre todo, para la reorganización de la vida psicológica y la construcción del conocimiento (Vygotsky, 1979). Se concluye entonces que los desafíos en el lenguaje no se limitan solo al acto comunicativo sino, como se señaló, involucran el manejo de conceptos más complejos y abstractos, como aquellos que permiten el razonamiento y la resolución de problemas; es por eso que un buen dominio del lenguaje es fundamental para poder operar en temas más complejos como lo son la literatura, las matemáticas, las ciencias, para influir sobre el entorno, como también para analizar de manera crítica y reflexiva el mundo del que los sujetos forman parte.

1.3 El vínculo del capital cultural con el “éxito” escolar y social

Las consecuencias que fueron mencionadas anteriormente, desde tan tempranas edades, pueden generar una cascada de dificultades, por ejemplo, a la hora de encontrarse en la institución educativa. Sin tantas posibilidades de interacciones potenciadoras, estos niños y niñas que posteriormente ingresan a la escuela pueden llegar a presentar dificultades relacionadas principalmente con los recursos que requieren de una gran interiorización del lenguaje, como lo son la comprensión de la lectura de diferentes textos escolares, la escritura y la expresión verbal, todas herramientas cruciales para lo que se consideraría el “éxito escolar”.

Es por ello que se hace hincapié en la interiorización del lenguaje planteada por Vygotsky (1979) como hito clave que se transforma en una herramienta psicológica interna a

través de la interacción con otros y otras. Este proceso permite el desarrollo de lo que el autor denomina “procesos psicológicos superiores” (PPS), incluyendo aquellos que menciona como “rudimentarios” refiriéndose a la lengua oral y aquellos “avanzados” que permiten el desarrollo de la lengua escrita y el pensamiento científico. La diferencia entre quienes tienen la posibilidad de acceder a entornos lingüísticamente estimulantes y quienes no, se traduce entonces en una diferencia en la conformación de estos procesos tan fundamentales para el aprendizaje.

De esta forma, las brechas lingüísticas no solo se pueden manifestar como un impacto en el desempeño del lenguaje, también se reflejan en una serie de dificultades relacionadas a la receptividad o asimilación de la información que circula en el aula, lo que genera una desventaja acumulativa a medida que los niños y niñas van avanzando en el sistema educativo.

La frustración que provoca el desfase entre lo que el niño/a es ni capaz de comprender o sobre lo que es capaz de operar y lo que se le exige en la escuela puede desmotivar a los estudiantes, aumentando su probabilidad de fracaso escolar (Bourdieu & Passeron, 1996). Cuando la relación entre el mérito y el éxito por el que tanto aboga la sociedad y la escuela, es inalcanzable, la desmotivación y la frustración se convierten en barreras adicionales para el aprendizaje, recayendo, como es habitual, la responsabilidad únicamente sobre el/la aprendiz.

El hecho de no poder alcanzar los estándares educativos, por razones estructurales que exceden el control de los niños y niñas, los/as lleva a desarrollar un sentido de incapacidad que afecta su ordenamiento simbólico, impactando principalmente en la confianza en sí mismos/as y en su predisposición hacia el aprendizaje. Lo que, muchas veces, suele dar lugar a diagnósticos erróneos, tendiendo a etiquetar a esos niños y niñas sin cuestionar las condiciones sociales y educativas en las que se encuentran, las cuales influyen significativamente en su desempeño, su emocionalidad y su inclusión en el tejido social.

Como menciona Untoiglich (2013), “la institución escolar ha acompañado la creencia de que los problemas de aprendizaje y/o comportamiento de niños y adolescentes devienen de enfermedades inherentes a cada individuo, sean de origen biológico o psicológico” (p. 26). Este enfoque, que sigue vigente, simplifica la comprensión de los problemas que enfrentan estos/as niños y niñas ya que se desliga considerándolos propios del sujeto, siendo esta sin duda una solución más simplista que la de cuestionar las condiciones estructurales que afectan su desarrollo. Además de ser reduccionistas e injustas, estas evaluaciones perpetúan la

estigmatización de los niños y niñas, dificultando aún más su acceso a las oportunidades que podrían mejorar su calidad de vida.

Un término interesante para evidenciar la desigualdad que favorece solo a algunos/as y condena a otros/as, es el concepto de "capital cultural", que Bourdieu (2000) define como un instrumento a nivel del individuo que se internaliza bajo la forma de un conjunto de cualificaciones intelectuales producidas por el medio familiar. Lo denomina un “capital” porque se puede acumular a lo largo del tiempo y también se puede inculcar a los hijos/as y dice que:

La incorporación de capital cultural puede realizarse -en diferente grado según la época, la sociedad y la clase social- sin medidas educativas expresamente planeadas y, por lo tanto, de forma completamente inconsciente. El capital cultural corporeizado queda determinado para siempre por las circunstancias de su primera adquisición. Estas circunstancias dejan huellas más o menos visibles, como la forma de hablar propia de una clase o de una región, y determinan a su vez el valor concreto de un capital cultural (Bourdieu, 2000 p. 141).

El capital cultural juega un papel esencial en el desarrollo del lenguaje, ya que las familias con mayor acceso a recursos educativos y culturales, ya sea internalizados y transferidos, como el término lo engloba, o el “capital objetivado”, es decir donde “el capital cultural” es “materialmente transferible a través de su soporte físico (por ejemplo, escritos, pinturas, monumentos, instrumentos, etc.)” (Bourdieu, 2000, p. 144) tienden a promover más oportunidades de aprendizajes más significativos. Esto favorece, por un lado, la “mentalización parental” (el entendimiento de las emociones y necesidades cognitivas del niño), y por otro, facilita un entorno en el que la ZDP se activa constantemente, permitiendo a los niños y niñas aprender de manera precoz y con mayor profundidad. Cuando ambos “capitales” no están al alcance o disponibles, como se planteó en el informe de UNICEF Argentina (2023), las diferencias se pronuncian aún más.

Entonces son los conocimientos académicos o escolares del seno familiar, junto a los valores y recursos simbólicos, dentro de ellos el capital lingüístico, los que una sociedad

considera valiosos, llevando a pensar que la asimilación de este capital en cada generación es una condición de la reproducción social ya que “el rendimiento escolar de la acción educativa depende del capital cultural previamente invertido por la familia” (Bourdieu, 2000, p.138). Una de las grandes instituciones reproductoras de estas diferencias es la escuela, donde los niños y niñas provenientes de familias con un alto capital cultural tienen una ventaja significativa, ya que el sistema educativo valora y se adapta a los tipos de conocimiento y recursos lingüísticos que estos niños y niñas ya poseen y traen consigo, lo que posibilita que el camino esté más allanado para ellos y ellas. Pero, por otro lado, se observa una gran desventaja en aquellos sujetos que, debido a las condiciones socioeconómicas de su entorno, carecen de este capital cultural más acabado, viéndose afectados en su capacidad para cumplir con las expectativas que ese sistema educativo les impone. Entonces termina siendo la escuela, que no siempre cuenta con los recursos pedagógicos, el abordaje o los materiales necesarios para mitigar esas diferencias, la que acaba reforzando aún más las desigualdades preexistentes (Bourdieu & Passeron, 1996).

Se considera así que el desarrollo del lenguaje no debe delimitarse únicamente como un proceso individual o un producto escolar, sino como un reflejo de las dinámicas sociales y económicas que estructuran nuestras poblaciones. Al observar cómo estos factores afectan el desarrollo lingüístico, se revela un ciclo de exclusión que va más allá de la mera falta de herramientas materiales. Este fenómeno muestra que las disparidades en el acceso al lenguaje profundizan diferencias en la capacidad comunicativa, consolidando y perpetuando los estratos sociales, culturales y económicos ya establecidos y definidos en su punto de partida.

Desde esta perspectiva, el lenguaje se convierte en un mecanismo de poder, un instrumento simbólico que los niños y niñas adquieren de acuerdo a la realidad social en la que han tenido la “suerte” de nacer. Por ende, es una herramienta intelectual y de comunicación y al mismo tiempo una puerta de acceso a una serie de oportunidades sociales que, cuando se cierran a causa de la pobreza, refuerzan las barreras de clase y dificultan la movilidad social ascendente. Los niños y niñas de sectores más vulnerables, al no contar con esa “reserva” necesaria, se ven en desventaja dentro del aula y también en su capacidad para comprender y participar de esa cultura dominante. A lo largo del tiempo, estas brechas se amplifican, y lo que se inicia como una diferencia lingüística termina siendo una división profunda que afecta el acceso a la

educación, a los términos y la calidad de un empleo a futuro y, en última instancia, a la participación ciudadana misma.

1.4 ¿Qué puede aportar una Fonoaudiología Social?

Abordar entonces esta problemática solo desde una perspectiva educativa resulta insuficiente. Se necesita una reconfiguración de las políticas públicas que busquen mejorar la calidad educativa, la posibilidad de acceso a la misma y su permanencia, que apunten a transformar las condiciones socioeconómicas que limitan el acceso al despliegue lingüístico de manera plena. Aunque parezca una utopía, no bastaría con llenar las aulas de tecnología o de recursos pedagógicos si al mismo tiempo no se abordan las condiciones de pobreza que reducen las posibilidades de un desarrollo del lenguaje genuino desde la infancia, con todas las oportunidades que posibilita desplegar, como se profundizó anteriormente.

Por lo tanto, y sin dejar de destacar que muchas veces el potencial de la Fonoaudiología está condicionado por el acceso a la salud y la educación de esas comunidades y el escaso lugar que se le otorga dentro de la atención primaria, la profesión, en el sentido del que se viene desarrollando, juega un papel muy valioso. La integración de la disciplina en el ámbito de la Atención Primaria de la Salud (APS) se convierte en un puente necesario para promover la salud lingüística y sus herramientas necesarias para el desarrollo integral de ese sujeto, como también para prevenir, detectar y tratar problemas lingüísticos desde las primeras etapas de vida. Tal como lo define la Organización Mundial de la Salud y UNICEF (2018):

La APS es un enfoque de la salud que incluye a toda la sociedad y que tiene por objeto garantizar el mayor nivel posible de salud y bienestar y su distribución equitativa mediante la atención centrada en las necesidades de las personas tan pronto como sea posible a lo largo del proceso continuo que va desde la promoción de la salud y la prevención de enfermedades hasta el tratamiento, la rehabilitación y los cuidados paliativos, y tan próximo como sea posible del entorno cotidiano de las personas (p.2).

De esta manera, la Fonoaudiología tiene la capacidad y la función de acompañar a los niños y niñas desde un enfoque preventivo y educativo, creando espacios de circulación del lenguaje y el abordaje de aquellas dificultades que muchas veces quedan invisibilizadas hasta etapas más tardías (Ginghini et al., 2021).

El trabajo conjunto entre educación y salud, con la disciplina fonoaudiológica como uno de tantos pilares, puede favorecer que todos los niños y niñas, independientemente de su contexto, accedan a las mismas oportunidades para desarrollar plenamente su potencial lingüístico y cognitivo. En lugar de esperar que ellos y ellas lleguen al sistema educativo con las herramientas lingüísticas necesarias, es fundamental que este apoyo se brinde de manera temprana y en el entorno más cercano a esa realidad cotidiana que atraviesan las infancias.

Esta reflexión lleva a una conclusión determinante: las desigualdades lingüísticas y educativas son, en última instancia, desigualdades estructurales. La falta de acceso a recursos lingüísticos, lúdicos, literarios y a una educación de calidad perpetúa las brechas sociales, y mientras el sistema educativo siga funcionando como un replicador de esas desigualdades, se estará muy lejos de alcanzar la verdadera equidad. Es por eso que la Fonoaudiología, o como se entiende en este ensayo, una Fonoaudiología Social, es decir, la disciplina integrada en un sistema de APS realmente inclusivo, puede ser la clave para comenzar a romper este ciclo, ya que se configura como aquella que es capaz de proporcionar un acceso más justo a las herramientas lingüísticas esenciales para la inclusión y participación plena de todos los niños y niñas en la escuela y en la sociedad.

CAPÍTULO II: El lenguaje como derecho en el quehacer fonoaudiológico

2.1 Fonoaudiología en la Atención Primaria de la Salud

La Atención Primaria de la Salud (APS) se basa en un enfoque integral que abarca la salud física de las personas, su bienestar emocional, social y educativo. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, la APS busca garantizar una cobertura universal que promueva una vida saludable a lo largo de todas las etapas del ciclo vital. Se centra entonces en la atención a los determinantes más amplios de la salud y en un modelo que la aborda desde una perspectiva holística, considerando tanto los aspectos físicos como mentales y sociales de ese bienestar; ofreciendo una atención integral a las personas, que abarca desde la promoción y prevención de la salud hasta el tratamiento, la rehabilitación y los cuidados paliativos, brindando servicios lo más cercanos posible a la comunidad (OMS, 2023).

En la Declaración de Río sobre los Determinantes Sociales de la Salud (OMS, 2011), se orienta a garantizar la cobertura sanitaria universal y a actuar de manera directa sobre las condiciones estructurales que generan inequidades en la salud. En esta declaración se reafirma que la salud es un derecho humano fundamental y que las inequidades sanitarias son injustas, evitables y profundamente determinadas por las condiciones sociales en las que las personas nacen, crecen, viven, trabajan y envejecen.

Desde este posicionamiento, se vuelve inevitable considerar el desarrollo lingüístico de los niños y niñas desenfocando las perspectivas netamente clínicas, para reconocer el papel de los Determinantes Sociales de la Salud (DSS) en la estructuración de las vidas de esos niños y niñas como sujetos del lenguaje. Es decir, los accesos desiguales a recursos educativos, alimentación adecuada, vivienda digna, seguridad, vínculos afectivos sostenidos, y la participación en entornos cultural y lingüísticamente desafiantes, condicionan de manera directa el despliegue del lenguaje y, con esto, el acceso al conocimiento, a la construcción subjetiva y a la valoración como sujeto social.

La Declaración de Río hace hincapié en la necesidad de actuar intersectorialmente desde políticas públicas integrales para abordar estos determinantes, promoviendo una articulación de la salud, educación, trabajo, justicia social, protección ambiental y participación ciudadana (OMS, 2011). En este contexto, el accionar fonoaudiológico dentro de la APS adquiere un rol

fundamental: no se limita al diagnóstico y tratamiento de dificultades lingüísticas, sino que se orienta más bien a la promoción de entornos favorecedores para el despliegue del lenguaje, entendiendo que este no se adquiere sin un otro, en el seno de un entramado afectivo, material, cultural y social.

En contextos de vulnerabilidad social, donde los DSS se evidencian de forma más profunda y desigual, la intervención fonoaudiológica debe asumir un enfoque territorial y preventivo, capaz de leer las desigualdades estructurales y de intervenir comunitariamente para apaciguar sus efectos de la mejor forma posible. Esto abarca el diseñar estrategias que favorezcan el acceso a las diversas formas discursivas, que potencien el despliegue comunicativo desde los primeros años de vida y que hagan partícipes a las familias, cuidadores y actores institucionales como agentes activos en la promoción lingüística y la detección de posibles desafíos comunicativos.

Sin embargo, el involucramiento activo de las comunidades en los procesos de cuidado aún representa un desafío, ya que, en muchas ocasiones, las prácticas profesionales reproducen dinámicas que desalientan la participación informada y protagónica de los propios actores territoriales, subestimando sus conocimientos y experiencias. Esta actitud pone en riesgo la desarticulación de los elementos esenciales de la APS, como la participación social, cuya ausencia atenta contra la sostenibilidad de los resultados y limita la construcción de respuestas culturalmente significativas y profesionalmente adecuadas. Por ende, reconocer a la participación social como un derecho inalienable implica también un compromiso del sector salud en su promoción efectiva, habilitando canales de diálogo genuino y horizontal (Bertone et al., 2021).

Afianzada a esta perspectiva, la Fonoaudiología en APS se vuelve trascendental en la democratización al acceso del lenguaje como herramienta de constitución subjetiva, de apropiación simbólica del mundo y de participación ciudadana, considerando que la apuesta por la intervención comunitaria, es la apuesta a la Salud Comunicativa misma, entendida en este trabajo como la posibilidad de acceder al lenguaje y habitarlo en todas sus funciones y sus posibilidades: constitutiva, expresiva y comprensiva, relacional, simbólica y política. De esta manera, la perspectiva de Derechos Humanos es su faro, requiriendo entonces pensar estrategias colectivas, sostenidas y participativas que habiliten la circulación del lenguaje, que recuperen la potencia del decir, y que contribuyan a desarticular las lógicas de exclusión que muchas veces

se ven cristalizadas en silencios, prejuicios, etiquetas o diagnósticos arbitrarios. Promover espacios de escucha, juego y narración en las primeras infancias, así como fortalecer las redes institucionales y comunitarias que sostienen dichos procesos, se vuelve una tarea fundamental.

Para esto, es fundamental que los/as profesionales de la Fonoaudiología estén presentes en los distintos niveles del sistema de salud estatal, asegurando así la accesibilidad para toda la población y el cumplimiento efectivo del derecho a una comunicación plena (Bertone et al., 2021).

Es así que en este ensayo se proponen algunas ideas generales sobre estrategias de intervención fonoaudiológicas dentro de la Atención Primaria de la Salud pensadas y centradas en la promoción y prevención, buscando fomentar la salud comunicativa y lingüística dentro de una determinada comunidad. Las intervenciones de este tipo son esenciales para el desarrollo integral de los niños/niñas, se llevan a cabo mediante la planificación de talleres y actividades destinadas a fomentar un despliegue lingüístico cada vez más rico y avanzado desde una etapa temprana, acompañando su evolución a lo largo del crecimiento del sujeto, permitiendo así también no dejar soslayar aquellos desafíos que puedan perjudicar o comprometer la trayectoria por la escuela y la integración del sujeto en la sociedad.

El potencial de la APS se define por:

Las distintas políticas y actuaciones multisectoriales encaminadas a abordar los determinantes generales de la salud más amplios; y la movilización y el empoderamiento de las personas, las familias y las comunidades para lograr una mayor participación social y mejorar la autoasistencia y la autosuficiencia en materia de salud (OMS, 2023, párr. 3).

2.2 Relevamiento de la situación lingüística en la comunidad

Para poder implementar una intervención efectiva en el campo de APS desde la fonoaudiología, es necesario antes llevar a cabo una evaluación y un relevamiento de la situación lingüística de la comunidad con la que se va a trabajar, ya que es aquí donde se podrá identificar las características lingüísticas de la población, sus necesidades específicas y los posibles factores

que pueden estar poniendo en riesgo el pleno desarrollo del lenguaje de los niños/niñas y su entorno. La Licenciada en Fonoaudiología, Celina Jasinski et al. (2021) enfatiza en la importancia de conocer en profundidad la comunidad particular en la que se va a intervenir, entendiendo que sin ese primer acercamiento —ese “caminar el barrio”— difícilmente se puedan diseñar herramientas pertinentes a las necesidades de esa comunidad. Es decir que las prácticas deben ser significativas para cada población y construidas desde su realidad, considerando también las múltiples formas de vulnerabilidad que pueden estar atravesando los sujetos, además de hablar en términos socioeconómicos, también se hace referencia a los culturales y subjetivos.

Entonces, se debe tener un registro de las características socioculturales de la comunidad, considerar la lengua materna de los niños y niñas, las posibles variaciones lingüísticas presentes, la frecuencia con la que participan en actividades de estimulación lingüística en su hogar (como jugar, leer, cantar, escuchar canciones, contar historias, ser partícipes de conversaciones), su edad y escolaridad, las influencias culturales, su estado de salud, la presencia de desafíos del lenguaje. En este sentido, es necesario que las y los profesionales que inicien este relevamiento puedan tener acceso a entrevistas con los padres/madres, cuidadores y educadores de los niños y niñas, con el fin de obtener información directa sobre el contexto familiar, las experiencias previas de los niños y niñas con el lenguaje y sus desempeños comunicativos.

Una vez obtenida toda la información inicial, es fundamental analizar profundamente las respuestas y discutir las con el equipo de profesionales de diversas disciplinas, como médicos/as, psicólogos/as, trabajadores/as sociales, psicopedagogos/as, educadores/as, con el fin de identificar las dificultades recurrentes y las áreas en las que es necesario implementar estrategias específicas, pudiendo cooperar en conjunto.

De esta forma, será posible la identificación de factores de riesgo e indicadores clínicos, es decir, aquellos “aspectos vinculados al lenguaje expresivo y comprensivo que podrían dar cuenta de un retardo en el proceso de adquisición lingüística” (Felice & Baldomá, p.1), como lo son “ausencia del lenguaje oral, escasas producciones verbales, inteligibilidad, problemas de comunicación, problemas de comprensión, rasgos de incoherencia discursiva, problemas de atención” (Felice & Baldomá, p. 1). También las posibles barreras que pueden afectar directamente el desarrollo lingüístico de los niños y niñas de la comunidad a trabajar, como lo

son la falta de un entorno favorecedor, el nivel educativo de la familia, hasta la presencia de trastornos de índole biológicos: auditivos o neurológicos, variables que deben ser consideradas para diseñar un plan de intervención adaptado a las necesidades particulares de la comunidad, asegurando que cada niño/a reciba el sostén necesario para un desarrollo adecuado.

Posterior al análisis del relevamiento, se identifican las áreas claves en las que los niños y niñas pueden necesitar apoyo, teniendo en cuenta las características socioculturales de la comunidad, para poder entonces determinar estrategias efectivas y personalizadas según las características específicas de la población infantil, tanto en su desarrollo cognitivo como en sus recursos comunicativos. En este punto, la tarea implica también un cambio de paradigma dentro de la Fonoaudiología, ampliando el campo tradicionalmente clínico e individual hacia intervenciones colectivas, desafiando las representaciones que aún hoy persisten sobre el rol del fonoaudiólogo/a dentro del sistema de salud (Jasinski et al., 2021).

2.3 Plan de intervención fonoaudiológica en Atención Primaria de la Salud

A partir del relevamiento de la situación lingüística, se propone un plan de intervención fonoaudiológica enmarcado en la Atención Primaria de la Salud (APS), con eje en la promoción y prevención del desarrollo lingüístico desde una perspectiva comunitaria, territorial e integral.

Este plan tiene como objetivo fortalecer las trayectorias lingüísticas desde los primeros años de vida, acompañando a las infancias y a sus familias mediante propuestas contextualizadas.

Las seis propuestas de intervención están organizadas en dos bloques, según las etapas del desarrollo infantil propuestas por Piaget e Inhelder (1995):

Bloque A: Primeras interacciones (0 a 2 años).
Corresponde a la etapa sensorio-motriz, donde el lenguaje aún no está consolidado como un sistema simbólico, ya que emerge del cuerpo, la mirada, la voz y el afecto. En esta etapa, la comunicación está íntimamente ligada a la acción, al vínculo con el otro significativo y a la experiencia directa. Por eso, las intervenciones priorizan el trabajo con las familias y cuidadores/as, en el entorno cotidiano, apuntando a construir una base vincular y afectiva que habilite el ingreso al lenguaje (Levin, 2002). Las propuestas están centradas en la musicalidad,

el diálogo tónico, la intención comunicativa y el juego vocal (Chokler, 1998; Feld et al; López García et al.).

Bloque B: Lenguaje pragmático (2 a 6 años)

En esta franja etaria se transita la etapa preoperatoria, caracterizada por la aparición del pensamiento simbólico y la representación. El niño o la niña juegan a “hacer como si”, dramatiza, organiza secuencias y puede narrar acontecimientos (Piaget e Inhelder, 1995). Aquí el lenguaje ya se va constituyendo como sistema, pero necesita consolidarse en su uso funcional, social y narrativo (Grice, 1975; Luria, 1984). Las propuestas se orientan entonces a favorecer la comunicación situada, la participación grupal y la apropiación del lenguaje como herramienta para jugar, narrar y apropiarse de significados (Bruner, 2003; Ferreiro, 2006).

En cuanto a la frecuencia, las tres primeras propuestas (0 a 2 años) se plantean con frecuencia trimestral, priorizando la sostenibilidad del acompañamiento familiar y afectivo, con seguimiento intermedio como visitas domiciliarias, llamadas, WhatsApps. Las tres propuestas restantes (2 a 6 años), por su componente institucional y grupal, se plantean con frecuencia bimestral, facilitando una participación continua.

Estas intervenciones no deben entenderse como modelos rígidos y universales, ya que se configuran como orientaciones operativas flexibles, que puedan ser adaptadas a cada comunidad y territorio, respetando los tiempos singulares de cada niño o niña y promoviendo el trabajo intersectorial entre salud, educación y comunidad.

(1) Primeras interacciones

Desde un enfoque familiar e individual, el/la fonoaudiólogo/a trabajará junto a trabajadores sociales y agentes sanitarios del primer nivel de atención para realizar encuentros domiciliarios que permitan entrevistar y convocar, si fuera posible, a los centros de salud a madres, padres y adultos/as significativos/as para participar de talleres destinados al fortalecimiento de ese vínculo primario. Es decir, en estos espacios se compartirán estrategias de promoción lingüística a través de prácticas cotidianas como el canto, la narración y las interacciones dialógicas; permitiendo reconocer y retomar saberes locales, construyendo herramientas simbólicas y materiales accesibles, con el/la fonoaudiólogo/a como acompañante y promotor/a en el diálogo entre familias e infancias.

Ira propuesta: “Musicalidad e intención comunicativa”

Edad sugerida: 0 a 2 años

Desde el nacimiento, los juguetes sonoros, las canciones infantiles y los relatos musicales orales son elementos fundamentales para el desarrollo lingüístico. Con referencias a las pedagogías musicales de Edgar Willems y Shinichi Suzuki, dictadas entre los años 1920 y 1960, se entiende que el aprendizaje musical y el lingüístico siguen procesos similares, donde la imitación, la repetición y la interacción son esenciales. El ambiente sonoro y musical en el que los niños y niñas se sumergen en los primeros años potencia la conciencia musical, la percepción auditiva y las capacidades lingüísticas. La interacción con sonidos y música estimula la percepción auditiva y también facilita la asociación de sonidos con significados, pieza clave del signo lingüístico (López García et al., 2021).

El psicoanalista y lingüista colombiano Cabrejo Parra (s.f.) destaca la profunda dimensión simbólica de las canciones de cuna en la transmisión cultural y lingüística:

Estas canciones de cuna tan sencillas hacen parte del patrimonio cultural de una nación.

Las abuelas las cantaron a sus nietos, los padres para sus hijos y así durante generaciones... Facilitan la entrada en la cadena simbólica que es parte del patrimonio simbólico de las comunidades. Es una marca (Cabrejo Parra, s.f., párr. 17-18).

El juego vocal, propioceptivo y auditivo, es el inicio de la adquisición del lenguaje. Cuando un recién nacido emite sonidos (juego vocal propioceptivo), activa su aparato fonador y explora patrones sonoros mediante la repetición y combinación. Este juego se enriquece al incorporar las aferencias auditivas provenientes de canciones de cuna o infantiles, juguetes sonoros e interacciones verbales, integrándolas a su repertorio vocal (juego vocal propioceptivo auditivo). Este proceso involucra tanto las sensaciones físicas como los estímulos auditivos de su entorno, especialmente la interacción con cuidadores y la musicalidad que lo rodea (Feld et al., 1998).

De esta manera, el componente sonoro-musical como mediador del vínculo afectivo y comunicativo es una buena herramienta a incorporar. En esta línea, se propone la realización de un taller guiado por el/la fonoaudiólogo/a en articulación con un/a docente de música o musicoterapeuta, destinado a madres, padres y/o cuidadores, donde se ofrezcan sugerencias concretas para integrar canciones, ritmos y vocalizaciones en momentos cotidianos como el cambio del pañal, el baño o el paseo. Este espacio busca acompañar gestos y miradas, recuperando repertorios musicales tradicionales o, si fuera necesario, sugiriendo otros seleccionados por los/as profesionales, con el objetivo de enriquecer las interacciones adulto–niño/a. Las canciones dirigidas especialmente a ese/a niño/a refuerzan la palabra del adulto como una palabra cargada de afecto e intencionalidad, que se dirige a él/ella y lo/la invita a invocar o responder desde su cuerpo y su voz (Levin, 2002). Asimismo, desde este mismo taller se sugiere fomentar la incorporación de repertorios musicales en momentos de relajación del niño/a, configurando espacios de “baños lingüísticos”, dada la estrecha relación que las canciones y el lenguaje guardan entre sí:

Los patrones rítmicos que dan concordancia a la estructura silábica de una palabra y la métrica de una canción.

Las inflexiones del discurso hablado, cuya prosodia corresponde a la melodía y al mensaje que queremos comunicar.

La estructura de la música y del lenguaje que contemplan un inicio, desarrollo y final, organizando un discurso coherente (López García et al., 2021, p. 77).

Por lo tanto, la música influye en la percepción auditiva y establece una conexión emocional con el lenguaje, entrelazando aferencias y simbolismos que crean un contexto motivador para que el niño interactúe y produzca sonidos, reforzando su intención comunicativa. El juego vocal propioceptivo y auditivo son fundamentales para que el niño explore su voz, reconozca la relación entre sus sonidos y los del entorno, y comprenda tempranamente el valor de estos como vehículos de comunicación que interpelan a un otro/a.

También se pueden establecer interacciones significativas con el lenguaje a través de la implementación de juguetes sonoros o la propuesta de una actividad que se centre en la construcción colectiva de los mismos con materiales accesibles —botellitas, cajitas, telas rellenas con semillas—, pudiendo llevárselos a sus hogares para darle continuidad a la propuesta, teniendo así los/as niños/as la posibilidad de producción y exploración sonora, articulando tanto los registros propioceptivos como externos, dado por el descubrimiento y manipulación de juguetes musicales, favoreciendo la experiencia lúdica de asociar acciones físicas, sonidos y emociones; construyendo de esta manera un lenguaje no verbal previo a la palabra que se instala en el cuerpo y el afecto, que tenga entonces como posibilidad habilitar futuros aprendizajes comunicativos desde la escucha, la imitación y la participación activa del cuerpo y la voz.

Así, las canciones infantiles y los juguetes sonoros (botellitas, cajitas, sonajeros, maracas) invitan al niño/a a explorar cómo se producen y manipulan los sonidos, estableciendo conexiones entre las acciones físicas y la producción sonora. Este feedback sonoro se enriquece con la estructura repetitiva y rítmica de las canciones, que favorece la memorización y la conquista de palabras, frases y sonidos, facilitando la internalización paulatina de nuevas formas de expresión. La música, con su estructura similar al lenguaje, con un ritmo, inicio, desarrollo y final, otorga un marco para que el niño/a imite y ensaye sonidos de manera coherente, en paralelo a su desarrollo lingüístico, al mismo tiempo que va afianzando su vínculo con ese adulto/a significativo/a que lo/a registra y lo/a invita a su juego (López García et al., 2021).

2da Propuesta: “Narrar lo cotidiano”

Edad sugerida: 0 a 2 años

Este espacio puede articularse con la propuesta anterior y organizarse en centros de salud del primer nivel de atención, dentro del taller grupal, facilitado por el/la fonoaudiólogo/a junto a otros actores del equipo de salud como psicólogos/as y pediatras, donde se invita a madres, padres y cuidadores a reflexionar sobre cómo el lenguaje comienza, no cuando el niño o la niña dicen sus primeras palabras, sino que ya se configura en las maneras en que lo/a sostienen, lo/a miran, le hablan, y lo/a incluyen en las escenas de lo cotidiano (Chokler, 1998).

A lo largo del taller se proponen dinámicas participativas como dramatizaciones de situaciones habituales: cambiar al niño, prepararle la comida, bañarlo, vestirlo, jugar, salir de paseo. En estas escenas, se invita a narrar las acciones, el lugar, la situación, todo en voz alta, con palabras conectadas al contexto, expresadas con afecto, entonación y pausas, dirigidas al niño/a. Por ejemplo, decir: “ahora vamos a ponerte el pantalón verde... qué suave que es... ¿ves este dibujo? es un perrito”. Enfatizando interacciones que, muchas veces se dicen al pasar, pero si son dirigidas con intención y disponibilidad a esa diada interactiva, se transforman en puentes lingüísticos.

El/la fonoaudiólogo/a modela ejemplos en vivo, acompaña a los cuidadores en el ensayo de esos hábitos, refuerza el valor de los gestos, de la entonación, de la mirada sostenida. Recuperando también el concepto de diálogo tónico (Chokler, 1998), como ese entramado no verbal de gestos, posturas y movimientos que antecede al lenguaje y lo prepara. Se trabaja entonces con cómo se sostiene al niño, cómo se lo abraza, se lo mira, se le responde, se sintoniza con su presencia, incluyendo, además de la satisfacción de las necesidades de ese/a niño/a, las palabras.

Se invita a los/as cuidadores/as a observar y compartir cómo sus hijos/as responden: con miradas, con gestos, con balbuceos, validando esa respuesta como participación activa, como acto comunicativo en sí mismo, y se refuerza la importancia de interpretar y dar lugar a esas señales, porque allí es donde se inicia la conversación. El foco está en construir un vínculo sensible donde el niño o la niña se sienta escuchado/a, nombrado/a y significado/a.

Se deja abierta la posibilidad de continuar el acompañamiento a través de visitas domiciliarias, encuentros personalizados u otros espacios de seguimiento que los/as concurrentes al taller demanden.

Narrar lo cotidiano no es sólo hablar, es habilitar un espacio simbólico con intencionalidad, donde el lenguaje se vuelve puente entre el mundo interno del niño o la niña y su entorno. Es poner palabras, afecto y presencia donde hay experiencia compartida. A través de este acompañamiento, se promueve que los cuidadores puedan reconocer y sostener el rol comunicativo de sus hijos/as, aún antes de que verbalicen y así integrarlos/as a la diada comunicacional.

De esta manera, el/la niño/a estaría recibiendo interacciones lingüísticas y participando activamente en su propio proceso de aprendizaje, llevando al fortalecimiento del vínculo

afectivo y lingüístico (Piaget & Inhelder, 1995). Se trasciende entonces el lenguaje como un instrumento para la comunicación, siendo también un medio para que los niños y niñas otorguen sentido al mundo que los rodea, fortaleciendo tanto el vínculo afectivo como la “mentalización parental” (Vargas et al., 2016).

3ra Propuesta: “Bitácora de palabras”

Edad sugerida: 0 a 2 años

La bitácora de palabras es una herramienta sencilla pero profundamente significativa ya que se busca fortalecer el rol activo de las familias en el acompañamiento del desarrollo comunicativo de los niños y niñas. Luego de las estrategias sugeridas anteriormente, se propone un cuaderno de registro compartido entre los/as adultos/as significativos/as y el/la fonoaudiólogo/a, entregado durante el taller grupal, o en la visita domiciliaria si fuese el caso, pensado como parte del trabajo continuo en este primer nivel de atención.

La bitácora se convierte en un espacio afectivo y de observación atenta, donde los/as cuidadores/as pueden registrar los primeros balbuceos, gestos significativos, palabras nuevas, reacciones ante ciertos estímulos, momentos de juego, comidas compartidas, canciones preferidas y anécdotas que marquen algún avance en la expresión o comprensión del lenguaje. También puede incluir dibujos del niño/a, frases que repite, expresiones propias de la familia, o pequeñas reflexiones escritas desde el sentir cotidiano y comunicacional.

Este cuaderno debe adaptarse a las realidades materiales y culturales de cada familia: puede ser un cuaderno de papel, una hoja ilustrada, una cartulina pegada en la heladera, un cuaderno virtual compartido por WhatsApp, o una serie de audios grabados desde el celular. Lo importante es que sea accesible y significativo para quienes lo construyen, sin formalidades impuestas.

El/la fonoaudiólogo/a, en los encuentros posteriores, retoma la bitácora con la familia: escucha lo registrado, valida los hallazgos, orienta con preguntas y propone pequeñas intervenciones concretas para enriquecer las interacciones. Por ejemplo, puede sugerir repetir ciertas palabras con más entonación, narrar lo que están haciendo en momentos clave (baño, comida, paseo), reforzar con gestos o cantos, o simplemente dar lugar al silencio para que el niño/a evoque y que los/as adultos/as no hablen por él/ella. También puede ayudar a identificar

cuáles son los momentos del día más ricos para la comunicación, el baño, la comida, el irse a dormir, y cómo potenciarlos desde lo disponible.

En este intercambio se construye una mirada compartida sobre el lenguaje como fenómeno vivo, vinculado a lo cotidiano y no como un saber o experiencia que sigue cierta linealidad. La bitácora se vuelve entonces una herramienta que permite a las familias ver, valorar y nombrar lo que antes pasaba desapercibido: ese gesto que se repite cuando quiere agua, ese gesto que ya se transformó en palabra o esa sílaba que esboza cada vez que juega con su hermano/a.

Este recurso no reemplaza ninguna intervención clínica estructurada, sólo tiene por finalidad complementar las demás propuestas desde lo cotidiano y lo vincular, proponiendo un seguimiento más cercano del ritmo singular de cada niño o niña, sin apuros ni estructuras. Una invitación al registro de la emergencia del lenguaje. Al mismo tiempo, potencia la escucha sensible del cuidador, afina la mirada y consolida al lenguaje como mediatizador del vínculo.

(B) Lenguaje pragmático

En seguimiento y contacto con la población infantil trabajada y los/as posibles nuevos/as partícipes, junto a la articulación con instituciones educativas, como jardines maternales o jardines de infantes, centros de salud u organizaciones comunitarias que resulten pertinentes, se organizarán talleres para niños/as donde el/la fonoaudiólogo/a, en conjunto con las posibles tramas que se puedan tejer junto a docentes, psicólogos/as, psicopedagogos/as y trabajadores/as sociales, coordinará espacios lúdicos con eje en el juego simbólico, la narración, la dramatización y la lectura compartida. Estas actividades permitirán fortalecer el lenguaje funcional, la participación, y el acceso al capital simbólico, acompañando las trayectorias lingüísticas de los/as niños/as.

El desarrollo del lenguaje pragmático, o el uso del lenguaje en contextos sociales, es de gran importancia para aquellas interacciones que se gestan en la vida diaria. Este lenguaje tiene que ver con la capacidad de formar oraciones estructuradas, como también de emplear las palabras de manera funcional y adecuada según la situación social en la que se encuentren los interlocutores. Las habilidades pragmáticas son las que permiten que los niños y niñas se integren en su entorno social, comprendan las normas conversacionales y puedan expresar sus

pensamientos, deseos y emociones. A través del lenguaje pragmático, los niños y niñas comienzan a comprender las emociones a través del juego y las palabras, a adaptarse a diferentes contextos comunicativos que así lo exijan, a adaptarse a los turnos en una conversación: lo que ya implicaría entonces un dominio de las reglas sociales que rigen el uso del lenguaje. Esto significa que el lenguaje pragmático está vinculado a la cooperación en la comunicación, es decir, los niños y niñas deben aprender a leer las señales contextuales que les permiten hacer inferencias sobre el significado y la intención detrás de las palabras que escuchan y pronuncian (Grice, 1975).

1ra Propuesta: “Juego de roles”

Edad sugerida: 2 a 4 años

El juego simbólico es un pilar esencial en el desarrollo del lenguaje en los niños y niñas, ya que les permite explorar su entorno, representar, organizar y dar sentido a la realidad que los/as rodea. En este sentido, la lengua materna se domina con mayor eficacia cuando su adquisición ocurre en contextos lúdicos, donde el niño/a está implicado activamente y se encuentra emocionalmente comprometido/a con la situación comunicativa. El juego se convierte, así, en un andamiaje natural para el aprendizaje del lenguaje, ya que promueve un uso funcional, contextualizado y significativo de la lengua. Y, es habitual que, en estas situaciones de juego, emerjan formas gramaticales complejas y usos pragmáticos sofisticados que, en contextos más estructurados o serios, tardarían mucho más en aparecer (Bruner, 2003a).

El/la fonoaudiólogo/a, en el marco de una estrategia territorial de abordaje comunitario, puede planificar e implementar talleres de juego simbólico en jardines maternos y/o de infantes, centros de salud o centros comunitarios. Estos talleres se organizarán en coordinación con docentes, psicólogos/as, psicopedagogos/as y trabajadores/as sociales, favoreciendo un trabajo intersectorial que potencie las trayectorias lingüísticas de los/as niños/as.

Una propuesta concreta consiste en armar “rincones de juego simbólico”, donde se habiliten diversos escenarios cotidianos (una cocina, una sala médica, una tienda, una escuela) mediante elementos reales (delantales, utensilios, juguetes, carteles, envases vacíos). El/la fonoaudiólogo/a tendrá la función de facilitar y mediar en estos juegos, observando las interacciones, estimulando la aparición del lenguaje funcional y modelando estructuras

lingüísticas adecuadas a cada contexto. Manteniendo distancia, pero involucrado/a en el juego, introduciendo nuevas palabras y proponiendo desafíos lingüísticos cuando sea necesario.

Por ejemplo, durante el juego “de la cocina”, el/la profesional podrá introducir preguntas como: “¿qué ingredientes necesitamos para hacer una sopa?”, “¿cómo se llama este utensilio?”, o “¿por donde empezamos a cocinar?”, fomentando así la evocación de palabras, estructuración de frases y la expresión y tramitación de emociones. En esos intercambios, también puede fomentar el uso de secuencias organizadas, el respeto de turnos conversacionales, la formulación de pedidos, hipótesis o negaciones, dependiendo el nivel lingüístico de cada niño/a. Además, podrá tomar nota de las producciones espontáneas como así también de posibles indicadores clínicos, para poder compartirlas luego con el equipo interdisciplinario y con las familias, para pensar estrategias de acompañamiento a largo plazo en el caso de que sea necesario.

Estos escenarios simbólicos incentivan al niño a combinar elementos lingüísticos que ya conoce para construir expresiones nuevas. En este proceso el error no se penaliza, permitiendo reducir la ansiedad y favoreciendo la experimentación. Además, el habla que el adulto dirige al niño/a durante estas interacciones lúdicas, conocida como "habla infantil" o “baby talk”, se ajusta a su nivel de comprensión, lo que permite que el niño entienda lo que se le dice y al mismo tiempo pueda comenzar a manipular y reorganizar esas expresiones para alcanzar nuevos fines comunicativos (Bruner, 2003a).

En estos espacios, el rol del/la fonoaudiólogo/a también incluye la observación del comportamiento comunicativo grupal: quién inicia la interacción, cómo se sostienen los turnos, qué recursos verbales y no verbales se utilizan, qué tipo de actos de habla emergen. Esta lectura permite adaptar las propuestas y trabajar objetivos específicos, como ampliar el repertorio lingüístico, mejorar la cohesión y coherencia del discurso, o fortalecer la intención comunicativa.

De esta manera, el lenguaje se construye como un sistema formal y como una herramienta para actuar en el mundo. El niño/a se apropia jugando, y al jugar con el lenguaje, también aprende a pensar, planificar, negociar y representar situaciones. Entre los muchos contextos que pueden emerger en el juego simbólico, uno de los más ricos y significativos es el que gira en torno a actividades cotidianas, como el “hacer como si cocinara”. Este tipo de juego, en el que los niños y niñas imitan las acciones de los/as adultos/as, tiene una relación estrecha en su adquisición del lenguaje, ya que aprenden palabras asociadas a objetos y acciones, y

comienzan a comprender las relaciones y funciones entre esos objetos y las actividades que realizan. A través de este tipo de interacción lúdica, el niño y la niña van incorporando nuevas expresiones, aprendiendo a organizar el discurso, de igual manera que adapta su lenguaje según los roles asumidos y va explorando el potencial simbólico de la comunicación.

En este proceso, la palabra, que en un inicio tiene un carácter situacional y está vinculada directamente a los objetos del entorno inmediato, comienza a desprenderse del contexto específico para adquirir un significado más abstracto y general. Es decir, la palabra evoluciona desde un uso simpráxico, limitado a señalar y valerse únicamente de lo presente, hacia un sistema sinsemántico, donde los signos se relacionan entre sí por su significado y no dependen de una situación concreta, lo que permite al niño/a utilizar el lenguaje para nombrar, crear y organizar el pensamiento (Luria, 1984).

En esta situación sucede, cuando un niño/a juega a preparar la comida, que está involucrado en un proceso de imitación activa, donde se apropia del lenguaje relacionado con el contexto o la categoría de “cocina” y sus clases: los “utensilios”, los “ingredientes”; también las acciones que se llevan a cabo en este contexto. La "olla", "cucharón", "sartén", "arroz", "sal" o "fuego" adquieren un significado directo como elementos funcionales que el niño va asociando con acciones específicas: cocinar, mezclar, calentar, servir. El niño aprende a designar estos objetos, al mismo tiempo que los conecta con sus funciones y con las actividades propias de la acción de cocinar. Este proceso, cargado de simbolismo, les permite incorporar palabras de forma activa y contextualizada, dándoles un sentido real dentro de un contexto de juego. Ya que, como señalan Piaget e Inhelder (1995):

El lenguaje es un 'instrumento esencial de adaptación' que no es inventado por el niño, sino que le es 'transmitido en formas ya hechas, obligadas y de naturaleza colectiva, es decir, impropias para expresar las necesidades o las experiencias vividas por el yo' (Piaget & Inhelder, 1995, p.65).

Por ende, el/la niño/a adapta esos significantes a sus propias necesidades y experiencias a través del juego simbólico, utilizando estos símbolos de manera flexible en un contexto lúdico que les permite integrar sus experiencias con el lenguaje.

2da Propuesta: “Narración”

Edad sugerida: 4 a 6 años

Dentro de este marco de juego, también tiene relevante importancia la lectura. Aunque los niños y niñas aún no sepan leer, escuchar cuentos les permite ir familiarizándose con el ritmo, la estructura y la secuencia de las historias, y al ser una actividad rica en interacción, alienta el desarrollo del lenguaje de una forma natural y significativa.

El/la fonoaudiólogo/a, en un taller aparte, puede coordinar actividades de lectura que favorezcan el desarrollo del lenguaje y fortalezcan los vínculos entre adultos/as y niños/as. Esta propuesta consiste en seleccionar libros infantiles que puedan ser narrados por el/la fonoaudiólogo/a y que, con la ayuda de otro/a profesional que tome el rol de titiritero/a, se acompañe la narración con la representación de escenas para convocar a los/as niños/as, pudiendo interpelarlos/as para debatir sobre lo narrado y lo visto.

Se los/as invita, a través de pausas, a participar con preguntas abiertas: “¿qué ven acá?”, “¿qué les parece que va a pasar?”, “¿qué está haciendo este personaje?”. Estas intervenciones tienen como intención abrir el diálogo, habilitar interpretaciones diversas y fomentar la elaboración simbólica. Lo que se intenta es modelar formas de interacción ricas en contenido lingüístico y emocional, sin forzar la participación, pero invocándola, creando un ambiente de escucha y respeto.

Luego, de la misma manera, una vez terminado el desarrollo de la escena narrativa con títeres y su debate, el/la fonoaudiólogo/a puede proponer la escena inicial de un cuento —por ejemplo, “el conejo del cuento se perdió en el bosque”— para que se inviertan los roles y sean los/as niños/as los/as que realizan la dramatización, dejando que tomen decisiones sus propias decisiones, dialoguen entre personajes, expresen sus emociones y jueguen libremente con las posibilidades narrativas de cada uno/a, fomentando la interacción social y comunicativa.

En este sentido, es necesario comprender que narrar no se remite a una repetición de hechos ni una simple decodificación de signos lingüísticos, es, además, un acto profundamente intersubjetivo, situado en el eje de la comunicación entre un hablante o narrador y un receptor o narratario. Es precisamente en esa interacción donde reside la riqueza del acto narrativo, ya que toda narración conlleva una intencionalidad, una propuesta de mundo que interpela al otro,

que lo invita a ingresar en una trama cargada de significados posibles. Dejar de lado esta dimensión pragmática sería reducir el relato a un ejercicio formal vacío, sin atender la potencia transformadora. Ya que, como menciona Bruner, en este punto hay 2 niveles fundamentales del relato: "...el primero, un paisaje de acción en el mundo; el otro, un paisaje de conciencia, donde se representan los pensamientos, los sentimientos y los secretos de los protagonistas de la historia" (Bruner, 2003b, p. 46).

Así, una historia bien contada no separa la acción del sentido, el hecho de la vivencia, más bien los mantiene enlazados en una totalidad narrativa que permite al niño/a seguir el hilo de lo que ocurre y también comenzar a comprender cómo esos hechos afectan a quienes los/as protagonizan. Es por eso que la lectura compartida se convierte en un espacio de juego simbólico, de exploración emocional y cognitiva, donde se construyen significados de manera conjunta, en un vínculo dialógico y afectivo que potencia el desarrollo integral del niño/a.

3ra Propuesta: "Escritura"

Edad sugerida: 4 a 6 años

Cuando se habla de imitación, como se hizo anteriormente, es preciso destacar también que los niños y niñas pequeños/as muchas veces, a través de ella, intentan asemejarse a las acciones que realizan los/as adultos/as, promoviendo aprendizajes y experiencias significativas. En este sentido, un gran momento de conexión con la lengua escrita sucede cuando los niños y niñas ven a los/as adultos/as leer o escribir y empiezan a vincular estas actividades con momentos de interés, disfrute y relevancia. La imitación se convierte, entonces, en un recurso motivador para introducir al niño/a en el mundo de la lectoescritura de manera divertida, libre de tecnicismos y directamente vinculada a la vida cotidiana (Ferreiro, 2006).

Aunque todavía no comprendan plenamente el sistema gráfico que representa el lenguaje escrito ni puedan reproducirlo, los/as niños/as pueden hacer algo mucho más importante: construir desde temprana edad un conocimiento sobre este objeto de apropiación cultural y otorgar significado a sus expresiones gráficas. Es a través de este proceso que:

El niño intenta encontrar una razón de ser a las marcas que forman parte del paisaje urbano, intenta encontrar el sentido, es decir, interpretarlas (en una palabra, 'leerlas');

por otra parte, intenta producir (y no solamente reproducir) las marcas que pertenecen al sistema; realiza, entonces, actos de producción, es decir, de escritura" (Ferreiro, 2006, p. 6).

Este enfoque señala que el aprendizaje de la lectoescritura no debe ser entendido como un proceso mecánico de memorización de símbolos o grafías. Es necesario considerarlo una actividad significativa e interactiva, conectada con el contexto social y cultural del niño/a. Según la autora, los niños y niñas desarrollan su conocimiento sobre la lectura y la escritura al participar activamente en situaciones en las que estas herramientas son utilizadas de manera práctica, como en el caso de asemejar sus acciones a las de los/as adultos/as en sus tareas diarias y entrar en contacto con esa herencia social y cultural. Estas iniciativas, junto con el contexto significativo en el que ocurren, permiten que el niño logre ir comprendiendo las funciones sociales y culturales de la lectura y la escritura antes de adquirir la habilidad técnica para realizarlas de manera autónoma (Ferreiro, 2006).

Una propuesta que puede asumir una fuerte potencia narrativa, simbólica y comunitaria es la creación colectiva de un libro de cuentos, elaborado por y con los niños y niñas a lo largo de los encuentros. Esta experiencia ofrece continuidad en el tiempo y la posibilidad de que cada niño/a se reconozca como alguien que tiene algo para decir y escribir, algo que vale la pena ser escuchado, leído y registrado.

El libro comunitario comienza con una hoja en blanco y con la apertura de una escucha. Luego de cada lectura compartida, realizada en la instancia anterior, el/la fonoaudiólogo/a propone una actividad de producción libre y creativa, en la que se invita a los niños y niñas a dibujar la escena que más les llamó la atención del cuento, que más los conmovió o que más preguntas les generó. Mientras dibujan, el/la profesional se sienta junto a ellos/as, conversa de manera cercana y espontánea, y registra por escrito los títulos o palabras que quieren asignarle a esa representación icónica, escribiéndolas en su hoja e invitándolos/as a hacerlo si ellos/as también quieren.

Estos relatos orales se transcriben al pie del dibujo o en una hoja aparte y pasan a formar parte de un cuaderno o carpeta que irá creciendo a medida que avanzan los encuentros. Cada

producción se incorpora cuidando que el niño se reconozca en lo que está escrito y reforzando el valor que tiene su palabra en la construcción de sentidos compartidos de ese libro.

Este se convierte, de ese modo, en una memoria comunitaria, ya que se lee lo que otros/as escribieron y se lee lo propio: se retoma, se recuerda, se resignifica. En nuevos encuentros, el/la fonoaudiólogo/a puede invitar a una ronda de lectura en la que los/as propios/as niños/as elijan qué historias leer, puedan contarlas nuevamente, proponer finales, ideas alternativas o conectar lo que sucede en el cuento con experiencias personales. Estas instancias favorecen el desarrollo del lenguaje narrativo, la seguridad de los/as niños/as como escritores/as, la escucha activa y el reconocimiento y validación de las producciones ajenas.

El rol del/la fonoaudiólogo/a, en estas experiencias, no está relacionado con la enseñanza de la escritura, más bien se basa en el fomento de entornos donde la escritura se vuelva deseable, significativa y compartida, como un capital cultural transferido (Bourdieu, 2000). Además, debe articularse con promotores territoriales, docentes y trabajadores/as sociales para nutrirse y reforzar el sentido colectivo de estas producciones. La intención es que este aprendizaje se produzca de la manera más natural posible, en un marco lúdico y afectivo de relevancia, lo que facilitaría su interiorización y permitiría al niño/a disfrutar del proceso, experimentando con el lenguaje de una manera activa y creativa.

Resumen de las intervenciones fonoaudiológicas en la comunidad:

PROPUESTA SUGERIDA	EDAD SUGERIDA	FRECUENCIA SUGERIDA	LUGAR SUGERIDO	PROFESIONALES SUGERIDOS
Musicalidad e intención comunicativa	0 a 2 años	1 encuentro trimestral	Centro de salud y/o visitas domiciliarias	Fonoaudiólogo/a, trabajador/a social, docente de música o musicoterapeuta
Narrar lo cotidiano	0 a 2 años	1 encuentro trimestral	Centro de salud y/o visitas domiciliarias	Fonoaudiólogo/a, trabajador/a social/a, psicólogo/a, pediatra

Bitácora de palabras	0 a 2 años	1 encuentro trimestral	En domicilio del niño/a y su familia	Fonoaudiólogo/a, trabajador/a social
Juego de roles	2 a 4 años	1 encuentro bimestral	Centro de salud, centros comunitarios, jardines maternos y de infantes	Fonoaudiólogo/a, psicopedagogo/a, psicólogo/a, docente.
Narración	4 a 6 años	1 encuentro bimestral	Centro de salud, centros comunitarios, jardines maternos y de infantes	Fonoaudiólogo/a, psicopedagogo/a, psicólogo/a, docente.
Escritura	4 a 6 años	1 encuentro bimestral	Centro de salud, centros comunitarios, jardines maternos y de infantes	Fonoaudiólogo/a, psicopedagogo/a, psicólogo/a, docente.

Las estrategias aquí propuestas desde la Fonoaudiología deben ser articuladas con otras prácticas institucionales y profesionales presentes en el territorio. Si bien este trabajo se inscribe exclusivamente en el campo fonoaudiológico, se reconoce la necesidad de integrar las intervenciones en el marco de un trabajo interdisciplinario, donde cada profesional aporta desde su saber específico al abordaje integral de las infancias y sus contextos.

A su vez, la implementación de las mismas puede variar según los recursos, actores disponibles y dinámicas de cada territorio, de manera que se prioriza la construcción colectiva y situada de los equipos interdisciplinarios.

2.4 Seguimiento de las intervenciones en la comunidad

En coherencia con el enfoque comunitario y preventivo que atraviesa este trabajo, la evaluación no se plantea como una instancia estandarizada, sino como parte del propio proceso de acompañamiento. Evaluar, en este sentido, se refiere al seguimiento que se construye en la cotidianidad de los encuentros: en lo que las familias registran en las bitácoras, en los relatos que traen sobre sus hijos/as, en los gestos nuevos que observan, en las palabras que aparecen en escena. También en lo que el/la fonoaudiólogo/a puede leer en los talleres grupales, en el juego compartido, en la manera en que un/a niño/a se anima a tomar la palabra o a participar de una situación simbólica. Una evaluación que no busca resultados cuantificables: la escucha de los actores territoriales, la devolución de otros/as profesionales y el sostenimiento de las redes comunitarias son también indicadores valiosos que permiten pensar si las intervenciones están generando sentido y pertenencia.

En definitiva, evaluar es acompañar. Es estar ahí, preguntarse junto a otros, afinar la escucha y revisar el hacer para que no se vuelva repetición vacía. Evaluar es también reconocer que lo que se transforma no siempre es visible de inmediato, pero sí puede sentirse en la manera en que el lenguaje empieza a alojar, a vincular, a nombrar el mundo desde otro lugar.

La intención es un diálogo constante con aquellas personas que participan de lo propuesto, construyendo criterios de seguimiento en conjunto con las familias, las infancias, los equipos de salud y los actores territoriales, habilitando la palabra, pensando en conjunto sobre lo que las propuestas generaron, lo que aún está en desarrollo, lo que se transformó y lo que no funcionó como se esperaba.

Conclusiones, interpretaciones y discusiones

A lo largo de este ensayo se ha demostrado que el lenguaje, en tanto experiencia relacional, social y simbólica, constituye una de las formas más significativas que tienen los sujetos para habitar el mundo, construir significados y participar de la vida social. Y que siempre, estar inscriptos en el lenguaje implica estar en su génesis y en su consecuencia, mediados y mediando con condiciones que no le son propias pero que lo constituyen: afectivas, culturales, materiales e históricas. Es decir, contextos que pueden facilitarlo o restringirlo desde los primeros años de vida. Esta certeza, lejos de ser anecdótica, es casi un horizonte ético para quienes eligen formarse como acompañantes de evocación, de sentido, de palabras, de sostén, de decididos intérpretes.

Las infancias que habitan aquellos hogares que sufren de vulnerabilidades socioeconómicas, limitaciones educativas o entornos poco interactivos, enfrentan más barreras que repercuten en su desarrollo lingüístico y que, a la vez, tienen otras implicancias que son también protagonistas y quizá mucho más profundas: la construcción de la subjetividad, del pensamiento, de la socialización, del aprendizaje y, fundamentalmente, de la consciencia de ser sujeto de derechos.

Por ende, la mirada hacia esas infancias ya no debe hacerse desde aquel ojo clínico que evalúa y rehabilita, porque lejos está de hacerle justicia a esas realidades; la otra perspectiva debe ser aquella que humaniza, la que considera que el lenguaje es un objeto cultural y que, antes de ser rehabilitado, tiene que ser habilitado. Es decir que, como sociedad que está atravesada por la cultura, no tenemos derecho alguno a elegir a quién se le habilita o a quién se le impide el pleno acceso a ese capital.

Acompañar ese proceso no es abocarse a la evaluación de indicadores clínicos, tampoco intervenir sobre los síntomas. Implica leer los contextos en los que esos síntomas emergen, interrogar las tramas que lo sujetan, las desigualdades que muchas veces los producen y reproducen, para preguntarse en consecuencia cómo se puede actuar para transformarlas, porque de lo contrario sería un desafío constante donde el único resultado sería tiempo perdido. Tiempo que, para las infancias, se inscribe a fuego, porque es un tiempo subjetivante, un tiempo que sumado a tal o cual acción profesional o no, marcará en gran medida el rumbo o la historia de quien presenta algún desafío. Entonces es allí donde el ejercicio profesional no puede

desvincularse de un posicionamiento político que reconozca que no todas las infancias tienen garantizado el mismo acceso al lenguaje, y que esa inequidad no es natural ni inevitable, es un síntoma, pero antes que lingüístico, es una expresión concreta de las injusticias estructurales que lo atraviesan.

Este posicionamiento se vuelve aún más necesario cuando se considera que la palabra no solo comunica, sino que estructura. Como advierte Bourdieu (2000), el lenguaje es un medio de intercambio, pero también es un vehículo de poder simbólico. Quien accede a ciertos registros lingüísticos puede defenderse mejor, negociar mejor, hacerse respetar mejor, aprender más, participar más. Por eso, restringir el acceso al lenguaje —por acción u omisión— es también restringir el acceso a la plena ciudadanía.

Un enfoque desde la Atención Primaria de la Salud (APS) se presenta como una oportunidad para actuar temprana y preventivamente, desde una mirada integral que comprenda al lenguaje como parte del bienestar general de ese niño o niña. Es necesario así pensar en políticas públicas intersectoriales, que articulen la salud con la educación y la comunidad, trabajando desde la promoción de la salud comunicativa, el fortalecimiento de las relaciones sociales y la participación activa de las familias.

Desde este marco, resulta indispensable reconocer la potencialidad de una Fonoaudiología Social que pueda responder a la demanda y que también sea la que construya la demanda junto a los territorios, que habilite espacios para la palabra donde antes había silencio, que detecte tempranamente las dificultades y también los recursos, saberes y estrategias locales que muchas veces son desestimadas por las mismas instituciones, llevando así una concepción de la disciplina más cercana a lo comunitario, permitiendo ampliar el alcance real de las intervenciones, volverlas significativas, contextualizadas y sostenibles.

Desde esta posición, Gingham, Bertone y Jasinski (2021) afirman que el trabajo fonoaudiológico no puede pensarse por fuera de los entramados territoriales. Reconocer los saberes de las comunidades, escuchar sus narrativas, acompañar sus formas propias de habitar la lengua, es tan importante como cualquier intervención más técnica. Allí donde una palabra se dice por primera vez, hay un accionar profesional que acompaña y una decisión política que lo habilita.

Siguiendo con la lógica planteada, el aspecto formativo es el punto de partida para dar estas discusiones, un cambio en la formación profesional para que la perspectiva y la proyección

de los/as fonoaudiólogos/as se amplíe y se despliegue fuera del espacio clínico también era una necesidad imperante, y el nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura en Fonoaudiología de la Universidad Nacional de Rosario (Escuela de Fonoaudiología, 2024), recupera y potencia esta perspectiva. Propone una formación atravesada mucho más por la interdisciplina, el trabajo en territorio, la reflexión crítica sobre los determinantes sociales de la salud, la participación activa de los sujetos en sus propios procesos de salud. Se trata de formar profesionales comprometidos/as con los derechos humanos, con la equidad y con la transformación de las condiciones que obstaculizan el acceso al lenguaje y a la participación social.

Esto obliga a resignificar el rol profesional: no es solamente quien aborda los trastornos del lenguaje, sino que también es quien reconoce cuándo y por qué esa palabra no puede emerger. Se es quien puede detectar, acompañar, habilitar e intervenir antes de que el síntoma se instale, de que la exclusión se cristalice o de que el niño o niña quede fuera del entramado simbólico que lo constituye como sujeto.

La importancia del tema abordado en este trabajo radica justamente en su potencial para repensar el sentido mismo de la tarea profesional. Tal vez el valor profesional no radique tanto en formarse con técnicas específicas, ni abordar sujetos a través de innumerables protocolos estandarizados si no se sabe acompañar ese proceso con una profunda reflexión sobre desde qué lugar nace esa demanda. Comprender el lenguaje como derecho, como condición de posibilidad para ejercer otros derechos, implica asumir un compromiso activo con su promoción desde una mirada preventiva, inclusiva y profundamente humana.

El desarrollo del lenguaje es, en definitiva, un fenómeno complejo que requiere de condiciones sensibles para desplegarse. Asegurar esas condiciones es una tarea colectiva y, aunque lo colectivo tienda puentes y riquezas de saberes, la mirada profesional comprometida también hace su diferencia. Desde el lugar de fonoaudiólogos/as, implica intervenir con sensibilidad social, compromiso territorial y una firme convicción de que todos los niños y niñas tienen derecho a nombrar, ser nombrados y a habitar-se en el lenguaje.

Porque allí donde hay palabra, hay existencia. Y donde esa palabra se ve negada, también hay un llamado: a intervenir, a sostener, a tender una mano, a saber que, del otro lado, se encuentra alguien que valida esa necesidad. Por eso, la Fonoaudiología Social es una forma de ejercer la profesión, es una manera de posicionarse frente al mundo. Y en ese gesto, profundamente humano y político, es donde reside todo su potencial transformador.

Desde esta mirada, el compromiso profesional y social se vuelve una tarea ética y urgente: trabajar por una infancia que se exprese, que sea escuchada, que participe y que crezca en un mundo que tenga lugar y espacio para ella.

Referencias

- Bertone, J. (2021). El derecho a la salud. Una mirada desde la fonoaudiología. En A. C. Isaías, M. F. Felice, & M. C. Campra (Eds.), *Fonoaudiología: Intervenciones y prácticas posibles* (pp. 65-70). Escuela de Fonoaudiología de la Facultad de Ciencias Médicas (UNR).
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Bruner, J. (2003a). *Juego, pensamiento y lenguaje*. Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Bruner, J. (2003b). *La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Cabrejo Parra, E. (s.f.). ¡Música literaria en la primera infancia! *Revista Emilia*. Recuperado el 3 de abril de 2025, de <https://www.comkids.com.br/es/evelio-cabrejo-parra/>
- Chokler, M.H. (1988). *Los organizadores del desarrollo psicomotor: del mecanicismo a la psicomotricidad operativa*. Ediciones Cinco.
- Condori Chávez, G. J., & Portugal Polar, R. A. (2019). *Nivel socioeconómico familiar y desarrollo del lenguaje oral en niños de 3 a 5 años en la I.E.I. N° 327 Virgen del Pilar del distrito de Hunter, Arequipa – 2019* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. Repositorio UNSA. <https://repositorio.ucsm.edu.pe/server/api/core/bitstreams/8073f02e-3728-4294-a4f6-b23216ac5ee7/content>
- Escuela de Fonoaudiología. (2024). Plan de estudios de la Licenciatura en Fonoaudiología. Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Rosario <https://fcm.unr.edu.ar/fonoaudiologia-plan-2024/>
- Feld, V., Schleh, C., Clavier de Arce, M., & Weinschenker, D. (1998). La producción del habla infantil. En V. Feld & M. T. Rodríguez (Comps.), *Neuropsicología infantil*. Universidad Nacional de Luján.
- Felice, F., & Baldomá, A. (2010). *Indicadores de posibles problemáticas del lenguaje*. Escuela de Fonoaudiología (UNR).

- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 3, 1-52. <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121724001.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Ginghini, M. F. (2021). Las intervenciones fonoaudiológicas en la atención primaria de la salud. En A. C. Isaías, M. F. Felice, & M. C. Campra (Eds.), *Fonoaudiología: Intervenciones y prácticas posibles* (pp. 76-81). Escuela de Fonoaudiología de la Facultad de Ciencias Médicas (UNR).
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics: Speech Acts* (pp. 41-58). Academic Press.
- Jasinski, C. (2021). Intervenciones fonoaudiológicas para el cuidado de la comunidad. En A. C. Isaías, M. F. Felice, & M. C. Campra (Eds.), *Fonoaudiología: Intervenciones y prácticas posibles* (pp. 71-75). Escuela de Fonoaudiología de la Facultad de Ciencias Médicas (UNR).
- Levin, J. G. (2002). *Tramas del lenguaje infantil: Una perspectiva clínica*. Lugar Editorial.
- López García, N., Moya Martínez, M., & Bravo Marín, R. (2021). *La relación música-lengua materna en los principios metodológicos de Edgar Willems y Shinichi Suzuki*. Folios, 54, 1-10.
- Luria, A. R. (1984). *Consciencia y lenguaje*. Visor.
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Conferencia Mundial sobre Determinantes Sociales de la Salud*. OMS.
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *A vision for primary health care in the 21st century: Towards universal health coverage and the Sustainable Development Goals*. Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud. (2023). *Atención primaria de salud*. Recuperado el 23 de febrero de 2025, de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/primary-health-care>
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1995). *Psicología del niño*. Ediciones Morata, S. L.
- UNICEF Argentina. (2023). *Estudio cualitativo: la situación de la pobreza en barrios populares*. UNICEF Argentina.

<https://www.unicef.org/argentina/media/17071/file/Estudio%20cualitativo:%20la%20situaci%C3%B3n%20de%20la%20pobreza%20en%20barrios%20populares.pdf>

- Untoiglich, G. (2013). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz*. Novedades educativas.
- Vargas, N., Morales, M. P., Zamorano, J., Olhaberry, M., & Farkas, C. (2016). *¿En qué medida la mentalización parental y el nivel socioeconómico predicen el lenguaje infantil?* Pontificia Universidad Católica de Chile.
https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-69242016000100015&script=sci_arttext
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.