Tesis:

De cómo se instala la escritura en un niño

Entre tiempos subjetivos y demandas escolares

Autora: Psp. Virginia D'Espósito

Directora: Dra. Natalia Gabriela Monjelat

Rosario, Abril 2023

Agradecimientos

A Natalia Monjelat, mi brújula en este camino, acompañando y orientando cada paso con paciencia, calidez y predisposición. Gracias por todo el conocimiento compartido, por asesorarme en los aspectos metodológicos de esta tesis y ayudarme en la construcción de su coherencia interna.

A Emiliana Fiori, por despertar mi curiosidad e interés hacia el psicoanálisis. Gracias por habilitar hace tiempo la reflexión sobre mi práctica y, ahora también, sobre mi escritura. Agradezco tu generosa transmisión esclareciendo dudas acerca de conceptos específicos del psicoanálisis, de referentes teóricos y de sus obras. Gracias por tu mirada crítica y reflexiva, que, sin dudas, enriqueció la interpretación y el análisis realizado en el presente trabajo.

Al amor de mi vida, por su diaria escucha, sostén y contención durante este proceso. Gracias por tu apoyo y motivación constante a seguir aprendiendo.

A mis familiares y amigas, pilares en mi vida, que me dan el aliento y la fuerza necesaria para alcanzar cada meta que me propongo. Gracias por su cariño, amor y palabras.

A Mariana Marchetti, por su tiempo y compromiso en leerme y revisar mi escritura. Gracias por transmitirme claridad y seguridad desde tu experiencia y conocimiento de la teoría psicoanalítica.

A Valentín, por enseñarme a respetar sus tiempos y procesos, y a valorar el aprendizaje más allá del esperado por la educación formal. Gracias por todos estos años.

A la docente de Valentín, por su disposición a participar en este estudio. Gracias por tus intercambios diarios y absoluta entrega en la enseñanza.

A mis colegas y amigas, siempre dispuestas a debatir, interpretar y construir juntas. Gracias por brindarme su escucha e interés.

Índice

Agradecimientos **1**

Índice **2**

1. Resumen **5**

2. Introducción **6**

2.1. Presentación del problema 6

2.2. Objetivos 10

2.3. Estrategia metodológica 10

3. Marco teórico **12**

3.1. Aportes del psicoanálisis al aprendizaje y sus problemas 12

3.1.1. El aprendizaje como proceso complejo 13

3.1.2. El lugar del otro en la constitución del niño como sujeto 15

3.1.3. Tejiendo las redes de lo simbólico. 18

3.1.4. ¿Cómo aprende un niño con problemas en la constitución subjetiva? 20

3.2. Escritura en clave psicoanalítica 23

3.2.1. Conceptualizando la escritura 23

3.2.2. La necesaria represión 26

3.2.3. Origen corporal de la escritura 29

3.2.4. Una mirada a las dificultades manifiestas en la escritura 31

3.3. Demandas escolares 34

3.3.1. Escuela: agente subjetivante 34

3.3.2. Acerca de las propuestas educativas actuales 36

3.3.3. Reflexiones en torno a la intervención docente 38

4. Estado de la cuestión **42**

5. Marco metodológico **48**

5.1. Diseño de la investigación 48

5.2. Contexto y participantes: presentación del caso 49

5.2.1. Contexto amplio 50

5.2.2. Contexto específico 51

5.2.3. Valentín 53

5.3. Proceso de recolección y análisis de los datos 54

5.3.1. Observación participante 55

5.3.2. Entrevista abierta 56

5.3.3. Análisis de datos 58

5.4. Resultados 61

5.4.1. Descripción y análisis de aspectos simbólicos y vinculares que pueden incidir en el proceso de aprendizaje de la escritura 61

5.4.2. Descripción de las propuestas de enseñanza y de la mirada docente en relación al proceso de aprendizaje de la escritura 74

5.4.3. Aportes de la mirada psicoanalítica de la escritura a la intervención psicopedagógica en el contexto escolar 82

6. Conclusiones 87

7. Referencias 91

8. Anexos 100

8.1. Anexo I: Consentimiento informado a la escuela 100

8.2. Anexo II: Consentimiento informado a los padres 102

8.3. Anexo III: Consentimiento informado a la docente 104

8.4. Anexo IV: Planilla de registro para observaciones 106

8.5. Anexo V: Datos registrados en las observaciones 108

8.5.1. Observación 1 108

8.5.2. Observación 2 111

8.5.3. Observación 3..... 114
8.5.4. Observación 4..... 117
8.5.5. Observación 5..... 120
8.5.6. Observación 6..... 123
8.5.7. Observación 7..... 126
8.5.8. Observación 8..... 129
8.5.9. Observación 9..... 132
8.5.10. Observación 10..... 135
8.6. Anexo VI: Guion entrevista a docente..... 138
8.7. Anexo VII: Entrevista a docente..... 139

1. Resumen

La presente investigación se propone estudiar el proceso de construcción de la escritura de niños y niñas desde la perspectiva psicoanalítica, en el ámbito escolar. Desde un enfoque cualitativo, se realizó un estudio intrínseco de caso que profundizó en el proceso de aprendizaje de la escritura de un niño, en el contexto escolar donde cursa tercer grado. Para la recolección de datos se empleó la observación participante y la entrevista en profundidad. Se comprendió, a través del recorrido realizado, que la escritura de este niño es una escritura en construcción, a pesar de no seguir los tiempos y modos que la escuela pretende. Se reconoció el camino de inscripciones que este niño en particular precisa recorrer para llegar a la escritura, lo que posibilitó pensar modos de acompañamiento y estrategias de enseñanza acordes. Se planteó la necesidad de abordar esta tarea en conjunto entre el psicopedagogo y los demás actores institucionales, invitando a la reflexión y flexibilización de las prácticas y tiempos en el ámbito educativo. Se observó que, la intención de la docente de respetar la singularidad en los procesos de aprendizaje de la escritura, se encuentra en parte limitada por cuestiones propias del funcionamiento del sistema educativo actual.

Palabras claves: Subjetividad, Aprendizaje, Escritura, Escuela.

2. Introducción

2.1. Presentación del problema

Quien ha transitado por la educación formal, habrá percibido que en toda trayectoria escolar se privilegia el logro de ciertos aprendizajes. Entre éstos, aparece la escritura como uno de los objetivos más anhelados. Basta observar una clase para reconocer que una enorme cantidad de vivencias y aprendizajes están atravesados por el sistema de escritura. Asume así un rol trascendental el camino transitado por los niños en el proceso de alfabetización, así como la diversidad que puede presentarse en dicho proceso. Mientras algunos lo transitan con naturalidad, disfrutando de las puertas que este aprendizaje les abre, para otros significa enfrentarse a numerosos obstáculos, observándose en ocasiones la carencia de interés en dicho objeto de conocimiento.

Estos modos singulares de aprender, muchas veces se tornan problemáticos para los padres y maestros, y también para los mismos niños, motivando la consulta psicopedagógica. Gran parte de las consultas por dificultades en el aprendizaje aparecen vinculadas al campo de la escritura. Niños que cometen omisiones, sustituciones o inversiones de letras, que realizan incorrectamente la separación entre palabras, que no logran ubicarse espacialmente en la hoja, con dificultades en la construcción de oraciones, constituyen algunos ejemplos de las problemáticas más frecuentes que hoy llegan al consultorio, en muchos casos derivados por los docentes, en otros por iniciativa de los padres.

Considerando lo dicho, la singular relación que un niño puede construir con la escritura, despierta curiosidad en relación al proceso que debe realizar para aprenderla. No es casual, que dicho proceso haya sido investigado y teorizado por infinidad de autores pertenecientes a diferentes disciplinas y corrientes teóricas. Existen trabajos basados tanto en la neuropsicología (De-Juanas Oliva, 2014), en la psicolingüística (Rivas-Torres y López-Gómez, 2017), en la psicología cognitiva (Signorini y Borzone de Manrique, 2003; Diuk, 2007; Sánchez Abchi, Diuk, Borzone y Ferroni, 2009), como en la teoría psicogenética (Ferreiro y Teberosky, 1979 y 1982; Tanaro, 2008). Otros tantos, desde una vertiente pedagógica, buscan dilucidar los beneficios de aplicar determinada metodología en el ámbito escolar en relación al aprendizaje de la lectura y la escritura. Ejemplos de

éstos son las investigaciones basadas en el método Montessori (Guachichulca Alarcón, Koga Góngora, Ochoa, Pérez Chiriboga, Pincay Cabrera y Troya Félix, 2017), o aquellas que buscan implementar el método Bliss (Mackholt y Girardi, 2009).

Sin embargo, el abordaje desde estas perspectivas tan diversas deja por fuera un aspecto trascendental que atraviesa a todo individuo que aprende: su constitución como sujeto. Las posibilidades de aprendizaje no pueden pensarse independientemente del proceso de estructuración psíquica (Schlemenson y Mitjáns Martínez, 2014), lo que hace relevante, en la presente investigación, interpelar el problema desde una mirada psicoanalítica que permita comprender la complejidad de los procesos psíquicos involucrados.

Desde dicha perspectiva, autores como Pommier (1996), permiten poner en relación las posibilidades de escritura con el momento de constitución del sujeto en el que se encuentra el niño. Al mismo tiempo, dicho autor advierte que la posición subjetiva de un niño, ya sea se ubique en el campo de la neurosis, la psicosis o la perversión, no hablará por sí sola de la capacidad de representar y, en consecuencia, de escribir de ese sujeto.

A su vez, desde el psicoanálisis (Pommier, 1996; Levin, 2010; Flesler, 2011; Chaker, 2020), se habla del camino a la escritura como un camino que conlleva pérdida, represión; se lo piensa en su asociación a la imagen del cuerpo, y a la operatividad de la castración. Asimismo, se reconoce en el gesto, en lo táctil, como en el dibujo, las bases necesarias para la escritura.

Desprendiéndose de lo anterior, el título de esta investigación hace alusión al aprendizaje de la escritura en términos de *instalación*; en referencia a la instalación de la represión que se halla en el origen de la letra escrita (Pommier, 1996). Con esto, no se desconoce el proceso de *construcción* del sistema de escritura que el niño realiza (ampliamente desarrollado por la psicogénesis); sino que se pondera la lectura psicoanalítica desde la cual es planteado el estudio.

Desde dicha lectura es posible asociar entonces el proceso de la represión al que se realiza para llegar a la escritura alfabética:

> La represión será un mecanismo que se irá instalando, desde el nacimiento hasta lo que se conoce como el final del Complejo de Edipo, en el inicio del período de latencia. Ese camino, además, es el que va desde los primeros gestos, luego los garabatos, pasando por el dibujo y la letra animada, hasta llegar a la letra alfabética. (Chaker, 2020, p. 127)

En los últimos años, investigaciones realizadas en Argentina desde una perspectiva psicoanalítica del aprendizaje de la escritura (Alba Palacios, 2016; Álvarez y Cantú, 2018; Amblart de Elía y Cartechini, 2019), han demostrado que los procesos psíquicos, en particular aquellos que afectan la producción simbólica en el niño, interfieren en el aprendizaje escolar, por lo tanto, en la escritura. Estos estudios se centraron en casos clínicos, empleando en su indagación dispositivos diagnósticos pero dejando por fuera o en un segundo plano, lo relativo al desempeño del niño en el ámbito escolar.

No obstante, este último aspecto adquiere relevancia desde la mirada psicopedagógica que plantea la presente investigación. La misma entiende que el aprendizaje es con un otro, y que no es ajeno el contexto en el cual se desarrolla (Fernández, 2010). En este sentido, es preciso detener la mirada en ese ámbito que es transitado diariamente por el niño, ese espacio de encuentro, de vínculo con otros y con el conocimiento, sede de constantes y diversas experiencias de aprendizaje: la institución educativa. Es allí donde el niño se encuentra ante tiempos y propuestas de enseñanza que no siempre van de la mano con sus tiempos subjetivos (Sánchez, 2016).

No resulta extraño, entonces, encontrar investigaciones que se hayan propuesto abordar el aprendizaje de la escritura introduciéndose en el aula de clase. Ya sea centrándose en niños con dificultades (Pruzzo, 2012; Figueroa Castillo, 2018) o en un grado completo (Serrano de Moreno y Peña González, 2003), los estudios relevados coinciden en las dificultades observadas para contemplar la diversidad presente en las aulas al momento de enseñar, afectando las posibilidades de aprendizaje de la escritura por parte de los niños. Estas investigaciones utilizan principalmente la entrevista, la

observación y los test o pruebas como instrumentos de recolección de datos. En menor medida se apela al análisis de las producciones escritas.

En los estudios hallados, no se han encontrado evidencias empíricas que profundicen en el proceso de aprendizaje de la escritura en niños de tercer grado, en el ámbito escolar y desde una perspectiva psicoanalítica. Dicha etapa escolar resulta significativa en tanto se establece como límite para consolidar la lectoescritura, según los mandatos oficiales en Argentina (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2006b).

Surge de este modo el interés por estudiar en dicha etapa el proceso de construcción de la escritura en el ámbito escolar, desde la perspectiva psicoanalítica. Precisamente, se propone estudiar cómo se apropia de la escritura un niño que asiste a tercer grado, en relación a lo cual surgen múltiples interrogantes: qué características tiene este proceso, qué representará la escritura para él, qué sucede con la posibilidad de asociar letras y de representar a partir de ellas. Por otra parte, ¿qué pasa con su deseo? ¿Por qué no busca representar a través del dibujo o la escritura?, ¿encontrará una forma de representación en tales prácticas? Y en función de lo anterior, ¿qué intervenciones psicopedagógicas pueden favorecer el aprendizaje de la escritura en este niño, particularmente en el ámbito educativo?

Al plantear como objetivo estudiar dicho *proceso* de aprendizaje, no se aspira a estudiar un proceso de principio a fin, sino más bien a concebirlo como tal, teniendo en cuenta que hay por detrás todo un camino de construcciones previas. Con esto, no solo se reconoce el proceso de construcción del conocimiento que el niño realiza, en su encuentro con la lengua escrita, sino que además, se contempla que la escritura "está comprometida con el armado del aparato psíquico y esto implica una vía de análisis que va más allá del encuentro formal de un niño con las letras en el ámbito escolar" (Sánchez, 2016, p. 26). A esto se hace referencia cuando se habla de contemplar los "*tiempos subjetivos*" en el proceso de aprendizaje. De este modo, ni los aspectos simbólicos y vinculares, ni la mirada y propuestas escolares podrán quedar por fuera de los objetivos de este estudio. Al realizar este recorte, se reconoce la imposibilidad de abarcar, en un único estudio, todos los elementos intervinientes en el proceso de aprendizaje de un niño, siendo preciso limitarnos a algunos de ellos.

2.2. Objetivos

En base a lo planteado en la sección anterior, se propone como objetivo general de la presente investigación, estudiar el proceso de construcción de la escritura de niños y niñas desde la perspectiva psicoanalítica, en el ámbito escolar.

Para la concreción de dicho objetivo se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Describir y analizar aspectos simbólicos y vinculares que pueden incidir en el proceso de aprendizaje de la escritura.
- Describir las propuestas de enseñanza y la mirada docente en relación al proceso de aprendizaje de la escritura.
- Identificar aportes de la mirada psicoanalítica de la escritura a la intervención psicopedagógica en el contexto escolar.

En función de lo expuesto, la presente investigación pretende contribuir a la construcción de conocimiento psicopedagógico que permita y habilite el diálogo con otras disciplinas que orientan y enriquecen la práctica. En este sentido, este estudio puede contribuir también a delimitar la especificidad del psicopedagogo en las intervenciones con niños con problemáticas subjetivas graves.

Por otra parte, al abocarse al aprendizaje de la lengua escrita, se ocupa de un objeto de conocimiento socialmente valorado, que permite el desarrollo cultural del niño. La escritura se presenta como una habilidad necesaria en quienes vivimos inmersos en una cultura letrada, la cual posibilita la comunicación con otros, expresar pensamientos y opiniones, como también la adquisición de conocimientos. Los resultados de este trabajo podrán ser entonces valiosos insumos para pensar dispositivos e intervenciones que permitan propiciarla y abordar los obstáculos que puedan presentarse en su proceso de aprendizaje.

2.3. Estrategia metodológica

Se realizará una investigación de carácter cualitativo, enmarcada en el *paradigma indiciario* (Ginzburg, 1989) y el *estudio intrínseco de caso* (Stake, 1998). Se tratará de un estudio no experimental, por lo tanto se exime de manipular variables deliberadamente.

El estudio de caso se centrará en el aprendizaje de la escritura de un niño en particular, Valentín[1], en el contexto escolar donde cursa su tercer grado de la escolaridad primaria. El niño asiste a una Escuela Común pública de la ciudad de Rosario, contando con el acompañamiento de una maestra de apoyo, que en este caso es la autora del presente estudio. A sus 9 años, Valentín enfrenta el desafío de construir el conocimiento de la escritura, la cual se le presenta como un requisito curricular y herramienta de trabajo diaria. Su particular relación con el otro y con la simbolización despierta constantes preguntas que invitan a la investigación.

La recolección de datos se valdrá de dos instrumentos: la observación participante y la entrevista en profundidad. Las observaciones tendrán lugar en el aula de tercer grado, durante la jornada habitual de trabajo. De esta manera, se encontrarán involucrados: la docente del grupo, los 25 alumnos que conforman el grado de Valentín, y su maestra de apoyo. En cuanto a la entrevista, será solicitada a la docente de grado, por fuera de su horario laboral.

Se realizará un análisis cualitativo de los datos, atendiendo a cada uno de ellos y en su relación con los otros para poder interpretarlos. Se tomará como referencia el análisis de contenido, procurando extraer significados relevantes en relación con los objetivos de la investigación.

[1] El nombre del niño ha sido modificado para preservar su anonimato.

3. Marco teórico

Considerando tanto la perspectiva teórica como la disciplina de la cual se parte, se revisarán en primer lugar los aportes del psicoanálisis al campo del aprendizaje. Luego, conceptos e interpretaciones extraídas del psicoanálisis contribuirán a comprender la escritura y sus dificultades. Se pensará en este punto su asociación con la imagen corporal, la represión y el dibujo.

Por último, se reflexionará sobre las propuestas de enseñanza de la escritura y la intervención docente, en tanto demandas escolares que intervienen en los procesos de aprendizaje del niño, al mismo tiempo que pueden actuar como agentes subjetivantes.

3.1. Aportes del psicoanálisis al aprendizaje y sus problemas

Las preguntas que conducen a emprender este trabajo de investigación parten del enfoque de la *psicopedagogía clínica*, donde el adjetivo *clínica* hace referencia a una postura, a una ética, a un modo de leer las situaciones y de intervenir. La actitud clínica permite mirar a un sujeto en su singularidad (Fernández, 2002) para comprender y acompañar su proceso de aprendizaje, lo que implica a su vez, mirar al enseñante[2], y atender al vínculo entre éste y el aprendiente (Fernández, 2010).

Asimismo, se plantea aquí un posicionamiento *clínico de orientación psicoanalítica*, como la han llamado Chaussecourte y Blanchard Laville: "cuando nos referimos a una 'clínica de orientación psicoanalítica', el sujeto en cuestión (que estudia y que es estudiado) es, antes que nada, un sujeto en tensión con su psiquismo inconsciente. Este sujeto es una construcción teórica originada desde el psicoanálisis" (Mancovsky, 2018, p. 184). Desde este enfoque se reconoce entonces la existencia de fenómenos inconscientes, y por lo tanto de la transferencia. Es allí donde el psicoanálisis contribuye a comprender esta lógica de los procesos inconscientes. Como explica Blanchard Laville, "el investigador clínico se apoya en las teorizaciones psicoanalíticas, aunque las situaciones que estudie e indague sean diferentes de aquellas donde interviene un

[2] Por *enseñante*, entiéndase aquí al docente, a la institución educativa o a quien sea investido por el aprendiente y/o por la cultura para enseñar (Fernández, 2010).

psicoanalista y aunque su campo de prácticas también sea distinto" (Mancovsky, 2018, p. 184).

3.1.1. El aprendizaje como proceso complejo

> "Aprender implica separarse, crecer, tomar conciencia de la diferencia, ya que esta diferencia humaniza, abriendo camino a la subjetivación" (Palma y Tapia, 2006, p. 110).

En el presente trabajo se concibe al proceso de aprendizaje desde la complejidad, es decir, como un entramado en el que se articulan aspectos sociohistóricos, culturales, la singularidad de cada sujeto desde su historia familiar y su proceso de constitución subjetiva, la relación con otros, las expectativas familiares y escolares, la intervención de la escuela, la complejidad específica de cada objeto de conocimiento y el modo en que cada sujeto se apropia de él (Wassner, 2017).

La multiplicidad de dimensiones entramadas en el proceso de aprendizaje, exige valerse del aporte de diferentes campos teóricos al momento de abrir interrogantes y reflexionar sobre el sujeto que aprende. En el presente trabajo, interesan particularmente los aportes provenientes de la teoría psicoanalítica.

En primer lugar, pensar tanto al proceso de aprendizaje como sus obstáculos desde dicha teoría, implica preguntarse ¿Con qué aspectos constitutivos, estructurantes, debe contar un sujeto para poder aprender?

Ante todo, se considera que, la subjetividad del niño que aprende es constitutiva del proceso de aprendizaje, es decir, que su papel no se reduce a facilitarlo u obstaculizarlo. "La posición psíquica del niño no ejerce su influencia desde una supuesta exterioridad sino desde el interior mismo del proceso de aprendizaje" (Filidoro, 2009, p.29).

En su escrito "Sobre la especificidad clínica de las dificultades en el aprendizaje", María Cipriano (2007) señala algunos criterios clínicos que considera fundamentales para

su exploración diagnóstica, en tanto ayudan a cercar los aspectos de la constitución subjetiva del niño, que se ponen en juego en el aprender:

- *Indagación de lo histórico-libidinal*: la inscripción de huellas y procesos de ligazón ofertados por los padres, la reconstrucción que el niño hace de las mismas; los modos de circulación libidinal de ambos padres en relación a su hijo.
- *Indagación de la estructuración tópica*: un aparato psíquico constituido, donde el proceso elaborativo que prime sea el secundario.
- *Indagación de los aspectos edípicos estructurantes*: descaptura de la especularidad inicial, aceptación de la terceridad y la regulación normativa, incorporación de las diferencias, circulación deseante.
- *Indagación del proyecto identificatorio*: identificaciones propuestas por los padres, compromiso de la instancia yoica del niño con éstas, constitución del ideal del yo.

Según esta autora, será a partir de la existencia de un entramado simbólico, tejido ligador del yo, y de la asunción de identificaciones que le sean propuestas, que podrá hablarse de un sujeto que "sabe" sobre sí mismo y sobre el mundo que lo rodea.

Esta estrecha relación que existe entre la simbolización y el aprendizaje es expresada por Norma Filidoro (2009) en uno de sus libros. La autora explica que, en el campo de la psicopedagogía, interesa que el objeto amado se constituya como perdido para que luego el niño intente reencontrarlo. "Podemos pensar que *el aprendizaje es un buen intento de recuperación de ese objeto*" (p. 127), un intento de reencontrar aquel primer objeto de satisfacción (Filidoro, 2009).

La autora continúa: "Es en este objeto que "hace falta" en el Sujeto, que podemos ubicar el motor del deseo y, entonces, el motor del aprendizaje" (Filidoro, 2009, p. 128). Resulta interesante aclarar aquí que al hablar de "deseo de aprender" no se refiere a que el niño "desea" aprender un contenido o tema específico: "Cuando hablamos del deseo como condición del aprendizaje nos referimos, fundamentalmente, al deseo inconsciente ligado a esos trazos primeros que dejó ese primer objeto mítico que, por estructura, permanecerá perdido para siempre" (Filidoro, 2009, p. 128)

La Licenciada en psicopedagogía Fernanda Micone (2014), recuerda que, al asociarse lo simbólico con la ley que instaura la entrada del Nombre del Padre, se asocia entonces a la legalidad que regula la relación con los otros y con los objetos de conocimiento. En este sentido, el armado de lo simbólico repercutirá sin dudas en la escena escolar, ya que la misma se encuentra encuadrada por normas y jerarquías, al mismo tiempo que presenta objetos de conocimiento caracterizados por tener una legalidad propia. En la clínica psicopedagógica se puede observar cómo, en algunos casos, el orden simbólico no organiza al sujeto, y esto dificulta el poder acceder a la legalidad de los objetos de conocimiento (Micone, 2014).

Así también, la falta de interés o atención hacia los aprendizajes escolares que manifiestan algunos alumnos, puede comprenderse en función de posibles carencias en los tiempos de constitución psíquica. "El prestar atención, el interesarse por lo que la escuela ofrece, solo puede darse en un niño cuando este cuenta con una membrana psíquica que lo contenga" (Cipriano, 2007, p. 145).

Por lo dicho, comprender el aprendizaje de la escritura de un niño, desde una mirada psicoanalítica, implica pensarlo en relación a los momentos de su estructuración psíquica, ubicar cómo se va armando lo simbólico, a fin de entender con qué recursos cuenta el niño para poder aprender. En los siguientes apartados se intentará introducir estos aspectos.

3.1.2. El lugar del otro en la constitución del niño como sujeto

En los primeros tiempos de constitución del aparato psíquico, la inmadurez biológica del recién nacido lo coloca en situación de dependencia hacia quien lo asiste en sus necesidades (Schlemenson, 2007). Al decir de Winnicott: "cuando nos encontramos con un niño nos encontramos con el cuidado materno, sin el cual no habría tal niño" (1975, p. 44). El otro es necesario porque es el que puede realizar, lo que Freud menciona como "acción específica" para que el niño se *enganche* a la vida (Fiori, E., comunicación personal, 29 de mayo de 2020).

Generalmente es la madre (en adelante se utilizará este término no solo para la madre biológica, sino para quien ejerce esta función) quien ocupa el lugar de un Otro significativo, quien asiste al niño, incapaz de valerse por sí mismo, atendiendo todas sus

necesidades. Sin embargo, si esto fuese suficiente, dicha función podría ejercerla hasta una máquina, lo cual se sabe, gracias a Spitz (1972)[3], que no es una alternativa posible. La asistencia materna se produce al interior de un vínculo, se trata de un entre dos, donde la madre no solo cubre las necesidades básicas del niño sino que al mismo tiempo le habla, canta, acaricia, abraza, mece, juega; le atribuye palabras, gustos, sentimientos, intenciones; hasta imagina el futuro de ese bebé. Winnicott (1971) refiere a esta presencia como la de una madre "suficientemente buena", y entiende que la misma:

> …comienza con una adaptación casi total a las necesidades de su hijo, y a medida que pasa el tiempo se adapta poco a poco, en forma cada vez menos completa, en consonancia con la creciente capacidad de su hijo para encarar ese retroceso. (p. 28)

Siguiendo al mismo autor, esa adaptación de la madre casi al cien por ciento en un principio, ofrece al bebé la oportunidad de crearse la ilusión de que él es quien crea la realidad, de que ese objeto que lo colma es creado por él. No hay aquí distinción entre lo propio y lo ajeno, lo interior y lo exterior. Se encuentra en un estado de indiferenciación yo-no yo.

Más tarde la madre deberá ser capaz de desilusionar al niño progresivamente. Según Winnicott, "la tarea de aceptación de la realidad nunca queda terminada" (1971, p. 31); no hay ser humano que se encuentre libre de la tensión de vincular la realidad externa con la interna. Esto explica la importancia que Winnicott atribuye a lo que llama *zona intermedia de experiencia*, en tanto alivia aquella tensión. Dicha zona puede entenderse como una continuación de la zona de juego del niño, zona intermedia sumamente necesaria en la infancia, ya que permite la iniciación de una relación entre el niño y el mundo. Este espacio intermedio es posible si sus cimientos existieron en los comienzos, en aquella zona entre el niño y una madre lo suficientemente buena.

[3] Con sus estudios, publicados en 1958, el médico y psicoanalista René Spitz descubre un conjunto de perturbaciones somáticas y psíquicas provocadas en los niños durante los 18 primeros meses de vida, por la permanencia prolongada en una institución hospitalaria donde carecían de todo vínculo afectivo. Según sus observaciones, en el caso de la carencia afectiva total, los trastornos podían llegar hasta el marasmo y la muerte.

Lo cierto es que no siempre ese vínculo, ese entre dos, está garantizado. En su libro "El trabajo de lo ficcional", Jaime Fernández Miranda, refiere a la existencia de "diversos modos de desencuentro con el adulto en los orígenes, en general contingentes y sutiles, que producen una no-instauración de la dimensión ficcional de la sexualidad y, con ello, de la neurosis infantil" (2019, p. 116).

Por otra parte, la intervención primordial de un Otro en los orígenes, se encuentra ligada a que, para el niño, en ese primer tiempo no hay cuerpo unificado; por lo tanto, un primer trabajo que enfrentará al nacer consistirá en la ligazón de lo corporal. Dicha ligazón sólo podrá efectuarse atravesando lo que Freud llamó *vivencia de satisfacción*, que no se reduce a una satisfacción física, biológica; sino que se trata de una inscripción psíquica (Rodulfo, 1999).

Para comprenderla, se habrá de contemplar que, ante una tensión interna causada por la necesidad, el organismo por sí mismo no puede provocar la acción específica capaz de suprimirla; requiere la ayuda de una persona exterior. Luego, la satisfacción queda unida a la imagen del objeto que ha procurado la satisfacción. Cuando aparece de nuevo el estado de tensión, la imagen del objeto podrá ser "recatectizada en ausencia del objeto real (satisfacción alucinatoria del deseo)" (Laplanche, Pontalis y Lagache, 2016, p. 133). Aquí, "la formación del yo viene a paliar el primer fracaso del sujeto en distinguir entre una alucinación y una percepción. Por su función inhibidora, impide que la recatectización de la imagen del objeto que satisface sea demasiado intensa." (Laplanche, Pontalis y Lagache, 2016, p. 134).

Si bien se habla de "*la"* vivencia de satisfacción, no es una única experiencia, y como se ha visto, nunca es sin Otro, implica un lazo. Atravesarla permite establecer la diferencia entre la satisfacción obtenida y la satisfacción buscada, diferencia que constituye el circuito del deseo (Rodulfo, 1999).

Al interior de esta experiencia, Rodulfo resalta la función de la caricia en la transformación de un pequeño mamífero en sujeto deseante: a través del placer recibido por las caricias "el niño se subjetiva, pasa del organismo al cuerpo, se escribe en tanto corporeidad" (1999, p. 42).

Así como todo niño debe pasar, en principio, por un período de fusión, de *alienación* necesaria al Otro, debe seguirlo una instancia de *separación* (Quiroga y Román, s.f.), de distinción entre lo que es "yo" y "no yo". En su obra *Dibujos fuera del papel* (1999), Rodulfo desarrolla acerca de los trabajos psíquicos de individuación. Allí plantea que el sujeto no es ajeno al movimiento de separación, el corte no es algo que viene exclusivamente de afuera; el niño "se fabrica, se procura sus propios instrumentos y mitos individuales de corte, y no es esa la menos importante de las funciones del jugar" (Rodulfo, 1999, p. 181)

En la constitución del niño como sujeto, además del armado de un yo y un otro, Freud refiere a un *desarrollo sexual infantil*. En éste ubica dos organizaciones pregenitales (oral y anal), seguidas por una organización en la que solo se conoce un aparato genital: el masculino. De allí que a esta fase la denomina *fálica* (Freud, 1905).

Se entiende entonces que, en el comienzo no hay una unidad comparable al Yo, sino que éste tiene que constituirse, y ser el encargado de garantizar la represión. El armado de un yo y el otro toda la vida estará consolidándose; no es algo de una vez y para siempre. Uno de los aspectos en los que coinciden Freud (1921), Klein (1923) y Lacan (1961-1962) es en el valor preponderante de la identificación en el proceso de constitución de un yo y un otro. Principalmente con Lacan y Klein se ubica a la identificación en los cimientos de la formación de símbolos, aspecto indispensable en todo proceso de aprendizaje.

3.1.3. Tejiendo las redes de lo simbólico.

Siendo clave en el origen de la escritura, se hace ineludible reflexionar acerca del vínculo entre el niño y lo simbólico.

Parafraseando a Dolto, Ledoux explica que "Las primeras percepciones de la interacción entre la madre y el lactante se registran y se convierten en signos, elementos significantes a partir de los cuales se organiza un sentido simbólico" (1984, pp. 71 y 72). Como puede percibirse en esta cita, la simbolización no es algo a lo que simplemente se llega, sino que se trata más bien de un entramado que se va tejiendo desde muy tempranamente, en esa zona consolidada entre el niño y el Otro. La madre, al mismo tiempo que instala la pulsión que da origen a las primeras inscripciones psíquicas, otorga

al niño posibilidades de ligazón de éstas. Le ofrece significaciones, otorga sentido a sus vivencias, sentires y emociones (Cipriano, 2007). Y en ello interviene su propio deseo; como afirma Donzis: “La función deseo de la madre da sentido y significación al llanto y a los gorjeos del hijo, nombrando corno juegos los ejercicios motores, sonoros y semánticos del niño” (2017, p. 27).

Las palabras de la madre circulan como oferta de simbolización, sus enunciaciones deben favorecer la diferenciación, y lanzar al niño a la búsqueda de objetos sustitutivos (Cipriano, 2007). Es a través del lenguaje “que la madre ofrece ligazones que el niño deberá hacer propias, encontrando de ese modo nuevas formas de representar, de dar sentido a aquello que vive y siente, y complejizando así su entramado simbólico” (Cipriano, 2007, p. 136).

“Por otro lado, la función paterna debe garantizar este proceso propiciando la ruptura de este apego entre la madre y su hijo” (Cipriano, 2007, p. 136). La ley del padre, que no interviene con su presencia sino con su palabra, opera imaginariamente para el niño privando a la madre de su objeto, poniendo en escena la castración materna. La prohibición del incesto que dicha ley instaura “funciona del lado materno como la interdicción de reintegrar su producto, y del lado del niño lo separa de su identificación con el objeto de deseo materno” (Tendlarz, 2007, p. 39). Al ejercer su función, el padre ofrece atributos emblemáticos, nuevos espacios e intereses (representantes de la cultura) y objetos del mundo (Cipriano, 2007).

Sin dudas, las características de los primeros intercambios, pueden favorecer tanto como obturar la relación del sujeto con el símbolo. Por un lado, “Cuando un niño recibe los sonidos, y también la brecha o discontinuidad entre ellos, tiene la chance de estar bañado por el lenguaje, de operar con las palabras y la lengua: de jugar, dibujar y escribir” (Donzis, 2017, p. 23). Por otro lado, como advierte Schlemenson, (2007), en niños cuyas primeras relaciones parentales se caracterizaron por la inestabilidad y precariedad afectiva o por una asistencia excesiva, en ambos casos los deseos de entrelazamiento libidinal no se instituyen, lo que les genera dificultades para el acceso a la actividad representativa e impiden que la actividad simbólica se instale.

En esta etapa temprana, Winnicott (2004) ubica como precursores del símbolo, a una serie de objetos y fenómenos que llama “transicionales”, entendiéndolos como mediaciones entre el adentro y el afuera, entre la presencia y la ausencia, entre lo subjetivo y lo objetivo. Cumpliendo dicha función es dable encontrar: un osito de peluche al que el niño se aferra al salir de casa o al irse a dormir; una mantita que el bebé acaricia en momentos en que se encuentra privado de la cercanía de su madre; un canto que entona para dormirse; pudiendo tratarse de muchos otros objetos o comportamientos.

El famoso juego del Fort Da, que Freud describe al observar a su nieto jugando con un carretel, esquematiza aquella inscripción a través de la cual el niño se introduce a lo simbólico (Lacan, 1999). Con su juego, el pequeño elabora la pérdida, la separación vivida en lo real, a través de su representación simbólica, pudiendo así hacer presente algo ausente, ejercer un rol activo allí donde era pasivo. La inscripción de cada uno de estos significantes (presencia y ausencia), es posible gracias a la existencia de su opuesto (Chaker, 2020). Es decir, gracias a la alternancia entre su presencia y su ausencia, la madre permite la representación en el psiquismo del niño de tales significantes. Por lo tanto, la experiencia del niño en relación a estas primeras inscripciones significantes, y su posibilidad de simbolizar a partir de ellas, estará vinculada a su experiencia en la zona construida entre él y su madre.

El desarrollo de la función simbólica a partir de esas primeras inscripciones significantes, más tarde, dará lugar a que una marca escrita devenga en huella, a que un conjunto de letras enlazadas se transforme en significante.

Lo planteado hasta aquí, hace evidente que la relación de un niño con el símbolo y por lo tanto con la escritura, no estará vinculada a un único momento o etapa de su vida, ni solamente al niño, sino que las condiciones que lo irán preparando para ello se encuentran en diferentes momentos de su constitución como sujeto, donde el Otro ocupa un lugar fundamental.

3.1.4. ¿Cómo aprende un niño con problemas en la constitución subjetiva?

Desde la psicopedagogía clínica, como se ha dicho, interesa la singularidad del sujeto que aprende. Al tratar con un niño con problemáticas en su constitución subjetiva, deberá considerarse que las características de su sistema de pensamiento difieren de las

que suelen presentar niños neuróticos, que no es lo mismo que decir que tiene problemas cognitivos.

Norma Filidoro (2009), reconocida por su rico recorrido en la clínica y conceptualización psicopedagógica, escribe acerca de la construcción del conocimiento en las psicosis, desde una perspectiva que además del psicoanálisis también contempla la teoría de la equilibración. La autora asegura que las fallas que le impiden al niño su advenimiento como sujeto, no le impiden sin embargo, la construcción de nociones y estructuras lógicas (Filidoro, 2009).

En función de su experiencia en la clínica con niños con trastornos subjetivos graves, Filidoro (2009) considera que, la posición en la estructura del lenguaje en la que el niño queda ubicado, produce efectos en los mecanismos del desarrollo de los sistemas de pensamiento y del aprendizaje del niño.

Una de las características de las construcciones cognitivas en estos niños, es que la noción de conservación se halla desfasada respecto del resto (clasificación, seriación). El niño falla en la construcción de las identidades (antecedente necesario de las conservaciones). Esta noción es el soporte de todas las propiedades del objeto: todo conocimiento requiere la construcción de ciertas estabilidades (seguir siendo lo mismo a pesar de las transformaciones). Para ubicar las condiciones necesarias que permiten a un niño acceder a la noción de identidad, Filidoro invita a pensar qué es lo que sucede con la construcción de la identidad del propio cuerpo, de un cuerpo del cual el niño se vale instrumentalmente en su accionar sobre los objetos. Introduce la pregunta por la constitución del yo, por el lugar de ese hijo en la pareja parental (Filidoro, 2009).

Como consecuencia de esta no-construcción de las identidades y conservaciones, Filidoro (2009) menciona tres características peculiares que pueden presentarse a nivel de la organización de las estructuras cognitivas:

- Los esquemas de conocimiento quedan “pegados” al objeto o situación que les dio origen, impidiéndole atribuir significaciones a la realidad por medio del juego entre asimilación y acomodación. Los esquemas y operaciones construidos en un contexto encuentran grandes obstáculos para poder transponerse a una nueva situación. Al no haber alcanzado el nivel de las identidades, no logra armar semejanzas y diferencias,

entonces o bien queda atrapado del lado de lo idéntico o bien queda a merced del encuentro fortuito con los objetos (como si todo fuese nuevo)

- Los esquemas se coordinan muy dificultosamente: “Es usual ver a niños que al accionar sobre un objeto dirigen la mirada a la pared, a la ventana, al vacío… Niños que no coordinan los esquemas de la visión con los esquemas auditivos” (Filidoro, 2009, p. 60)
- Se producen fallas en los procesos de integración de esquemas: en vez de que los sistemas del nivel inferior se integren en las estructuras del nivel superior, reconstruyéndose los esquemas; funcionan de manera paralela dos sistemas estructurales de niveles diferentes.

Por otra parte, en los niños con problemas en su estructuración subjetiva, también se observan particularidades en el funcionamiento del mecanismo de pasaje de una organización a otra:

- Fallas en la equilibración: pueden presentar un funcionamiento con predominio de la asimilación, o bien con predominio de la acomodación.
- Las perturbaciones no operan provocando desequilibrios o los desequilibrios no son fuente de regulaciones y compensaciones: “Para un niño atrapado en lo idéntico, un conflicto puede ser devastador, lo arranca de su única referencia” (Filidoro, 2009, p. 69). En este caso las perturbaciones pueden significar una gran desorganización en el niño. En cambio, en el caso de los niños que quedan a merced del encuentro azaroso con los objetos y situaciones, para ellos no hay conflicto alguno. No perciben la dificultad como tal, ya que no hay punto de referencia que les permita advertir que algo se ha modificado

Por último, la autora refiere a las características que asumen las estrategias y los procedimientos, en niños con trastornos en la estructuración subjetiva, al momento de resolver situaciones problemáticas. Por un lado, el niño opera de próximo a próximo perdiendo de vista el fin. Por otro, sucede que el procedimiento termina transformándose en un fin en sí mismo. Se observan además, fallas en los encadenamientos temporales (Filidoro, 2009).

En resumen, la construcción del conocimiento en niños con problemáticas en su constitución subjetiva adquiere particularidades que deberán tenerse en cuenta al momento de pensar en cómo construye el conocimiento de la escritura. Así también, requiere pensar en una intervención psicopedagógica y en modos de enseñanza que la contemplen. Respecto a esto, Alfredo Jerusalinsky aclara que "es posible constituir formas de promover curiosidades parciales, fragmentarias, que permitan a ese niño así constituido como sujeto, fallido en su constitución simbólica, que pueda aprender algunas cosas aunque esos conocimientos no puedan ser generalizados y tengan un uso de una extensión más corta" (Jerusalinsky, 2010,pp. 140 y 141). A lo que añade la necesidad de un docente en condiciones especializadas para trabajar de un modo diferente, contemplando que ese niño no está en una posición de curiosidad como todos los otros.

3.2. Escritura en clave psicoanalítica

3.2.1. Conceptualizando la escritura

El aprendizaje de la escritura en el niño es un proceso que suscita múltiples interrogantes, fundamentalmente en el ámbito escolar. Ahora bien, ¿qué se entiende por *escritura*? ¿Qué implica aprenderla? Si bien la Real Academia Española la define como "Sistema de signos utilizado para escribir", los lineamientos que orientan su enseñanza en Argentina reconocen que "la escritura no es solo el trazado de signos" (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2006a, p. 24); se entiende a la misma como patrimonio cultural y como sistema de comunicación (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2006b). La escritura implica codificación pero no se reduce a ella; exige poner en relación la oralidad con marcas gráficas, pero también supone creación, producción, comprensión de la naturaleza y función propias de un sistema: el de la lengua escrita. Escribir no es solo la producción de marcas gráficas sino también su interpretación, la posibilidad de dar sentido a las experiencias con el sistema de escritura (Ferreiro, 1991a).

Respecto al cómo se aprende, como en todo proceso de construcción del conocimiento, se ponen en juego *cognición* y *subjetividad*, en una relación que se puede definir como "compleja". Es decir, ninguno de estos elementos define al otro, ninguno es causa del otro, sino que se inter definen (Filidoro, 2010).

En el caso de la escritura, según la psicogénesis, el niño construye hipótesis acerca del sistema de escritura, que va revisando y reconstruyendo a partir de la interacción con material escrito y con lectores y escritores que dan información e interpretan esas escrituras (Teberosky, 2000). También es sabido que este proceso sucede en un sujeto en constitución, que atraviesa una serie de pérdidas y adquisiciones a nivel subjetivo. Ambos procesos (el de construcción del conocimiento y el de constitución subjetiva), como se dijo, se definen mutuamente. De allí que en esta tesis se refiera a la escritura en términos de *construcción*, comprendiendo desde la psicogénesis que el niño construye el conocimiento; y al mismo tiempo se hable de una *instalación*, entendiendo desde el psicoanálisis la relación que dicho proceso tiene con el mecanismo de la represión.

Ahora bien, siguiendo el enfoque psicoanalítico desde el que se plantea este estudio, se intentará profundizar en la perspectiva psicoanalítica de la escritura.

Retomando las palabras de la psicopedagoga argentina Alejandra Marroquín, se considera que la escritura "es también la marca personal, el sello, el pulso propio; el trazo de uno mismo puesto en una hoja" (2011, p. 1).

Siguiendo las ideas de Pommier, Marroquín establece una articulación entre trazo y sujeto, que refleja la concepción de escritura adoptada en el presente trabajo:

> …existe un primer tiempo en el cual los trazos del niño marcan la espacialidad del sujeto frente a la angustia de desaparecer en el infinito gozoso del Otro. Los trazos, marcan lo diferente de la alienación del origen, marcan existencia. Gradualmente la representación del trazo adquirirá fuerza simbólica para esbozar el intento de ingreso a una convención. Son tiempos en donde la operación de separación del Otro hace marca. Podemos decir que la escritura cobra el valor de simbolización de la operación de separación, en relación al Otro y la incorporación de una ley. El aprendizaje de la escritura tiene un valor exogámico, escribir supone una ruptura con los lazos endogámicos. (2011, p. 2)

Se entiende entonces que al escribir, el niño no solo traza letras, sino que traza lo propio, se inscribe en ese acto de dejar marcas gráficas en una hoja. Esto explica los costosos procesos que subyacen a los aprendizajes requeridos para acceder a la lectoescritura:

> Se requiere una buena coordinación visomotora, atención perceptiva, memoria evocadora, capacidad de discriminación y de abstracción, manejo de hipótesis, orientación, manejo del espacio y concentración. Todas estas capacidades se deben entender en un antes, en tanto percepción, discriminación, tiempo y espacio del propio sujeto en relación al mundo, como parte de su constitución narcisística. (Palma y Tapia, 2006, pp. 105 y 106)

Desde la perspectiva psicoanalítica, el acceso al orden de la cultura, es pensado en relación a un acontecimiento previo, estructurante, que es el acceso del sujeto al orden simbólico (Micone, 2014). Como se ha desarrollado previamente, dicho acceso es posible al interior del vínculo primario entre el niño y su madre, y gracias a la intervención de la función paterna. De modo que, el atravesamiento de la problemática edípica tendrá un rol determinante en las modalidades de acercamiento a la lectoescritura (Pommier, 1996) y al conocimiento en general, al constituir las bases del acceso a la dimensión simbólica (Cipriano, 2007).

Palma y Tapia (2006), reafirman por su parte, que las modalidades de relación de un niño con la escritura evocan el modo de ejercicio de las funciones parentales. La escritura correspondería al ejercicio de la función paterna en tanto está estructurada por una legalidad ajena al niño (sistema de representación a través de signos, reglas semánticas, sintácticas y pragmáticas) representando así un espacio de terceridad respecto de la relación madre-hijo.

De este modo, cuando el ejercicio de las funciones parentales restringe las posibilidades del pasaje de la legalidad endogámica a la legalidad secundaria, pueden observarse dificultades manifiestas a través de síntomas en el campo de la lectoescritura (Palma y Tapia, 2006).

Para que un espacio de escritura pueda constituirse será necesaria la diferenciación con un otro que leerá e interpretará esa escritura. En este sentido, puede pensarse a la actividad de escritura como un instrumento de autonomía, considerándose la carga de diferenciación e identificación que posee (Kornblit, 2007). Es decir, a la vez que exige la identificación con otros sujetos escribientes, la escritura permite diferenciarse de estos, siendo posible elegir qué mostrar, cuándo y a quién. Por lo tanto, aquel que sólo puede copiar lo ya escrito por otro, se homologa allí donde debería diferenciarse, permanece atrapado en la legalidad del sistema. Como afirma Janin, "la escritura supone creación, producción propia (si no, es mera copia vacía de sentido)" (2017, p. 34)

Siguiendo a Kornblit (2007), se resalta la necesidad de constituirse primero como sujeto autónomo, distinto, como sujeto autor, para lograr la escritura. Es a partir de la diferenciación que se abre el espacio de lo secundario, de la duda; que se confronta al sujeto con la falta, falta necesaria para habilitar el deseo de aprender.

Esteban Levin hace especial énfasis en el deseo de leer y escribir en el sujeto; deseo que nace en los primeros escenarios relacionales: "los niños, realizan entre los dos y los tres años un descubrimiento llamativo y esencial: descubren que los libros hablan por la voz del Otro que los lee. Las letras, los dibujos y las imágenes se estructuran en relación con la voz del Otro que los interpreta y los diferencia" (Levin, 2002, p. 143). A lo que añade: "Si el niño desea escribir será porque esa letra, ese dibujo, o ese número, serán leídos e interpretados por otros" (2002, p. 144). Es decir, aquel deseo tendrá que ver con el placer de realizar trazos que comunican y aluden a alguna cosa, idea o sentimiento que allí no está. Para ello, "el yo debe reconocer a los otros, al docente o compañeros por ejemplo, como figuras valorizadas y necesitadas para la obtención de un nuevo y exogámico modo de placer" (Amblart de Elía y Cartechini, 2019, p. 7).

3.2.2. La necesaria represión

En sus desarrollos, Pommier (1996) establece una equivalencia entre formación del inconsciente y letra. Refiere a una misma procedencia y, por lo tanto, a la existencia de una hermandad entre la letra de escritura y la instancia de la letra en el inconsciente. En el origen de ambas se ubica la represión.

Los lapsus, los sueños, como el síntoma también forman "letras" que dicen algo. En palabras de Pommier: "'Algo' que fue reprimido se abre un camino bajo una forma literal, ya sea que eso se oiga en lo que se dice (como el lapsus), que se muestre (como en el sueño), o que se escriba sobre el cuerpo (como el síntoma)" (1996, p. 197). Explica además que estas figuraciones pueden leerse como *rébus*, es decir, como las letras: no de forma individual ni por su imagen o sonido, sino que adquieren sentido al interior de un conjunto, en su relación a otras.

Tanto la instancia de la letra en el inconsciente como la letra de escritura se podrán leer si se reprime cierto valor de goce atribuido a la imagen. De la misma manera en que, en un principio, se reprime la imagen del propio cuerpo, cuya significación fálica resulta irrepresentable, para leer y escribir es necesario abandonar el valor icónico de las letras, e ir más allá de éste, en virtud de atender a su posibilidad de significar a través de su enlace (Pommier, 1996).

> La letra alfabética es la más alejada de cualquier referencia al cuerpo. Ya no tiene cara y ojitos como los monigotes o las primeras letras animadas. Está limpia de ese goce corporal. El adulto alfabetizado lo hace automáticamente, pero si se detiene por un momento, notará que cada vez que lee una palabra, lo hace gracias a la represión de su valor visual como así también del valor sonoro individual de cada letra, a favor de una representación global. (Chaker, 2020, p. 131)

Para acceder a la lectoescritura es necesario, por lo tanto, perder esa tendencia que los niños tienen en un comienzo a *antropomorfizar* las letras (Conde, 2002), cuando las asocian por ejemplo con "dos pancitas", "una cabecita", etc.

Puede entenderse que exista dificultad para reprimir el valor de la imagen, considerando, como dice Pommier (1996), que cualquier grafismo evoca la imagen del cuerpo propio, y el goce de su imagen remonta a aquel goce inicialmente perdido. Pero, para que la letra sea del sujeto, tiene que acontecer la represión como posibilidad de enlace entre éstas.

Cuando las letras se enlazan entre sí, constituyendo palabras, forman una significación al servicio de la represión. Mientras que, las letras aisladas, "retoman su valor de imagen, de figuras que ya no significan más que sus propios contornos, y en esta medida serán adecuadas para el retorno de lo reprimido" (Pommier, 1996, p. 204). Por eso, el autor plantea que la letra no solo procede de la represión, sino que al mismo tiempo funciona como retorno de lo reprimido, dando lugar a los síntomas en la lectoescritura.

Asumir este vínculo entre la letra escrita y la represión, conduce a la pregunta por la significación que tienen las letras para un niño, entendiendo que tales significaciones son las que determinan sus posibilidades de enlace, y finalmente, la capacidad de leer y escribir de ese sujeto. En su obra, Pommier (1996) invita a pensar la posibilidad que tiene un niño de formar sílabas, ligada a la investidura de ciertas letras por el goce pulsional. A diferencia de las consonantes, las vocales pueden pronunciarse por separado, permiten aislar el sonido puro y materializar así el objeto de la pulsión vocal. Por tal relación con la pulsión se identifica a las vocales como letras "maternas", organizadas por las consonantes que, como escritura de la ley, corresponden al padre. En este sentido, la formación de las sílabas, que implica el enlace de la vocal con la consonante, constituye la escena primitiva, y la actividad de leer como la de escribir ponen en juego el goce que esa unión comporta, simbolizado por la existencia del hijo.

Se comprende así, la necesidad de despegar a la vocal de la pulsión, ya que "mientras las imágenes de letras representan el cuerpo propio (…) no pueden ligarse." (Pommier, 1996, p. 270)

Como se viene apreciando, un aspecto necesario de la lectura y la escritura es la dimensión de la falta. A la imagen visual de la letra siempre le faltará la imagen sonora, y viceversa. No se podría leer atendiendo solo a los sonidos ni solo a las imágenes: "El sonido de una letra puede enlazarse al sonido de las otras letras gracias a su imagen (…) solo por el lado de lo que falta a cada una de las consistencias sonora y visual éstas se asocian y se leen" (Pommier, 1996, p. 289). Por eso, dirá Pommier: "más que del aprendizaje, el acto de leer y escribir depende del complejo de castración, que descubre la falta a partir de la cual las letras, los vocablos, las significaciones se encadenarán sucesivamente, girando alrededor de ese vacío central" (1996, p. 290). De modo que, el enlace de una letra a otra tendrá siempre como condición previa la castración del Otro y

luego la del sujeto. De lo contrario, será la dificultad de enlace un indicador de permanencia de cierta captura en el Otro.

Así también, aquel que redacta un texto debe poder encontrarse ausente potencialmente, es decir, no se hallará presente cuando alguien lo lea. De este modo, para que haya escritor, será necesario que exista un lector que atribuya sentido a las letras que descifra y que, al hacerlo, afirme la presencia, al menos pasada, de aquel que escribió (Pommier, 1996).

En conclusión, puede verse que en el paso a la escritura se realiza un proceso idéntico al de la represión así como a su retorno: la represión recae primero sobre el goce de la forma, goce perdido a partir del cual se buscará otro goce en un conjunto significante. El proceso de castración no pretende prohibir el goce definitivamente: se trata de perder para luego ganar. Del mismo modo se pone en juego en el proceso de escritura: las letras, para ligarse, deben perder primero su valor de imagen (visual y/o sonoro), de este modo podrán asociarse entre ellas en provecho de otro sonido y de otra imagen: los de una palabra entera.

3.2.3. Origen corporal de la escritura

En Rodulfo (1999) es clara la idea de un camino, de pasos y adquisiciones, que un niño necesita recorrer para llegar finalmente al trazo sobre el papel. Señala como punto de partida las caricias que, junto a otras operaciones, van formando cuerpo.

> Cuando un niño dibuja, modela o le hace hacer ciertos recorridos a sus juguetes, está *repitiendo,* con toda la enorme carga de tensión diferencial que la transposición supone, pasos de escritura que antes se cumplieron en el plano de ese singular dibujo, la caricia. *El ponerse el niño a trazar rayas dispersas sobre una hoja, tan "elemental" como parece, es el desemboque de largos trabajos de escritura cumplidos sobre otro terreno.* De estos trabajos depende la existencia y funcionamiento de esa cosa tan compleja que tan abreviadamente llamamos cuerpo. (Rodulfo, 1999, pp. 79 y 80)

El autor permite llevar distintas escenas típicas de la cotidianeidad al rango de escenas de escritura. Resalta además la temprana disposición libidinal del niño hacia todo lo que tenga que ver con la marca y la acción de marcar. Al mismo tiempo, deja entrever "la multiplicidad de repercusiones metapsicológicas que ocasiona la introducción de la escena de escritura" (Rodulfo, 1999, pp. 87 y 88).

Por su parte, Esteban Levin (2010) en su libro "La experiencia de ser niño", desarrolla con detalle cada uno de los pasajes que se realizan hasta llegar a la escritura. El autor describe el siguiente trayecto que va del cuerpo a la letra: en principio, los reflejos arcaicos propios de los niños más pequeños, al ser anticipados por Otro como gestos, son resignificados por el niño inscribiéndolos como gestos significantes. Del mismo modo, realizará luego el pasaje del gesto al garabato, del garabato al dibujo, y de éste a la letra, que le permitirá acceder a la lectura y escritura. Todo esto no sería posible sin la experiencia compartida, sin el don del Otro, que fomenta en el niño la resignificación de sus formas de representación.

En este recorrido del cuerpo a la letra, planteado por los autores, se reconoce el pasaje necesario por el dibujo. Levin, en otra de sus obras, afirma: "El garabatear, el dibujar (no figuradamente) y el jugar sobre cualquier superficie adquieren un papel estructurante de este camino, cuyo hito final será la escritura alfabética." (2002, p. 144)

Alba Flesler (2011) coincide con esta concepción del dibujo como precursor de la escritura. Sostiene que en el mismo, es posible leer los tiempos de pasaje del espacio del Otro a la escena del sujeto: "(…) paso a paso, entre manchas y borrones, los tiempos del dibujo se realizan como tiempos sucesivos, momentos de respuesta del sujeto, que, inscribiéndose en una serie, se resta del vasto campo del Otro" (Flesler, 2011, p. 136). La autora deja en claro que para llegar a escribir, previamente el niño ha de dibujar: sin el dibujo y su función de diferenciación le será difícil atravesar las pérdidas que implicarán las nuevas escrituras.

Pommier (1996) destina también parte de sus desarrollos a explicar que la letra se engendra a partir del dibujo. El autor manifiesta que, en la producción pictórica, se pone en escena un goce mítico del cuerpo, el goce de la imagen; de esta manera, la separación

que se va haciendo del dibujo es asociada a la represión de la imagen de un cuerpo atravesado por la castración.

Según el autor, la evolución que va desde el dibujo o pictograma, al silabismo, y luego a la escritura alfabética, tendrá relación con la invención de la figura totémica paterna, capaz de limitar aquel goce infinito del Otro en los comienzos. Considera así, que un niño aprenderá a escribir al final de su complejo de Edipo. Es a través de éste que el niño percibe una falta, comprende que algo "ya no se tiene", "ya no está" y que puede advenir otra cosa en su lugar. Sin dicha introducción a lo simbólico sería imposible el uso de la escritura.

Al introducirse en la cuestión del aprendizaje de la escritura por parte de los niños y su relación con el dibujo, Pommier (1996) observa que la mayoría de los trabajos consultados al respecto, concuerdan en relación a un primer tiempo de indistinción entre el dibujo y la letra. Consideran además que la escritura comienza tan solo cuando la letra se desprende de su valor icónico, deja de ser un objeto en sí mismo y obtiene la posibilidad de significar.

Reconocer el origen corporal de la escritura, permite reflexionar acerca de lo verdaderamente sustancial para que un niño se aproxime a la aventura de escribir. En este punto, es importante contemplar que el niño se vale previamente de experiencias donde prima lo corporal, lo táctil, lo rítmico y sensitivo. Se comprende también lo fundamental de que aparezca la diferenciación, y que el goce infinito del Otro, propio de los comienzos, se vaya limitando.

Asimismo, cuando el inicio de la escritura se ve obturado, cabe preguntarse con qué asociará el niño aquella diferenciación, separación (del Otro). Se propone, a continuación, pensar también las problemáticas en la escritura desde una perspectiva psicoanalítica.

3.2.4. Una mirada a las dificultades manifiestas en la escritura

Sin dudas, "la dificultad para escribir es uno de los síntomas más frecuentes del malestar escolar infantil" (Palma y Tapia, 2006, p. 105). Convencionalmente, se espera que un niño aprenda a leer y escribir entre primero y tercer grado (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2006b), a partir de determinadas técnicas o

conocimientos; provocando cierto desconcierto aquel que, en tales condiciones, no lo logra.

En el libro "Dislexia y dificultades de aprendizaje" (Janin, Vasen y Fusca, 2017), diferentes autores dejan en evidencia que, en el recorrido hacia la apropiación de la escritura, se ponen en juego cuestiones que no suelen ser consideradas en el ámbito escolar. Como se viene apreciando, para escribir no basta con aprender una técnica. Es posible que "los chicos conozcan las letras, pero ¿sabrán qué hacer con ellas? Copiar, pero ¿sabrán su sentido?" (Wassner, 2017, p. 113). Se puede saber trazar las letras a la perfección, conocer sus nombres y sonidos, pero no lograr apropiarse de ellas para dejar una marca, enlazarlas y significar con su uso.

Por otra parte, es común la asociación según la cual los problemas de escritura *pueden* derivarse de trastornos en el lenguaje oral[4] (Figueiras, 2017). Si bien puede ser válido en ocasiones, convertirlo en una generalidad implicaría el establecimiento de una relación directa entre escritura y habla. Esta idea omitiría todo lo que se viene desarrollando respecto a que la escritura requiere de cada sujeto, no solo el habla, la cognición y la motricidad, sino también procesos de estructuración psíquica. La mirada clínica psicoanalítica de estas dificultades convoca a pensar: ¿Qué transmite un niño que no puede aprender a escribir?, ¿Qué subyace detrás de esas fallas en la escritura? (Palma y Tapia, 2006), ¿Qué aspectos constitucionales pueden estar involucrados?

Palma y Tapia (2006) plantean que la escritura puede ser vivida como opresora o como liberadora. En el primer caso, las problemáticas en su aprendizaje, pueden concebirse como modos de rehusarse al deseo materno, como posibilidad de evitar la alienación a la que están sometidos:

> La escritura es uno de los productos anhelados tanto por los padres como por la escuela, y es una actividad con resultados observables y normados, por lo que también puede convertirse en un instrumento de control materno. Así, el sujeto

[4] El autor hace énfasis en el término "pueden", ya que, según los estudios no siempre sucede, pero la presencia de dificultades fonológicas confiere mayores probabilidades de que el rendimiento en la lectura y la escritura se vea afectado (Figueiras, 2017).

> puede no desear escribir para preservar su autonomía de pensamiento. (…) Pero también el no escribir tiene su reverso, ya que puede ser el costo para no diferenciarse, para no acceder a otra cosa (como en los casos de niños que hablan con dificultades, siendo la madre la única persona que los entiende). Así, el no escribir protegería de ambos peligros: de separarse y de no separarse. (Palma y Tapia, 2006, p. 107)

Según las autoras, en el problema de escritura, se evidencia la presencia de una articulación entre el potencial intelectual afectado y el drama inconsciente. Los síntomas en la lectoescritura pueden presentarse a través de inversiones tanto verticales (b-p) como laterales (va-av), de dificultad para separar o unir palabras, en la omisión y añadidura de letras, en la legibilidad; los cuales corresponden a distintos momentos de estructuración del sujeto (Palma y Tapia, 2006).

Lo relevante es diferenciar qué hay de propio del sujeto en las dificultades de enlace, en la forma, o en la producción de sentidos. Dos reconocidas autoras en el campo de la psicopedagogía, "Paín (1983) y Fernández (2000a) recomiendan que respecto de los errores de lectoescritura sistemáticos, no es útil interpretar los errores específicos, sino que la operación misma involucrada" (Palma y Tapia, 2006, p. 108).

Gracias al aporte de la teoría psicoanalítica, se entiende que la construcción del conocimiento dependerá, no solo del esquema cognitivo del niño, sino de su constitución como sujeto deseante. No solo actuarán tiempos biológicos, sino también los subjetivos. Como también tantas variables externas al niño que deben contemplarse en cada caso. Lo desarrollado hasta aquí, permite comprender que en todo aprendizaje intervienen los avatares propios del proceso de constitución del niño como sujeto. El acceso a la escritura, como a muchos otros conocimientos, está ligado a la organización del campo simbólico, que el niño no podría armar sin la mediación de la instancia del Otro. Fuera de ese orden estructurante, y de la legalidad que el mismo implica, el acceso al conocimiento se hallaría perturbado.

3.3. Demandas escolares

3.3.1. Escuela: agente subjetivante

> "Los logros serán mayores o menores, pero la escuela siempre algo puede aportar, construir y hacer la diferencia" (Malti, 2017, p. 118).

Habiendo incursionado en los precursores de la escritura y en los aspectos constitutivos que habilitan su aprendizaje, se propone pensar ahora el papel que la institución educativa asume en dicho proceso, a través de la intervención docente y las propuestas pedagógicas actuales.

La escuela es el ámbito donde el niño confronta, por primera vez, lo propio con lo ajeno, con lo socialmente instituido (Cipriano, 2007). Tal como lo expresa en su estudio Sofía Ulfe (2015), la institución educativa ofrece al niño un nuevo espacio de entramado simbólico como agente socializador, lo cual le exige incorporar nuevas significaciones que cuestionen su marco de referencia primario y le generen conflictos con ellas, promoviendo el enriquecimiento y complejización del psiquismo.

Es esta oportunidad subjetivante que ofrece la escuela la que interesa destacar en este escrito, entendiendo su valor radical para el aprendizaje. El mismo requiere de una institución que brinde "nuevos modelos identificatorios, intercambios, comprensión de nuevos significados, nuevas posibilidades de simbolización que le permiten al niño salir del mundo endogámico y enfrentarse a nuevas voces, miradas y encuentros" (Ulfe, 2015, p. 32).

La función de esta institución que acompaña al niño durante largos y valiosos años de su vida, no puede quedar reducida entonces a la mera transmisión de conocimientos. Malti (2017) la define como un espacio donde los sujetos deben "ser alojados". Esto implica hacerlos parte, brindarle herramientas y soportes necesarios para su crecimiento en la sociedad. Aclara la autora, que no basta con reconocer que las aulas son espacios heterogéneos y que esa diversidad enriquece, sino que se trata de apropiarse de lo que esto significa en la realidad cotidiana, para permitir, de ese modo, distintos recorridos

válidos en el aprendizaje. Para que la escuela se posicione alojando la diversidad es necesario, según Malti (2017), un abordaje institucional; que la escuela, en su conjunto, responda fundamentalmente a tres requisitos:

1. Disponibilidad: Intención de sostener al otro más allá de sus dificultades. Ofrecer el cuerpo, la subjetividad, el conocimiento, el saber y el no saber, para que el alumno construya algo propio, que no es posible sin ese ofrecimiento.
2. Mirada de los actores institucionales: Ver al niño como un sujeto en desarrollo, en crecimiento, alguien que es capaz de aprender y al que se le puede enseñar. Atendiendo al poder constitutivo que puede llegar a tener la imagen que le devuelve el docente.
3. Confianza: en uno mismo como docente y en el niño, permitiéndole a éste creer en sus capacidades.

Se podría añadir a lo anterior, el valor de pensar y proponer las adecuaciones escolares, desde la perspectiva de *inclusión escolar*. Cuando los niños presentan necesidades educativas especiales, se suele decir que están en proyecto de "Integración escolar", o que reciben el apoyo de "docente integradora". No obstante, más apropiado que el término integración, sería hablar de "inclusión" escolar. Este concepto advierte que no basta con la inserción de alumnos con dificultades al aula común, procurando que accedan lo mejor posible a la enseñanza impartida para todos. La inclusión no supone que los alumnos con necesidades educativas especiales se adapten a la enseñanza, sino que ésta se debe adaptar al alumnado para que todos dispongan de las mismas oportunidades de aprendizaje (Blanco, 2006, como se citó en Moreno, 2017). Esto sería, por ejemplo, utilizar para todo el grado estrategias que prioricen la expresión oral, teniendo en cuenta que un alumno carece de otros medios de expresión; promoviendo de esta manera la participación y el aprendizaje de todos.

En resumen, la escuela es una institución que al mismo tiempo que se propone enseñar contenidos, produce efectos en la constitución de la subjetividad. A la vez que promueve la adquisición de la lectoescritura y de la numeración, construye la posibilidad de lazo social (Filidoro, 2009).

3.3.2. Acerca de las propuestas educativas actuales

Ingresar a un aula, implica encontrarse con diversidad de tiempos, modos, posibilidades, y deseos de aprender en los niños. Están aquellos que aprenden con facilidad, los que dudan en cada paso, los que corrigen a la maestra, los que sorprenden con sus reflexiones. También los hay distraídos pero con ganas de aprender, inquietos o revoltosos pero muy perspicaces, o aquellos que permanecen indiferentes a la clase. Esta diversidad también se manifiesta en relación a los conocimientos previos:

> Los estudios muestran que los niños llegan a la escuela con conocimientos muy diferentes sobre el sistema de escritura, con contactos muy distintos con la lengua escrita (…). En cualquier aula, las posibilidades lectoras y escritoras de los chicos son heterogéneas. (Fusca, 2017, p.79)

Reconociendo que existe esta pluralidad ¿Qué se hace con ella al momento de enseñar? Es sabido que atender esta diversidad no es tarea fácil en la estructura de los dispositivos escolares actuales, caracterizados por la homogeneidad, la enseñanza graduada, todos al mismo ritmo (Fusca, 2017).

Reconociendo que el aprendizaje es con un otro, e influenciado por un contexto, la mirada y propuestas pedagógicas del docente asumen un importante papel en dicho proceso (Pruzzo, 2012; Figueroa Castillo, 2018). A esto se hace referencia con la expresión "*demandas escolares*" que titula este trabajo. Es sabido que, las modalidades de enseñanza que predominan en las aulas se desprenden principalmente de la propuesta educativa actual plasmada en los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2004), como también en los *Cuadernos para el aula* (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2006)[5].

Atender a lo que se viene refiriendo como demandas escolares, permite comprender los problemas de aprendizaje que Alicia Fernández (2010) denomina "reactivos". Con éstos refiere a los problemas que no implican necesariamente una modalidad de aprendizaje alterada, sino que pueden suceder a causa de un choque entre

[5] Los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* y los *Cuadernos para el aula* son documentos que orientan la educación a nivel nacional en Argentina.

aprendiente e institución educativa que funciona expulsivamente. De este modo, puede entenderse como un problema reactivo a un sistema que no los acepta, que no reconoce su saber (Fernández, 2010).

A continuación, se propone un sondeo por las propuestas de enseñanza de la escritura que llegan a las escuelas, de acuerdo a disposiciones ministeriales.

Desde el año 2004, en miras de dar unidad al sistema educativo argentino, se acordó la identificación de aprendizajes prioritarios para la Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Se elaboraron así los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), que buscan garantizar una base común de saberes para todos los chicos del país. Consiste en una selección de herramientas conceptuales que pretende condensar aquello que se considera valioso transmitir en la escuela (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2006a). En base a éstos se diseñaron los *Cuadernos para el aula*, organizados por grado y materia. A través de los mismos, se busca brindar propuestas para el trabajo en clase que hilvanen los saberes priorizados. En este caso, se analiza el Cuaderno para el aula correspondiente al área de Lengua de tercer grado del nivel primario (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2006b).

En más de una ocasión, se encuentra en este documento la propuesta de contemplar la diversidad en el aprendizaje de los alumnos:

> Al ingresar a 3er año/grado, los chicos y las chicas siguen conformando un grupo heterogéneo en cuanto a sus experiencias y conocimientos en relación con la escritura. Esto es así debido a la complejidad de saberes que se ponen en juego, a los distintos puntos de partida con los que ingresaron a la escolaridad y a los diferentes ritmos de aprendizaje y estilos personales de cada uno. (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2006b, p. 88)

> Teniendo en cuenta que los puntos de partida de los chicos no son homogéneos y que no todos aprenden lo mismo al mismo tiempo, se debe contar con estrategias de enseñanza y evaluación tan variadas como variadas sean las situaciones

individuales y grupales que se manifiestan en el desarrollo de los chicos. (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2006b, p. 27)

Se observa, no obstante, que este propósito de contemplar la heterogeneidad de los alumnos, ya es transgredido con la referencia que allí mismo se hace a plazos establecidos para la alfabetización inicial, considerando que todos deben finalizarla al concluir el primer ciclo de la educación primaria: "La escuela debe garantizar que, al finalizar 3er año/grado, los chicos puedan leer y escribir con autonomía textos adecuados a su edad." (2006b, p. 27)

De igual modo, los primeros planteos se desdicen al basarse en un supuesto que se repite a lo largo de todo el documento: en 3er grado los chicos ya "han aprendido el principio alfabético de nuestro sistema de escritura" (2006, p. 58). De este modo, se plantean objetivos de trabajo que lo dan por aprendido en todos los alumnos que transitan 3er. grado. Se propone entonces al niño abordar los problemas relativos a la gramática y ortografía: la separación correcta entre palabras, el uso de puntos y mayúsculas, la duda ortográfica, la redacción y la elección de palabras de acuerdo al tipo de texto. Mientras que, estos problemas, comienzan a aparecer una vez que los principios de base del sistema alfabético han sido comprendidos (Ferreiro, 1991b). En esta situación ¿Qué sucede con los niños que llegan a 3er grado sin comprender esos principios de base? ¿Qué sentido tiene presentarles problemas que aún no se plantean ya que se encuentran sin resolver problemáticas previas?

3.3.3. Reflexiones en torno a la intervención docente

Los modos de acompañamiento e intervención del adulto enseñante resultan claves para comprender el modo en que se favorece o restringe el despliegue simbólico (Grunberg, Patiño y Yapura, 2015), tan elemental en el aprendizaje de la escritura.

Frente a un sistema de enseñanza, donde el que enseña decide por quien aprende qué, cómo y cuándo aprender (Ferreiro, 1991a), interesa pensar la posición del docente ante el conocimiento y el aprendizaje del niño. Cuando un alumno no aprende, o tiene dificultades ¿Qué produce esa dimensión faltante en uno como enseñante? ¿Qué se puede estar jugando de la anhelada completud del ser humano, en ese afán de llenar carencias

en el niño ofreciendo contenidos ya elaborados, que solo debe repetir? (Levy, 2010b) ¿Qué hará tan difícil la misión de respetar el tiempo del niño, sin pretender acelerarlo, sin querer controlar su proceso de aprendizaje?

Si en relación al conocimiento, el enseñante se coloca en el lugar de quien ya sabe todo, quien tiene el saber, el alumno comprende que él no lo tiene, que solo debe recibirlo. Esto contribuye sin dudas a la pasividad del niño, no permitiéndole descubrir lo que puede y conoce, obturando la reflexión y la autonomía (Levy, 2010b).

Por el contrario, el enseñante puede permanecer expectante, dispuesto a descubrir lo que trae el niño, admitiendo que esto es algo que no sabe de antemano. Dicho proceder implica salir de una planificación estructurada enfrentando al docente con un no saber. Un vacío que remite a la castración y que hay que poder tolerar. Si el adulto no consigue tolerarlo, difícilmente lo logrará el niño. Se hace necesario entonces, tanto para quien aprende como para quien se propone acompañar ese aprendizaje, reconocer la propia carencia, asumir la incompletud, ya que es esa falta la que conduce al conocimiento (Levy, 2010b).

Permanecer expectantes, sin una planificación estricta, no quiere decir mantenerse de brazos cruzados, sin proponer nada (Levy, 2010b). El docente puede actuar como orientador del proceso: tratar de favorecer la indagación y reflexión del niño, plantear situaciones problemáticas, propiciar el diálogo y el intercambio que suscita al cuestionamiento (Wassner, 2017). Se destaca así, el rol trascendental del docente como posibilitador de una relación entre los actores que habilite la diferencia.

La intervención del enseñante no puede quedar reducida a la presentación de contenidos. Sin dudas la función del docente va más allá de eso; es quien puede nada menos que suponer un sujeto en ese niño, y suponer un saber en él (Levy, 2010b). Es quien puede, desde un lazo transferencial, representar una función reparadora y productora de simbolización (Velázquez, 2019).

Ulfe (2015), también resalta el valor imprescindible del otro “como sostén, referente, modelo identificatorio y sujeto de deseo que configura la disposición y constitución psíquica del niño para que se lleve a cabo un proceso de simbolización que habilite el aprendizaje” (p. 35). Es en este sentido, que el presente estudio decide hacer

foco en la mirada docente, en la manera en que piensa e interpreta al niño que aprende, pero más aún en la imagen que le devuelve al mismo.

Por otra parte, el importante papel que la interacción social asume en el desarrollo cognitivo del niño (Levy, 2010a), como su rol estructurante (Alvarez, Cantú, Tokuhara y García, 2014; Grunberg, Patiño y Yapura, 2015; Ulfe, 2015), exige revisar qué lugar se le está dando hoy en las escuelas, no solo a la interacción entre el alumno y el docente, sino también y fundamentalmente, entre pares. Qué oportunidades existen para pensar con otros, intercambiar pensamientos, defender opiniones.

Para establecer una adecuada comunicación dentro del aula es importante que el docente establezca una adecuada distribución de los espacios al interior de la misma. Existen múltiples formas de organizar los bancos en un salón, que pueden combinarse o alternarse de acuerdo a la actividad en cuestión. Aquí juega un gran papel la experiencia, la creatividad del docente y lo que pretenda lograr con sus alumnos (Herrera Cardozo, 2009). La disposición tradicional de los bancos, uno detrás de otro, no representa la más favorable para el intercambio, el pensar y debatir en grupo, o algo tan básico y fundamental como mirarse a la cara unos a otros. En cambio, una disposición en ronda, o formando un semicírculo con los bancos, favorecería en mayor medida la interacción y comunicación entre pares, presentando a su vez menor distancia con el docente.

Por último, Evelyn Levy (2010a) advierte acerca de posibles riesgos que conllevan aquellas prácticas docentes basadas en una perspectiva conductista del aprendizaje:

- La mera repetición, sin posibilidades de asimilación, llevan a una mayor pasividad, generando sometimiento y dependencia. En quienes ya presentan dificultades, se corre el riesgo de lesionar aún más el aprendizaje y la autonomía intelectual, produciendo a veces detenciones en el proceso constructivo por seudoacomodación.
- Someterlos largo tiempo a ejercitaciones repetitivas, “automáticas”, meramente visomotoras, puede producir un acrecentamiento de la estereotipia, que en una estructura psíquica lábil facilita aún más el camino a la desconexión (Levy, 2010a).

En última instancia, las propuestas pedagógicas ofrecidas en cada aula derivan de la conceptualización que cada docente o institución tenga del sujeto que aprende y del objeto de conocimiento. Entender el aprendizaje desde la mirada compleja que plantea esta tesis, implicaría:

> …concebir y soportar el caos y la incertidumbre considerando las particularidades de cada proceso y de cada sujeto; que las expresiones singulares muchas veces se ponen en tensión frente a los resultados y a los ideales esperados por el sistema educativo. (Grunberg, Patiño y Yapura, 2015, p. 169)

Los aportes del psicoanálisis, apreciados en las páginas precedentes, invitan a pensar cuánto enriquecería la práctica docente una intervención que prime la escucha, propicie el intercambio: pensar, construir y aprender con otro. Cuánto beneficiaría una propuesta educativa que contemple la singularidad; lo que implica entender que no existe un método único, que no se encontrarán pasos a seguir prestablecidos para todos los niños, sino que se darán en función de cada sujeto, de acuerdo al momento de constitución subjetiva que cada niño atraviesa. Todo esto implica enfrentar la angustia que puede generar no tener caminos certeros predeterminados (Levy, 2010b); implica un desafío a valerse de lo espontaneo, del imprevisto, a desarrollar la creatividad y a dejarse sorprender con lo que el otro tiene para mostrar.

4. Estado de la cuestión

Cómo un niño se apropia del sistema de escritura es una pregunta que se ha abordado desde múltiples enfoques, teniéndose en cuenta la implicancia de unos u otros factores. El contexto de la educación formal es uno de tales factores, privilegiado también en la presente investigación. Por ello, interesa mencionar en principio dos investigaciones: Pruzzo (2012) y Figueroa Castillo (2018), las cuales abordaron el aprendizaje de la escritura en el ámbito escolar estudiando casos que se caracterizaban por presentar dificultades en dicho proceso. Ambos estudios consideraron las metodologías de enseñanza y la mirada docente como factores relevantes en el proceso de aprendizaje de los niños estudiados.

Una de estas investigaciones fue realizada en Argentina (provincia de La Pampa) y se proponía relacionar las construcciones metodológicas docentes con obstáculos para el aprendizaje de los alumnos (Pruzzo, 2012). Para esto, dos estudiantes de psicopedagogía acompañaron en el aula a alumnos de 5º grado con dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita. Además de la observación participante, se realizó análisis documental y se emplearon test y pruebas operatorias.

En dicha investigación, se atendió también a la imagen especular que el mundo adulto le brinda al sujeto. En relación a esto, se percibió en los niños una imagen deteriorada de sí mismo construida por el efecto especular de la mirada de los otros. El cambio de mirada de las docentes hacia el niño, y de éste hacia sí mismo, fue relevante en sus avances; cambio favorecido por el fuerte vínculo establecido entre las ayudantes (observadoras participantes) y los niños. Los resultados de este estudio permitieron detectar la "pobreza de experiencias de los alumnos", que se asocia a la implementación de estrategias metodológicas inadecuadas por parte de los docentes. Las actividades están centradas en el docente, mientras el niño queda en un rol pasivo. El docente no percibe la falta de motivación o participación de los niños, no apela a su creatividad, y brinda lo mismo para todos, independientemente de sus posibilidades y conocimientos previos. No obstante, las propuestas de estas docentes están basadas, en gran parte, en los Cuadernos para el Aula del Ministerio Nacional de Educación (2006). Entre las conclusiones obtenidas se observa que los mandatos oficiales pueden actuar como restricciones que no promueven la creatividad del docente, ni el cuestionamiento acerca de su accionar.

Mientras la investigación precedente atiende principalmente a aquello que obstaculiza el aprendizaje, el estudio realizado por Figueroa Castillo (2018), evalúa tanto las barreras como los facilitadores del aprendizaje de la escritura. En función de lo evaluado diseña estrategias de intervención pertinentes para el caso estudiado: un niño de 6 años, con dificultades principalmente en la adquisición de la lecto-escritura. En principio, recolecta información acerca de su contexto familiar y escolar a través de entrevistas, y una observación en el aula y en el recreo. Luego aplica pruebas y test para recolectar información sobre el desempeño del niño.

Una de las barreras reconocidas en este estudio, se presenta en las prácticas y metodologías de la docente: no toma en cuenta la diversidad que se presenta en el aula, siendo ésta inadecuada para motivar y estimular al niño en su aprendizaje. El aula no cuenta con material concreto para la adquisición de la lectoescritura. Por último, el cambio constante de educadoras diferenciales dentro del programa de integración, puede afectar la consistencia de las metodologías y confianza entre educadora y estudiante.

En cuanto a los facilitadores, se destaca que, dos veces por semana, se cuenta con la presencia de una profesora especialista dentro del aula. Se menciona, además, el compromiso de las profesionales de la educación, quienes reconocen las dificultades del estudiante, por lo que siempre está siendo monitoreado y apoyado durante las horas de clases.

En función de lo evaluado en dicho trabajo, se diseñan estrategias de intervención teniendo en cuenta tanto las habilidades que el niño precisa desarrollar, como las estrategias de enseñanza pertinentes e intervención con la familia. Se proponen acciones de flexibilización y diversificación curricular.

Otro estudio realizado en el contexto escolar, es el de Serrano de Moreno y Peña González (2003), diferenciándose de los anteriores al incluir en su mirada a los alumnos sin dificultades. Las autoras fundamentan su trabajo desde la psicolingüística y la psicología cognitiva. Los datos son recolectados a través de entrevistas, observación no participante y análisis de las producciones escritas.

Esta investigación revela que los estudiantes de la segunda y tercera Etapa de Educación Básica (de 4º grado a 8° año en Venezuela) sólo escriben como encargo del

docente, para cumplir con tareas referidas a los contenidos, “lo que implica una total ausencia de la escritura para expresar pensamientos, conocimientos, sentimientos, afectos y cumplir con otras funciones sociales y personales de la misma como objeto cultural” (Serrano de Moreno y Peña González, 2003, p. 397).

Los estudios reseñados hasta aquí, coinciden en las dificultades observadas para contemplar la diversidad presente en las aulas al momento de diseñar estrategias metodológicas de enseñanza, incidiendo negativamente en las posibilidades de aprendizaje de la escritura por parte de los niños.

Respecto a los métodos de enseñanza de la escritura, en las escuelas argentinas existen actualmente dos enfoques en puja: la conciencia fonológica y la psicogénesis constructivista (Urdinez, 2022). A grandes rasgos, se pueden distinguir aquí: una enseñanza “explícita” o “directa” de una más bien “contextualizada y reflexiva”. Mientras la primera se sostiene en ideas provenientes de la teoría de la conciencia fonológica; la segunda toma a la psicogénesis como su principal referente (Castedo, 2019).

Desde la psicogénesis se entiende a la alfabetización como un proceso que consiste en el “ingreso a la cultura escrita”. Desde este enfoque interesa “diseñar y poner a prueba situaciones donde los chicos escriban y analicen la escritura propia, de los pares y del medio acompañadas por intervenciones que nos permitan dialogar con sus conceptualizaciones” (Castedo, 2019, p.5).

Mirta Castedo (2019), directora de la Maestría en Escritura y Alfabetización de la Universidad de La Plata, describe los resultados de investigaciones que comparan ambas formas de enseñanza, obteniéndose resultados en favor de las prácticas que enseñan la escritura de manera contextualizada y reflexiva. En contraposición al método “directo”, afirma que es la escritura la herramienta cultural que abre la llave del análisis de la oralidad, no a la inversa.

En cambio, desde la neurociencia se propone una instrucción sistemática y basada en la fonética. Desde esta perspectiva interesa que el niño sea capaz de encontrar la correspondencia entre grafemas (letras escritas) y fonemas (sonidos de esas letras). Lo que ha contribuido a poner en valor la conciencia fonológica ha sido una gran cantidad de trabajos científicos y experiencias de aplicación de dicho método en numerosos países,

como Estados Unidos, Finlandia, México, Colombia, Chile, Perú, Uruguay, y ahora también en Argentina (Drovetto, 2018). En 2018, el Ministerio de Educación de la Nación, en trabajo conjunto con el Instituto de Neurociencias y Educación (INE), publicó una serie de cuadernillos denominados "Aprender con el cerebro en mente", con el fin de acercar los hallazgos neurocientíficos al aula. Los mismos detallan cómo enseñar a leer con el método de la conciencia fonológica (Fundación INECO y Ministerio de Educación de la Nación, s/f).

Retomando ahora la perspectiva psicoanalítica que nutre el presente trabajo, resulta ineludible revisar lo investigado desde dicho posicionamiento en relación al aprendizaje de la escritura. Algunos trabajos realizados en Argentina en los últimos años (Alba Palacios, 2016; Álvarez y Cantú, 2018; Amblart de Elía y Cartechini, 2019; Tomé, 2021), se centraron en demostrar que los procesos psíquicos, en particular aquellos que afectan la producción simbólica en el niño, interfieren en el aprendizaje escolar, por lo tanto, en la escritura.

Uno de ellos fue realizado en la provincia de Córdoba (Amblart de Elía y Cartechini, 2019), donde emplearon como dispositivo diagnóstico para la investigación el DIP-le: Diagnóstico Posicional en lectura y escritura. Tomaron casuística correspondiente a más de veinte años de práctica clínica psicológica con niños de edad escolar, y doce pertenecientes a los terceros y cuartos grados de escuela primaria al momento de desarrollarse la investigación. En particular, en este proyecto, se investigaron las inferencias de las fallas en la construcción del psiquismo en el aprendizaje de la lectura, escritura, copia y lenguaje oral. Los resultados evidenciaron que aquellos niños que padecen trastornos a nivel de la constitución subjetiva con origen en los primeros tiempos de vida, se apropian del código lectoescrito y/u oral de modo dificultoso respecto de aquellos que no los tienen. De este modo, dan cuenta de la relación que existe entre el posicionamiento del niño con relación a la escritura y su constitución subjetiva.

En consonancia con el estudio mencionado, Alba Palacios (2016) demuestra la incidencia de los procesos psíquicos en las restricciones del potencial simbólico de un niño de 11 años. A través de la aplicación del Cuestionario Desiderativo, identificó y analizó indicadores patológicos que afectaban el proceso de simbolización en el niño que presentaba problemas de aprendizaje. Esto le permitió abrir líneas de intervención

terapéutica que favorecieron el inicio de transformaciones simbólicas en el niño. Se observaron cambios positivos en su interés y desempeño escolar.

En la misma línea que las investigaciones precedentes, se encuentran las desarrolladas por el programa de investigación de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, desde el año 1988 (Álvarez y Cantú, 2018).

Respecto a este conjunto de investigaciones:

> …convergen en abordar las articulaciones entre la dinámica intrapsíquica y la dinámica intersubjetiva en los procesos de aprendizaje, considerando que las modalidades con las que cada sujeto produce conocimientos son singulares y se construyen a lo largo de su historia subjetiva, constituyéndose en marcos identificatorios singulares. (Álvarez y Cantú, 2018, p. 70)

Como parte de este programa, la Dra. Patricia Álvarez junto a su equipo (Álvarez y Cantú, 2018), han estudiado los procesos subjetivos y simbólicos contemporáneos comprometidos en el aprendizaje escolar, focalizando en las relaciones entre las problemáticas narcisistas e identificatorias y la producción de conocimientos. Durante un periodo de tres años realizaron el abordaje clínico de diagnóstico y tratamiento de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje. Al mismo tiempo, brindaron talleres extracurriculares a docentes con el propósito de abordar los procesos subjetivos que en los adultos actúan como mediaciones simbólicas para sus intervenciones con los niños y adolescentes a su cargo. A lo largo de este estudio, se construyeron hipótesis específicas sobre los recursos simbólicos de cada sujeto en las diferentes modalidades de producción: grafica, escritural, discursiva y lectora. A partir de esto formularon hipótesis de interpretación sobre las problemáticas psíquicas involucradas y la propuesta terapéutica apropiada.

Recientemente, en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, Alicia Tomé (2021) realiza un interesante trabajo de vinculación entre la constitución subjetiva y el aprendizaje escolar, en contextos de marginalidad. Observa, a

través de un estudio de caso, que los niños contarían con escasos recursos simbólicos con los cuales valerse para sus procesos cognitivos. Se percibe con este estudio, cómo la marginalidad atenta configurando sus procesos de constitución subjetiva y condicionando sus procesos de aprendizaje. La manera en que las figuras parentales alojan al niño (donando palabra, atención, sostén) resulta clave para la configuración del modo en que el pequeño se abrirá a sus aprendizajes.

Si bien dicha investigación no se enfoca en el aprendizaje de la escritura, señala dos cuestiones significativas en relación a tal aprendizaje en el contexto escolar. Por un lado, extrae de un estudio realizado en 2015, por el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC), que los niños y niñas tienen dificultades para alfabetizarse en los tres primeros años de la escuela primaria. Por otro lado, plantea que, la institución escolar les supone a los niños determinadas condiciones y capacidades que en realidad muchos de ellos no tienen. Se espera que tengan la atención, la motivación y la memoria armadas e intactas. Pero éstas, como dice la autora, no son innatas, sino que se construyen en los intercambios con un otro que debe cuidar al niño y esperar algo de él.

Los trabajos de investigación citados en este apartado, evidencian la pertinencia del uso de estudios de caso como estrategia de investigación, así como la importancia de la interpretación y del papel activo del investigador, para la comprensión del aprendizaje escolar como un proceso subjetivo.

Por otro lado, en los estudios hallados, no se han encontrado evidencias empíricas que profundicen en el proceso de aprendizaje de la escritura en niños de tercer grado (etapa límite para consolidar la lectoescritura en la escolaridad argentina), desde el ámbito escolar, sosteniendo al mismo tiempo una perspectiva psicoanalítica.

Surge de este modo el interés por investigar, a través de un estudio de caso, el proceso de construcción de la escritura en un niño que asiste a tercer grado, atendiendo al contexto escolar y desde un enfoque psicoanalítico.

5. Marco metodológico

Se considera necesario en este punto, recordar cuáles eran los objetivos que orientan las decisiones y procedimientos adoptados en el transcurso de esta investigación. Con el fin de estudiar el proceso de construcción de la escritura desde la perspectiva psicoanalítica, en el ámbito escolar, se propuso, por un lado, describir y analizar aspectos simbólicos y vinculares que puedan incidir en el proceso de aprendizaje de la escritura, y por otro lado, describir las propuestas de enseñanza y la mirada docente en relación a dicho proceso. Asimismo, se propuso identificar los aportes que la mirada psicoanalítica de la escritura puede realizar a la intervención psicopedagógica en el contexto escolar.

5.1. Diseño de la investigación

Para alcanzar los objetivos propuestos, se empleó como estrategia el *estudio intrínseco de caso*, siendo el principal interés aprender sobre el caso particular (Stake, 1998). Esta metodología "permite un acercamiento al conocimiento de las particularidades presentes en un sujeto, en un grupo pequeño, o en una situación determinada, donde se pretende acceder a lo específico o idiosincrásico de esa realidad única, en un contexto determinado" (Moreno, 2017, p. 8). El presente estudio buscó sumergirse en la comprensión del proceso de aprendizaje de la escritura de un niño en particular, en el contexto escolar. Como todo estudio intrínseco de casos, no pretende establecer generalizaciones, en el sentido de obtener conocimiento aplicable a otros casos. No obstante, el hecho de adentrarse en la complejidad de un único caso, comprenderlo en profundidad, puede conducir a reformular generalizaciones establecidas, a considerar cuestiones que quizás antes se desestimaban al momento de conocer y comprender el proceso de alfabetización de un niño.

En función de lo dicho, se realizó una investigación de carácter *cualitativo*, la cual, como explica Stake (1998), implica valerse de la interpretación como método, busca comprender mediante la experiencia y atender al contexto en el cual los acontecimientos se desarrollan de forma natural. Asimismo, el estudio se enmarcó en el *paradigma indiciario* (Ginzburg, 1989), que pretende priorizar lo particular, lo singular, lo excepcional, lo sorprendente, por encima de lo general, lo repetible, lo medible. Se procuró no caer en *generalizaciones totalizantes* que intenten abolir la tensión irreductible

entre lo singular y lo general, es decir, entre la singularidad de la experiencia y las generalizaciones del saber teórico; relación conflictiva pero a la vez necesaria (Fernández Miranda, 2021). Se atendió a los detalles, aún aquellos que parecen insignificantes, reconociendo que pueden convertirse en indicios reveladores, que orienten conjeturas e interpretaciones.

Se trató a su vez de una investigación *no experimental*, es decir, no se modificaron ni manipularon variables deliberadamente. Este tipo de estudios permite investigar respetando las condiciones en las que se desarrolla, en este caso, el aprendizaje de la escritura en el niño. No requiere, por lo tanto, modificar el contexto ni el tipo de intercambio que en él se tiene habitualmente (Wainer, 2012).

5.2. Contexto y participantes: presentación del caso

El caso a investigar, surge de un acompañamiento escolar realizado durante más de tres años, desde el rol de docente de apoyo. Compartir la trayectoria educativa del niño siendo parte de su entorno escolar, observar tanto logros como dificultades, condujo a reconocer cuánto de la particularidad de este niño había por aprender y comprender.

Reconociendo la pertinencia de pensar el aprendizaje de la escritura en cada aprendiente de forma singular, en la presente tesis se estudia el caso particular de Valentín[6], quien se encuentra transitando dicho proceso. Se trata de un niño de 9 años, que enfrenta el desafío de conocer el mundo de las letras, de descubrir su carácter simbólico, de apropiarse de su uso y explorar el universo que puede crear con ellas. Más allá de los avances y logros que evidencia con el paso de los años, persisten en él un precario desarrollo del lenguaje, una entonación particular, dificultad para representar gráficamente y para acercarse a nuevos objetos y situaciones. Manifiesta además escaso interés y atención hacia las actividades escolares, carece en general de curiosidad, de preguntas; difícilmente percibe errores en las tareas académicas realizadas. De allí la pertinencia de centrar esta investigación en dicho caso, a fin de poder pensar su proceso de escritura de forma singular.

[6] Por cuestiones de anonimato se ha modificado el nombre del niño.

Por otra parte, se decide centrar el estudio de caso en el aprendizaje de la escritura, teniendo en cuenta que la lengua escrita atraviesa gran parte de las actividades escolares que alumnos y docentes realizan en las diferentes áreas del conocimiento y que, por lo tanto, sirve de mediadora en los procesos de aprendizaje en general.

5.2.1. Contexto amplio

El estudio tiene lugar en un contexto histórico-social muy particular que merece la pena ser detallado. Se sitúa en el marco de las consecuencias sufridas tras la pandemia mundial por Covid 19, que llega a la Argentina en Marzo del 2020. En este país, como en tantos otros, significó severas crisis a nivel económico, sanitario, político, social, etc. Sin embargo, aquí se referirá únicamente a la importante repercusión que ha tenido a nivel educativo, mencionando a continuación algunos aspectos.

Durante el ciclo lectivo 2020 no se pudo asistir a las instituciones educativas; algunos chicos recibieron clases virtuales por medio de diversas plataformas, otros solo recibieron actividades para hacer en sus hogares.

Se reorganizaron los ciclos lectivos correspondientes al 2020 y 2021, en lo que se denominó *unidad pedagógica 2020-2021*. Se planteó una reorganización institucional, contenidos a ser priorizados, unidades curriculares de enseñanza; la evaluación y acreditación para todos los niveles y modalidades del sistema educativo se basó en lo establecido en las Resoluciones del Consejo Federal de Educación 366/20,367/20 y 368/20.

Se profundizaron las desigualdades socioeducativas: los alumnos, principalmente de sectores sociales más vulnerables, que carecen de acceso apropiado a internet, no podían aprovechar las herramientas educativas digitales que ofrecía el sistema educativo para sostener la continuidad pedagógica en contexto de aislamiento social. Quedaron así privados de la transmisión y explicación docente y del vínculo cercano con sus compañeros y maestros.

En el año lectivo 2021, cuando se realiza esta investigación, se atraviesa una fase ya no de aislamiento sino de distanciamiento social, cuyas medidas tienen como consecuencia inmediata la necesidad de reducir radicalmente la cantidad de personas que transitan en simultáneo por los establecimientos educativos. En Argentina, se estima que

para mantener las medidas de distancia social la cantidad de estudiantes por aula debía reducirse entre un 37% y 67% (Cardini, Bergamaschi, D´Alessandre, Torre & Ollivier, 2020). Para comenzar el ciclo lectivo 2021 se propuso un modelo "bimodal" que alterna la asistencia a la escuela con la continuidad pedagógica en la no presencialidad. Mientras un grupo de alumnos asiste al colegio, otros trabajan desde casa, alternándose la modalidad de trabajo (presencial o en el hogar) en función de días o semanas establecidas para cada grupo. Esto hizo necesario avanzar en estrategias de priorización curricular, lo que supone no solo la identificación de contenidos prioritarios, sino también la distinción de aquellos que se adecúan mejor a la virtualidad y de aquellos que requieren la presencialidad.

En este contexto, al interior de todas las instituciones educativas se planteó el seguimiento de protocolos de higiene, distanciamiento y el aislamiento de burbujas consideradas sospechosas de contagio.

5.2.2. Contexto específico

La institución donde Valentín transita su tercer grado de la educación primaria, es una escuela común, estatal, de la ciudad de Rosario**.** El tercer grado de dicha institución, se encuentra integrado por 25 alumnos. Algunos concurren a la institución desde Nivel Inicial, otros, como Valentín, se incorporaron en primer grado. Desde un principio ha sido notoria la heterogeneidad en cuanto a posibilidades y conocimientos previos entre los niños que constituyen el grupo.

Su experiencia con las docentes ha sido poco favorable, ya que no ha permanecido una misma persona ocupando el cargo por mucho tiempo. Con frecuencia tienen maestras reemplazantes, en ocasiones por períodos breves y en otras por tiempos prolongados, lo cual repercute probablemente en el vínculo alumno-docente y en la continuidad de una modalidad de enseñanza-aprendizaje, generando cierta incertidumbre en los niños que difícilmente pueden prever con qué se encontrarán cada día. Asimismo, los constantes cambios de referente del aula han dificultado la adquisición de hábitos y normas requeridas para la convivencia y el trabajo en clases por parte de este grupo de alumnos.

A lo anterior se añade la experiencia de cursar todo el segundo grado en contexto de pandemia. Durante dicho año, las clases se brindaron exclusivamente desde la

modalidad virtual, sin intercambio directo entre la docente y los niños, ya que las actividades eran enviadas y explicadas a los padres, para que las transmitan a sus hijos. No se realizaron encuentros virtuales, como en otros colegios, considerando que gran parte de la población que asiste a esta escuela, carece de la conectividad o dispositivos necesarios.

El grupo inició su tercer grado combinando las clases presenciales con el trabajo en casa, como se ha explicado anteriormente, y a cargo de una docente reemplazante, participante del presente estudio.

En la relación entre los niños predomina el respeto y la aceptación de la diferencia. Incluso es común la disposición a ayudar al que lo necesita. Los compañeros de Valentín lo conocen hace bastante tiempo y parecen estar habituados a sus soliloquios, a sus risas sin causa aparente, y a sus saltos por el salón. Solo en ocasiones aparecen miradas de extrañeza, como intentando comprenderlo.

Respecto a la organización del espacio físico, cada grado tiene asignada un aula de trabajo, la cual se mantiene a lo largo del año. El salón de tercer grado se encuentra en la planta baja, con una puerta al patio que se utiliza en los recreos, y ventanas hacia otro patio donde realizan educación física.

En su interior, los bancos están dispuestos en las tradicionales filas: uno detrás del otro, mirando al frente, donde cuelga un gran pizarrón. A un costado de éste, se ubica el escritorio de la maestra. Si bien los bancos se disponen de manera que los niños puedan sentarse contiguos a un compañero, las medidas de prevención ante el Covid 19, establecen que deben ubicarse dejando un asiento libre de por medio.

Se repite una rutina diaria sin grandes alteraciones: la jornada está dividida en tres bloques de clases, separados por dos recreos de 15 minutos. Durante la clase realizan las propuestas que la docente plantea cada día, correspondientes a diferentes áreas de conocimiento, en función de la secuencia de trabajo planificada. Determinados días de la semana tienen materias que suelen llamar “especiales”: Tecnología, Música, Plástica y Educación Física. Cada una de estas áreas tiene su respectiva docente.

Al momento de realizarse las observaciones, los niños comenzaban a asistir al colegio todas las semanas, es decir, se encontraba el grupo completo, dejando de alternarse una semana cada “burbuja”.

5.2.3. Valentín

Valentín es un niño al que suele verse alegre, y en constante movimiento. Su manera de relacionarse con otros oscila entre la indiferencia y el contacto estrecho a través de abrazos. En general, respeta límites y normas de convivencia. No obstante, ante determinadas propuestas suele gritar “¡No!”, manifestando oposición frente a lo que no le agrada o no quiere hacer En relación al lenguaje, no evidencia dificultades significativas a nivel comprensivo, pero sí es carente su lenguaje expresivo: dice palabras sueltas y frases simples, y suelen limitarse a la necesidad de pedir algo que quiere o que precisa. Presenta dificultades para sostener una interacción dialógica. Son frecuentes las ecolalias, como también los soliloquios, a veces con palabras ininteligibles o frases que carecen de sentido.

La familia de Valentín está compuesta por sus padres y un hermano menor, que asiste a primer grado en la misma escuela. Su madre es ama de casa y es quien acompaña más de cerca los tratamientos como las cuestiones escolares del niño, procurando “no molestar” al papá, quien trabaja fuera del hogar. El padre se ocupa de los traslados en auto en los horarios que está disponible, y asiste a las reuniones cuando se lo cita.

Desde Nivel Inicial se considera que Valentín requiere proyecto de inclusión escolar y contar con el acompañamiento de una docente de apoyo. Para este rol se convocó a una psicopedagoga del equipo de profesionales que trabaja con el niño, y es quien continúa acompañándolo al día de hoy, dos veces por semana.

Se consideró pertinente la permanencia de Valentín en sala de 5, ingresando por lo tanto a la educación primaria con 7 años. Al contar solo con Nivel inicial la institución donde asistía, debió inscribirse en una nueva escuela para comenzar primer grado. Se encontró por lo tanto con la necesidad de integrarse a un nuevo grupo de compañeros, con los cuales continúa actualmente.

En los recreos, su principal actividad es correr solo por el patio, subir y bajar una escalera, arrojar un avioncito de papel que solicita a la docente de grado, o hacer girar un aro que toma entre los materiales de educación física.

Realiza tratamiento fonoaudiológico y psicológico desde los 4 años, asistiendo a cada terapia dos veces por semana. Iniciando segundo grado, comenzó tratamiento psicopedagógico una vez por semana.

Actualmente, las cuatro profesionales que trabajan con el niño, lo hacen de manera interdisciplinaria, intercambiando aportes concernientes a las áreas de psicología, psicopedagogía, fonoaudiología y al ámbito escolar.

Presentado el caso, se continúa en el camino hacia la comprensión de cómo construye la escritura Valentín, a través de la recogida de datos y del análisis de los mismos.

5.3. Proceso de recolección y análisis de los datos

El trabajo de campo se realizó a través de dos instrumentos: la entrevista y la observación. Tanto los responsables a cargo del niño, como la docente y la institución educativa donde se llevaron a cabo las observaciones, contaron con un consentimiento informado, que revistió carácter anónimo y voluntario, preservando la confidencialidad de los datos obtenidos, de manera de resguardar los principios éticos que toda investigación con seres humanos requiere. Los mismos se encuentran en los anexos I, II, y III.

Si bien la recogida de datos ha estado orientada por las preguntas de la investigación, se atendió a su vez a cuestiones emergentes. No se trató aquí de describir el caso por completo; sino de dar sentido a determinadas observaciones del mismo, mediante el análisis y la interpretación.

A continuación, se describen en detalle los instrumentos diseñados y administrados en el marco de la investigación. Luego se presenta el proceso de análisis de los datos recolectados durante el estudio.

5.3.1. Observación participante

Para responder a los objetivos del estudio, se recurrió a la observación participante, donde el investigador es un miembro normal del grupo y se involucra en las actividades, los acontecimientos, los comportamientos y la cultura de éste (McKernan, 1999).

Adler y Adler (1987, como se citó en Denzin y Lincoln, 2012) señalan tres posturas que el investigador puede adoptar en una observación participante, según su grado de inmersión: como miembro periférico, como miembro activo, o como miembro completo. En la presente investigación se adoptó esta última, que es el grado de inmersión más alta. Como docente de apoyo del niño que protagoniza el caso, la investigadora se encuentra cotidianamente formando parte del escenario donde se llevaron a cabo las observaciones.

Considerando los objetivos de la investigación, el marco teórico y los estudios previos, se tomaron los siguientes ejes como dimensiones a considerar en la observación en el aula y el registro de datos:

- Propuesta de escritura (consigna)
- Intervenciones del docente (formas de acompañamiento, orientación)
- Intercambios niño-maestra de apoyo, intervenciones de dicha docente
- Cómo es la escritura del niño:
  - ~ Copia
  - ~ Dictado
  - ~ Producción propia
- Indicadores a observar en la escritura:
  - ~ Suprime letras
  - ~ Invierte letras
  - ~ Sustituye letras
  - ~ Confunde en la dirección de las letras (p-q, b-d)
  - ~ Corta las palabras arbitrariamente
  - ~ Hace espacios entre palabras
  - ~ Letra ilegible

- ~ Uso inadecuado del espacio
- ~ Remarca letras

- Observaciones. Lo extraño, lo diferente, lo que llama la atención.

A partir de estos ejes se diseñó una planilla de registro (Anexo IV), que funcionó como guía para las observaciones participantes. Se realizaron en total 10 observaciones. Las mismas tuvieron lugar en el aula de tercer grado de una Escuela Común pública de la ciudad de Rosario. Los períodos observados correspondieron al primer módulo de clase, de 13.20 a 14.50hs.

Se realizó un registro de lo observado, a través de *notas de campo*, empleando las planillas de registro, que facilitaron el posterior estudio y reflexión sobre los datos recabados. Se incluyó en dichos registros la descripción de situaciones vinculadas a las categorías teóricas e hipótesis que subyacen el trabajo de investigación. Asimismo, se registraron los preconceptos, sentimientos e hipótesis del observador. Para diferenciarlos de aquello que ocurre en el escenario, esto último se colocó entre paréntesis con la aclaración "comentario del observador" ('C.O.'). El registro de datos se realizó in situ, siendo su posterior transcripción la que se presenta en el Anexo V. Cada planilla se encuentra acompañada del registro fotográfico del cuaderno del niño, realizado dentro de la situación de observación.

5.3.2. Entrevista abierta

En el marco de la metodología cualitativa, la entrevista es considerada uno de las técnicas más apropiadas para acceder al universo de significaciones de los actores (Margarit, 2000). "El sello autenticador de las entrevistas cualitativas en profundidad es el aprendizaje sobre lo que es importante en la mente de los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan el mundo" (Taylor y Bogdan, 2008, p. 204).

En la presente investigación se empleó la "entrevista en profundidad", que consiste en encuentros cara a cara entre investigador y entrevistado, siguiendo el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas (Taylor y Bogdan, 2008). Dichos encuentros están "dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas,

experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras" (Taylor y Bogdan, 2008, pp. 194 y 195).

La entrevista que se realizó para la recolección de datos de esta tesis tuvo como informante a la maestra del niño cuyo aprendizaje de la escritura se investiga (podrá verse la transcripción de la entrevista en Anexo VII). La entrevistada ha sido una docente reemplazante, ya que la docente titular se mostró ausente por prolongados períodos del año, siendo suplantada por una misma maestra que logró tener profundo conocimiento del grupo y de cada alumno[7]. La existencia de un vínculo previo entre investigadora (docente de apoyo) e informante (docente de grado), luego de varios meses de trabajo compartido facilitó el período de rapport, indispensable en las entrevistas en profundidad. Si bien los intercambios se han circunscripto siempre a lo laboral, existe un vínculo de confianza que ha sido valioso para la apertura y distensión de la docente en la entrevista.

Una limitación propia de esta técnica tiene que ver con lo que señala Deutscher: "Aunque los relatos verbales de la gente pueden aportar comprensión sobre el modo en que piensan acerca del mundo y sobre el modo en que actúan, es posible que exista una gran discrepancia entre lo que dicen y lo que realmente hacen" (1973, como se citó en Taylor y Bogdan, 2008, p. 198). De allí que ha sido interesante complementarla con la observación participante.

Considerando los objetivos del estudio, los conceptos teóricos que guían el trabajo y los estudios previos sobre estas temáticas, se diseñó una entrevista con preguntas abiertas en torno a las siguientes dimensiones (podrá verse el guion completo en Anexo VI):

1) Conceptualización del aprendizaje y del sujeto que aprende
2) Conceptualización de la escritura
3) Conceptualización de la enseñanza de la escritura
4) Apreciaciones respecto a la enseñanza-aprendizaje de Valentín

[7] En el 2021, año en que se lleva a cabo el estudio, la docente titular se ausenta los 2 primeros meses de clases. Los últimos 3 meses del año lectivo, dicha maestra vuelve a entrar en licencia. En ambos períodos fue reemplazada por una misma docente, quien termina acompañando al grupo en la presencialidad mayor tiempo que su docente titular.

Para la administración de la entrevista se acordó un encuentro presencial, en función de la disponibilidad de la docente. Se comenzó la administración del instrumento explicando cuáles eran los objetivos de la investigación, el carácter anónimo de la entrevista, y se solicitó el consentimiento de la docente para recolectar los datos y registrar la entrevista en una grabación de audio. Luego se procedió a la transcripción de la misma con el apoyo del software O´Transcribe.

Una vez administrados los instrumentos, se llevó a cabo un análisis de los datos obtenidos, tal como se describe en el siguiente apartado.

5.3.3. Análisis de datos

En continuidad con el marco general de la investigación, se efectuó un análisis cualitativo. Hernández, Fernández y Baptista (2010) plantean dicho análisis como un proceso no lineal:

> Es un camino con rumbo, pero no en "línea recta", continuamente nos movemos de "aquí para allá"; vamos y regresamos entre los primeros datos recolectados y los últimos, los interpretamos y les encontramos significado, lo cual permite ampliar la base de datos conforme es necesario, hasta que construimos un significado para el conjunto de los datos. (p. 440)

En este sentido, el desarrollo del análisis va sufriendo modificaciones, se va moldeando de acuerdo a los resultados que se van revelando y que el investigador va descubriendo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Según estos autores, una característica del análisis cualitativo es analizar cada dato (que por sí mismo tiene un valor) y deducir similitudes y diferencias con otros datos. Es decir que, simultáneamente, se analiza cada dato de manera individual y en conjunto. De este modo, los segmentos de datos se van organizando en un sistema de categorías. Los autores diferencian aquí dos planos o niveles de codificación: en el primero, se codifican las unidades en categorías; en el segundo, se comparan las categorías entre sí para agruparlas en temas y buscar posibles vinculaciones. Mientras en el primer plano se

interpreta el significado de las unidades, en el segundo plano, que es más abstracto y conceptual, se describe e interpreta el significado de las categorías.

En la presente investigación se tomó como referencia el análisis de contenido; esto es, un análisis donde lo más relevante es el significado. Se trata de un conjunto de operaciones, transformaciones y reflexiones que se realizan para extraer significados relevantes en relación con los objetivos de la investigación. El fin de este análisis es agrupar los datos en categorías significativas para el problema investigado (Sagastizabal y Perlo, 2006).

Para alcanzar los significados del caso, se combinaron dos estrategias propuestas por Stake (1998): la suma categórica y la interpretación directa. La primera, consiste en la suma de ejemplos hasta que se pueda decir algo sobre ellos como conjunto o clase. La segunda, implica la interpretación directa de los ejemplos individuales.

A modo de síntesis, el proceso de análisis fue guiado por los siguientes pasos, basados en los propuestos por Cisterna Cabrera (2005):

1) Selección de la información, teniendo en cuenta la pertinencia y relevancia respecto al tema investigado.
2) Elaboración de categorías y subcategorías significativas para el problema de investigación (ver tabla 1 en la página siguiente).
3) Entrecruzamiento de la información obtenida en la entrevista con aquella extraída de las observaciones
4) Triangulación de la información con el marco teórico: la interpretación de los datos recolectados en el trabajo de campo son puestos en diálogo con las ideas conceptuales desarrolladas en el marco teórico

El entrecruzamiento de la información obtenida en la entrevista con aquella extraída de las observaciones, y su puesta en relación con el marco teórico dieron lugar a los resultados que se presentan en el siguiente apartado.

Tabla 1

Construcción de categorías y subcategorías

Área temática	Problema de investigación	Pregunta de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
Proceso de construcción de la escritura en el niño	Los tiempos y propuestas de enseñanza no siempre van de la mano con los tiempos subjetivos del aprendiente	Cómo se instala la escritura en un niño, entre tiempos subjetivos y demandas escolares	Estudiar el proceso de construcción de la escritura de niños y niñas desde la perspectiva psicoanalítica, en el ámbito escolar	Describir y analizar aspectos simbólicos y vinculares que pueden incidir en el proceso de aprendizaje de la escritura	Función simbólica en un niño de 3er grado	Puesta en juego de la función simbólica Carencias de la función simbólica
					Vínculos del niño	Con pares Con docentes Con el conocimiento
				Describir las propuestas de enseñanza y la mirada docente en relación al proceso de aprendizaje de la escritura	Propuestas de enseñanza	Vinculadas a la escritura Adecuaciones ante la heterogeneidad en los tiempos y formas de aprendizajes
					Mirada docente	En relación al aprendizaje de la escritura en el ámbito escolar En relación a Valentín y su proceso de aprendizaje de la escritura
				Identificar aportes de la mirada psicoanalítica de la escritura a la intervención psicopedagógica en el contexto escolar	Intervención psicopedagógica en el ámbito escolar	Dirigida al niño Dirigida al docente Dirigida a la institución educativa o propuesta curricular

5.4. Resultados

En el presente apartado se comparten los resultados que nacen de la interpretación de las categorías planteadas previamente. Si bien se presentan bajo diferentes subtítulos asociados a cada uno de los objetivos específicos del estudio, se reconoce la necesaria lectura en conjunto de todos estos aspectos, es decir, de manera interrelacionada.

5.4.1. Descripción y análisis de aspectos simbólicos y vinculares que pueden incidir en el proceso de aprendizaje de la escritura

Antes de ahondar en el aprendizaje de la escritura, interesa describir el vínculo de Valentín con los aprendizajes escolares en general. Pudo percibirse en las observaciones la falta de interés y atención que manifiesta hacia los mismos; su atención se aleja de la actividad que debe realizar, por momentos parece ignorar que se le está hablando. Cuesta mucho que se disponga a la escritura, la cual, como se verá más adelante, atraviesa gran parte de los contenidos que se trabajan en el aula. De allí que, una dimensión a considerar, será la relación que puede existir entre la falta de interés y atención por parte del niño, y la modalidad de enseñanza que encuentra en el ámbito escolar. Al análisis de este aspecto se volverá en páginas posteriores.

Como se ha visto en el recorrido teórico (Cipriano, 2007), la falta de interés o atención hacia los aprendizajes escolares, puede comprenderse también en función de posibles carencias en los tiempos de constitución psíquica.

Para comprender el vínculo que hoy Valentín establece con sus pares, con sus docentes y con el conocimiento, interesa pensar cómo habrá sido ese primer vínculo con sus figuras parentales.

Podría pensarse en la existencia de un posible desencuentro entre este niño y su madre en los comienzos, entre los cuales no pudo organizarse un sentido simbólico. Hoy se observan en el niño grandes dificultades para acceder a la actividad representativa, manifiestas en su lenguaje y en sus modalidades de producción gráfica y escrita.

En relación a sus tiempos subjetivos, podría arriesgarse la hipótesis de un Complejo de Edipo no resuelto en este niño, no habilitándolo a una etapa de latencia. No se manifiesta en Valentín todo lo que posibilitaría la sublimación, es decir, la posibilidad

de desplazar su iniciativa y curiosidad hacia ideales deseable: son carentes los lazos e intercambios con pares, la disposición a aprender, el deseo de saber. No se perciben manifestaciones del superyó y del pudor en sus risas, soliloquios, y comportamientos. Del mismo modo, no parecen subyacer aspiraciones morales en conductas como echar a la docente de apoyo, o responder bruscamente "¡no!" ante el ofrecimiento de ayuda de sus compañeros.

Se desprende de lo anterior, que Valentín no habría atravesado el Complejo de Castración, lo que invita a pensar en un niño que continúa en el lugar de falo de la madre, no accediendo al orden simbólico que la falta en aquella posibilitaría. Valentín queda así a merced de un Otro (no barrado), al no poder castrarlo.

Sin la mediación del complejo de castración no se da lugar a la diferenciación, y el niño no tiene oportunidad de reconocer esa incompletud que genera el deseo. Es decir que esta posición no permitiría a Valentín constituirse como sujeto deseante.

En el transcurso de las clases observadas, diferentes actuaciones por parte del niño fueron dando cuenta de una carente posibilidad de diferenciación y de autonomía. Valentín solo escribe lo que se le indica con la voz (dictado), con modelos escritos (copia), o con apoyos pictóricos (que también requieren ser acompañados por dictado). Al momento de copiar del pizarrón, interrumpe con frecuencia la tarea, retomándola cuando intercambia miradas con la docente de apoyo: "Está distraído pero cuando intercambiamos miradas se pone nuevamente a copiar" (Observación 1). También espera la afirmación de esta docente sobre aquello que sabe: "Dice la letra antes de escribirla. Espera que le confirme si es esa letra, sino no la escribe" (Observación 3). Lo mismo cuando va a utilizar determinados útiles: dice a la docente cada color que va a utilizar para pintar. Únicamente escribe y dibuja por motivación de la maestra, solo no lo hace. Esto último se aprecia claramente en la observación n° 3: "Debo insistirle para que escriba, tanto en copia como en producción propia. Cuesta mucho que se disponga, que escuche, que atienda." Lo anterior se repite en otras observaciones:

"Llamo la atención para que retome la copia" (Observación 2).

"Motivo cada tanto a retomar la copia y la actividad" (Observación 4).

"Señalo que empiece a copiar porque no lo hacía por iniciativa propia" (Observación 5).

"Insisto en que escriba el título que le dicto…pero no parece atender" (Observación 8).

Se extraen de la entrevista apreciaciones similares. La docente percibe que el niño necesita motivación constante para trabajar: debe decirle que empiece a copiar o que continúe, sino él solamente saca el cuaderno y prepara su mesa para trabajar.

La entrevistada observa que el niño requiere que se lo acompañe de cerca y permanecer junto a él durante la resolución de las actividades.

"*Muchas veces le digo 'bueno, si no querés trabajar me voy... ', y él dice '¡espera, no!'. Entonces vuelvo y trabajamos*" (Docente, comunicación personal, 19 de Noviembre de 2021)

La reacción del niño ante el distanciamiento del Otro (que para él es un Otro no barrado), la búsqueda de su permanencia, puede pensarse en relación con las primeras inscripciones significantes de presencia-ausencia, inscripción a través de la cual el niño se introduce a lo simbólico (Lacan, 1999). Se asocia también a esto, que el niño pregunte por su madre mientras está en la escuela, hecho que se aprecia en la observación n° 6.

Esta dependencia de la mirada y asentimiento del Otro, el necesitar reproducir exactamente igual lo realizado por alguien más, evidencian escazas posibilidades de diferenciación y de autonomía; ambos aspectos necesarios para acceder a la escritura. Incluso, se reconoce rápidamente en el discurso de la docente el valor fundamental que atribuye a la autonomía de los alumnos, la cual prioriza trabajar antes que cualquier otro aprendizaje.

Se percibe, en las observaciones y entrevistas, un niño que en general no busca acercarse a los objetos de conocimiento por iniciativa propia, que precisa constantemente que las docentes lo incentiven a trabajar en clase. Desde la perspectiva psicoanalítica que sustenta este trabajo, puede situarse aquí lo relativo al deseo del niño: si no ha podido constituirse como sujeto deseante, su deseo es el deseo del Otro. Ese Otro, que en este

caso puede estar encarnado en la maestra de grado, o en la docente de apoyo, es quien puede atribuir sentido a sus marcas gráficas, otorgar significación a la escritura.

Breves intercambios observados en el aula, invitan a continuar pensando el vínculo de Valentín con su deseo de aprender:

- La maestra de apoyo le hace preguntas para orientarlo en relación a lo que podría dibujar sobre un cuento, ante lo cual el niño no responde nada (Observación 2).
- La misma docente le pregunta qué letras son las que acaba de hacer (la "d" y la "e"), y el niño no contesta. Luego la docente le pregunta qué letra es, señalando la "o", y él responde "la o" (Observación 7).
- No escribía cuando la maestra de apoyo le estaba dictando, entonces ésta le dibuja con el dedo en el banco la forma de la letra que seguía (G), y el niño se dispone enseguida a escribirla (Observación 9).

Podría pensarse que Valentín no emite contestación alguna por desconocer la respuesta, o bien, por no considerar necesario responder al pedido. En ningún momento pregunta, ni comunica que no sabe, lo que lleva a pensar que la falta puede no ser percibida por él, no encontrando entonces la necesidad de llenarla. Para que la búsqueda de conocimiento se produzca debe existir una falta, no producida en este niño que permanece en su alienación al Otro.

En la última situación descripta, extraída de la observación 9, la docente de apoyo se vale de un recurso empleado por el propio niño en ocasiones previas. Es probable que dicha intervención, se vea favorecida por el hecho de conocer a Valentín hace varios años, y por la posibilidad de acompañarlo de cerca mientras realiza la actividad. Dos ventajas con las que no cuentan generalmente las docentes de grado. Es decir, que a las dificultades del niño, se añade la escaza posibilidad, en el ámbito escolar, de contar con esa mediación constante qué él precisa. La propia docente entrevistada reconoce su imposibilidad en este aspecto (dadas las demandas del resto del grupo), y cree que el niño avanzaría más rápido si ella pudiera trabajar con mayor frecuencia de manera individualizada con él.

Para continuar dilucidando cómo, o mejor dicho, con qué se enfrenta Valentín a los objetos de conocimiento (en particular a la escritura), interesa pensar aquella búsqueda

constante de poner en movimiento su cuerpo o algún objeto, en relación a un posible trabajo de ligazón de lo corporal que esté precisando realizar. En el juego reiterado de hacerse el dormido para que la docente de apoyo lo despierte con cosquillas o sacudiéndolo suavemente, aparece también el hecho de que su cuerpo sea movido o tocado por Otro.

Otro dato que interesa recuperar de la observación, es la referencia que el niño hace a sí mismo en tercera persona, lo cual denota un complicado proceso de identificación. Esto nos remite nuevamente a aquellas primeras experiencias de satisfacción y ligazón de lo corporal, cuyas consecuencias se perciben en el proceso de identificación. Tales apreciaciones adquieren relevancia considerando el valor preponderante que la identificación asume en el proceso de constitución de un yo y un otro, sentando las bases para la formación de símbolos.

Asociado a estos procesos de constitución subjetiva que el niño parece estar atravesando, se propone pensar el vínculo que establece con la maestra de grado y con la docente de apoyo. Con ambas figuras enseñantes tiene un importante papel la mirada[8]. Como se señaló anteriormente, Valentín muestra o dice cosas a la docente de apoyo esperando siempre su confirmación. Retoma la actividad de copia al mirar y ser mirado por dicha maestra. También se aprecia (en la observación 6), que el niño la mira mientras está contando tapitas para llegar a una cantidad solicitada.

Por otra parte, la docente de grado expresa que Valentín la mira cuando está por cometer una transgresión. Se evidencia, en su relato, que el niño reacciona comprendiendo el límite a partir del modo en que lo mira la docente: "*Cuando yo puse cara de enojada, cuando yo fruncí el ceño; entonces subió 2 o 3 escalones, frenó, se dio vuelta y volvió; y se fue a su lugar*" (Docente, comunicación personal, 19 de Noviembre de 2021)

Aparece aquí la mirada, no solo como medio de expresión y entendimiento mutuo, sino que, para este niño, la mirada también parece actuar como sostén, como borde, límite,

[8] Entiéndase aquí, por *mirada*, aquella imagen que el adulto le devuelve al niño, con la que puede identificarse, unificarse, reconocerse. Esta apreciación acerca de la mirada docente, sin dudas responde al segundo objetivo planteado en este estudio, que será desarrollado en profundidad en un próximo apartado; no obstante, como se aclaró en un principio, la interrelación entre las respuestas a los diferentes objetivos se hace ineludible.

como afirmación sobre sí mismo y sobre su saber. Ahora bien, ¿por qué precisa ese sostén, esa aprobación, de la mirada del Otro? ¿Por qué necesita, al escribir, esa mediación constante del docente?

Recurriendo a la teoría psicoanalítica que sustenta este escrito, resulta interesante pensar estos interrogantes en relación al período de diferenciación explayado en líneas anteriores, introduciendo en este punto el concepto lacaniano del estadio del espejo. Así como tiene lugar el asentimiento materno en el estadio del espejo, puede leerse, en las situaciones percibidas en el aula, cierto reconocimiento, cierta identificación mediada por las docentes. Éstas pueden suponer un sujeto en ese niño, y suponer un saber en él. Será quizás, la función simbólica de sus miradas la que habilita al niño a identificarse con una imagen. Identificación que permite la entrada de lo simbólico.

Si bien el vínculo con las maestras se caracteriza por una fuerte relación de dependencia, no se reduce a una asistencia a quien no puede resolver sus necesidades solo, ni a la enseñanza de contenidos. Existe también la escucha, la manifestación de sentimiento y emociones, la interpretación de gestos, tonos de voz y posturas, que se reflejan en fragmentos de la entrevista y en las observaciones:

"(La docente) *observa sus reacciones y estados de ánimo, le pregunta si está enojado*" (Observación 6).

"Me crucé de brazos y lo miré con cara de enojo, de que no me gustaba esa situación, y en seguida como que dijo "bueno, no, se enojó" y se volvió" (Docente, comunicación personal, 19 de Noviembre de 2021).

Se evidencia, en comentarios como estos, que la docente exige al niño respetar las normas, como a todo el grupo. El niño interpreta límites impuestos por el adulto y responde a ellos. La docente actúa de corte, de ley. Intervención que el niño precisa seguido, y a la cual responde.

Tanto la entrevista como las observaciones revelan la existencia de un vínculo de confianza, cercanía, respeto, y dependencia del niño hacia las docentes -que no se observa con los pares-. No obstante, la maestra de grado deja ver en la entrevista que la relación se ha ido fortaleciendo con el tiempo.

Todo vínculo precisa un conocerse, un compartir, un tiempo real para consolidarse. En un grado como el de Valentín, donde las docentes han cambiado constantemente, la construcción del vínculo docente-alumno sin dudas se ha visto dificultada. Entre las consecuencias más inmediatas de este hecho, se puede imaginar la carente confianza, cercanía y conocimiento mutuo con las primeras docentes que acompañaron al grupo, con sus consecuentes repercusiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se ha observado, cómo el conocimiento que la docente tiene de Valentín le permite llegar más a él, hacerse entender, sostener un encuadre, ofrecerle actividades acordes a sus posibilidades, interpretar cuando está enojado o no quiere hacer algo, flexibilizarse con él en ciertos aspectos. Ese vínculo también moviliza al docente a buscar herramientas, a disponerse al intercambio con la docente de apoyo del niño, a quien también le puede sumar sus conocimientos y punto de vista.

Respecto al vínculo con sus pares, siguiendo esta idea de un tiempo compartido y de conocimiento necesario, sin dudas la situación de pandemia no ha contribuido a fortalecer lazos entre niños que debieron permanecer solos en sus respectivos hogares a lo largo de un año. Se añade a esto una dinámica escolar que parece promover el intercambio desde lo pedagógico y no tanto a partir de lo recreativo o lúdico; el compartir se estimula en el aula y no tanto fuera de ella (se retomará este tema más adelante). En un niño como Valentín, que carece de interés y atención hacia los aprendizajes escolares, lo meramente pedagógico difícilmente constituirá un punto de encuentro con sus compañeros.

En las observaciones del niño en su ámbito escolar, se hizo evidente la ausencia de interés por vincularse con sus pares. Incluso, la docente entrevistada relata que, en el último mes de clases, Valentín "*ya no tiene ganas de ser ayudado por un par*", los ignora; los mismos chicos perciben que el niño "*no quiere*" recibir su ayuda.

Considerando lo anterior, es posible imaginar que la propuesta de la docente, de asociar letras y sonidos con la inicial de los compañeros, difícilmente le sea representativa a Valentín si no se relaciona con aquellos. Dicha propuesta, comentada en la entrevista, es pensada por la docente como un modo de hacer significativa para el niño la escritura.

En relación a la posibilidad que Valentín tiene de significar lo que escribe, se requiere analizar algunos datos.

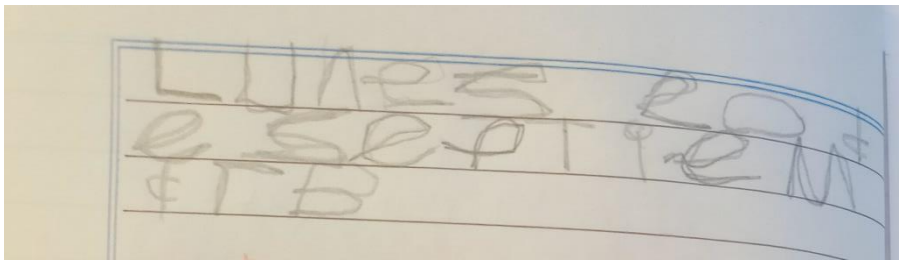
Por un lado, en ocasiones, realiza lo que pareciera ser una "copia mecánica" del pizarrón, incluyendo marcas que no se asemejan a una letra, un número o algo con sentido. Cuando se le pregunta qué palabras o números escribió, generalmente no responde.

Con la expresión "copia mecánica" se intenta referir al copiar las cosas tal cual se las ve, sin necesidad de mediar atribución de sentido o cuestionamiento acerca del mismo. Ante esto, surge el siguiente interrogante: aquello que Valentín copia del pizarrón, reproduciéndolo exactamente igual a como lo ve, ¿le significará algo?, ¿podrá atribuirle sentido?

Por un lado, cuando Valentín sustituye letras minúsculas por marcas que sí conoce, parece estar asignándole un sentido (si bien éste no era el mismo que intentó plasmar la docente en el pizarrón). Esto se ve en la Figura 1, donde reemplaza la letra *e* por una *B;* en la Figura 2, donde transforma la *e* en un 6, y en la Figura 3, cuando al remarcar la letra *e*, parece darle forma de *E*. A su vez, la letra n, suele escribirla similar a una N sin el último "palito".

Figura 1

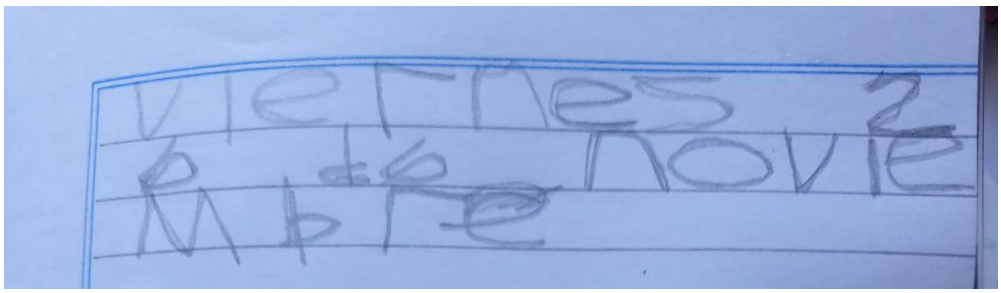
Copia de la fecha en el cuaderno de clase: lunes 20 de septiembre



Nota: Material extraído de la observación 1.

Figura 2

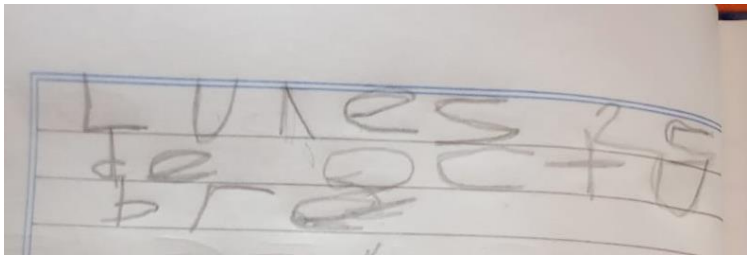
Copia de la fecha en el cuaderno de clase: viernes 26 de noviembre



Nota: Material extraído de la observación 9.

Figura 3

Copia de la fecha en el cuaderno de clase: lunes 25 de octubre

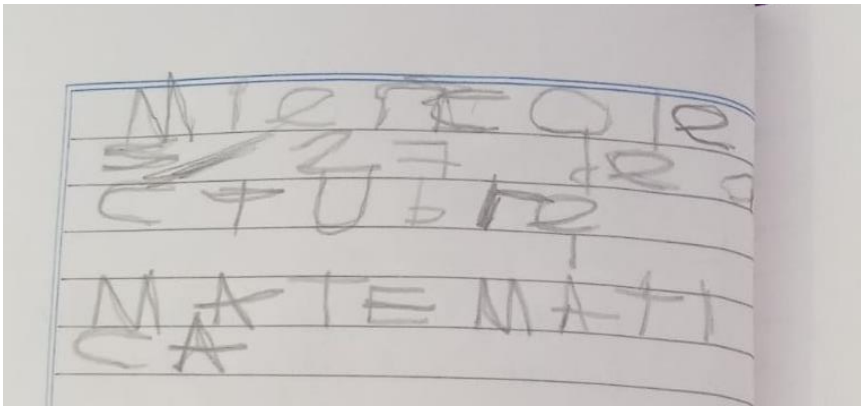


Nota: Material extraído de la observación 5.

Por otro lado, se observa que algunas cosas las copia igual aunque no se asemejen a una letra o un número, haciéndose difícil en este caso atribuirle una intención representativa. Por ejemplo, cuando escribe poco legibles la r y la e, o añade trazos (rayas) donde no van (ver Figura 4). Tales escrituras no parecen ser marcas representativas para un observador externo, pero tampoco es posible precisar si al propio niño le significaban algo o no, ya que no responde nada cuando se lo interroga acerca de tales marcas.

Figura 4

Copia en el cuaderno de clase: "Miércoles 27 de octubre. Matemática"



Nota: Material extraído de la observación 6.

Así también, se observó que el niño se disponía a copiar los números mientras que se le pedía dibujar lo que esa cantidad representaba ¿No estaría pudiendo atribuirles un carácter representativo a esos números? ¿Solo podía verlos como trazos a copiar?

Se añade a lo anterior, su tendencia general a imitar, a copiar. Le resulta más fácil; se muestra más dispuesto, cuando puede proceder por medio de la imitación. Por ejemplo, requiere siempre la motivación del docente para empezar a copiar, no obstante, empezó a hacerlo solo cuando pudo percibir claramente que todos lo estaban haciendo: "*él llegó y vio que todo el mundo estaba trabajando, entonces llega, abre el cuaderno y copia*" (Docente, comunicación personal, 19 de Noviembre de 2021). Se observó también que al llegar un compañero Valentín lo saludó, del mismo modo en que acababa de hacerlo la maestra, mientras que generalmente solo dice "Hola" cuando alguien le dice "Hola", nunca inicia él el saludo (Observación 2).

En otra ocasión, frente a la consigna de escribir en una pizarra cómo se llama lo que ve en la imagen, empieza a hacerlo (mientras la docente de apoyo le pronunciaba la palabra), pero termina copiando una palabra que ve en la pizarra, la cual comenzaba con la misma sílaba (Observación 6).

Por otra parte, el niño parece responder a una rutina mecanizada: todos los días llega al salón, se dirige al mismo asiento, coloca su mochila en una posición exacta y saca

cuaderno y cartuchera. Tal vez realiza esta acción de forma "automática" sin poder realmente significarla: no comienza a usar los materiales para su fin (escribir), hasta que lo motivan a hacerlo. Sin dudas, también aquí, tiene un gran peso la imitación: hace lo que ve hacer a todos los demás (sacar el cuaderno).

En continuidad con aquella inclinación del niño hacia la copia y la imitación que se viene mencionando, en la apreciación de la docente acerca del aprendizaje de Valentín aparece otra forma de aferramiento a lo repetitivo, a lo mismo, a lo que ya sabe. La maestra percibe por momentos cierto estancamiento en Valentín, no ve que haga grandes avances; pero "*Sí se queda con lo seguro, se queda con lo que él sabe*" (Docente, comunicación personal, 19 de Noviembre de 2021). A nivel del pensamiento esto podría vincularse a un funcionamiento peculiar de los mecanismos de equilibración y reequilibración en este niño, donde las perturbaciones no operan provocando desequilibrios. Esto puede apreciarse en el juego de la pizarra, donde el niño, ante la propuesta de escribir algo que no se encuentra ya escrito, recurre de todas formas a la copia. A nivel de la organización de las estructuras cognitivas, podría decirse que el esquema de conocimiento queda "pegado" a un objeto que le dio origen, quedando así la escritura ligada a la copia.

Otro aspecto importante a tener en cuenta, en la escritura de Valentín, refiere al valor de la imagen. Por un lado, la docente manifiesta que el niño precisa el apoyo de la figura o dibujo para escribir (Docente, comunicación personal, 19 de Noviembre de 2021). Por otro lado, se observa reiteradamente que el niño copia de a una letra por vez (mira el pizarrón entre cada letra que escribe) y remarca (vuelve a trazar encima), a veces la letra entera, otras veces solo una parte de la misma. El niño se ve favorecido cuando la docente de apoyo le dibuja con el dedo sobre el banco la forma de la letra que, al dictado, parecía no asociar por sí solo.

Se evidencia en Valentín un fuerte apego a la imagen, el cual puede estar obstaculizando el acceso a su carácter representativo. Como decía Pommier (1996), para leer y escribir es necesario abandonar el valor icónico de las letras, e ir más allá de éste, en virtud de atender a su posibilidad de significar a través de su enlace. Valentín corta arbitrariamente los números y las palabras cuando se le termina el espacio del renglón, copia letra por letra del pizarrón, y en general no logra dar cuenta de "lo que dice" una

sílaba o palabra escrita, mientras que sí puede responder al nombre de la mayoría de las letras que percibe de forma aislada. Estos datos invitan a plantear algunos interrogantes: ¿Logrará establecer una diferenciación entre palabra y letra? ¿Contará con la noción de palabra, en el sentido del enlace que ésta supone? ¿Podrá concebir la escritura como una herramienta que permite la producción de significación?

Es evidente que cada letra le representa un sonido, que la utiliza para representar un fonema, sin embargo, no parece ponerlas al servicio de la representación de una palabra por sí mismo (es decir, sin que le sea señalada o dictada por otro), no busca representar algo propio.

Lo que debía ser (y quizás empieza siendo) producción propia, termina siendo escritura a partir del dictado, ya que precisa que el docente le repita insistentemente la palabra, sílaba o fonema que debe escribir. Tal es el ejemplo que da la docente: A partir de la pregunta: "¿qué es eso?", Valentín responde qué es, por lo tanto, dice él lo que va a escribir; pero se hace necesario repetirle la palabra, a veces la sílaba, para orientarlo o recuperar su atención (Docente, comunicación personal, 19 de Noviembre de 2021).

Ahora bien, si la escritura supone creación, producción propia, para no ser una mera copia vacía de sentido (Janin, 2017) ¿Puede considerarse escritura lo que Valentín realiza al momento de la observación? Se podría arriesgar a decir que se trata de una escritura en proceso de construcción, donde las marcas gráficas precisan todavía recibir del Otro la atribución de sentido. Hoy Valentín puede producir grafías, pero no produce aún lengua escrita, en el sentido de comprender y apropiarse de todo lo que el sistema de escritura implica.

La necesidad, observada al momento de la investigación, de que le indiquen con la voz, con modelos escritos, o con apoyos pictóricos lo que puede plasmar en el papel, también podría vincularse al fuerte apego a la imagen, planteado más arriba.

Puede entenderse que exista dificultad para reprimir el valor de la imagen, recordando, como dice Pommier (1996), que cualquier grafismo evoca la imagen del cuerpo propio. Considerando esto, la acción de Valentín de remarcar las letras, una y otra vez, como dibujando su propio cuerpo, remite nuevamente a pensar en un pendiente trabajo de ligazón de lo corporal. Cabe recordar, que al escribir, el niño no solo traza

letras, sino que traza lo propio, se inscribe en ese acto de dejar marcas gráficas en una hoja.

Es importante retomar en este punto, que mientras las imágenes de letras representen el cuerpo propio, no podrán ligarse. Las letras aisladas, retoman su valor de imagen, de figuras que ya no significan más que sus propios contornos (Pommier, 1996). En cambio, cuando las letras se enlazan entre sí, constituyendo palabras, forman una significación al servicio de la represión. Este enlace es el que se ve dificultado en Valentín, y cuestiona sus posibilidades de represión (para lo cual debe haber un yo constituido que se encargue de la misma).

Hasta aquí, la capacidad simbólica del niño se presenta con notables carencias, obturando la respuesta de Valentín a exigencias escolares vinculadas a la escritura. No obstante, se han llegado a percibir indicios de actividad simbólica en el niño a través de la entrevista y de las observaciones realizadas.

Por empezar, la docente entrevistada afirma que el niño asocia muchos fonemas, incluso algunos enlazados en sílabas, con sus correspondientes grafemas (Docente, comunicación personal, 19 de Noviembre de 2021). Es decir, reconoce que un sonido, o un conjunto de ellos, pueden ser representados por medio de determinadas letras. A su vez, reconoce que los nombres de las letras tienen relación con su sonido, sin ser exactamente iguales –a excepción de las vocales como ya es sabido-, cuando llama “ke” a la letra C en varias oportunidades observadas.

Esta capacidad de representación también se observó en el niño cuando dibuja letras con el dedo sobre el banco: dicho soporte y forma de escritura diferentes aparecen en el lugar de otra cosa (formas y soportes de escritura convencionales).

Por otra parte, en el juego reiterado que establece con la docente de apoyo, donde él se duerme y ella lo despierta con cosquillas o sacudiéndolo suavemente, aparece no solo lo simbólico, sino también su necesidad de poner en juego lo corporal y lo lúdico previo a su disposición e interés por la escritura.

Por último, su pregunta por la profesora de educación física cuando la misma no se encuentra a la vista, da cuenta de sus posibilidades de hacer presente algo que está ausente.

5.4.2. Descripción de las propuestas de enseñanza y de la mirada docente en relación al proceso de aprendizaje de la escritura

Se extrae de la entrevista, la prioridad dada a la escritura como contenido a enseñar en la propuesta educativa actual. Según explica la docente entrevistada, desde el Ministerio de Educación se propone un plan de alfabetización desde nivel inicial, articulando todos los años de la escolaridad. Deja en claro también que la escritura se considera requisito indispensable para progresar en la trayectoria escolar: si un niño no está alfabetizado "*no puede ir a cuarto grado…*". Existe incluso una ley que ampara esta decisión cuando es tomada (Docente, comunicación personal, 19 de Noviembre de 2021).

La docente hace propio este criterio ministerial, adoptándolo aún en tiempos pos pandemia: reconoce que los contenidos mínimos exigidos son menores tras la pandemia, pero considera que algunos siguen siendo claves y que la alfabetización es uno de ellos.

Sin dudas, el aprendizaje de la escritura atraviesa la escolaridad formal con un rol protagónico. Constituye un criterio de máximo valor al momento de definir la continuidad escolar de cada niño, tanto en los lineamientos ministeriales, como en la mirada y enseñanza docente, que los encarna en el aula.

En el caso de la maestra de Valentín, considera fundamental en dicho aprendizaje que los niños asocien *el sonido con el dibujo* (es decir, el fonema con el grafema). De allí que encuentra prioritario el aprendizaje de los sonidos: "*Todo el tiempo es los sonidos, todo el tiempo es escuchar*" (Docente, comunicación personal, 19 de Noviembre de 2021).

Adquiere importancia aquí, el hecho de que Valentín generalmente, no atiende a la palabra del docente y de los compañeros cuando no van dirigidas directamente a él; por lo que ese *escuchar,* se encuentra algo obstaculizado para él en el contexto de una clase. En cambio, cuando los sonidos se trabajan de forma individual con él, con un adulto que se los pronuncia de cerca y mirándolo, la receptividad del niño es diferente. Si bien, por momentos, su atención se aleja igual, de esta manera logra *escuchar* y realizar la

asociación entre fonemas y grafemas. Se aprecia nuevamente aquí la función de la mirada del Otro.

La docente también privilegia relacionar las letras con algo significativo, como el nombre propio o el de los compañeros. Es decir, que el dibujo de la letra le represente algo a ese niño en particular: “La C de Carlitos, con la A de Abigail. Entonces estoy viendo un dibujo en donde a mí me está haciendo relación a algo” (Docente, comunicación personal, 19 de Noviembre de 2021).

Se evidencia que, a esta docente, no solo le interesa que accedan al carácter representativo de la escritura sino también a su valor funcional. En general, considera que un aprendizaje está incorporado, cuando puede ponerse en práctica en cualquier situación en la que deba ser usado. En relación a la lectoescritura, prioriza enseñar la tipografía que los niños encontrarán más útil en la cotidianeidad: la imprenta minúscula.

Por otra parte, la autonomía, parece ser para la docente, un aspecto básico y necesario para el logro de los aprendizajes escolares. En el caso de Valentín, su carente autonomía, y su disposición a la escritura solo cuando es impulsada por otro, lo ubicarían a cierta distancia de lograr el aprendizaje de la misma tal como es concebido por la docente (es decir, atribuyéndole valor representativo, funcional y con cierta autonomía). Sin embargo, tanto en la entrevista como en observaciones, se evidencia que dicha enseñante contempla la existencia de diferentes tiempos para alcanzar la alfabetización en el grado y, por ende, de diferentes necesidades:

- Ofrece actividades con distintos niveles de complejidad (las propuestas no son iguales para todos).
- Percibe que es necesario acompañar, por momentos, de cerca este proceso, acercándose a algunos niños de forma individual.
- Es habitual en la dinámica de clase, que aquel que terminó (generalmente los que van a un nivel más avanzado), ayuda a otro que está todavía trabajando. Tal era el caso de Valentín, que recibía la ayuda de sus compañeros.
- La docente se asegura de que le haya llegado a Valentín la actividad adaptada a sus posibilidades (Observación 7).

- La misma, percibe en Valentín la necesidad de una modalidad de enseñanza-aprendizaje "*más individualizada*" (donde el *más* hace entender que lo requiere en mayor medida que el resto de los niños), "*porque necesita la motivación constante para trabajar…*" (Docente, comunicación personal, 19 de Noviembre de 2021). En relación a esto, considera que son acotadas las posibilidades reales que ella tiene de acompañar de cerca y permanecer junto al niño durante la resolución de las actividades. Piensa que quizás Valen avanzaría más rápido si contara con un otro que diariamente se siente y trabaje con él. Considera que debería contar con mayor asistencia para trabajar diariamente con Valentín, por su carente autonomía.
- Reconoce que las características del grupo, -muy dependiente y demandante- hacen que no pueda detenerse demasiado tiempo con un solo alumno, ya que muchos otros también la solicitan para avanzar.
- Entiende que las formas de enseñanza son diferentes de acuerdo a la etapa de alfabetización en la que se encuentra cada niño: ofrece diferentes intervenciones y recursos de acuerdo al nivel de aprendizaje de la escritura en el que se encuentran.

Sin dudas, se trata de una docente que identifica y respeta las diferentes necesidades y modalidades de aprendizaje al interior del grupo, reconociendo la pertinencia de adaptar la modalidad de enseñanza a dichas realidades. Sin embargo, se encuentra limitada para responder a estas diferentes necesidades ella sola, evidenciándose que alguien termina quedando sin la atención necesaria.

A esta contemplación de la singularidad en los procesos de aprendizaje de la escritura por parte de la docente, se contrapone la existencia de plazos determinados ministerialmente para alcanzarla. Esto se advierte en el discurso de la maestra: "*hoy la alfabetización se extendió hasta un tercer grado, antes era un proceso de primero y segundo grado*"; "*se lo considera un proceso que va en todo el primer ciclo, de primero a tercero"* (Docente, comunicación personal, 19 de Noviembre de 2021). En otro momento afirma que Valentín tiene algunos de los contenidos previos necesarios para acceder a la escritura, pero que "*están desfasados con los que debería tener para la escolaridad que hoy tiene, para un tercer grado*" (Docente, comunicación personal, 19

de Noviembre de 2021). Asegura, sin embargo, que su realidad (en cuanto al aprendizaje de la escritura) no se encuentra alejada de la situación de muchos compañeros.

Aparece entonces, en el sistema educativo, la determinación de plazos estipulados para aprender a escribir, así como el imperativo de alcanzar determinados contenidos cada año, encontrándose "desfasado" aquel que no sigue dichos tiempos. Particularmente, en el grado de Valentín, son muchos los niños que se encuentran en esta situación, ante lo cual, cabe preguntarse ¿Qué es lo que realmente está *desfasado*? Considerando que dicho adjetivo alude a aquello que está desajustado, desconectado, disconforme; una propuesta curricular y una secuencia temporal que no se ajusta ni conecta con los tiempos heterogéneos de los niños, parece ser lo que en verdad se encuentra desfasado.

Lo anterior puede constatarse, al menos, en la realidad escolar de Valentín. A lo largo de las observaciones se percibe que el niño puede ir respondiendo a cosas que se le piden, pero sus tiempos son mucho más lentos de los esperados para cada actividad planteada (es decir, que los tiempos pretendidos en el ámbito escolar). Si bien es un niño al que le cuesta mucho disponerse a la actividad de escritura, atender y escuchar, cuando logra atender, por ejemplo, a lo que se le está dictando, responde casi sin problemas. Primero generalmente identifica solo la vocal de la palabra o sílaba que escucha.

Por otra parte, y como ya se ha mencionado, en la cotidianeidad escolar el niño busca constantemente el movimiento de su cuerpo o de algún objeto. También manifiesta con frecuencia querer unos aros que ve fuera del salón. Quitándolo de contexto, uno se preguntará ¿Qué problema habría con que un niño ponga su cuerpo u objetos en movimiento, o quiera jugar con aros? En el contexto escolar, el problema radica en que quiera hacerlo cuando aún no es "la hora" de usar los aros o de mover su cuerpo, ya que esto está reservado para la hora de educación física o el recreo.

Se percibe, a partir de los datos recabados, cierto desfasaje entre los tiempos institucionales y los del niño, entre lo que la escuela necesita que haga para ser promovido y lo que él necesita como sujeto en constitución. Ya se ha remitido al posible trabajo de ligazón de lo corporal que aquel movimiento constante de su cuerpo pueda significar, a los trabajos de escritura que esté precisando cumplir sobre otro terreno (por ejemplo, al hacer rodar el aro por el piso una y otra vez). En cuanto al trazo sobre el papel, la

identificación que Valentín hace de las vocales, con mayor facilidad que las consonantes, es propio de las primeras etapas del proceso de alfabetización; sin embargo, en un tercer grado, se espera que el niño transite por etapas más avanzadas de dicho proceso. La estructura de escuela tradicional, que caracteriza a la institución donde se realiza el estudio, con horarios y espacios fijos, materias que se dan por bloques, actividades planificadas que deben realizarse en determinado período de tiempo, exige que el alumno piense, copie, escriba, resuelva y aprenda en plazos determinados. Aquel que se demora más tiempo, o cuyo interés no coincide con lo propuesto en cada momento, como es el caso de Valentín, se encuentra en desventaja para responder a las demandas escolares.

Al interior de estas últimas, se percibe en las observaciones que la actividad de copia ocupa un importante lugar: diariamente se propone copiar algo, mientras que no siempre hay una propuesta que implique producción escrita por parte del niño, o de forma grupal. Como se vio en el total de las observaciones, cada día se inicia con la copia de la fecha y, en ocasiones, el área de trabajo (Lengua, Matemática, Ciencias), sino directamente la consigna de la actividad a realizar. Esta tarea diaria, centrada en aspectos perceptivos y motores, deja por fuera el valor de la escritura como producción de sentidos.

Retomando lo dicho páginas atrás, en relación a la imitación, a la tendencia a copiar de forma "automática" que se percibe en el niño, vale la pena preguntarse ¿Cuánto de aquella "copia mecánica" también es promovida por la modalidad predominante de enseñanza (rutinas fijas, se estimula más la copia que la atribución de sentido)?, ¿Cómo afectará una modalidad de enseñanza de la escritura que prima la copia, en un niño como Valentín?

Se hace ineludible recordar aquí, los señalamientos de Evely Levy respecto de una enseñanza basada en la reproducción, en la mera repetición sin posibilidades de asimilación: tal modalidad de enseñanza puede conducir a una mayor pasividad, generar sometimiento y dependencia. Esto, en niños que ya presentan dificultades, puede obturar su autonomía y perjudicar aún más el aprendizaje. Someterlos largo tiempo a ejercitaciones repetitivas, "automáticas", meramente visomotoras, puede producir un acrecentamiento de la estereotipia, que en una estructura psíquica lábil facilita aún más el camino a la desconexión (Levy, 2010a).

En las clases observadas, afortunadamente, no solo aparecen actividades de repetición. Se ha visto utilizar el juego como recurso para la enseñanza. Tanto la entrevista como las observaciones, dan cuenta de una docente que concibe al juego como una vía de aprendizaje de la escritura; la misma crea y lleva una pizarra con imágenes donde los chicos pueden escribir y borrar cuantas veces quieran. El recurso lúdico, puntualmente la pizarra que la docente construye para los niños de este grado, es de los pocos que atrajeron la atención de Valentín hacia una actividad que implicaba escritura, sin precisar el ofrecimiento o la insistencia de un Otro. Esto habla de un modo posible de promover la curiosidad por la escritura en Valentín, ofreciendo un soporte y dinámica diferente a la habitual escritura en el cuaderno. Lamentablemente, se destina poco tiempo al juego en la cotidianeidad escolar y como medio de acercamiento a la escritura. Es una pena que un recurso tan valioso como el juego, que promueve el intercambio con otros y el acercamiento a nuevos aprendizajes, se encuentre tan poco involucrado en la dinámica habitual de clase.

Otro recurso beneficioso, que también se encuentra limitado, es el uso de cartelería en las paredes del salón. En la entrevista, la docente asegura que le gustaría utilizar un abecedario colgado en el aula para que los niños tengan a la vista; pero la realidad institucional no se lo permite: las cosas que cuelgan suelen desaparecer o romperse.

Este recurso hubiese sido de gran utilidad para Valentín, si se tiene en cuenta que, *en algunas oportunidades*, el niño parece no responder a lo que se le pregunta o dicta por desconocer o no recordar la forma de una letra. Contar con un abecedario a su alcance quizás le permitiría evocar una letra con mayor facilidad, o consultar, señalándola, si es correcta la letra que está pensando. La penosa realidad de esta escuela, que debe compartir sus instalaciones con una población que no respeta el cuidado de los espacios y materiales comunes, termina perjudicando el aprendizaje de Valentín, y quizás también el de otros niños. Tal como planteaba Malti (2017), para que una escuela aloje, y aloje la diversidad, es necesario un abordaje institucional, comprometiendo al conjunto de los actores.

En la dinámica de clases observada y también relatada en la entrevista, la docente valora el aprendizaje con otros y la colaboración entre pares, proponiendo que se ayuden entre los compañeros cuando terminan su propia actividad. Valentín, recibía ayuda de sus compañeros, a veces por iniciativa de los propios niños, y a veces motivados por la

docente. Ésta se vale de los diferentes tiempos y aprendizajes manifiestos en los alumnos, para promover la colaboración entre pares. Momentos como estos, abiertos al intercambio con otros, son los que ofrecen a los niños un nuevo espacio de entramado simbólico, le permiten incorporar nuevas significaciones enriqueciéndose y complejizándose su psiquismo. Sin embargo, Valentín, como se ha visto, no busca interactuar con sus compañeros, muchas veces aleja a la docente de apoyo cuando ésta se acerca, y en el último tiempo no acepta la ayuda de sus pares. Al encontrarse obstaculizado el acceso al orden simbólico y permanecer prisionero de lo imaginario (en tanto falo que completa a la madre), se hace difícil para este niño habitar espacios de entramado simbólico, e incorporar nuevas significaciones.

Retomando los objetivos que impulsaron la presente investigación, se remitirá a los hallazgos sobre la mirada docente en relación al proceso de aprendizaje de la escritura de Valentín. Se extrae de la observación:

- La docente le lleva a Valentín una fotocopia para trabajar escritura, acorde a sus posibilidades. El niño muestra mayor predisposición hacia esta actividad, la cual implicaba pintar las sílabas correctas para formar una palabra. Generalmente la docente de apoyo debe pronunciar las sílabas para que vaya buscándolas y pintándolas, pero también pudo hacerlo solo (Observación 5).
- La maestra escribió en el cuaderno del niño una actividad propuesta previamente por la maestra de apoyo, uno de los días en que ésta no asiste al colegio. El niño la resolvió, para lo cual requería acompañamiento (Observación 4).
- La docente le pregunta al niño si ya terminó de copiar, y qué pasó que no completó una actividad previa. Lo orienta a través de preguntas (¿Qué iba ahí?) señalando la sílaba que falta a la palabra, y él responde correctamente: “la S y la O” (Observación 9).

La docente atiende a lo que el niño puede, identifica la etapa del aprendizaje de la escritura en la que se encuentra, y busca ofrecerle orientaciones y actividades afines. Manifiesta conocimiento del tipo de acompañamiento que el niño requiere para resolver actividades de escritura.

En conformidad con lo anterior, se extrae de la entrevista (Docente, comunicación personal, 19 de Noviembre de 2021):

- La docente observa que el niño puede reconocer sílabas simples (de dos letras); puede completar una palabra. Esto puede hacerlo si está en relación con una figura, con un objeto. Percibe que Valentín puede escribir las letras correspondientes a la sílaba que ella pronuncia o invita a pronunciar –le dice la primer parte de la palabra para que él la complete-.
- Percibe que el niño requiere siempre una estimulación previa, es decir, un otro que esté ahí, que lo incentive, que le diga "vamos a trabajar". O bien, planteándole una pregunta orientadora, que invite a una respuesta bastante cerrada, que él puede alcanzar.

La mirada docente, acerca del aprendizaje de Valentín, reconoce sus limitaciones y la necesidad de contar con determinados apoyos, pero persiste la idea de que "él puede". Si bien, en varias oportunidades destaca la carente autonomía del niño, también valora lo que puede hacer solo.

Es una docente que puede pensar al niño desde su singularidad:

- Refiriendo a casos con alguna "particularidad ", considera importante valerse de los intereses del niño, de aquello que es significativo para él, de las "*pequeñas obsesiones*" que a veces tienen (Docente, comunicación personal, 19 de Noviembre de 2021).
- Toma en cuenta las herramientas que puede brindarle el terapeuta que trabaja con el alumno en proyecto de integración, a quien atribuye mayor conocimiento del niño, de su particularidad.

Se reconoce que, esta mirada individualizada no deja por fuera la grupal, entendiendo que cada niño, a su vez, es parte constituyente de un grupo. Interrogada acerca de sus expectativas en relación al logro del aprendizaje de la escritura en Valentín, la docente expresa que espera que el niño pueda completar una palabra, contando con las líneas correspondientes a la cantidad de letras que tiene, y con un dibujo que la represente. Si él puede escribir, solo, con todas las letras, lo que ve en un dibujo, considera que, "*para*

el grado de Valen, se alcanzó una alfabetización" (Docente, comunicación personal, 19 de Noviembre de 2021).

Se destaca aquí, la expresión "*para el grado de Valen*": La expectativa en relación al niño enmarcada en lo que se espera de ese grupo, sugiere una mirada inclusiva de la docente (Valentín es parte constitutiva del grado). Mirada habilitadora para el niño, en tanto se esperan avances de él, se le supone un aprendizaje y un potencial saber.

5.4.3. Aportes de la mirada psicoanalítica de la escritura a la intervención psicopedagógica en el contexto escolar

Luego de observar y analizar el aprendizaje de la escritura de Valentín, comprendiéndolo en relación a los momentos de su estructuración psíquica, es posible identificar con mayor claridad lo que el niño necesita del otro, de su mirada, acompañamiento y propuestas. Ese otro, en el ámbito escolar, serán tanto sus docentes y sus pares, como la institución educativa en general. De allí la importancia de atender al modo en que ésta puede alojar al niño, a cómo puede significar sus conductas. Resulta primordial que la escuela contemple que ciertos presupuestos que suele considerar dados en los niños[9], no lo están en todos ellos, como es el caso de Valentín.

Se reconoce la necesidad de priorizar el camino de inscripciones que este niño en particular precisa recorrer, pensando modos de acompañamiento y estrategias de enseñanza acordes. Contemplando esto, se comparten las siguientes intervenciones, que derivan del recorrido realizado, y pretenden favorecer el aprendizaje de Valentín. Las propuestas que se alistan son planteadas desde el rol de docente de apoyo, y se dirigen fundamentalmente al trabajo con la docente de grado y con la institución educativa a la que el niño asiste:

- Dar mayor lugar al juego en lo cotidiano, en tanto promueve el intercambio con otros, favorece la individuación y habilita un trabajo de simbolización en el niño. Introducirlo en la cotidianeidad puede resultar mucho más enriquecedor que la copia diaria (y a veces "mecánica") del pizarrón.

[9] El niño como sujeto, el objeto de conocimiento y la escena discursiva en la que este último se construye, son considerados como ya dados por la escuela (Filidoro, 2009).

- Tomar las estrategias o formas de expresión que el propio niño empleó alguna vez (tal como se hizo al dibujar letras con el dedo en el banco)
- Habilitar el movimiento, el uso de todo el cuerpo en las clases; quitándolo de su encasillamiento a un tiempo y espacio delimitado (patio, recreo, hora de educación física). Introducir en lo cotidiano propuestas donde se ponga en juego lo corporal.
- Reemplazar actividades que impliquen copia y repetición por propuestas que convoquen a la creatividad y producción propia.
- Promover diferentes experiencias con el sistema de escritura que contemplen sus intereses y búsqueda de movimiento. Por ejemplo: compartir cuentos elegidos por el niño; asociar fragmentos de un relato a las imágenes de una secuencia; buscar escrituras en todo el edificio de la escuela e imaginar qué pueden decir; crear carteles para señalar espacios que suele transitar y que no estén señalizados, como la escalera.
- Propiciar lo vincular por medio de actividades que no impliquen necesariamente contenidos escolares.
- Observar de qué manera y en qué circunstancias el niño vivencia con agrado los acercamientos y distanciamientos del otro, para buscar garantizarlos en dichas condiciones. Una posibilidad es anticiparle en qué momento la docente regresará a ayudarlo (por ejemplo: luego de asistir a otro alumno), explicar qué puede hacer él hasta que ella regrese. Para estas ocasiones se le podrían ofrecer propuestas que no requieran orientación constante del otro, de modo que puedan producirse los distanciamientos y él continuar trabajando aun estando solo. A modo de fenómeno transicional, podrían ofrecerse actividades que lo remitan por sí mismas a las indicaciones que suele dar la docente; tal como le resultó quizás aquella fotocopia donde contaba ya con las sílabas escritas (lo que generalmente le pronuncia la docente para que escriba) y debía pintar las que consideraba correctas (Observación 5). Podría garantizarse además que sean actividades breves, proponiéndole mostrar a la docente cada vez que finaliza una. De este modo se repetiría el encuentro con el otro entre cada pequeña tarea.

- Propiciar la intervención de la docente de grado en relación al niño en proyecto de inclusión aun estando presente la docente de apoyo. Así también, hacer partícipe, o más bien, protagonista a la maestra en la elaboración de las adecuaciones, tanto para Valentín como para cada niño que lo necesita. Por lo expuesto en la entrevista, la maestra entiende que ella solo brinda una continuidad y una apoyatura de lo que viene trabajando el terapeuta; que el docente debe usar "*todas las herramientas que el terapeuta le da*". Será preciso entonces ayudar a esta docente a valorar también sus propias herramientas (muchas de las cuales ya utiliza sin darse cuenta) y a confiar en su propio saber. Que pueda tomar conciencia de todas las intervenciones que ella hace con el niño y lo habilitan como sujeto aprendiente: la mirada del niño contemplando sus limitaciones como sus posibilidades, el establecimiento de límites acompañado de posturas y gestos, la introducción del juego, por mencionar solo algunos ejemplos.
- Resignificar los movimientos, soliloquios y risas del niño inscribiéndolos como gestos o expresiones significantes. Por ejemplo: si se acuesta y permanece en el piso, se podría jugar a socorrerlo en ambulancia como si se hubiese desmayado. Se espera que, del mismo modo, el niño pueda resignificar sus marcas, sus dibujos, las letras, y llegue a acceder, en algún momento, a la lectura y escritura.
- En continuidad con el punto anterior, se sugiere al docente significar los trazos del niño, contemplando que, en este caso, la significación de sus marcas escritas debe provenirle del Otro. Se propone una modalidad de enseñanza que procure la presentación de objetos que ya integren el sentido y la unidad que no puede conseguir él solo[10]. Esto puede lograrse ofreciéndole, por ejemplo, imágenes que signifiquen la escritura que está realizando; brindándole opciones de palabras para que deba seleccionar la correcta, o presentando las sílabas que componen una palabra, de forma desordenada, para que las ordene.

[10] La propuesta de brindar objetos que ofrezcan al niño una unidad que no puede lograr él solo (por ejemplo, a través de un soporte figurativo) es presentada por Filidoro (2009), como intervención posible frente a niños con dificultades para coordinar los esquemas representativos.

- Replantear qué función cumple “el cuaderno de clases”: para qué o para quién es la escritura que se plasma en el mismo. Este interrogante surge a partir del accionar de la docente de apoyo (autora de este escrito) que, en más de una ocasión, escribe en el cuaderno del niño, consignas o explicaciones de lo trabajado en clases (Observación 1, 2, 5 y 6). Ante la falta de tiempo o interés por parte de Valentín, la docente tiende a escribir lo que él no llega a copiar, y a dejar registro de lo realizado fuera del plano escrito. Ahora bien, ¿en qué beneficia esto al niño? ¿Estas intervenciones realmente propician su aprendizaje o interés por la escritura? Esta intromisión en el cuaderno del niño, que algunas maestras pueden encontrarse tentadas a realizar (principalmente si son docentes de apoyo) ¿se dirige al niño, o más bien a los padres, que esperan ver un cuaderno lleno de escrituras, y conocer lo que su hijo hace cada día? Sería interesante pensar ese afán por *completar* el cuaderno del niño, en relación a lo que decía Levy (2010b), acerca de la anhelada completud del ser humano que se puede estar jugando en uno como enseñante, buscando llenar carencias en el niño.
- Por otra parte, el necesario abordaje institucional en la escuela para hacer posible el desafío de alojar la diversidad (Malti, 2017), sugiere definir institucionalmente los objetivos pedagógicos y vinculares que se plantean para este niño en particular; especialmente en conjunto con su docente. Esto implica, identificar los aspectos que resulta relevante priorizar en Valentín, reconociendo que pueden ir más allá de lo meramente pedagógico.
- Recuperando los aportes de Rodulfo (1999), en relación a los pasos y adquisiciones que se precisa realizar previamente a la escritura, sería fundamental un Proyecto Pedagógico para la Inclusión (PPI)[11] que habilite ese camino que el niño necesita recorrer para llegar finalmente al trazo sobre el papel. Trazo, no entendido como mero resultado de una coordinación

[11] El PPI es una propuesta organizadora del proceso de inclusión escolar que se diseña para los alumnos con discapacidad que lo requieran. Contiene las modificaciones necesarias del entorno para garantizar su accesibilidad curricular, una descripción del modo de aprender del niño, sus potencialidades, limitaciones e intereses. Incluye también los procesos evaluativos que se llevarán a cabo y criterios que se tendrán en cuenta para la acreditación y certificación (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2019).

> perceptiva y motriz, sino como desemboque de un camino cargado de significaciones, que se produce al interior de un vínculo. Partir de esas operaciones que van formando cuerpo, como la caricia, el abrazo, las cosquillas, las idas y vueltas corriendo, las subidas y bajadas por las escaleras; para luego acompañar su trasposición a otro terreno. Que pueda repetir esos pasos de escritura dados en el plano corporal, ya en el terreno del dibujo, del modelado o haciéndole hacer ciertos recorridos a elementos o juguetes.

Lo anterior no pretende constituir una serie de pasos o consejos a seguir, sino más bien, una invitación a pensar con otros, a inspirarse para construir nuevas propuestas, a que diferentes actores educativos se impliquen en el proceso de inclusión del niño, donde cada uno puede aportar algo, y en el que pequeños movimientos y contemplaciones pueden significar grandes posibilidades para el niño.

6. Conclusiones

Enmarcándose en la teoría psicoanalítica, la presente investigación se propuso estudiar el proceso de construcción de la escritura de niños y niñas en el ámbito escolar. Pese a las limitaciones que podrían pensarse respecto a un estudio que se centra en un caso único, se privilegian los aportes que resultan del estudio en profundidad desde una mirada cualitativa, en tanto permite atender y comprender particularidades del sujeto y su contexto de enseñanza que interesa considerar en todos los niños en su proceso de construcción del sistema de escritura, durante su etapa escolar.

La mirada psicopedagógica nutrida del psicoanálisis, invita, a través de este trabajo, a pensar el proceso de construcción de la escritura desde la singularidad de cada sujeto, orientando y enriqueciendo asimismo el trabajo interdisciplinario.

En relación con los objetivos específicos propuestos inicialmente, el recorrido realizado permitió describir y analizar aspectos simbólicos y vinculares que inciden en el proceso de aprendizaje de la escritura de Valentín. La diferenciación entre un yo y un Otro, la inscripción significante de presencia-ausencia, el trabajo de ligazón de lo corporal, son procesos que aún se perciben en constitución en este niño. Para ingresar a lo simbólico, el niño precisa la mirada, el sostén, la aprobación y la mediación constante del docente. Su acceso a la escritura requiere del deseo y la insistencia del Otro; de la indicación por medio de la voz, modelos o dibujos de lo que puede escribir; precisa que Otro confirme su saber acerca de la escritura. El movimiento constante de su cuerpo y de su lápiz, y el volver a repasar prácticamente cada letra que escribe, hablan del empeño en aquel trabajo de ligazón de lo corporal que precisa realizar previo a la escritura que el ámbito escolar le demanda.

Los resultados evidenciaron también una importante tendencia a la copia en el niño (presente, a su vez, en la propuesta de enseñanza). Esta característica se observa incluso en la escritura de Valentín, que permanece ligada a la copia de letras; hecho que pudo asociarse a su vez a un modo peculiar de organización de las estructuras cognitivas.

Se observó un fuerte apego a la imagen de las letras, que puede estar obstaculizando el acceso a su posibilidad de significar a través de su enlace. Valentín puede producir grafías, pero no aún lengua escrita. Es decir, comprende quizás el carácter

representativo de las letras (asociándolas con los fonemas) pero no el hecho de que éstas pueden constituir palabras y producir significaciones. El enlace entre las letras y palabras que aquella producción implicaría, forma una significación al servicio de la represión, mecanismo que en Valentín parece encontrarse dificultado.

Se ratifica, en el trabajo de investigación realizado, las conclusiones de estudios precedentes (Alba Palacios, 2016; Álvarez y Cantú, 2018; Amblart de Elía y Cartechini, 2019), según los cuales las condiciones de producción de la escritura en el niño están sumamente relacionadas con los períodos y transformaciones propias de la constitución del sujeto en la infancia. Tal aseveración condujo, en este caso, a considerar las instancias que necesitaba transitar este niño para acercarse al fin tan ansiado de la escritura.

Continuando con los objetivos planteados, al describir la propuesta de enseñanza y la mirada docente, se destacó en principio, el rol protagónico que adquiere el aprendizaje de la escritura en la enseñanza formal. Por otro lado, se pudo apreciar que la docente de Valentín piensa al niño desde su singularidad; identifica y respeta las diferentes necesidades y modalidades de aprendizaje al interior del grupo, reconociendo la pertinencia de adaptar la modalidad de enseñanza a dichas realidades. En el caso de Valentín, reconoce sus posibilidades y qué acompañamientos y apoyos precisa. Percibe en este niño la necesidad de una enseñanza más individualizada, modalidad que se ve imposibilitada a brindarle diariamente, debiendo responder ella sola a las diferentes necesidades del grupo.

Los antecedentes de investigación consultados, advertían la presencia de dificultades para contemplar la diversidad presente en las aulas al momento de diseñar estrategias metodológicas de enseñanza, incidiendo negativamente en las posibilidades de aprendizaje de la escritura de los niños. Se desprende del análisis realizado, que los plazos determinados ministerialmente para alcanzar el aprendizaje de la escritura, no parecen corresponderse con los tiempos de Valentín. Se percibe cierto desfasaje entre lo que la escuela necesita que haga para ser promovido y lo que él necesita como sujeto en constitución.

En este punto, se podría pensar que, aquel que se demora más tiempo o cuyo interés no coincide con lo propuesto en cada momento, como era el caso de Valentín, se

encuentra en desventaja para responder a las demandas escolares. A esto se añade, lo poco que puede favorecer a un niño como Valentín, una modalidad de enseñanza de la escritura que prima la copia. La misma, planteada como actividad diaria, centrándose en aspectos perceptivos y motores, deja por fuera el valor de la escritura como producción de sentidos.

Así también, circunscribir el movimiento del cuerpo a determinados espacios y momentos del día, parece dejar de lado la necesidad del niño de ponerse en movimiento y de experimentar primero por el cuerpo el conocimiento a aprender.

Por último, la investigación permitió identificar aportes de la mirada psicoanalítica de la escritura a la intervención psicopedagógica en el ámbito escolar. Fundamentalmente, se reconoció la necesidad de priorizar el camino de inscripciones que Valentín precisa recorrer para avanzar en su proceso de aprendizaje de la escritura. En función de esto, se pensaron estrategias de enseñanza y modos de acompañar al niño en su proceso de aprendizaje, donde se privilegie la experiencia corporal y lúdica, así como el respeto de sus tiempos y formas de vincularse. Se propuso priorizar la creatividad en desmedro de la copia, y otorgar significación a las producciones del niño, de manera que pueda lograr una representación de sí a partir de ellas.

Se percibió también, a partir de los resultados obtenidos, la pertinencia de acompañar a la docente en la toma de conciencia y valoración de sus propias herramientas y de las intervenciones que realiza en favor del niño. Se propone incentivar su autoría en la reflexión y diseño de adecuaciones en la modalidad de enseñanza de la escritura contemplando las necesidades de Valentín.

Por otra parte, se resaltó el necesario abordaje institucional para lograr alojar la diversidad en el ámbito escolar. A su vez, se introdujo la reflexión acerca de la función del "cuaderno de clase" en la enseñanza de la escritura; cuestión que de seguro merece una investigación aparte. Resulta interesante también, profundizar en futuras investigaciones, en relación a formas de enseñanza de la escritura que respeten los tiempos subjetivos y de construcción del conocimiento de todo el grupo clase.

En definitiva, se concluye que, para comprender y acompañar la adquisición de la escritura en el niño, es necesario pensarlo como sujeto deseante además de cognoscente, con una historia particular, en un contexto familiar y educativo específico. Al mismo

tiempo, esta tarea implica reflexionar acerca del propio rol como enseñante en dicho proceso, y la propia posición frente a la falta, que de diversas formas se puede estar intentando llenar en el niño.

Por otra parte, se comprendió a través del recorrido realizado, que la escritura de Valentín es una escritura en construcción, a pesar de no seguir los tiempos y modos que la escuela pretende. En este sentido, el estudio permitió reconocer en Valentín sus *posibilidades*: reveló un niño que puede disponerse a la escritura por medio de la imitación, como también a través de la actividad lúdica y novedosa. Además, se han percibido en él indicios de actividad simbólica, que permiten imaginar, al menos la posibilidad, de que una marca escrita devenga en algo más para este niño.

Asimismo, aquella *necesidad* percibida en Valentín, de que un Otro signifique sus escrituras, otorgue sentido a sus marcas, podría pensarse en términos de *posibilidad*, en el sentido de constituir una vía posible de conexión, de lazo con otros. Es decir, la escritura podría significar para este niño una oportunidad de habitar significados compartidos. Oportunidad que sería favorecida por medio de espacios de enseñanza de la escritura que puedan ir más allá del valor sonoro de una letra, atribuyendo mayor valor a la interpretación que se realice de aquello que se lee, se escuche, se dibuje, o incluso, se *copie*.

Estas conclusiones invitan a repensar y transformar las formas de enseñar, de priorizar contenidos y sus plazos; invitan a flexibilizar los tiempos, el espacio y la interacción entre los sujetos en el ámbito escolar. Animan a dar más lugar al juego, al cuerpo, a priorizar experiencias, contenidos y modalidades de enseñanza que el docente encuentra pertinente para cada grupo y para cada niño en su singularidad. Introducir el movimiento y la plasticidad en la cotidianeidad escolar parece formar parte de una transformación que se torna inevitable.

Se espera que estas reflexiones y las propuestas planteadas inviten a revisar las propias prácticas; que estas líneas no queden como planteos cerrados sino que siembren preguntas promotoras de la reflexión clínica y teórica.

7. Referencias

Álvarez, P. y Cantú, G. (2018). Procesos subjetivos y simbólicos contemporáneos comprometidos en el aprendizaje escolar: Nuevas conceptualizaciones e intervenciones. *Anuario de Investigaciones*, *25*, 45-73. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369162253006

Alvarez, P., Cantú, G., Tokuhara, Ch. y García, V. (2014). *Procesos de simbolización y uso de nuevas tecnologías: estrategias de complejización del pensamiento en niños socialmente vulnerables*. [Presentación en papel] En VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXI Jornadas de Investigación, Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR (27-29). Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Amblart de Elía, S. y Cartechini, S. (2019). Estudio del posicionamiento subjetivo en la producción del lenguaje oral, la lectura y la escritura. *Anuario Digital De Investigación Educativa*, *21*. Recuperado de http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3654

Argentina. Ministerio de Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación (2006b). Lengua 3. En *Serie Cuadernos para el aula Primer Ciclo EGB / Nivel Primario.* Buenos Aires, Argentina: Gráfica Pinter S.A.

Argentina. Ministerio de Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación (2006a). Lengua 1. En *Serie Cuadernos para el aula Primer Ciclo EGB / Nivel Primario.* Buenos Aires, Argentina: Gráfica Pinter S.A.

Argentina. Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación (2004). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios 1° Ciclo Educación Primaria 1°, 2° y 3° años* (ed. rev.). [Buenos Aires, Argentina]: s.n.

Cardini, A., Bergamaschi, A., D´Alessandre, V., Torre, E. & Ollivier, A. (junio de 2020). *Educar en tiempos de pandemia. Entre el aislamiento y la distancia social*. Buenos Aires: CIPPEC.

Castedo, M. (2019). Alfabetización inicial: teorías, investigaciones, prácticas de enseñanza. Un campo de complejas interrelaciones. En Baserman, C. et al. (Eds.).

Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Jveriana.

Chaker, M.M. (2020). *El niño, el sujeto*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

Cipriano, M. (2007). Sobre la especificidad clínica de las dificultades en el aprendizaje. En Schlemenson, S. (Comp.). *Niños que no Aprenden* (pp. 131-147). Buenos Aires: Paidós.

Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, *14*(1), 61-71.

Conde, C. (2002). Los síntomas en lectoescritura. *Fort-Da Revista de Psicoanálisis con Niños, 5.* Recuperado de https://www.fort-da.org/fort-da5/lectoescritura.htm

De-Juanas Oliva, Á. (2014). Patrones motores y procesos de adquisición de la lecto-escritura en la etapa de educación primaria. International Journal of Developmental and Educational Psychology, *6*(1), 321-326. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851790037

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2012). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. *Vol I*. Barcelona: Gedisa.

Diuk, B. (2007). El Aprendizaje Inicial de la Lectura y la Escritura de Palabras en Español: Un Estudio de Caso. *PSYKHE*, *16*(1), 27-39. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/pdf/psykhe/v16n1/art03.pdf

Donzis, L. (2017). *Letra, Sonidos y Dibujos. Psicoanálisis con niños.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Lugar Editorial.

Drovetto, J. (2018). Prueban cambios en la forma de enseñar a leer y escribir. *Redacción, Periodismo humano*. Recuperado de https://www.redaccion.com.ar/prueban-cambios-en-la-forma-de-ensenar-a-leer-y-escribir/

Ediciones La Crujía.

Fernández Miranda, J (2021). La investigación y la práctica del psicoanálisis. *Revista psicoanálisis en la universidad*, 5, 63-83.

Fernández, A. (2002). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía clínica: propiciando autorías de pensamiento* (1ra ed.). Buenos Aires: Nueva Visión.

Fernández, A. (2010). *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Ferreiro, E. (1991a). Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. En Goodman, Y. (Comp.). *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano*. (pp. 21-35). Buenos Aires: Aique.

Ferreiro, E. (1991b). La construcción de la escritura en el niño. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 12 (3), 5-14. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n3/12_03_Ferreiro.pdf

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1982). *La teoría de Piaget: Investigaciones en los sistemas de escritura*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Figueiras, G. (2017). *Incidencia del trastorno específico del lenguaje en la adquisición de la lectoescritura y la comprensión lectora*. Facultad de Medicina, Universidad de la República. Uruguay.

Figueroa Castillo, D. (2018). *Estudio de caso realizado en psicopedagogía en un estudiante de 1° año básico de un colegio particular subvencionado de la región del Bio-Bio: La aventura de Alonso hacia la escritura* (Seminario). Facultad de Educación, Universidad del Desarrollo. Concepción. Recuperado de https://repositorio.udd.cl/bitstream/handle/11447/2353/Documento.pdf?sequence=1

Filidoro, N. (2009). *Psicopedagogía: conceptos y problemas.* (3ª. ed.). Buenos Aires: Biblós.

Filidoro, N. (2010). *Diagnóstico psicopedagógico: los contenidos escolares. La lectura*. (2da ed.). Buenos Aires: Biblós.

Flesler, A. (2011). *El niño* en *análisis y las intervenciones del analista*. Buenos Aires: Paidos.

Freud, S. (1905). Tres ensayos para una teoría sexual (L. López -Ballesteros, trad). En *Obras Completas* (Tomo II). Madrid: Biblioteca Nueva.

Freud, S. (1921). Psicología de las masas y análisis del yo. En *Obras completas.* Vol. 18. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Fundación INECO y Ministerio de Educación de la Nación (s/f). *Aprender con el cerebro en mente*. Buenos Aires, Argentina.

Fusca, C. B. (2017). Dificultades para aprender a leer y a escribir. Lo que oculta la etiqueta "dislexia". En Janin, B.; Vasen, J.; y Fusca, C. (Comps.). *Dislexia y dificultades de aprendizaje. Aportes desde la clínica y la educación* (pp. 63-82). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas.

Ginzburg, C. (1989). Morelli, Freud y Sherlock Holmes: Indicios y método científico. En Eco, U. y Sebeok, T. A. (Eds.). *El signo de los tres* (pp. 116-163). Barcelona: Lumen.

Grunberg, D., Patiño, Y. y Yapura, C.V. (2015). *Estrategias de complejización de los procesos de simbolización mediante el uso de tecnologías: el desafío de la intervención en la experiencia de niños pequeños socialmente vulnerables.* [Presentación en papel] En VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXII Jornadas de Investigación, XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR (167-170). Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Guachichulca Alarcón, I.; Koga Góngora, S. M.; Ochoa, V.; Pérez Chiriboga, A.; Pincay Cabrera, L. y Troya Félix, H. (2017). El desarrollo de la lecto-escritura con el método Montessori "Juguemos Quiero Aprender". *RECUS: Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad*, *2*(3), 43-46. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6719890

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, L. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5ta ed.) (pp. 406-489). Cap. XIV. México D. F: McGraw-Hill.

Herrera Cardozo, J. (2009). *La distribución de los pupitres en el aula de clase*. Recuperado de https://pedagoviva.wordpress.com/2009/08/03/la-distribucion-de-los-pupitres-en-el-aula-de-clase-javier-herrera-cardozo-bogota-mayo-2009/

Janin, B. (2017). El aprendizaje escolar, una aventura con dificultades. En Janin, B.; Vasen, J.; y Fusca, C. (Comps.). *Dislexia y dificultades de aprendizaje. Aportes desde la clínica y la educación* (pp. 13-38). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas.

Janin, B.; Vasen, J.; y Fusca, C. (Comps.). *Dislexia y dificultades de aprendizaje. Aportes desde la clínica y la educación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas.

Klein, M. (1923). Análisis infantil. En *Amor, culpa y reparación, y otros trabajos (1921-1945)*. Barcelona, Paidós.

Kornblit, C. (2007). "No me puedo escribir". En Schlemenson, S. (Comp.). *Niños que no Aprenden* (pp. 163-171). Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (1958). *Seminario V. Las formaciones del inconsciente*. Buenos Aires: Paidos, 1999.

Lacan, J. (1961-1962*). El Seminario, Libro 9: La Identificación.* (Inédito). Recuperado de https://www.bibliopsi.org/docs/lacan/11%20Seminario%209.pdf

Laplanche, J.; Pontalis, J. B. y Lagache, D. (Dir.). (1996). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós, 2016.

Ledoux, M. H. (1984). *Concepciones psicoanalíticas de la psicosis infantil*. Editor digital: Titivillus.

Levin, E. (2002). *La infancia en escena: constitución del sujeto y desarrollo psicomotor*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Levin, E. (2010). *La experiencia de ser niño. Plasticidad simbólica*. 1ra ed. Buenos Aires: Nueva Visión.

Levy, E. (2010a). Análisis de los procesos de construcción de la lengua escrita en niños con el síndrome de Down. Abordaje psicogenético. En Jerusalinsky, A. (Ed.), *Psicoanálisis en problemas del desarrollo infantil* (2da ed.) (pp. 332-354). Buenos Aires: Nueva Visión.

Levy, E. (2010b). Reflexiones en torno a la clínica psicopedagógica y psicomotriz. En Jerusalinsky, A. (Ed.), *Psicoanálisis en problemas del desarrollo infantil* (2da ed.) (pp. 222-238). Buenos Aires: Nueva Visión.

Mackholt, D. y Girardi, C. (2009). Método Bliss: puente hacia la lectura y escritura para un alumno con discapacidad intelectual. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, *11*(2), 37-49. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/802/80212414003.pdf

Malti, V. N. (2017). La escuela y las dificultades de aprendizaje: un camino hacia la construcción conjunta. En Janin, B.; Vasen, J.; y Fusca, C. (Comps.). *Dislexia y dificultades de aprendizaje. Aportes desde la clínica y la educación* (pp. 117-132). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas.

Mancovsky, V. (2018). El acompañamiento grupal de doctorandos desde la perspectiva clínica psicoanalítica. Entrevista a Claudine Blanchard-Laville y Philippe Chaussecourte. *Revista Argentina de Educación Superior*, 10 (16), 175-196.

Margarit, A. M. (2000). *La entrevista en la investigación cualitativa*. Escuela de Comunicación Social. Rosario.

Marroquín, A. (2011). Escribir en tiempos instituyentes. En García M. F. (Dir.), *Juego y escritura en la clínica con niños*. Hospital General de Agudos "Dr. Teodoro Álvarez", Servicio de Salud Mental, Equipo de Psicopedagogía. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Ediciones Morata.

Micone, F. (2014). Una lectura acerca de la simbolización desde la clínica psicopedagógica. *Fort-Da Revista de Psicoanálisis con Niños, 11*. Recuperado de https://www.fort-da.org/fort-da11/simbolizacion.htm

Moreno Osella, E. M. (2017). *Estudio de casos en educación infantil. Diseños de intervención aplicados a la práctica educativa*. Departamento de Psicología de la Universidad de Córdoba. Recuperado de https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/14766/Estudios%20de%20casos%20en%20educaci%C3%B3n%20infantil-2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Palacios, A. (2016, enero-junio). Intersubjetividad, simbolización y problemas de aprendizaje: psicodiagnóstico, abordaje terapéutico y cambio clínico. *Subjetividad y Procesos Cognitivos, 20* (1), 147-164. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339646009008

Palma, E. y Tapia, S. (2006). De la subjetivación a la apropiación. Aportes del psicoanálisis a los problemas del aprender. *Revista de Psicología*, 15(2), 95-111. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/264/26415206.pdf

Pommier, G. (1993). *Nacimiento y renacimiento de la escritura*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1996.

Pruzzo, V. (2012). Investigación psicopedagógica: prácticas que obstaculizan el aprendizaje. *Pilquen. Sección Psicopedagogía, 14*(9), 1-15.

Real Academia Española. (Noviembre de 2020). *Diccionario de la lengua española*, 23ª ed. https://dle.rae.es/escritura

Rivas Torres, R. M. y López Gómez, S. (2017). La reeducación de las disgrafías: perspectivas neuropsicológica y psicolingüística. *Pensamiento psicológico, 15*(1), 73-86.

Rodulfo, R. (1999). *Dibujos fuera del papel*. Buenos Aires: Paidos.

Sagastizabal, M. A. y Perlo, C. L. (2006). *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones* (3ra. ed.). Buenos Aires: Editorial Stella y

Sánchez Abchi, V., Diuk, B., Borzone, A M. y Ferroni, M. (2009). El desarrollo de la escritura de palabras en español: Interacción entre el conocimiento fonológico y ortográfico. *Interdisciplinaria, 26*(1), *95-119.* Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/41392766

Sánchez, M. D. (2016). Escuela y escritura: Acuerdos y objeciones de un (des) encuentro. *Pilquen. Sección psicopedagogía, 13*(1), 24-31.

Santa Fe. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2019). *Decir(es) de la educación especial: experiencias y orientaciones para el acompañamiento a las trayectorias de estudiantes con discapacidad en la provincia de Santa Fe*. Libro digital, PDF. Recuperado de https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/adjuntos/recursos/20191217/campus_20191211133251.pdf

Schlemenson, S. (2007). El diagnóstico psicopedagógico. En Schlemenson, S. (Comp.). *Niños que no Aprenden* (pp. 15-40). Buenos Aires: Paidós.

Schlemenson, S. y Mitjáns Martínez, A. (2014). *Aprendizaje y subjetividad: diálogo entre el psicoanálisis y el enfoque histórico-cultural*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.

Serrano de Moreno, S. y Peña González, J. (2003, enero/marzo). La escritura en el medio escolar: Un estudio en las etapas. *Educere*. *6*(20), 397-408.

Signorini, A. y Borzone de Manrique, A M. (2003). Aprendizaje de la lectura y escritura en español. El predominio de las estrategias fonológicas *Interdisciplinaria*, *20*(1). Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18020102

Spitz, R. A. (1958) *El primer año de vida del niño. Génesis de las primeras relaciones objetales* (3ra. ed.). Madrid: Aguilar ediciones, 1972.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Morata.

Tanaro, M. I. (2008). Aplicación de la metodología basada en la psicología genética en el proceso de alfabetización inicial bilingüe de los niños aborígenes Pilaga Qompi,

Pozo del Tigre. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, (34), 75-89. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-81042008000100006&lng=es&tlng=es.

Taylor, S. J. y Bogdan R. (1987). La entrevista en profundidad. En *Métodos cuantitativos aplicados 2* (pp. 194-216). Chihuahua: Antología, 2008.

Teberosky, A. (2000). *Los sistemas de escritura*. [Presentación en papel]. Congreso Mundial de Lecto-escritura. Valencia.

Tendlarz, S. E. (1996). *¿De qué sufren los niños? La psicosis en la infancia*. Buenos Aires: Lugar editorial, 2007.

Tomé, A. (2021). *Constitución subjetiva y aprendizaje escolar en contextos de marginalidad*. Tesis de Maestría en Psicoanálisis. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario.

Ulfe, S. (2015). *Pensando el aprendizaje y la simbolización en la actualidad: reflexiones y desafíos del nuevo siglo*. (Monografía). Facultad de Psicología, Universidad de la República. Uruguay.

Urdinez, M. (22 de septiembre de 2022). Crisis educativa: ¿Cómo se enseña hoy a leer y a escribir en la Argentina? *La Nación*. https://www.lanacion.com.ar/comunidad/hambre-de-futuro/crisis-educativa-como-se-ensena-hoy-a-leer-y-a-escribir-en-la-argentina-nid10092022/#:~:text=En%20la%20Argentina%20existen%20dos,estructurados%20y%20r%C3%ADgidos%20de%20ense%C3%B1anza.

Velázquez, D. (2019). Los orígenes de la transferencia y los modos de intervención. En Casabella, F. y Velázquez, D. *Testimonios de la transferencia. En escuelas, consultorios y acompañamientos* (pp. 27-36). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Entreideas.

Villalobos Guevara, A. M. (1999). Desarrollo psicosexual. *Adolescencia y Salud*, *1*(1), 73-79. Recuperado de http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-41851999000100011&lng=en&tlng=es.

Wainer, A. (2012). Estudios de caso único en el campo de la investigación actual en psicología clínica. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, *16*(2), 214-222. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/3396/339630260010.pdf

Wassner, M. (2017). Iván, ¿aprende a escribir? Una mirada desde la clínica psicopedagógica acerca del aprendizaje de la lengua escrita en niños con dificultades graves. En Janin, B.; Vasen, J.; y Fusca, C. (Comps.). *Dislexia y dificultades de aprendizaje. Aportes desde la clínica y la educación* (pp. 103-116). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas.

Winnicott, D. W. (1965). *El proceso de maduración en el niño. Estudios para una teoría del desarrollo emocional.* Barcelona: Laia, 1975.

Winnicott, D. W. (1971). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

Winnicott, D.W. (1991). *Exploraciones Psicoanalíticas I*. Buenos Aires: Paidós, 2004.

8. Anexos

8.1. Anexo I: Consentimiento informado a la escuela

Consentimiento informado para los participantes en el Proyecto de Investigación "De cómo se instala la escritura en un niño. Entre tiempos subjetivos y demandas escolares"

Estimado Equipo directivo de la Escuela Primaria:

Como estudiante de la carrera Maestría en Clínica Psicoanalítica con Niños de la Universidad Nacional de Rosario, solicito autorización para realizar actividades de investigación en el efector que se halla bajo su Dirección, requeridas para la elaboración de mi Tesis. La misma es dirigida por la investigadora Virginia D'Espósito y se plantea como objetivo general estudiar el proceso de construcción de la escritura en el contexto escolar desde la perspectiva psicoanalítica. Para dicho fin, se propone: a) Describir y analizar aspectos simbólicos y vinculares que pueden incidir en el proceso de aprendizaje de la escritura, en un niño que cursa el tercer grado de la Escuela primaria; b) Describir las propuestas de enseñanza y la mirada docente en relación al niño y a su proceso de aprendizaje de la escritura; c) Analizar aportes de la mirada psicoanalítica de la escritura a la intervención psicopedagógica en el contexto escolar.

El proceso de recolección de datos se realizará a través de observaciones en el aula, toma de notas y una o más entrevistas con la docente de grado, fuera de su horario laboral. Se garantiza que estas tareas no afectarán la dinámica de clase habitual.

El desarrollo de las mismas tendrá lugar durante los meses ..... SEPTIEMBRE, OCTUBRE Y NOVIEMBRE ..... de 2021.

Las actividades de investigación que se lleven adelante se realizarán respetando la integridad y la dignidad de las personas. Contarán con un consentimiento informado, tendrán carácter anónimo y voluntario, y se preservará la confidencialidad de los datos obtenidos, de manera de resguardar los principios éticos que toda investigación con seres humanos requiere.

Al completar este formulario, usted autoriza a realizar las tareas de investigación mencionadas en el establecimiento educativo que se encuentra bajo su dirección, confirmando que se le ha informado previamente sobre la misma. Asimismo, es libre de declinar su consentimiento en cualquier momento sin ninguna sanción derivada.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento, personalmente a la investigadora responsable o a través de correo electrónico: virginiadesposito@gmail.com

Una vez finalizado, podrá conocer los resultados del estudio y solicitar una copia.
Desde ya, muchas gracias por su participación.

Psp. Virginia D'Espósito - Mat. n° 657

Investigadora responsable

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Autorizo a realizar actividades de investigación en el establecimiento educativo que se encuentra bajo mi dirección, habiendo sido informado/a de los objetivos de la misma y de las tareas que implica.

Me han indicado también que puedo declinar mi consentimiento en cualquier momento si lo considere necesario.

Reconozco que la información que se obtenga es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito diferente al de esta investigación. He sido informado que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento, sin que esto acarree perjuicio alguno para mí o la institución.

Entiendo que puedo pedir información sobre los resultados de esta investigación cuando ésta haya concluido.

Para otorgar mi consentimiento, completo los siguientes datos indicando si acepto o no la realización de actividades de investigación en el efector que dirijo, indicando también fecha de hoy.

Acepto la realización de actividades de investigación en el efector que se halla bajo mi dirección Si – No (marcar con un círculo lo que corresponda)

Firma:

Fecha: 4/8/21

8.2. Anexo II: Consentimiento informado a los padres

Consentimiento informado para los participantes en el Proyecto de Investigación "De cómo se instala la escritura en un niño. Entre tiempos subjetivos y demandas escolares"

Estimado padre/madre o tutor:

Invitamos a su hijo a participar de esta investigación cuyo objetivo general es estudiar el proceso de construcción de la escritura en el contexto escolar desde la perspectiva psicoanalítica. Para dicho fin, se propone: a) Describir y analizar aspectos simbólicos y vinculares que pueden incidir en el proceso de aprendizaje de la escritura, en un niño que cursa el tercer grado de la Escuela primaria; b) Describir las propuestas de enseñanza y la mirada docente en relación al niño y a su proceso de aprendizaje de la escritura; c) Analizar aportes de la mirada psicoanalítica de la escritura a la intervención psicopedagógica en el contexto escolar.

La investigación forma parte de la Tesis de Maestría en Clínica Psicoanalítica con Niños, carrera de posgrado radicada en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). La misma es dirigida por la investigadora Virginia D'Espósito.

El proceso de recolección de datos se realizará a través de observaciones en el aula y posterior toma de notas, que no afectarán la dinámica de clase habitual. Asimismo, se realizará una o más entrevistas con la docente de grado, fuera de su horario laboral.

Al completar este formulario, usted acepta la participación de su hijo en dicha investigación, confirmando que se le ha informado previamente sobre la misma. Asimismo, es libre de declinar su consentimiento y/o interrumpir su participación en cualquier momento sin ninguna sanción derivada. Sus datos serán tratados de forma anónima y confidencial, es decir, será una información solo conocida por parte de los investigadores.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento, personalmente a la investigadora responsable o a través de correo electrónico: virginiadesposito@gmail.com

Asimismo, podrá conocer los resultados finales del mismo y solicitar una copia.

Desde ya, muchísimas gracias por su colaboración.

Psp. Virginia D'Espósito - Mat. n° 657

Investigadora responsable

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Acepto la participación de mi hijo en esta investigación, habiendo sido informado/a de los objetivos de la misma y de cuál será su participación.

Me han indicado también que puede retirarse de la investigación cuando lo considere necesario.

Reconozco que la información que el niño provea es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito diferente al de esta investigación. He sido informado que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento, sin que esto acarree perjuicio alguno para mí o para el niño.

Entiendo que puedo pedir información sobre los resultados de esta investigación cuando ésta haya concluido.

Para otorgar mi consentimiento, completo los siguientes datos indicando si acepto o no la participación de mi hijo en la investigación, indicando también fecha de hoy.

Acepto la participación de mi hijo en la investigación (Si) – No (marcar con un círculo lo que corresponda)

Firma:

Fecha: 9/8/21

8.3. Anexo III: Consentimiento informado a la docente

Consentimiento informado para los participantes en el Proyecto de Investigación "De cómo se instala la escritura en un niño. Entre tiempos subjetivos y demandas escolares"

Estimada Docente:

Le invitamos a participar de esta investigación cuyo objetivo general es estudiar el proceso de construcción de la escritura en el contexto escolar desde la perspectiva psicoanalítica. Para dicho fin, se propone: a) Describir y analizar aspectos simbólicos y vinculares que pueden incidir en el proceso de aprendizaje de la escritura, en un niño que cursa el tercer grado de la Escuela primaria; b) Describir las propuestas de enseñanza y la mirada docente en relación al niño y a su proceso de aprendizaje de la escritura; c) Analizar aportes de la mirada psicoanalítica de la escritura a la intervención psicopedagógica en el contexto escolar.

La investigación forma parte de la Tesis de Maestría en Clínica Psicoanalítica con Niños, carrera de posgrado radicada en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). La misma es dirigida por la investigadora Virginia D'Espósito.

El proceso de recolección de datos se realizará a través de observaciones en el aula y posterior toma de notas, que no afectarán la dinámica de clase habitual. Se le solicitará además la participación en una o más entrevistas, fuera de su horario laboral.

Al completar este formulario, usted acepta participar en dicha investigación, confirmando que se le ha informado previamente sobre la misma. Asimismo, es libre de declinar su consentimiento y/o interrumpir su participación en cualquier momento sin ninguna sanción derivada. Sus datos serán tratados de forma anónima y confidencial, es decir, será una información solo conocida por parte de los investigadores.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él, personalmente a la investigadora responsable o a través de correo electrónico: virginiadesposito@gmail.com

Asimismo, podrá conocer los resultados finales del mismo y solicitar una copia.

Desde ya, muchísimas gracias por su participación.

Psp. Virginia D'Espósito - Mat. n° 657

Investigadora responsable

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, habiendo sido informado/a de los objetivos de la misma y de cuál será mi participación.

Me han indicado también que puedo retirarme de la investigación o negarme a responder cuando yo lo considere necesario.

Reconozco que la información que yo provea es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito diferente al de esta investigación. He sido informado que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento, sin que esto acarree perjuicio alguno para mí.

Entiendo que puedo pedir información sobre los resultados de esta investigación cuando ésta haya concluido.

Para otorgar mi consentimiento, completo los siguientes datos indicando si acepto o no participar de la investigación, indicando también fecha de hoy.

Acepto participar de la investigación (Si) – No (marcar con un círculo lo que corresponda)

Firma:

Fecha: 19-11-21

8.4. Anexo IV: Planilla de registro para observaciones

Fecha:	Módulo:
PROPUESTA DE ESCRITURA (consigna)	
INTERVENCIONES DEL DOCENTE (formas de acompañamiento, orientación)	
INTERCAMBIOS NIÑO-MAESTRA DE APOYO, INTERVENCIONES DE DICHA DOCENTE	
Cómo es la escritura del niño	
⌑ COPIA:	

⌑ DICTADO:
⌑ PRODUCCIÓN PROPIA:

Indicadores a observar en la escritura	
Suprime letras	
Invierte letras	
Sustituye letras	
Confunde en la dirección de las letra (p-q, b-d)	
Corta las palabras arbitrariamente	
Hace espacios entre palabras	
Letra ilegible	
Uso inadecuado del espacio	
Remarca letras	

OBSERVACIONES - Lo extraño, lo diferente, lo que llama la atención

8.5. Anexo V: Datos registrados en las observaciones

8.5.1. Observación 1

Fecha: 20/09/21	Módulo: 1° (13.20 a 14.50hs.)
PROPUESTA DE ESCRITURA Copiar del pizarrón: Fecha del día, "Ciencias naturales", "Dibujo cómo me imagino que son estos frutos por dentro" Fotocopia: Escribir partes de la planta reconociendo la escritura de sus nombres más abajo, en imprenta minúscula. Adaptación para Valentín: Recortar las palabras y ubicarlas en el dibujo.	
INTERVENCIONES DEL DOCENTE	
INTERCAMBIOS NIÑO-MAESTRA DE APOYO, INTERVENCIONES DE DICHA DOCENTE Con un intercambio de miradas, el niño se da cuenta que debe seguir copiando. Le copio la consigna para que él pueda comenzar con la actividad (Si se dedicaba a copiar toda la consigna él, no llegaba a resolver la actividad) C.O. Leo las palabras (partes de la planta) en imprenta minúscula, y le pregunto dónde está esa parte de la planta en el dibujo.	
Cómo es la escritura del niño	
⌑ COPIA: Se distrae cada tanto. Copia con autonomía (en el sentido de no precisar que le señalen por dónde va, y cómo seguir) C.O. Mira el pizarrón entre una letra y otra; las copia de a una por vez.	
⌑ DICTADO:	
⌑ PRODUCCIÓN PROPIA:	

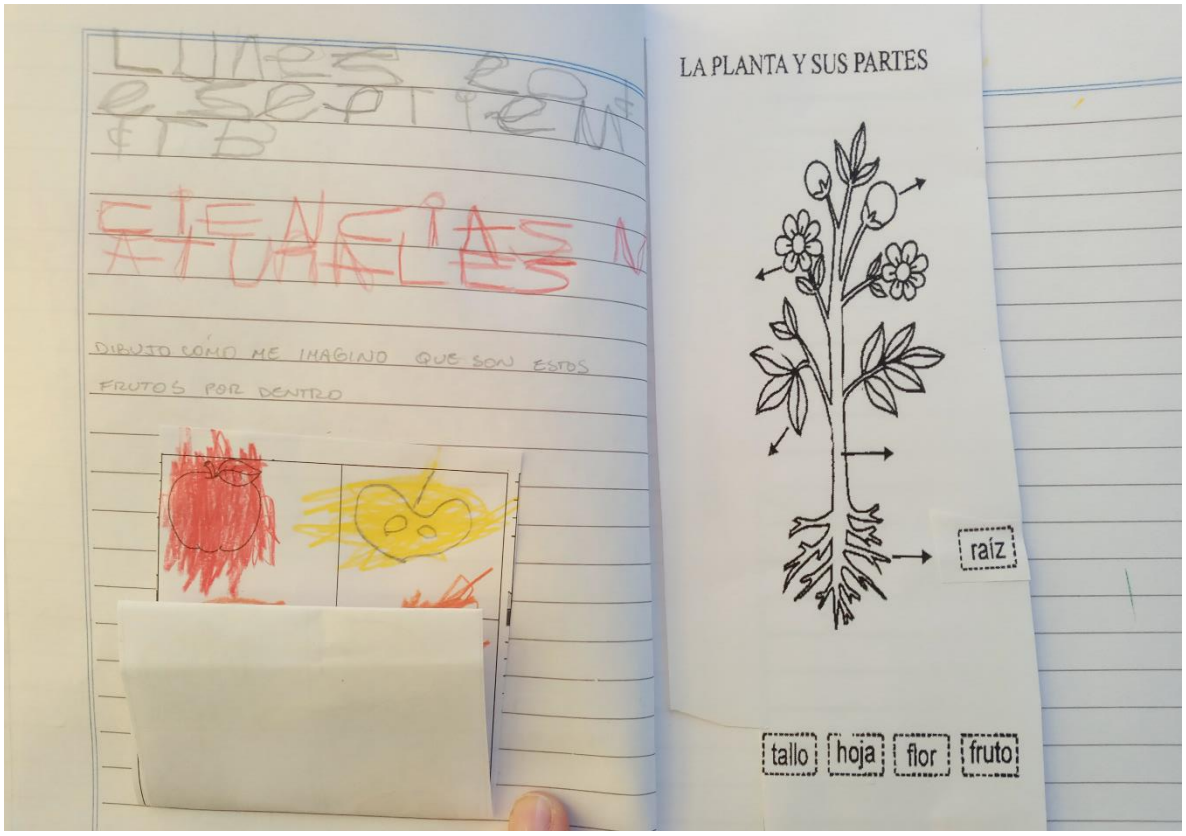
Indicadores a observar en la escritura	
Suprime letras	No
Invierte letras	No
Sustituye letras	Escribe “B” en lugar de “e”
Confunde en la dirección de las letra (p-q, b-d)	Escribe “d” en lugar de “b”
Corta las palabras arbitrariamente	Corta “de” y “naturales” al terminar el renglón, no contemplando la división en sílabas.
Hace espacios entre palabras	Sí
Letra ilegible	No
Uso inadecuado del espacio	No
Remarca letras	Sí

OBSERVACIONES

Al copiar sustituye una letra imprenta minúscula por una letra (diferente) mayúscula.

(No parece reconocer letras en imprenta minúscula ante mi propuesta de buscar la palabra que empiece con r -para que encuentre dónde decía raíz-) C.O.

Observación 1: Imagen del cuaderno de clase



8.5.2. Observación 2

Fecha: 1/10/21	Módulo: 1° (una hora de clases, una hora de Tecnología)

PROPUESTA DE ESCRITURA

Copiar del pizarrón: Fecha del día,
"Ayer fuimos al cine". Adaptación para Valentín (ya que no había ido al cine):
"Escucho un cuento. Dibujo los personajes"

Tecnología: Copiar de un papel que se le deja en banco: "Peces del río Paraná" (en el pizarrón la escritura era más extensa) C.O.

INTERVENCIONES DEL DOCENTE

Propone a algunos niños, que ya terminaron, que ayuden a quienes están más atrasados. Ante esto, algunos van a ayudar a Valentín.

INTERCAMBIOS NIÑO-MAESTRA DE APOYO, INTERVENCIONES DE DICHA DOCENTE

Entrego escritura en un papel para que copie en su cuaderno.
Llamo la atención para que retome la copia.
Escribo parte de la consigna en su cuaderno.
Hago preguntas para orientar respecto a lo que podría dibujar. No responde. Indico finalmente lo que puede dibujar.

Cómo es la escritura del niño

- COPIA:
  Interrumpe distrayéndose con soliloquios, movimientos de su cuerpo o de objetos como el lápiz. A veces retoma la copia por sí mismo, otras veces lo hace al percibir mi mirada.
- DICTADO:
- PRODUCCIÓN PROPIA:

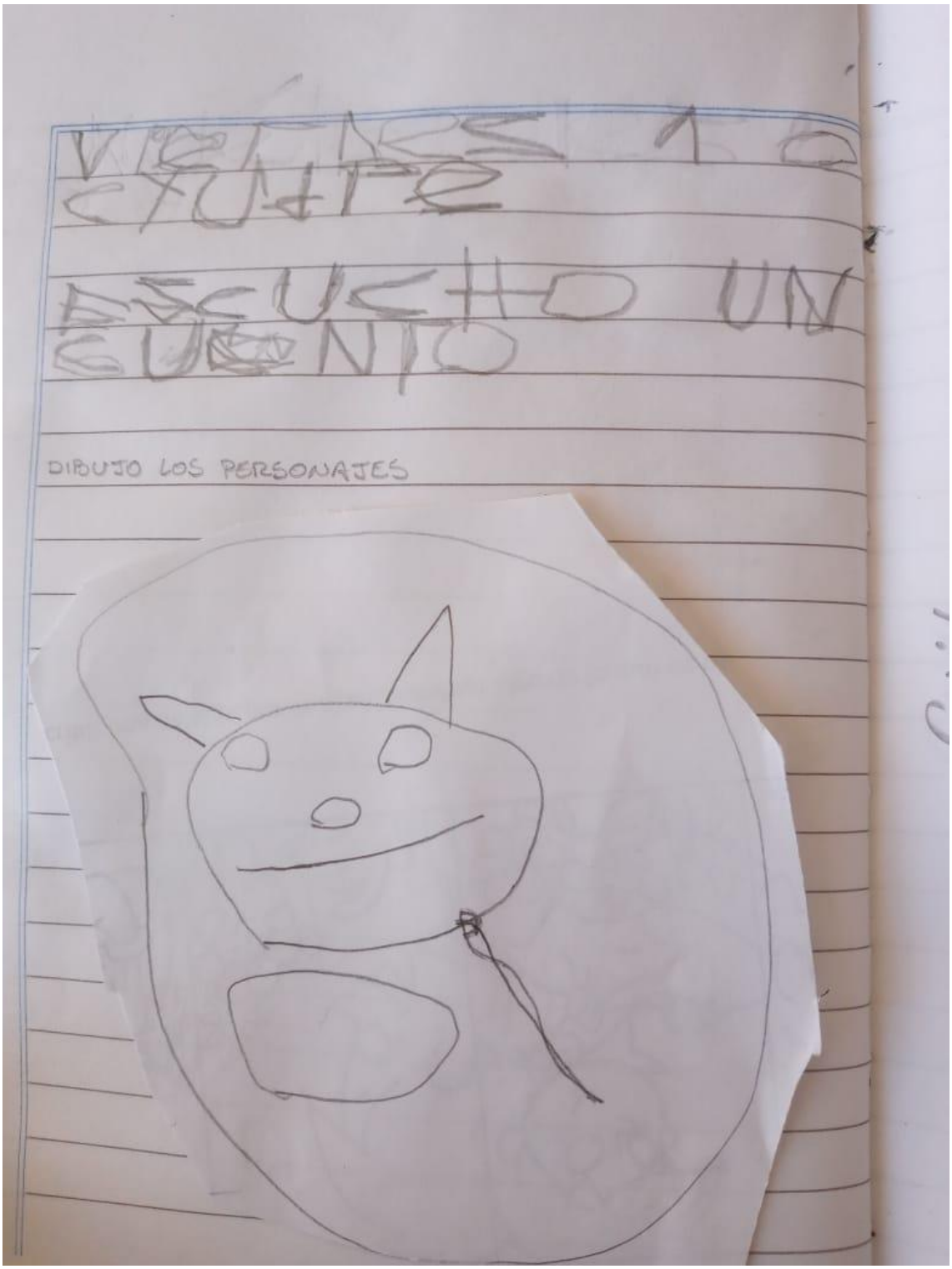
Indicadores a observar en la escritura	
Suprime letras	No
Invierte letras	No
Sustituye letras	No
Confunde en la dirección de las letra (p-q, b-d)	Escribe “d” en lugar de “b” (imprenta minúscula que quizás desconoce) C.O.
Corta las palabras arbitrariamente	Sí
Hace espacios entre palabras	Sí
Letra ilegible	Sí. La letra “e”. No borró al equivocarse sino que se corrigió encima.
Uso inadecuado del espacio	No
Remarca letras	Muchas. Algunas no, o solo un tramo de ellas.

OBSERVACIONES

Lo ayudan los compañeros, algunos por iniciativa propia, otros a pedido de las docentes: dibujan la letra cuya forma Valentín desconoce o no recuerda; le indican la sílaba o letra que le toca escribir repitiendo el sonido o el nombre de la letra. Valentín se deja ayudar.

Cuando llega un compañero, Valentín lo saluda tal como acababa de hacerlo la docente.

Observación 2: Imagen del cuaderno de clase



8.5.3. Observación 3

Fecha: 4/10/21	Módulo: 1°
PROPUESTA DE ESCRITURA Copiar del pizarrón: Fecha del día; “Ciencias Naturales”; “Vertebrados – Invertebrados”	
INTERVENCIONES DEL DOCENTE	
INTERCAMBIOS NIÑO-MAESTRA DE APOYO, INTERVENCIONES DE DICHA DOCENTE Convoco constantemente a retomar la copia o la escritura que debía realizar a partir de imágenes y dictado: lo miro, lo nombro, señalo el cuaderno, la fotocopia o el pizarrón. Pronuncio silábicamente, y de forma repetitiva, lo que debe escribir.	
Cómo es la escritura del niño	
⌑ COPIA: Emite soliloquios y risas mientras copia.	
⌑ DICTADO:	
⌑ PRODUCCIÓN PROPIA: Antes de escribir una letra, la dice y la dibuja en el banco con su dedo. Espera que le confirme si es esa letra, sino no la escribe.	
Indicadores a observar en la escritura	
Suprime letras	No
Invierte letras	No
Sustituye letras	No
Confunde en la dirección de las letra (p-q, b-d)	No

Corta las palabras arbitrariamente	Sí
Hace espacios entre palabras	Sí
Letra ilegible	No
Uso inadecuado del espacio	No
Remarca letras	Sí (tanto en la copiar como en la producción propia)

OBSERVACIONES

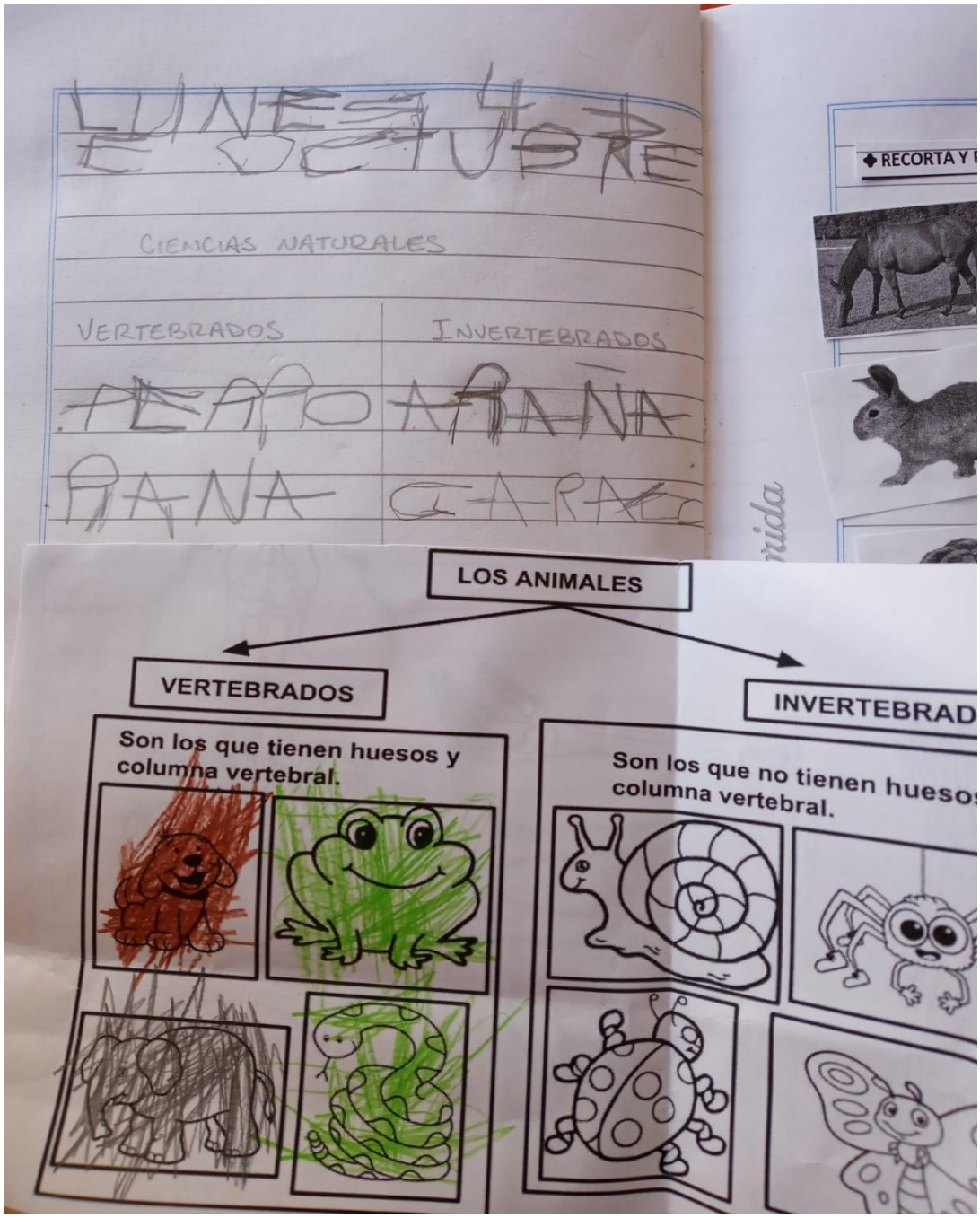
Debo insistirle para que escriba, tanto en la copia como en la producción propia. Cuesta mucho que se disponga, que escuche y atienda (da la impresión de estar totalmente en otra cosa) C.O.

Cuando atiende responde casi sin problemas: dice, primero, solo la vocal que escucha (lo cual corresponde a una etapa del aprendizaje de la escritura) C.O.

Una compañera le dicta.

(La producción propia parece tornarse escritura a partir del dictado) C.O.

Observación 3: Imagen del cuaderno de clase



8.5.4. Observación 4

Fecha: 6/10/21	Módulo: 1°

PROPUESTA DE ESCRITURA

Copiar del pizarrón: Fecha del día.
Fotocopia adaptada para Valentín: Dibuja la cantidad de lápices que indica la cuenta y escribe el resultado, como en el ejemplo.

INTERVENCIONES DEL DOCENTE

Se puede observar, en el cuaderno de Valentín, que la docente le escribió el día anterior una actividad que yo le había propuesto para el niño, con la resolución correspondiente (Difícilmente Valentín habría resuelto esa actividad sin acompañamiento) C.O.

INTERCAMBIOS NIÑO-MAESTRA DE APOYO, INTERVENCIONES DE DICHA DOCENTE

Motivo cada tanto a retomar la copia y la actividad.
Cuando manifiesta querer los aros que ve por la ventana que da al patio, explico que podrá usarlos más tarde, en la hora de educación física.

Cómo es la escritura del niño

- COPIA:

  Se distrae mirando los aros con los que juegan unos niños en el patio.

- DICTADO:

- PRODUCCIÓN PROPIA:

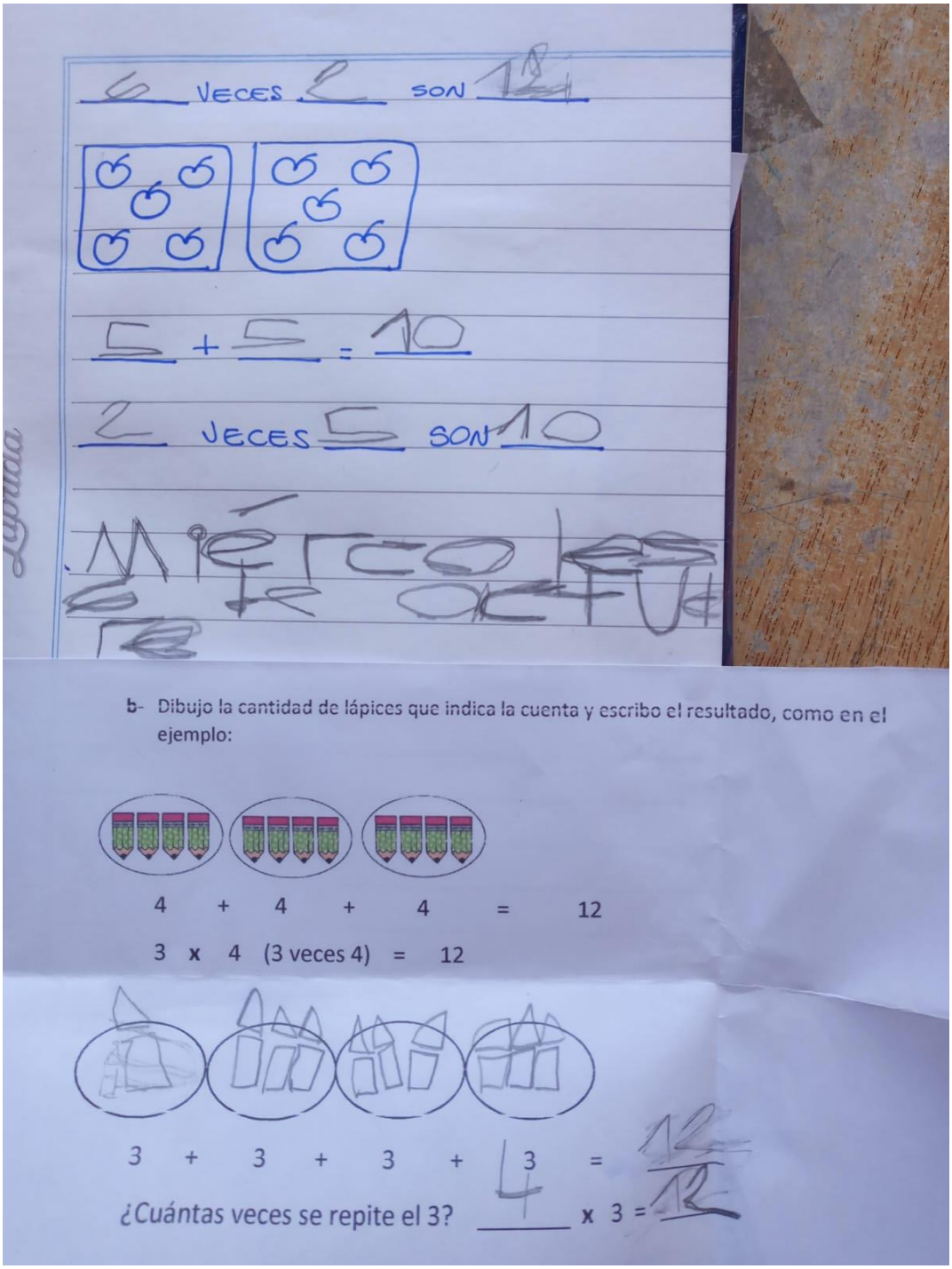
Confunde la escritura del 12 con la del 22. Repite esta confusión.
Donde se pedía que dibuje, escribe la representación numérica. Luego comprende y hace los dibujos equivalentes a la cantidad que se indica.

Indicadores a observar en la escritura

Suprime letras	No
Invierte letras	No

Sustituye letras	No letras, pero sí números: Escribe 22 en lugar de 12
Confunde en la dirección de las letra (p-q, b-d)	Escribe “d” en lugar de “b”
Corta las palabras arbitrariamente	Sí
Hace espacios entre palabras	Sí
Letra ilegible	No
Uso inadecuado del espacio	Excede el espacio (círculos) que tiene para dibujar.
Remarca letras	Sí
OBSERVACIONES	

Observación 4: Imagen del cuaderno de clase



8.5.5. Observación 5

Fecha: 25/10/21	Módulo: 1°

PROPUESTA DE ESCRITURA

Copiar del pizarrón: Fecha del día; Teoría sobre el uso de artículos.
Fotocopia adaptada para Valentín: Pintar sílabas para formar el nombre de cada dibujo.

INTERVENCIONES DEL DOCENTE

Le entrega fotocopia que el niño no me aceptaba a mí (luego de acordarlo entre las dos docentes).
Le lleva actividad acorde a sus posibilidades.

INTERCAMBIOS NIÑO-MAESTRA DE APOYO, INTERVENCIONES DE DICHA DOCENTE

Señalo que empiece a copiar, ya que no lo hacía por iniciativa propia.
Pregunto qué letra es la que no logro entender por su caligrafía. No me responde.
No quiere seguir copiando. Debo insistir. Le hago cosquillas; jugamos a que se duerme y lo despierto suavemente. Luego retoma la escritura.

Cómo es la escritura del niño

- COPIA:

El tamaño de las letras es bastante grande: ocupan todo el alto del renglón (la línea del renglón superior parecería actuar de "tope") C.O.

- DICTADO:

- PRODUCCIÓN PROPIA:

Evidencia predisposición a pintar las sílabas correctas para formar la escritura de las palabras. Generalmente silabeo yo la palabra, pero pudo hacerlo él en alguna ocasión.

Indicadores a observar en la escritura

Suprime letras	No
Invierte letras	No
Sustituye letras	No

Confunde en la dirección de las letra (p-q, b-d)	No
Corta las palabras arbitrariamente	Sí (“artículos” y “femenino”)
Hace espacios entre palabras	Sí
Letra ilegible	La “n” y la “e”
Uso inadecuado del espacio	No
Remarca letras	La mayoría

OBSERVACIONES

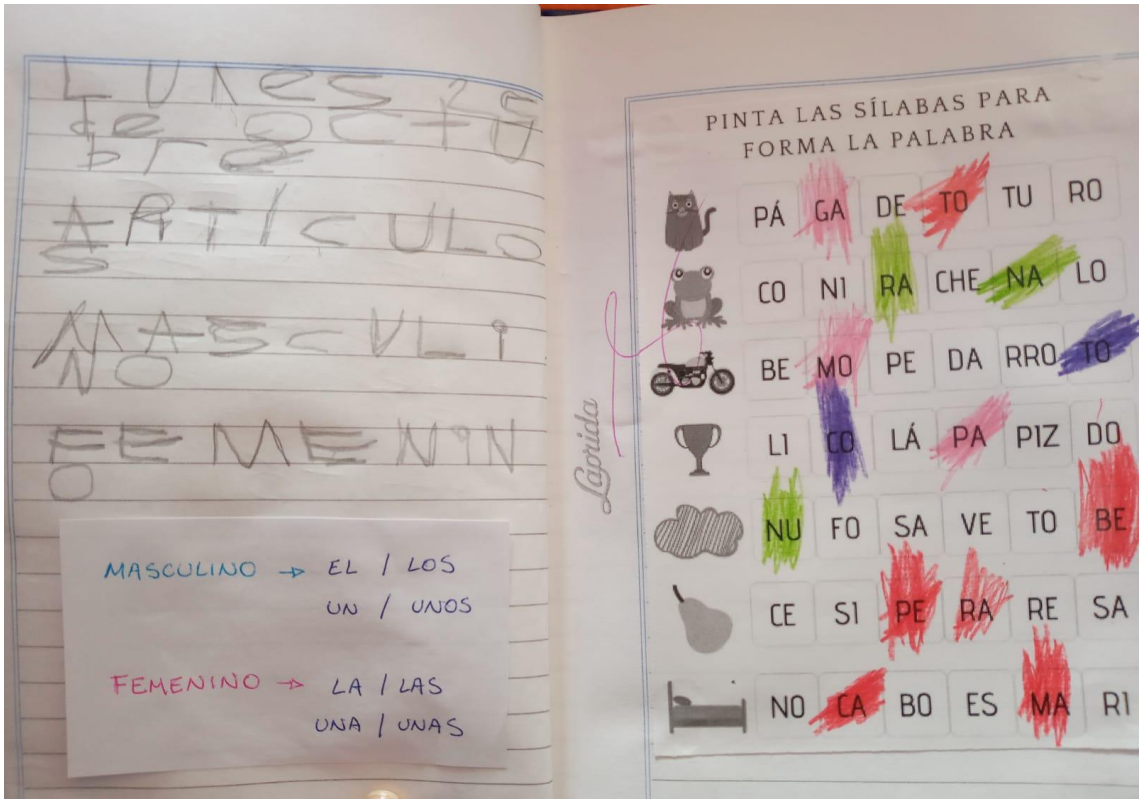
Parece haber trazado una letra “e” (minúscula) y encima de ésta, al remarcarla, una letra “E” (mayúscula).

La “n” la escribe como una “N” incompleta (sin el último “palito”)

Arroja el lápiz hacia arriba, o lo gira. Frecuentemente se le cae al piso.

Pinta sin respetar bordes y rayando.

Observación 5: Imagen del cuaderno de clase



8.5.6. Observación 6

Fecha: 27/10/21	Módulo: 1° (14.30hs - Ingresan más tarde por desobligación docente)

PROPUESTA DE ESCRITURA

Mientras terminan de llegar los alumnos, miramos juego que trajo la docente, para incentivar la escritura.

Copiar del pizarrón: Fecha del día; "Matemática"
Actividad adaptada: Ubicar, agrupar y representar gráficamente, usando tapitas.

INTERVENCIONES DEL DOCENTE

Trae y propone juego de escritura construido por ella.
Atiende a las reacciones de Valentín, observa sus estados de ánimo; le pregunta si está enojado.

INTERCAMBIOS NIÑO-MAESTRA DE APOYO, INTERVENCIONES DE DICHA DOCENTE

Si bien yo suelo pronunciar primero la palabra o sílaba que debe escribir, él también se la repite.
Me mira mientras cuenta las tapitas.
Escribo en su cuaderno explicación de lo que hicimos con dibujos y material concreto.

Cómo es la escritura del niño

- COPIA:

Copia la fecha completa sin necesidad de que se lo motive a hacerlo. Le pregunto si quiere copiar "Matemática". Repite esta palabra y se dispone a copiarla. Interrumpe una sola vez esta copia, preguntando por su mamá.
Después de la palabra "miércoles", traza una línea bien marcada que no se corresponde a ninguna letra o número escrito en el pizarrón (Puede tratarse de la tilde correspondiente a la palabra situada justo debajo -matemática- y que lo haya copiado tal cual lo vio) C.O.

- DICTADO:

- PRODUCCIÓN PROPIA:

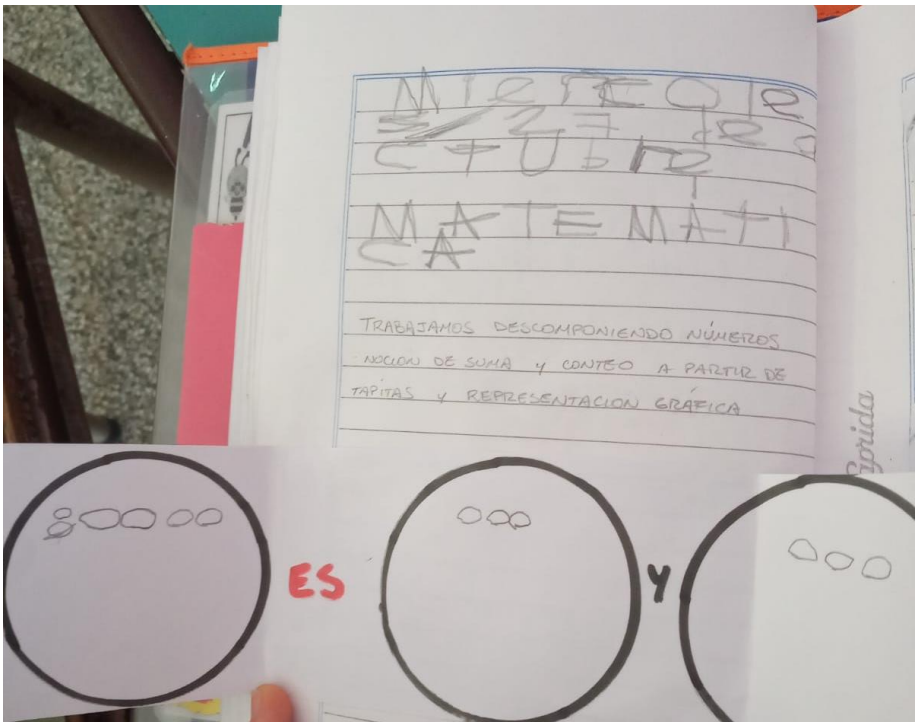
Cuando propongo escribir "computadora", para el fonema de la "c", me pregunta si va "la ke".

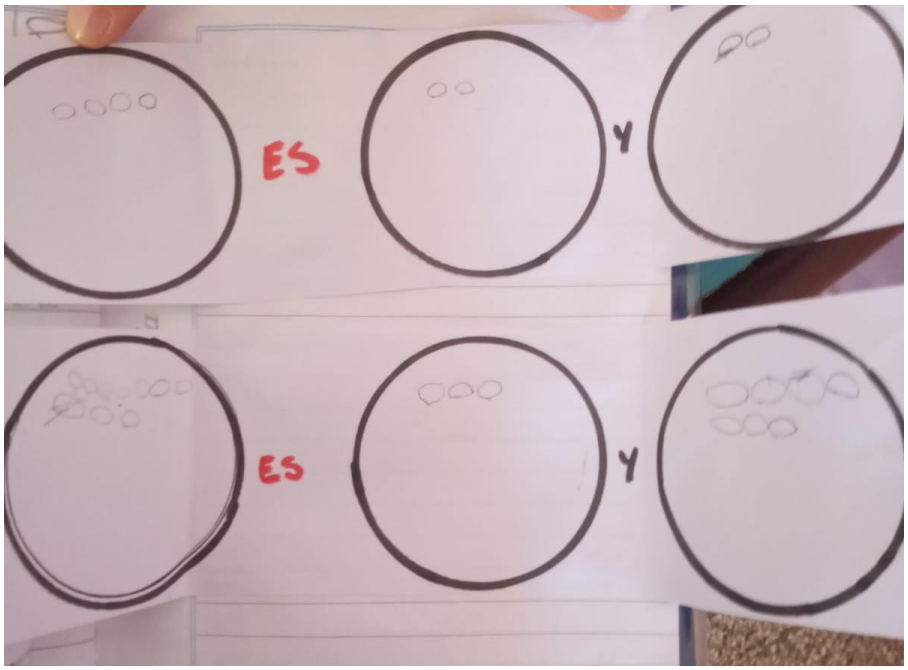
Indicadores a observar en la escritura	
Suprime letras	No
Invierte letras	No
Sustituye letras	No
Confunde en la dirección de las letra (p-q, b-d)	No
Corta las palabras arbitrariamente	Sí
Hace espacios entre palabras	Sí
Letra ilegible	La “r” y la “e” (parece distorsionarlas al remarcarlas) C.O.
Uso inadecuado del espacio	No
Remarca letras	Sí

OBSERVACIONES

Valentín quiere probar, al igual que otros compañeros, el juego traído por la seño. Elige una imagen (la primera que ve) C.O. Propongo que escriba el nombre de la imagen (computadora). Empieza a escribir a partir de mi pronunciación silábica. Pero después noto que está copiando una de las palabras escritas en el juego, que comenzaba igual.

Observación 6: Imagen del cuaderno de clase





8.5.7. Observación 7

Fecha: 3/11/21	Módulo: 1°
PROPUESTA DE ESCRITURA Copiar del pizarrón: Fecha del día; "Ciencias naturales" Actividad adaptada para Valentín: Pintar recorrido de los alimentos por el sistema digestivo (en fotocopia). Recortar los nombres de las partes del sistema digestivo (3 palabras) y pegarlos donde corresponde.	
INTERVENCIONES DEL DOCENTE Se asegura de que le haya llegado a Valentín la actividad adaptada para él. Le pregunta al niño si está enojado. Le explica que podrá usar los aros (que tanto pide) si termina de copiar, actividad a la que se resistía.	
INTERCAMBIOS NIÑO-MAESTRA DE APOYO, INTERVENCIONES DE DICHA DOCENTE Le pregunto qué letra es, cuando termina de hacer la "d", y luego cuando realiza la "e". No contesta, me aleja con la mano. Luego pregunto lo mismo, cuando realiza la "o" y responde "la o" (Grafema que se mantiene igual en minúscula y en mayúscula) C.O.	
Cómo es la escritura del niño	
⌑ COPIA: Está por empezar a escribir en una hoja de su cuaderno correspondiente a clases anteriores, cuando la maestra de apoyo de su compañero le indica dónde debía empezar.	
⌑ DICTADO:	
⌑ PRODUCCIÓN PROPIA:	
Indicadores a observar en la escritura	
Suprime letras	No
Invierte letras	No

Sustituye letras	No
Confunde en la dirección de las letra (p-q, b-d)	No
Corta las palabras arbitrariamente	Sí
Hace espacios entre palabras	Sí
Letra ilegible	No
Uso inadecuado del espacio	Sí respecto a la página del cuaderno donde debía continuar la escritura
Remarca letras	Sí

OBSERVACIONES

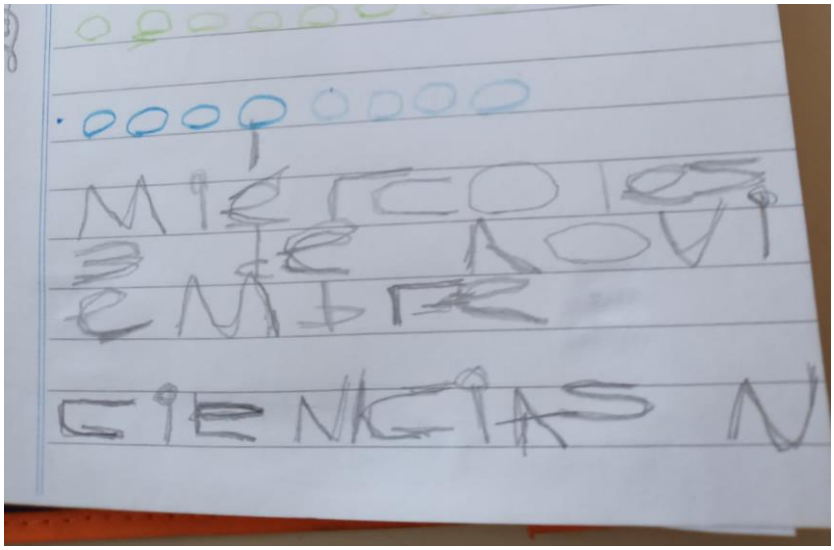
Añade lo que podría ser una letra (/). Traza la “n” distorsionada.

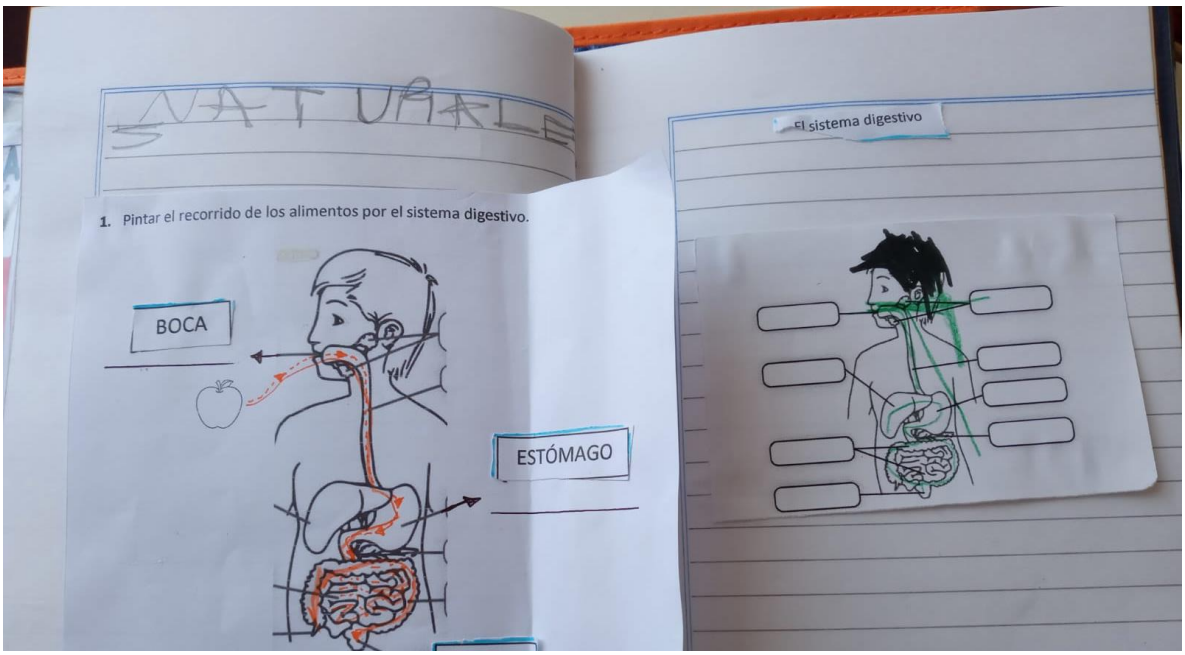
Remarca las letras en el sentido inverso al realizado la primera vez que las traza.

Sus tiempos son mucho más lentos de lo que se espera para las actividades planteadas, pero va respondiendo a cosas que se le piden.

No logra pintar siguiendo el camino señalado en el modelo.

Observación 7: Imagen del cuaderno de clase





8.5.8. Observación 8

Fecha: 8/11/21	Módulo: 1°

PROPUESTA DE ESCRITURA

Copiar del pizarrón: Fecha del día
Actividad adaptada para Valentín: Escribir al dictado: “Cuentas”; “6+4”; “7+5”, “8-3”; “Encerrar el mayor”

INTERVENCIONES DEL DOCENTE

INTERCAMBIOS NIÑO-MAESTRA DE APOYO, INTERVENCIONES DE DICHA DOCENTE

Voy a buscarlo al baño, llamándolo desde la puerta, ya que se demoraba mucho tiempo en regresar y quería ver si estaba bien. Cuando nos disponemos a volver al salón, le pregunto de quién es el papel higiénico (que se estaba olvidando); a lo que responde: “de Valentín”.
Insisto para que escriba el título que le dicto, también para que copie la cuenta que hicimos juntos, con material concreto. Pero no parece atender (como si ignorara que se le está hablando) C.O.
Me mira mientras cuenta (como buscando confirmar que está bien lo que va diciendo; busca quizás seguridad en mi mirada) C.O.

Cómo es la escritura del niño

- COPIA:

Abre el cuaderno y empieza a copiar sin que se le diga nada.
Es necesario motivarlo a continuar la copia ya que su atención se aleja de dicha tarea.

- DICTADO:

Logra realizar correctamente algunas asociaciones fonema-grafema, acertando al nombre de la letra que corresponde pero realizando el grafema (forma) correspondiente a una letra diferente. Cuando tiene dudas al respecto, la dibuja con el dedo sobre la mesa para mostrármela.

- PRODUCCIÓN PROPIA:

Indicadores a observar en la escritura

Suprime letras	No

Invierte letras	No
Sustituye letras	No
Confunde en la dirección de las letra (p-q, b-d)	No
Corta las palabras arbitrariamente	No
Hace espacios entre palabras	En el dictado no parece ser mucho mayor el espacio entre palabras que el espacio que deja entre letras.
Letra ilegible	No
Uso inadecuado del espacio	No
Remarca letras	Sí, sobre todo en la copia de la fecha. En el dictado lo hace en menor medida.

OBSERVACIONES

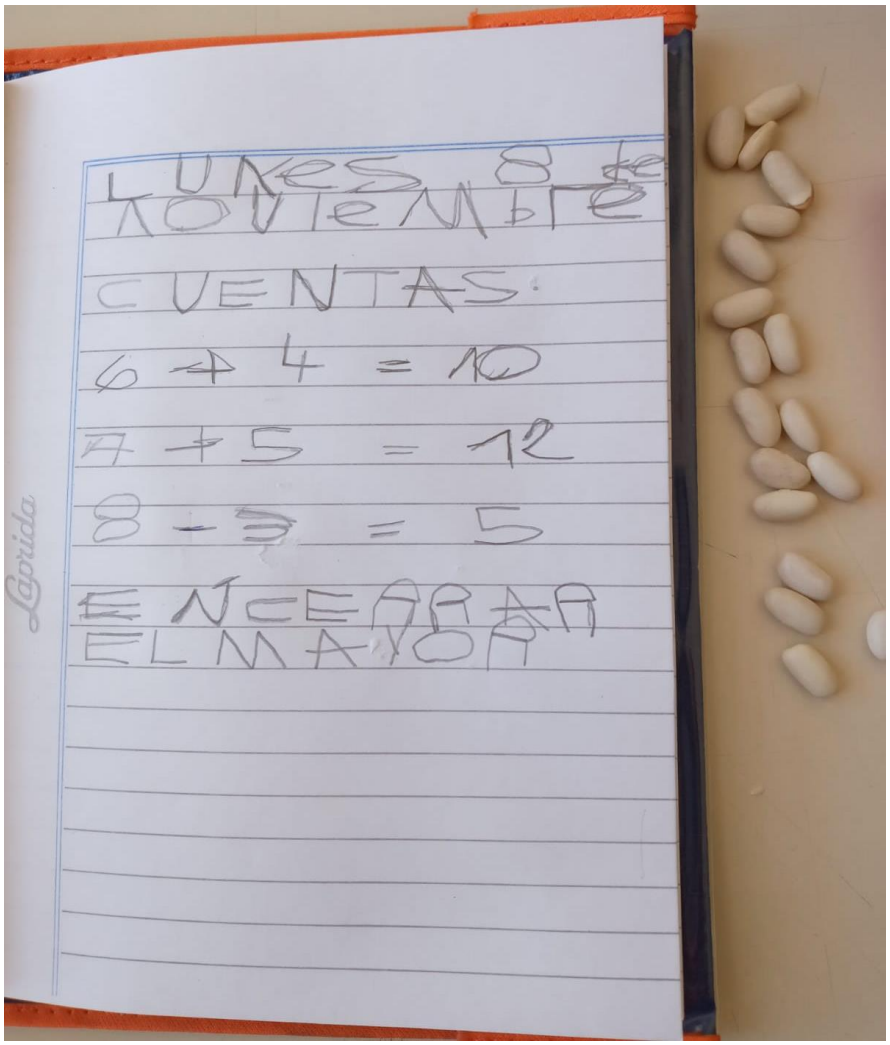
Precisa pasar una por una las hojas del cuaderno hasta llegar a la primera hoja en blanco.

Remarca la letra “n” en el mismo sentido en el que la traza la primera vez (es decir, que no siempre lo hace en sentido inverso) C.O.

A la letra “c” le dice “la ke”.

No escribe el número 12 (parece no recordar cómo era) C.O. Cuento empezando del 10 (lo pongo en contexto, lo introduzco en una serie) y dice “el 1 y el 2”.

Observación 8: Imagen del cuaderno de clase



8.5.9. Observación 9

Fecha: 26/11/21	Módulo: 1° (una hora de clase, una hora de Tecnología)

PROPUESTA DE ESCRITURA

Copiar del pizarrón: Fecha del día
Fotocopia adaptada para Valentín: Completar los nombres de los dibujos con las vocales que faltan.

Tecnología: Construcción de "arbolito de Navidad" con palitos de helado. Escritura de mensaje en el mismo.

INTERVENCIONES DEL DOCENTE

Pregunta al niño si ya terminó de copiar.
Interroga acerca de fotocopia anterior que al niño le faltó completar: señalándola le dice "¿Qué pasó?". Continúa preguntándole qué sílaba iba en el espacio que tiene vacío, a lo que el niño responde diciendo la sílaba correcta, nombrando por separado las letras que la componen ("la S y la O")

INTERCAMBIOS NIÑO-MAESTRA DE APOYO, INTERVENCIONES DE DICHA DOCENTE

Lo motivo a pensar los nombres de los dibujos, los sonidos que los conforman y la escritura que los representa.

Cómo es la escritura del niño

- COPIA:

Comienza a copiar la fecha por iniciativa propia.
Se distrae, luego retoma la copia por iniciativa propia.

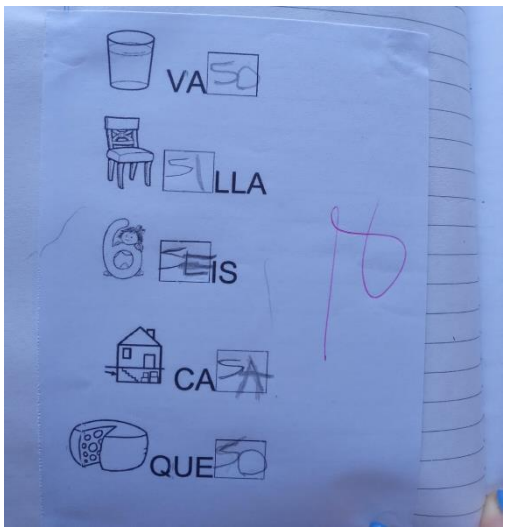
- DICTADO:

- PRODUCCIÓN PROPIA:

Antes de escribirla, dice la letra que cree que iría. Solo con la letra "o" no lo hace, la escribe directamente.
Para escribir "Iglesia" quiere comenzar con la letra "a". Pregunto cómo se llama, señalando la imagen, y parece decirle "aiglesia" (como uniendo el sustantivo con su artículo) C.O.
*Se ubica esta escritura como producción propia, entendiendo que es el niño quien dice el nombre que va a escribir para cada imagen, no obstante, debo repetirle la palabra o la sílaba para orientarlo o recuperar su atención, pareciendo al final un dictado.

Indicadores a observar en la escritura	
Suprime letras	No
Invierte letras	No
Sustituye letras	No
Confunde en la dirección de las letra (p-q, b-d)	Escribe la “e” como un número 6
Corta las palabras arbitrariamente	Sí (en este caso el número)
Hace espacios entre palabras	Sí
Letra ilegible	No
Uso inadecuado del espacio	No. Únicamente le costó escribir algunas letras ocupando solo el guion que le correspondía
Remarca letras	Sí, al copiar. No se percibe al escribir en la fotocopia
OBSERVACIONES No escribía lo que le dictaba. Le dibujo en el banco la forma de la letra “g” con el dedo, y se dispone enseguida a escribirla.	

Observación 9: Imagen de actividad pendiente que el niño completa con ayuda de la docente de grado.



Observación 9: Imagen del cuaderno de clase

Observación 9: Árbol de Navidad construido en la hora de Tecnología

8.5.10. Observación 10

Fecha: 29/11/21	Módulo: 1°
PROPUESTA DE ESCRITURA Copiar del pizarrón: Fecha del día Actividad adaptada para Valentín: Pintar, recortar y ordenar la secuencia de actividades que realiza Matías durante el día.	
INTERVENCIONES DEL DOCENTE	
INTERCAMBIOS NIÑO-MAESTRA DE APOYO, INTERVENCIONES DE DICHA DOCENTE Me acerco a preguntarle por dónde va y, con gestos, me pide que me vaya. Al pedirle que lo exprese verbalmente, me dice "¡Vete de aquí!". Cuando vuelvo a acercarme, me empuja para alejarme. Después me muestra cada color de lápiz que usará para pintar. Repite esta acción mostrándome cosas que va a utilizar.	
Cómo es la escritura del niño	
⌑ COPIA: Debo recordarle empezar a copiar. Identifica él solo el espacio donde debe comenzar a escribir en el cuaderno. Se distrae, pero cuando intercambiamos miradas, se dispone nuevamente a copiar.	
⌑ DICTADO:	
⌑ PRODUCCIÓN PROPIA:	
Indicadores a observar en la escritura	
Suprime letras	No
Invierte letras	No
Sustituye letras	No
Confunde en la dirección de las letra (p-q, b-d)	Sí, en este caso de un número: escribe "p" en vez de "9"

Corta las palabras arbitrariamente	Sí
Hace espacios entre palabras	Sí
Letra ilegible	Sí. Realiza la letra “O” parecida a una “e” invertida. *Esta letra también está distorsionada en el pizarrón (escribió la fecha una compañera)
Uso inadecuado del espacio	No
Remarca letras	Sí, la mayoría. Incluso también los números.

OBSERVACIONES

Valentín pregunta por “la profe de gimnasia”, quien previamente había ingresado al salón para explicar que ese día no les daría la clase.

Pinta con rayas y todo el dibujo de un mismo color, sin hacer diferenciación de sus partes.

Vuelve a preguntar por la seño de gimnasia.

Cuando le pregunto qué palabras o números escribió, no responde.

Observación 10: Imagen del cuaderno de clase

8.6. Anexo VI: Guion entrevista a docente

Conceptualización del aprendizaje y del sujeto que aprende:

- ¿Cuándo consideras que un niño está pudiendo aprender? ¿Qué cuestiones básicas crees que necesita un niño para acceder a los aprendizajes?
- Desde tu opinión, ¿Qué valor tiene la capacidad simbólica en el aprendizaje?
- ¿Cómo te sentís, en cuanto a tu rol de reemplazante y el desarrollo de los aprendizajes del grupo?
- ¿Cómo describirías tu vínculo con Valentín? ¿Y el vínculo entre Valentín y sus compañeros?

Conceptualización de la escritura:

- Para vos, ¿Qué es lo que un niño debe aprender cuando decimos que "debe aprender a escribir"?
- Desde tu opinión, ¿Qué necesita aprender, experimentar o desarrollar primero un niño, para luego acceder al conocimiento de la escritura?

Conceptualización de la enseñanza de la escritura:

- ¿Qué lugar tienen en la escuela aquellas experiencias o aprendizajes que el niño precisa desarrollar previamente para lograr acceder a la escritura?
- ¿Qué lugar se otorga al desarrollo de la capacidad simbólica?

Apreciaciones respecto a la enseñanza-aprendizaje de Valentín:

- ¿Cómo lo ves a Valentín en relación a esos aspectos previos necesarios para acceder al conocimiento de la escritura? ¿De cuáles carece? ¿Con cuáles cuenta?
- ¿Qué ha logrado en su proceso de aprendizaje de la escritura?
- ¿Cómo trabajas los inicios en la escritura: por medio de qué propuestas, recursos, materiales? ¿Es así para todos o hay algunas diferencias en algunos casos, como por ejemplo en el caso de Valentín que transita la escolaridad con proyecto de integración?
- ¿Qué podrías decir de sus aprendizajes?

- ¿Cómo lo ves en relación a los tiempos y modalidades de enseñanza que propone el sistema educativo? o bien: ¿Cómo te parece que le resultan a Valentín los tiempos y modalidades de enseñanza que propone el sistema educativo?
- ¿Cómo observas a Valentín frente a las actividades que implican lectoescritura? (actitudes, comportamientos, emociones, autonomía, disposición a la tarea)
- Cuando Valentín escribe, ¿Qué crees que lo motiva a hacerlo?
- ¿Cuándo considerarías que el aprendizaje de la escritura está alcanzado en Valentín? ¿En base a qué criterios?

8.7. Anexo VII: Entrevista a docente

Informante: Docente reemplazante de tercer grado, de una Escuela Común pública de la ciudad de Rosario.

Fecha: 19 de Noviembre de 2021

Entrevistadora: ¿Cuánto hace que estás como docente del grado de Valentín?

Entrevistada: Estuve dos meses en una primera instancia en el comienzo de clases, desde el 15 de marzo al 15 de mayo, dos meses justos. Después estuvimos desde el 29 de agosto hasta fin de año. Yo creo que estuvieron dos meses con su docente, y vacaciones de invierno. Creo que estuvieron más conmigo que con la docente titular.

¿Cuándo consideras que un niño está pudiendo aprender? ¿Qué cuestiones básicas crees que necesita un niño para acceder a los aprendizajes?

[01:14] Cuando él ya empieza a ponerlos en práctica, cuando ya los tiene incorporados, cuando ya puede ponerlos en práctica en cualquier situación en la que tenga que ser usado esa.. no solo en la actividad que vos le propones, sino cuando él solo lo encuentra como herramienta propia para llevarlo a cabo, para solucionar cualquier conflicto que tenga en su cotidianeidad. Porque lo ideal es eso, las herramientas de

primaria, y en especial las de primer ciclo, son básicas para la cotidianeidad, el poder resolver un problema, una situación cotidiana de familia, que pueda leer, que pueda leer un instructivo

..si, que lo pueda aplicar en otros contextos que no sean solo el escolar.

Desde tu opinión, ¿Qué valor tiene la capacidad simbólica en el aprendizaje?

[01:40] Simbólica desde lo apropiado o desde...?

La función de poder simbolizar, de poder representar una cosa por otra

[01:54] Muchísima, porque yo creo que lo concreto es esencial más para este nivel es esencial para un caso por ejemplo como el de Valen es fundamental, pero yo creo que parte es lo que lo hace significativo, porque el recuerdo es mucho más significativo cuando vos tenes algo que te lleva a ese recuerdo. Cuando vos te acordas de una explicación porque te acordaste del dibujito, y el dibujito no hacía en sí a la explicación, pero sumó..

Como que representaba un contenido a lo mejor...

Y, yo me acuerdo del gatito que usé para dividir.. Por ejemplo me pasa con las fracciones, con los más grandes quizás, pero, con esto de dividir, ellos pueden ver el budín, se pueden imaginar y dividirlo. No estoy dividiendo una torta, la torta es muy difícil de dividir, porque vos no podes representar después el dibujo y dividir el círculo perfecto. Pero el budín sí, es la tira que uno usa y la dibuja en los cuadraditos de la hoja y es mucho más gráfico. Y el budín: por qué achicamos las partes, por qué es lo mismo… y porque yo soy glotona me como las partes más grandes y la otra se quiso hacer la delicada y comió partes más chicas pero comió lo mismo. Cuando lo haces simbólico a una situación cotidiana, en donde ellos lo pueden tener más concreto, aunque no sea material concreto, pero sí desde su recuerdo, es mucho más significativo y entonces lo entiendo. Y es real, lo puedo llevar a la práctica, lo entiendo y...

Lo pueden trasladar a otras cosas...

¿Qué lugar crees que se le otorga al desarrollo de la capacidad simbólica en la escuela?

Hoy se intenta darle un lugar más importante. Antes, llegaba un momento en el que vos tenías que hacerlo abstracto, porque vos tenías... Lo hablamos ahora con el tema de la articulación entre los distintos niveles. Vos llegabas a un primer grado y te encontrabas con mesas separadas, empiezo a separarme de lo concreto. En segundo grado ya suelto mucho lo concreto; y a veces es necesario volver a lo concreto para poder registrarlo, para poder hacerlo significativo, para apropiarme de ese conocimiento. Y a veces, se dejaba porque se consideraba que a determinado momento las cosas concretas ya no hacían falta. Yo creo que hoy, se está buscando la vuelta a eso, a que empiece a aparecer otra vez lo concreto, a hacerlo significativo, que es lo que realmente te lo apropia al conocimiento. Cuando es significativo porque te atravesó de alguna manera ese aprendizaje, entonces lo incorporo, sino no; queda como esto que hablábamos de la división, que es totalmente difícil que quede como un conocimiento, como algo realmente aprendido y hoy si uno lo empieza a usar desde una manera más simbólica y significativa yo creo que podemos cambiar.

¿Cómo te sentís, en cuanto a tu rol de reemplazante y el desarrollo de los aprendizajes del grupo?

[05:09] Fue una tarea media compleja. Empezamos con un grupo dividido pero que siguió con muchas faltantes de hábitos, de comportamiento, actitudinales; de mucho trabajo de, quizás, lo vincular más que otra cosa, porque veníamos de la pandemia, de un año que no se vieron, fue con burbujas, después, el primero de septiembre, volvieron todos. Ya estamos hablando de veintipico de chicos, con la mitad que no se había visto de hacía un año y medio que no se habían cruzado, que no se conocían, que se extrañaban. Otra vez volver a lo vincular desde un primer momento, porque ya cambiaba la situación.

Tuviste entonces que partir de trabajar lo vincular primero?

[05:56] Sí

Y, los dos grandes extremos que había en el grupo, que fue lo más difícil: la alfabetización del grupo. Había un grupo sin alfabetizar, que por suerte hoy estamos hablando de un grupo que inició el camino de alfabetización; salvo las dos particularidades que, porque no tuvieron apoyo de casa, después el resto, todo, hoy comenzó un camino de alfabetización. No será fluido, justamente serán los que quizás

van a proceso como para terminar de entablar esa alfabetización y que lo lleven a la práctica después. Pero arrancaron. Entonces ese fue como se encaró el proyecto más fuerte fue la alfabetización, que es la bisagra entre tercero y cuarto.

Pero previamente tuviste que hacer algo sobre esto vincular que veías?

Tuvimos que hacer mucho, no desde lo vincular entre ellos porque se vinculaban; el tema era poder traerlos a una clase. Porque se vinculaban desde el jugar, desde lo que hacían diariamente, que era jugar y divertirse y pasar el rato. Hoy me tengo que vincular desde estar sentados, respetar al otro, respetar los espacios, los momentos, respetar el momento que me toca a mí, yo estaba solo en casa y cuando yo necesitaba algo mamá estaba siempre, ahora tengo veinte personas más, no puede la seño, tiene dos manos, con chicos con muchas necesidades y sin ninguna autonomía en las actividades. Hoy sí; yo puedo darles algunas actividades determinadas, ya sé cuáles son las que ellos pueden hacer porque tienen la autonomía. Pero no siempre tampoco. Igual siguen viniendo a buscar el apoyo, continuamente. Pero ya estamos con una soltura mayor. En ese primer momento se planteó la *autonomía.*

Claro, había que partir de ahí...

Sí, ellos necesitaban la respuesta ya, lo inmediato, la consulta, no podían trabajar si uno no estaba al lado diciéndoles cómo seguir. Por ahí hablamos eso de Valen pero se daba en todos los casos. Se sigue dando en muchos.

¿Cómo describirías tu vínculo con Valentín?

Con Valen yo lo veo muy positivo. Yo creo que pude generar un vínculo, mayor al primero, el primero fue un poquito… respetuoso igual, nunca tuve rechazo por parte de él, nunca fue... que podría haber sido, no me conocía, una persona nueva, llegaba después de un año de no estar en la escuela. Creo que él también vino con otra predisposición, yo creo que entendió eso, que de repente estoy en un nuevo lugar. Y en el segundo momento, ya me conocía, yo creo que reforzó ese vínculo, se sintió más cómodo desde un primer momento. Retomamos el vínculo que teníamos, y ahora es mucho más cercano. Esto de poder manifestar los sentimientos, de poder decirme que está enojado y no quiere hacer, y yo devolverle también con el enojo, lo que venimos trabajando; esto de mostrar los sentimientos, con gestos mostrarle que yo estoy enojada. Por ejemplo, ayer él estaba haciendo algo que él sabía que no tenía que hacer, que era

subir la escalera, y yo le decía "vení" y él en vez de venir, quiso volver a subir como desafiando, esto de rebeldía, de este proceso que él está teniendo ahora.. Me mira, se rió y subió; como diciendo "no voy a bajar". Entonces yo me crucé de brazos y lo miré con cara de enojo, de que no me gustaba esa situación, y en seguida como que dijo "bueno, no, se enojó" y se volvió. Ya empieza a entender que *bueno, no, me están limitando; cuando se enoja es porque esto no está bueno, y no es un chiste*. Para mí era un acto de rebeldía, me estaba desafiando ante algo que yo le estaba diciendo que no haga.

¿Cuándo notas que él cambió de actitud?

Cuando yo puse cara de enojada, cuando yo fruncí el ceño; entonces subió 2 o 3 escalones, frenó, se dio vuelta y volvió; y se fue a su lugar. Si bien era una situación distendida, estábamos volviendo del recreo, no es que él solo salió del aula. Pero vio que yo lo estaba mirando, y cuando le dije "venía Valen, vamos adentro", miró, se dio vuelta y sonriendo subió la escalera. Entonces yo ahí me manifesté como que no, no era un chiste, yo te estoy diciendo algo, tenes que hacer lo que te estoy pidiendo, no desafiarme. Lo entendió como límite.

En el aula de clases también ha pasado que vos le demuestres con gestos, con tu expresión, que estás enojada...

Muchas veces le digo "bueno, si no querés trabajar me voy..." y él dice "¡espera, no!". Entonces vuelvo y trabajamos. Hacemos dos cosas y vuela, y como que recurro siempre a eso de "si no querés trabajar me voy...", entonces él grita que no quiere y volvemos a trabajar.

¿Y ahí él puede trabajar?

Mayormente. Siempre hay alguna vez que me dice "¡espera!", vuelvo, y sigue jugando con el lápiz, entonces yo me muestro más enojada, como diciendo *me estás tomando el pelo.*

¿Y cómo es el vínculo entre Valentín y sus compañeros?

[11:32] El vínculo es bueno. Cuando quiere tener un vínculo, es bueno. Los chicos son muy solidarios, lo buscan para tener un vínculo, lo buscan para ayudarlo. Eso fue un cambio que yo noté el último mes, que ya no tiene ganas de ser ayudado por un par. La primera etapa, cuando yo vine en un primer momento, yo detectaba quién estaba más cerca o quién había terminado y le iba a dar una mano, como se hace con todos, quien

terminó, y van a otro nivel, ayuda a otro que está todavía trabajando. Y Valen, era lo mismo, era uno más que recibía ayuda de un compañero que ya había terminado. De repente ahora, el último mes ya no le pareció tan grato, los chicos vienen y me dicen "no quiere, seño".

¿Cómo lo manifiesta él?

Los ignora. Los chicos le dicen "Acá Valen, poné / hacé / copiá / mirá..." y no.

Para vos, ¿Qué es lo que un niño debe aprender cuando decimos que "debe aprender a escribir"?

Principalmente, a escucharse. Si se escucha, reconoce fonema-grafema es fundamental para que pueda realmente escribir; ya puede escribir lo que quiera. Cuando reconoce y escucha las consonantes es donde él se puede largar a escribir por completo solo. Porque entonces reconoce cada letra de las que está sonando en la palabra, quiera escribir la palabra que quiera escribir cuando él la escucha, puede. Porque? Porque escucha la unión de cada consonante con su vocal, entonces ahí es cuando puede realmente soltarse a la escritura. Ahí es donde hizo el mecanismo, donde lo completó, por decirlo de alguna manera; cuando yo le puedo decir cualquier palabra y, le puede costar más o menos, pero él puede reconocer cada letra que forma esa palabra. Puede deletrearla inconscientemente por los fonemas: si quiere escribir "casa", dice "ca" y puede reconocer que es la C con la A.

¿Tendría que ver con el autodictado eso?

Si, para mí sí. Es fundamental. Porque cuando un chico me trae para corregir y veo que la consigna tiene errores, quiere decir que ya puede escribir solo. Después hablamos de cómo copia, de que copió con errores, pero eso ya cuando afinamos la ortografía, recién ahora estamos empezando con ello. Pero qué quiere decir? Qué él pudo leer y se autodictó lo que escribió. Después me escribió "hacer" sin H y con S, pero eso quiere decir que lo escribió solo, que leyó la actividad, que era *"Hacer una suma*", y cuando escribió "hacer" me lo escribió mal.

Y previo a eso, ¿cómo copian? ¿letra por letra?

Copian letra por letra, y todo el tiempo repitiendo sonidos. Entonces cuando tomamos a los sonidos uniéndolos en una sílaba, ahí sí ya empiezo a reconocer cómo suena y ya lo empiezo a asociar. En un primer momento empezamos con los sonidos, primero te reconocen las vocales, y cuando quiere escribir "caracol", te va a escribir "AOL" porque suena una vocal incluso fuerte. Pero después empieza a escuchar la "CA": "ah, la C con la A!", "La C de casa", porque sonó CAsa. Todo el tiempo es los sonidos, todo el tiempo es escuchar.

Vos decís que lo principal es que aprendan los sonidos…

Sí [15:23]

Desde tu opinión, ¿Qué necesita aprender, experimentar o desarrollar primero un niño, para luego acceder al conocimiento de la escritura?

Principalmente tiene que hacer asociación de las letras visuales y la escritura propiamente del dibujo. Quizás lo va a hacer primero en tamaño gigante, pero sí, como por ejemplo Valen que dibuja la E con el dedo en la mesa. O sea, él lo puede reconocer y lo puede hacer. Siempre van a aparecer después las letras espejadas, y todas esas cosas, pero, para mí, la escritura va a venir de la mano con el reconocer el sonido con ese dibujo. Por eso digo que es siempre fundamental el sonido, porque vos para todo lo vas a relacionar con el sonido. Cuando escribís, ese dibujo que estás haciendo, suena así. Entonces cuando yo después lo escucho tengo que hacer este dibujo, y aprendo este dibujo para poder, como transformar este código que estoy trabajando. Volviendo un poco a lo anterior, cuando tenes problemas fonoaudiológicos, implica que escribas mal. Por ejemplo, uno de los chicos todo lo que es LL me lo nombra como CH. Cuando me dice "vamos a *chamar*", "*chamamos* al doctor", me lo escribe con CH. Porque él aprendió el mecanismo de fonema-grafema, entonces si yo digo "chamar", escribo *chamar*, con ch, no escribo con ll. Entonces, qué quiere decir? que ese nene incorporó el mecanismo de lectoescritura. Después tendrá que solucionar el otro tema que es fonoaudiológico, pero el mecanismo en él está funcionando.

O sea que, como previo a la escritura, algo que consideras fundamental es esto de asociación…

Si, aparte todo asociado y para que sea más simbólico, que es un poco lo que hablamos también con la articulación, es relacionar la letra con el nombre, que es sumamente significativo. Con el nombre del compañero: Cuál es la A? La de Abigail. Para escribir "casa": La C de qué? La C de Carlitos, con la A de Abigail. Entonces estoy viendo un dibujo en donde a mi me está haciendo relación a algo. Quizás estamos muy acostumbrados a tener el abecedario simbólicamente significativo con un objeto, con un animal, depende la temática que queramos elegir, pero si vos lo haces significativo con el nombre de tus compañeros. A veces está la letra de mí nombre significando algo: me llamo Pablo y quise escribir "palito", entonces la primer letra es la de mi nombre, empieza igual, entonces yo me voy a acordar "la que suena "*p*" es la de mi nombre". [18:53]

Entre estas cosas previas que son importantes para después acceder al conocimiento de la escritura (me refiero no solo a lo que se da ese mismo año, que por ahí uno espera que empiecen a escribir, sino previamente también, en los años previos) ¿Te parece que hay otras cosas que influyan en el aprendizaje de la escritura?

Sí es fundamental que... los chicos no pueden solos… que haya un acompañamiento en casa, más allá de que nosotras digamos que alfabetizamos las docentes, vos le das las herramientas y tenés un tiempo limitado para hacer un montón de cosas en la escuela. Después, la tarea, solo no la puede hacer un niño que se está alfabetizando. Claramente necesita un acompañamiento del adulto que esté a cargo en hacer la fonética, en colaborar con esta asociación de fonema grafema. Es fundamental que el adulto entienda que implica un tiempo de sentarse con el niño, estar ahí, de acompañarlo. El rol nuestro como docente es darle las herramientas a esa familia para que sepa cómo. Y que no sea el darle la respuesta, sino cómo ayudo a que aprenda.

En la escuela ¿Qué lugar se le da al desarrollo de aquellas experiencias que el niño precisa previamente para lograr acceder a la escritura? [20:16] Yo creo que hoy se le está dando bastante hincapié, en especial ministerialmente, hay una bajada importante de esa temática. Ya las últimas reuniones plenarias están abocadas a la alfabetización.

¿Y cómo lo plantean?

Lo plantean desde generar un plan de alfabetización desde nivel inicial, que es lo que ahora se está trabajando en la escuela. En esta escuela lo que se está haciendo es un plan de alfabetización desde nivel inicial, en donde se arma una articulación durante todos los años, donde la alfabetización implica empezar, como decíamos, de manera simbólica con los nombres: mi nombre, el de mis compañeros; hasta la alfabetización avanzada, donde yo ya estoy en una alfabetización en séptimo grado, en secundaria, en donde ya es más compleja, ya empiezo a tener vocabulario más cerrado, más complejo. Pero vos, para eso, tuviste que hacer toda una articulación durante toda la escolaridad de la alfabetización. Y hoy la alfabetización se extendió hasta un tercer grado, antes era un proceso de primero y segundo grado. Por eso, por ejemplo, un chico no podía repetir segundo o primer grado por no estar alfabetizado, no importa que hubiese otras cuestiones, pero éste era como el quiebre, si estaba o no alfabetizado. Y en primero y segundo era un proceso que, aparte de estar relacionado a la alfabetización con la madurez del niño. Entonces, se lo considera un proceso que va en todo el primer ciclo, de primero a tercero. Recién en cuarto se puede tomar la decisión de, si está o no alfabetizado, sigue o no.

Hoy en día, si no están alfabetizados, no pasan...?

No puede ir a cuarto grado [21:59] Que es lo que estamos evaluando, por ejemplo en el caso del grado donde está Valentín porque es un tercer grado.

¿Y se implementa eso en las escuelas realmente?

Sí, hay una ley que ampara al docente en este caso, que dice que esa es la justificación que da de por qué no puede pasar a cuarto grado. Porque necesita estar alfabetizado para cuarto grado.

Sirve de justificación en los casos en que repiten, pero ¿significa que sí o sí, todos los que no están alfabetizados deban repetir?

El docente tendría que hacer repetir al niño que no esté alfabetizado, porque sabe que en cuarto grado tiene que estarlo.

¿Eso es una bajada ministerial?

Sí, porque hay un artículo, que digo que nos ampara al docente por una manera de justificar nosotros, porque supuestamente, por pandemia y por un montón de cuestiones un niño no podría repetir, porque es un proceso medio continuo. De todas formas, se bajaron mucho los parámetros para ver si se pasa o no de año por una cuestión de que sabemos que venimos de pandemia, con años perdidos, con una inconstancia en la asistencia y en la participación con la escolaridad, entonces se tiene en cuenta. No se piden los mismos contenidos para pasar de año que se pedían antes de la pandemia. Pero sí hay algunos que son claves, que es este, la alfabetización.

¿Cómo lo ves a Valentín en relación a esos aspectos previos necesarios para acceder al conocimiento de la escritura?

[23:48] Yo creo que los tiene. Si bien tiene algunos contenidos previos, por supuesto están desfasados con los que debería tener para la escolaridad que hoy tiene, para un tercer grado. Pero en el caso de este grado, que ha tenido bastantes problemáticas si se quiere, porque tuvieron un primer grado muy complejo, por las docentes que han tenido algunos conflictos, sumado a la pandemia y después un tercer grado donde otra vez tuvieron cambios con los docentes, es un grado que tiene particularidades. Entonces tenemos un nivel de niños donde no se aleja demasiado de la realidad de Valentín. Está bien, Valentín estamos hablando de un alumno que tiene un acompañamiento mucho mayor que el de los chicos que están en su nivel. Por qué? Porque tiene una terapeuta, tiene una familia que lo acompaña, y porque durante la escolaridad virtual también tuvo un acompañamiento. Probablemente los chicos que están en el mismo nivel que él no han tenido ningún acompañamiento.

En este grado él no se destaca por su nivel de alfabetización, negativamente digo. Quienes hoy por ejemplo no podrían pasar a cuarto grado, no alcanzan el nivel de alfabetización que tiene Valentín. Valentín, yo puedo trabajar y decirle, completar las sílabas y él me pudo decir cuál era la que faltaba. Las dos personas que no pueden pasar a cuarto grado no lo pueden hacer.

¿Qué ha logrado en su proceso de aprendizaje de la escritura?

[25:24] Él puede reconocer las sílabas, simples, por ahí no la "*que*", pero sí puede reconocer las sílabas de dos letras. Puede completar una palabra relacionándolo con una

figura, lo que hablábamos hoy de lo simbólico; relacionándolo con una figura, relacionándolo con un objeto él puede, lo puede hacer y lo puede completar. Siempre con una estimulación previa por supuesto; pero él lo puede completar.

¿Esa estimulación previa cómo sería por ejemplo?

[25:59] El estar ahí, el incentivarlo, el decirle "vamos a trabajar". Un poco con una pregunta media orientadora que invita a una respuesta bastante cerrada, pero que él la alcanza; en otros casos no. Haciendo la misma intervención que yo hago con Valen, en los casos que yo digo que no tienen acompañamiento, no consigo la respuesta acertada. En el caso de Valen sí, porque él puede decirme una sílaba, él puede asociar sílabas.

Si uno le muestra "¿Qué es?", a lo que responde "queso", "que...sooo". Él sólo, yo no tuve ningún tipo de intervención, él solo completó la silaba. O bien "¿Qué es esto?": "seis"... "Bueno, ¿Cómo empieza? ¿Cuál es la primera?" Esa fue media compleja porque tenía muchas vocales. Pero después las otras, donde era solo la consonante con la vocal, las pudo sacar directamente él solo. Y asociar que en ese único espacio iban dos letras, porque no era que tenía los dos espacios, uno para cada letra, entonces yo puedo darme cuenta de que ahí van dos letras. No, era un cuadrado en el que él tenía que poner una sílaba, por ende tenía que poner dos letras en un mismo espacio.

¿Y él sólo se daba cuenta de que tenía que poner dos letras?

[27:24] En la primera yo hice la intervención en la que le dije, no me acuerdo bien en este momento, supongamos que era "casa", yo decía: "ca-sa", y él "saaa" me dijo. Respondí "Bien, la A, y cuál antes?", dijo "la S". "Muy bien, entonces la S con la A van ahí". Entonces, cuando él ya comprendió eso, en el resto del ejercicio pudo entender que ahí tenía que poner las dos letras de la sílaba.

¿Cómo trabajas los inicios en la escritura: por medio de qué propuestas, recursos, materiales?

[28:05] En el último tiempo implementamos la pizarra. Es una pizarra que se borra, que les gusta porque para ellos es un juego, y en ese juego están aprendiendo a escribir. Incluso hoy, en la muestra, que era algo sumamente informal, me pidieron jugar con eso. Es de separar en sílabas, entonces yo puedo ver una imagen, ver las sílabas,

escribirlas y después escribir la palabra completa. Eso ya cuando tengo un nivel grafema-fonema en donde ya tengo un pequeño acercamiento en eso. Sino, desde un inicio es letra por letra, con mucha paciencia, "mmmaarrrr", es así hasta que suena cada letra y cada consonante, y ellos pueden hacer esta relación, entonces es alargar el sonido. Porque creo yo que es la única manera de que ellos tengan autonomía en la escritura. Que ellos aprendan a dictarse.

Además de vos pronunciarles el sonido, ¿usas algún otro apoyo, algún otro recurso?

Sí el abecedario. Que ellos puedan reconocer...

¿Cada uno lo tiene, o colgado en el aula?

Lo ideal hubiese sido colgado, que es la lucha siempre acá pero bueno… Yo creo que lo ideal es colgado, porque está ahí, a libre acceso; no necesito tenerlo como apoyatura constante.

¿En este caso, por qué no lo tienen colgado al abecedario?

En este caso, porque nosotros compartimos el establecimiento con tres escuelas: hay un EEMPA, hay una secundaria y una primaria. Entonces los salones se comparten con todos. Entonces primer grado tiene representaciones de ESI, que son más de una cuestión de violencia, pero bueno, está toda esta confusión de que, a veces, yo he dejado cosas colgadas y se rompen, desaparecen.

En este momento, ¿Qué cartelería hay?

En este momento, la única cartelería que hay es el calendario. Ellos se acostumbraron a poner la fecha y hoy en día solos van y ponen la fecha. Y eso les sirvió mucho para solos largarse a escribir quienes no se animaban, entonces solos ponían la fecha. Y venían y me decían "seño, ya escribí solo la fecha". Y a querer escribirla en imprenta minúscula, porque ahora ya está, ya la sé escribir solos, el próximo...como que todo el tiempo desafiándose. Y darles esa pequeña herramienta, los desafiaba a querer hacer ciertas cosas solos. Entonces, quizás, podríamos haber construido, y esto es una cosa que me quedó pendiente, el poder construir un abecedario juntos. En un primer momento, que esté colgada la letra con imprenta mayúscula, y cuando pasemos a un

segundo período donde ya puedo... que lo hicimos en el cuaderno: mayúscula - minúscula, una al lado de la otra, entonces yo puedo ver las distintas cuestiones. Pero, por otro lado, ir agregándolas con ellos, entonces ver que yo avancé, y bueno, si esa es la "*A*", la "*a*" es esta otra. En el mismo cuadrado, que tenga el espacio para todas las letras. Entonces, en un primer momento, va a estar la A mayúscula sola, después va a estar la a con la imprenta minúscula, y después las cursivas quizás. Yo particularmente a la cursiva medio que la tengo como más para un movimiento de motricidad fina, que por escritura en sí. Porque creo que hoy los textos y todo está muy en imprenta minúscula, y si bien tiene un montón de cosas, que no se pierda esto de la escritura, que se pueda leer.

¿Esta forma de trabajar los inicios de la escritura, es así para todos o hay algunas diferencias en algunos casos, como por ejemplo en el caso de Valentín que transita la escolaridad con proyecto de integración?

[32:03] En la mayoría de los casos se aplica el mismo, lo que puede llevar son distintos tiempos, y en realidad después depende de cómo el terapeuta está trabajando con él, porque en realidad el docente lo que hace es hacer una continuidad y una apoyatura de lo... usa todas las herramientas que el terapeuta le da, porque es el que más lo conoce, el que está día a día y el que conoce la particularidad, y entiende qué cuestiones externas, que por ahí un docente no las tiene, le pueden servir. Porque quizás él, no es el caso de Valen, pero supongamos que le encantan los camiones, bueno capaz que podamos tener veintipico de camiones, uno con cada letra, o con colores distintos, y usamos los camiones, y sí, si esto sirve, si es algo significativo para él, y lo mantiene sentado tratando de escribir, vamos por acá. Porque cuando hay una particularidad hay un interés también distinto, no es el mismo interés que todo o de cualquier cosa, le interesa algo en particular, mayormente hay como una pequeña obsesión con algo, entonces usemos esa pequeña obsesión, o eso que le recontra interesa para algo que sea productivo.

¿Qué podrías decir de los aprendizajes en general de Valentín (no solo de la escritura)?

[33:16] Yo creo que, por momentos, está como un poquito estancadito. No veo que haga grandes avances. Sí se queda con lo seguro, se queda con lo que él sabe. Hablamos esto de la numeración el otro día: el 22 y el 12 volvió a confundirlos, entonces

como que está esa ambigüedad, que por momentos parece poder avanzar y hay días en los que, depende mucho su ánimo, entonces yo creo que esto de que a veces avanza y a veces, más veces, tiende a quedar ahí estancado, lo lleva a que el crecimiento sea mucho más lento quizás de lo que podría. Que quizás eso también pueda deberse a que uno no puede, en el grupo general, estar con él todos los días. Porque si yo, todos los días me siento con él y puedo trabajar, y él trabaja todos los días constantemente, todas las fotocopias por decirlo de alguna manera, quizás avanza. Ahora si yo puedo acercarme cinco minutos y trabajar una fotocopia, y sí, obviamente que el crecimiento va a ser más lento.

¿Cómo lo ves en relación a los tiempos y modalidades de enseñanza que propone el sistema educativo? Porque tendrá que ver con el Sistema educativo esto de que vos no puedas ponerte tanto tiempo con él...

[34:47] Sí, es una cuestión, primero porque creo que debería quizás tener más asistencia para el caso de él, para el trabajo diario, porque él no tiene autonomía. Por otro lado, estamos hablando de un grado con mucha dependencia del docente, por esto que venimos hablando: pandemia, estar en casa y que toda la demanda sea rápida, y ellos quedar congelados en un primer grado, que primer grado ya de por sí es muy demandante, de la aprobación: de si esto está bien, sigo o no sigo; ellos la necesitan todavía, si bien mucho menos hoy, después de muchos meses de trabajo, es un grado muy demandante de la atención del docente. Entonces eso es aún peor. Quizás en cuarto, donde ellos empiezan a tener más autonomía, quizás el docente sí se pueda acercar más, pero hoy es un grado muy demandante, entonces al ser demandante el docente no tiene la posibilidad de tener ese rato, porque yo, me siento con él, y después, a los cinco minutos estoy rodeada de todos los otros alumnos que necesitan poder avanzar y para eso necesitan una aprobación mía. Entonces eso es lo que se hace complejo; el sistema hoy hace que uno trabaje... si hubiésemos seguido trabajando por burbujas yo creo que él avanzaba más.

O sea que la modalidad de él vos la definís como algo más bien...

...es más individualizada. Sí porque necesita la motivación constante para trabajar. [36:23] Solo no se motiva.

¿Cómo observas a Valentín frente a las actividades que implican lectoescritura? (actitudes, comportamientos, emociones, autonomía, disposición a la tarea)

[36:38] Yo creo que son más amenas que con las de matemática, con todo lo que es de lectoescritura. Creo yo porque se siente más cómodo probablemente. Se manifiesta de la misma forma quizás con ambas actividades, pero sí tiende a poner menos resistencia, por decirlo de alguna manera, con las de alfabetización. Yo creo que, por esto mismo, de que él las puede realizar con más facilidad, entonces no le resultan tan tediosas. En cambio, en matemáticas tengo que pensar, tengo que contar, me parece que va por el lado de que implica un esfuerzo mayor... medio *vaguín* (risas).

Cuando Valentín escribe, ¿Qué crees que lo motiva a hacerlo?

[37:35] El docente. Solo no escribe. Sí fue muy, me sorprendió mucho, creo que a vos también te había sorprendido, cuando entregó sus regalitos: todos tenían su nombre escrito por él, no por la mamá. Y eso implica que haya tenido que escribir mucho. No sé cuál fue la motivación que usó la mamá, cuánto tiempo estuvo para que escribiera los veinticinco papelitos.

Crees entonces que también lo motivó la mamá en ese caso...

Por eso, no sé qué motivación tuvo él, si fue que la mamá lo motivó o que simplemente le dijo esto es para el regalito de tú cumpleaños y eso fue una motivación. No lo sé. Está como en un imaginario mío. Pero él acá, en la escuela, la fecha uno le tiene que decir "saca el cuaderno y escribí la fecha" porque él solo... quizás saca el cuaderno y prepara su mesa para trabajar, muy pocas veces, las veces que ha llegado tarde, donde ya el grado estaba sentado, y entonces él llegó y vio que todo el mundo estaba trabajando, entonces llega, abre el cuaderno y copia. Saca por lo menos todo para copiar. Después quizás yo tengo que insistir un poquito para que termine de copiar la fecha, pero la fecha es algo que él casi siempre copia por completo. Después puede retrasarse o no con la actividad, esos se verá porque incluso mayormente no son las mismas actividades, pero

la fecha igual hay que invitarlo. Él para escribir necesita siempre una invitación, no por sí solo escribe, ni dibuja.

¿Cuándo considerarías que el aprendizaje de la escritura está alcanzado en Valentín? ¿En base a qué criterios?

[39:21] Sería, creo yo, que si él puede completar, aunque sea, ponerle las líneas con todas las letras que tiene y el dibujo, y si él puede escribir, solo, con todas las letras, lo que vea en ese dibujo. Si le ponemos, como vos le pusiste el otro día, que le faltaba una sílaba, pero ahora que no tenga ninguna sílaba. Y que él pueda escribir lo que sea, le pongo una mesa, le pongo una silla, un dibujo y que él lo pueda escribir, yo creo que ahí podemos decir que, para el grado de Valen, se alcanzó una alfabetización. Creo yo.