

Pensar la clínica desde el contexto escolar

María Elena Arzeno

Conocer a Agus, una experiencia fascinante

En octubre del año 2011, el equipo que atendía a Agus se comunicó conmigo para solicitarme un estudio psicopedagógico con el propósito de que los ayudara a decidir si se encontraba en condiciones de pasar el año siguiente a sala de cinco (preescolar). Se encontraba, en ese momento, en sala de tres y contaba con seis años de edad cronológica. Fue una jugada tan pertinente como osada del equipo que lo atendía. Con un desfase escolar ya de tres años, su tránsito por la escolaridad primaria estaba seriamente comprometido.

El neurólogo interviniente había diagnosticado T.G.D. El niño a los seis años solo decía dos palabras: “agua” y “no”.

El cambio producido durante el transcurso de la sala de tres años fue el que alentó a la escuela y al equipo terapéutico a proponer el pasaje a sala de cinco para el año siguiente. Con esta idea fue que desde mediados de año Agus compartía actividades con los niños de sala de cuatro quienes serían sus compañeros en sala de cinco.

El trabajo terapéutico que venía realizando y la interacción con otros niños en el contexto de un Jardín de Infantes privado común, pero con experiencia en integrar niños en problemas, le permitió comenzar a hablar y hacerse entender cuando sus dificultades de pronunciación funcionaban como obstáculo para ello.

Resultaba difícil entender lo que decía. Sus padres previeron esta situación y me comunicaron que Agus quería que su hermana lo acompañe durante las sesiones. La niña que estaba por ese entonces en quinto grado funcionó como una excelente mediadora oficiando de traductora. En la medida en que fuimos creando contextos de trabajo y compartimos experiencias fui aprendiendo a entenderlo.

Agus no dibujaba, tomaba un marcador y rayaba la hoja sin intentar ninguna representación gráfica en particular.

Siempre llegaba muy entusiasmado y con ganas de trabajar. Tenía un excelente manejo de la computadora y me asombraba su capacidad para “leer” la pantalla en diferentes juegos, sus preferidos eran: *Plumo en el Zoo* y *Ven a jugar con Pipo*.

De repente, interrumpía abruptamente una actividad exclamando: “¡Ya jugué!”, “¡Ya hice!”, “¡Ya leí!”. Esto era: ¡se acabó! Sin vueltas y sin retorno posible.

Su energía era desbordante. Quería saber y generaba sus propios recursos para hacerse entender. Muy preocupado porque las cosas le salgan bien.

Agus en sala de cinco años

En una oportunidad, trabajando con cuadros numéricos al estilo del *Juego del Castillo* transformado en lotería de números, confunde la ubicación del 24 con la del 42. Se enoja y pregunta: –¿Por qué me equivoqué? –Porque estás pensando y aprendiendo cosas nuevas – ¡Ah! –dice, y podemos seguir. No siempre resultaba, pero en esta oportunidad funcionó.

Sus posibilidades de manejarse con los números eran sorprendentes, enseguida buscaba regularidades y respondía a las intervenciones. Llamaba “diechiuno”, “diechidos”, “diechitres”, etcétera, a los números opacos, dando cuenta de estar construyendo regularidades con el sistema de numeración. Algo así como lo que ocurre con la regularización de los verbos irregulares.

Su maestra dice que Agus pasó de hablar en tercera persona: “Agustín va a pintar”, “Agustín va a lavarse las manos”, a hacerlo en primera: “Yo pudí”, “yo tengo muchos amigos”.

Nos centraremos en el área más compleja para Agus: aprender a leer y escribir.

Su docente también comenta: “al principio, pedía el cartel de su nombre para escribirlo, ahora puede hacerlo sin tener el cartel a la vista”, “tiene un gran interés en leer, con frecuencia al ver algo escrito, ya sea un cartel, un libro, un afiche, pregunta: –¿qué dice acá?”.

Más adelante, me cuenta que últimamente demostró cierta ansiedad a la hora de escribir “¿Con qué letra?”, pregunta, “escribime en el pizarrón”, “escribí acá (en la hoja)” para poder copiar, como asegurándose de que esté correcto. Buena observación de su docente. Agus no escribía, copiaba. Frente a la propuesta de hacerlo, su respuesta era implacable: “yo no sé escribir”.

Sin embargo, cuando pudo escribir solo su nombre me dijo: –mi nombre empieza con A, otra vez A no se puede poner –¿Por qué no?– Porque no se puede repetir siempre la misma. Comenzaba a manejar hipótesis de variedad. Estaba intentando comprender las relaciones en juego en el lenguaje escrito.

Decide copiar el nombre de un cuento, *Zizosaurio*, tomándose un enorme trabajo copiando letra a letra, mientras dice: “hay que poner las mismas, así como está ahí” si no, no dice lo mismo”. Otro descubrimiento de Agus en relación a

la lógica del sistema de escritura. Trabajaba construyendo regularidades. Para diferenciar una escritura de otra prefiere considerar con qué terminan antes que diferenciar por el inicio si el comienzo es consonántico. Su “saber” acerca del “nombre de las letras” no le permite establecer las relaciones pertinentes para diferenciar *¿cuál es cuál?* entre escrituras. A partir de un cuento en el que un perro jugaba con una pelota, le propongo descubrir dónde dirá “perro” y dónde “pelota”. Como empieza a descifrar, le digo que se fije primero en los nombres escritos y cuando sepa dónde dice me lo diga. Marca “pelota” en “perro” y “perro” en “pelota”. –¿Cuál de las dos es más larga cuando la decís?, –No sé. –para evitar el “ataque”, le digo–: pero sí sabés con cuál termina pelota (ya lo había pensado cuando leímos el cuento...), –con A –¿Viste que sí lo podés pensar?, –y agrega–: Perro termina con O. –Entonces: *¿cuál es cuál?* –Ahora sí lo ubica. Había realizado un acto de lectura.

Los niños necesitan recorrer un largo camino para comprender el modo de representación de nuestro sistema de escritura ya que se trata de un sistema cuyas reglas de composición desconocen.

No saben qué es lo que el sistema representa y no lo vinculan con la pauta sonora. Las preguntas que atraviesan todo el proceso son: ¿Qué es lo que el sistema representa? y ¿de qué modo lo representa?

El mayor malentendido en el modo de pensar este proceso de construcción es creer que se trata de un código de transcripción de sonidos y no de un sistema de representación cuyas reglas funcionan de manera diferente a las del lenguaje oral y que, por tanto, requiere de la resolución de complejos problemas cognitivos y lingüísticos.

“No se trata de esa supuesta relación de transparencia que solemos tener con aquellos saberes de cuya lógica ya nos hemos apropiado y, por tanto, nos lleva a creer

que las relaciones en juego están ahí a la vista”, al decir de J. A. Castorina (2012). Se trata de observables, no de datos. Los observables se construyen. (Cátedra de Psicología y Epistemología Genética. Facultad de Psicología U.B.A)

Ferreiro (2013), refiriéndose a esa manera ingenua de creer que lo que se aprende cuando se aprende a escribir es una técnica de transcripción de sonidos, nos dice que el sistema no es de sonidos, sino un sistema de escritura por el cual se ingresa a la cultura escrita a través del lenguaje escrito.

Pensar en *Prácticas del lenguaje* es poner el acento en las prácticas del que aprende que se constituyen como quehaceres del lector y quehaceres del escritor. No está en juego la Lengua en tanto objeto, sino el tipo de prácticas lectoras y escritoras que son, antes que nada, prácticas sociales (Lerner, 2004).

Los contenidos no tienen existencia propia independientemente de las personas que los usan y de los problemas que se hace necesario resolver. Se aprende resolviendo problemas y no repitiendo y copiando.

Es por esto que no se trata de un conocimiento externo a las prácticas que se aplica al lenguaje, ni de un conocimiento interno que madura o se activa. Leer y escribir son operaciones complejas que se van construyendo a través de prácticas de lectura y escritura. Diferentes prácticas instituirán diferentes subjetividades lectoras y escritoras.

Agus en la escuela primaria

Comienza su primer grado con ocho años de edad en la misma escuela. Después de entrevistar al niño, la dirección informa a los padres que en dibujo y con los números bien, pero con las letras muy complicado. No es que no fuera cierto, sino un problema de oportunidad para decir ciertas cosas a papás que estaban muy sensibilizados frente al primer grado de su hijo.

Agus no se encontró con problemas en matemática ya que había construido regularidades numéricas que le permitían manejarse con fluidez, pero sí los encontró en sus prácticas lectoras y escritoras. No escribía, copiaba y tapaba lo que hacía para que sus maestras no vieran o les pedía que se alejen.

Tenía problemas con los chicos que se burlaban de él y le decían que parecía un bebé por su forma de hablar.

Dicen sus maestras, en el informe de mitad de año que, cuando se le propone que lea alguna palabra por sus propios medios, logra mencionar el sonido de cada letra que compone la palabra, pero aún no logra unirlos para otorgarle un significado a su lectura. Esto es lo que Emilia Ferreiro llamó reduccionismo fónico.

Sigue diciendo el informe: “cuando acepta trabajar con alguna de sus maestras pide que le digan cómo suena”. Estaba aprendiendo a descifrar.

Pero descifrar no es leer ya que el sentido no proviene de la sonorización de los grafemas, sino de la coordinación entre diferentes informaciones provenientes del *texto*, del *contexto* y de las *previsiones* que puedan realizarse en función de las ideas que ellos mismos han construido.

El informe mereció una entrevista en la escuela con sus maestras que, además, decían que el niño estaba comenzando a producir escrituras silábicas con apoyatura en vocales. Pero no era así. Él decía: “decime cómo suena” y, como conocía las vocales, escribía las que escuchaba. No era una escritura propia sino violentada. Violentar la hipótesis silábica es bien diferente a generar situaciones de trabajo que habiliten su construcción.

Lamentablemente y por diversos motivos no pudimos incorporar a la maestra integradora en ese primer grado. Eso sucedió recién en segundo, lo que permitió dar un vuelco significativo a la situación.

Un día me dice, muy dolido: –Los chicos saben leer y yo no –Estás aprendiendo Agus –su respuesta fue–: yo nunca voy a aprender a leer.

Nosotros habíamos comenzado a trabajar con el álbum de figuritas de Metegol que le permitía explorar, tanto el sistema de numeración como el de escritura.

Curiosamente en una entrevista en la escuela me dicen: “Agus se maneja con los cienés”, “No sé cómo hiciste para enseñárselo”. A lo que contesté: “se fue metiendo él solito y por supuesto lo ayudé”, es una de las tantas funciones que puede cumplir un álbum de figuritas constituyéndose como potente recurso en las prácticas psicopedagógicas y áulicas.

Agus es así, quiere entender algo y pone toda su energía ahí, un plus que sostiene hasta que comprende su lógica. Esto es buscar regularidades.

Desde la mirada de la escuela, resultaba tan difícil comprender por qué aprendía lo que aprendía como el porqué de lo que no aprendía.

Pero se le estaba tornando complejo comprender la lógica del sistema de escritura. En un momento, su papá me dice: “empezó a preguntarle a todos: ¿cómo se ordenan las letras en el cerebro para poder leer y escribir? y yo no sé qué contestarle”. Pregunta compleja, por cierto, de ser contestada. Lo intenté: “se van ordenando de a poquito y vos ya empezaste a ordenarlas”. Otra vez, su pregunta era por las regularidades en juego.

Su pasión por Metegol, una gran oportunidad

El niño ha realizado durante el transcurso de este año, avances en la comprensión de la característica alfabética del sistema de escritura. Es capaz de diferenciar *dónde dice*, entre varias posibilidades, tomando indicadores textuales cualitativos y produciendo de este modo un acto de lectura

en tanto contara con contexto verbal o de imágenes pertinentes a la situación. Esta posibilidad conquistada funciona como un avance significativo en relación a las estrategias de lectura que manejaba antes de comenzar primer grado.

En las situaciones de escritura, al ser muy crítico de sus propias producciones, prefiere copiar a escribir. Para permitirle avanzar, implementamos estrategias que le facilitarían la posibilidad de poder escribir por sí mismo reflexionando acerca de qué parte de una palabra conocida le sirve para escribir otra (copia selectiva). Por ejemplo: para escribir “Tuerca” (nombre de un personaje de Metegol): ¿qué parte de “tuerto” te sirve para escribir “Tuerca”? ¿De dónde hasta dónde te sirve? Y luego, lo que falta: ¿qué parte de “casa” te sirve para terminar de escribir “Tuerca”? A través de esta modalidad de trabajo, se posibilita la reflexión acerca del modo de funcionamiento del sistema de escritura.

¿Cuál fue el trabajo realizado con situaciones de lectura? Con la utilización del álbum de figuritas de Metegol, contando con su conocimiento acerca del nombre de los personajes –funcionaba como contexto verbal– fuimos armando *El álbum de Metegol*. Se incluyó también contexto de imágenes de los diversos personajes. El propósito era descubrir dónde estaba escrito el nombre del personaje de la imagen, diferenciándolo del nombre de otros personajes de Metegol referenciándose en indicadores textuales cuanti y cualitativos bajo aquellas condiciones que habilitan la posibilidad de que los niños puedan leer por sí mismos cuando aún no lo hacen de manera convencional.

Condiciones requeridas

- » En un principio, cuando se trabaja con niños que se encuentran en momentos iniciales de construcción de la lógica del sistema de escritura, se ofrecen nombres

bien diferenciados entre sí, tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo. Ejemplo: para encontrar dónde dirá “astilla”, las opciones ofrecidas al niño fueron: capi - astilla - tornillo.

- » Cuando los niños están centrados en el eje cuantitativo –si dice más largo hay que poner más para que digan las opciones se igualan en cantidad de grafías y se diferencian en comienzos o finales. Ejemplo: para encontrar dónde dirá “Beto”, las opciones fueron: capi - liso - beto - loco. Aquí, el desafío cognitivo era otro al provocar centración en alguna diferenciación cualitativa.
- » Si los niños ya consideran principio y final para diferenciar qué dice, se igualan inicios y finales para provocar centración en grafías interiores al nombre. Ejemplo: ¿Dónde dirá “Laura”? entre laura - lechuza - lengua, con contexto verbal.
- » Diferenciación entre frases, con contexto de imágenes y contexto verbal ofrecido.
- » Ejemplo de situaciones trabajadas con Agus: ¿Dónde dirá “Los rayados trepan por Amadeo?”, ¿desde dónde hasta dónde dice?, ¿en qué te fijaste para darte cuenta?

AMADEO Y GROSSO PELEAN LOS RAYADOS TREPAN POR AMADEO

Para diferenciar “¿dónde dice?”, desde esta manera de pensar el problema, las relaciones se establecen siempre por semejanzas y diferencias entre escrituras y no con la oralidad.

Incorporación de maestra integradora en segundo grado y cambio radical de sus producciones escritas

En el marco del armado de la “Galería de Brujas” de los anexos del diseño curricular, Agustín, a través del trabajo

realizado con su integradora, puede construir su propio brujo –Azulín– y producir escrituras de las que aquí compartimos este fragmento y leérselas luego a sus sorprendidos compañeros:

Escritura de Agus:

“AZULÍN ES UN BRUJO MUY ENOJADO. ES UNA
UO CON PRELO NEO. OPA ASUL. TINE ZAPATOS
ASULES PANTALONES ASUL ES.
NO TIENE AYUDANTE”

Para su mayor comprensión, reproducimos el texto escrito de acuerdo a la pauta formal:

Azulín es un brujo muy enojado. Es un brujo con pelo negro ropa azul. Tiene zapatos azules pantalones azules. No tiene ayudante.

Esta escritura fue realizada a través de la práctica de copia selectiva utilizando lo que figuraba en su cuaderno, incluyendo las escrituras de su docente cuando reescribía lo que había escrito el niño.

Llegando el fin de segundo grado, su papá eufórico me dice: “Le quiero contar algo, íbamos por la calle y de repente dice: –ahí, está escrito algo que si le quitás una letra es una mala palabra: *Punta del Este*”. Estaba leyendo por sí mismo carteles en la calle de acuerdo a la pauta convencional.

Complejidad que nos plantea la educación inclusiva más allá de lo meramente declarativo

Hace ya unos cuantos años, Baquero (2001) nos hablaba de “La educabilidad bajo sospecha” ¿Es que seguimos

pensando en la idea de ineducabilidad? Desde la mirada de la escuela, el trabajo con Agustín estuvo atravesado por la desconfianza acerca de sus posibilidades de aprendizaje. Agus lo expresaba así: “los chicos saben leer y yo no”, “pero estás aprendiendo”. Su respuesta tajante: “yo nunca voy a aprender a leer”. “No sé cómo hiciste para enseñarle los cielos”, me dicen en la escuela.

Pero también: “acá en esta escuela los chicos escriben un cuento como de diez hojas” (Agus no) ¿Está la escuela en condiciones de manejarse con la diversidad de sus alumnos?

Pero no solo la escuela, hace un tiempo hicimos una consulta con un psiquiatra infantil quien después de decirnos que era un niño con patología grave, agrega: “yo no sé cómo hicieron para enseñarle lo que sabe”.

Agus es un niño de pasiones. Su pasión por *Metegol*, el *Mundo Minecraft* y la *Galería de Brujas* funcionaron en nuestro trabajo como excelentes apoyaturas para que pudiera alfabetizarse a pesar de las sospechas que ya han sido explicitadas.

Este mismo año, ya en quinto grado, los directivos de la escuela le dicen a Cecilia M., su integradora: “lo de Agus es un misterio”. A lo que ella, muy criteriosamente, responde: “no es misterio, es trabajo”.

“Aquello que llamamos ‘capacidad’ no está en el interior del sujeto, no parte de su cerebro, sino que emerge del encuentro con las condiciones que el otro le provee” (Filidoro, 2016).

Bibliografía

Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. En *Cuaderno de Pedagogía*. Año IV, núm. 9. Rosario.

Castedo, M. L. (1999). ¿Dónde dice, qué dice, cómo dice? Una situación didáctica para leer antes de saber leer (¡sin quedar condenado a descifrar!). En Castedo, M. L.,

Siro, A. y Molinari, M. C., *Enseñar y aprender a leer. Jardín de Infantes y primer ciclo de la educación básica*. Buenos Aires-México, Novedades Educativas.

Castornia, J. A. (2012). *Psicología y Epistemología Genéticas*. Buenos Aires, Lugar.

Dirección General de Cultura y Educación (2009). *Situaciones para centrar a los niños en la adquisición del sistema de escritura*. En *Prácticas del lenguaje. Proyecto: Seguir un personaje. El mundo de las brujas*. (1° y 2° año), anexo núm. 5.

Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito. Textos de Investigación*. Ciudad de México, Siglo Veintiuno.

Filidoro, N. (septiembre, 2016). *La subjetividad en la escuela: una construcción permanente*. Trabajo presentado en Intervenciones clínicas y escolares: sus implicancias en la subjetividad de Asociación Civil Construyendo por la integración.

Lerner, D. (2004). *Diseño Curricular para la escuela primaria (primer ciclo)*. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula G.C.B.A.