



TESINA

presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título:

“Los efectos de las experiencias lúdicas de escritura en la formación psicopedagógica, desde un posicionamiento clínico”

Autoras:

Bou, Mercedes. Nro. de legajo: 3965

Piaggio, Leonela. Nro. de legajo: 3933

Directora:

Dra. Biancotto, Natalia.

Co-directora:

Lic. Radimak, Silvia.

Fecha de Presentación:

28/08/2020

Firmas de las autoras:

**“LOS EFECTOS DE LAS EXPERIENCIAS LÚDICAS DE
ESCRITURA EN LA FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA, DESDE
UN POSICIONAMIENTO CLÍNICO”**

Autoras:

Bou, Mercedes. Nro. de legajo: 3965

Piaggio, Leonela. Nro. de legajo: 3933

Calificación:

Firma de evaluador/es:

Fecha de evaluación:

AGRADECIMIENTOS

A nuestras familias y afectos, por el apoyo incondicional y el amor que nos impulsan a caminar siempre para adelante, atesorando las huellas de lo ya caminado.

*A nuestras directoras, por acompañarnos con tanto amor y dedicación:
A Silvia, por transmitirnos su amor hacia un modo de hacer Psicopedagogía que nos apasiona y por brindarnos una mirada ética. Por sus palabras de calma en el momento justo.*

A Natalia, por invitarnos siempre a cuestionar lo establecido, donando(nos) su tiempo y sus saberes, con pasión y generosidad. Por motivarnos a seguir escribiendo.

A las estudiantes que fueron parte de esta Tesina, por permitirse y permitirnos jugar con las palabras.

A nuestras amigas, las de la vida y las de la facultad, quienes nos han acompañado en este transitar, siendo sostén y escucha de pensamientos y reflexiones compartidas.

Y la una a la otra, nos agradecemos por este hermoso camino recorrido (y por recorrer), por esta amistad que nos sostiene y que trasciende la facultad y la Psicopedagogía. Por acompañarnos en el re-encuentro con nuestra niña interior para nunca dejar de jugar.

Mercedes y Leonela.

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN	6
1. A MODO DE INICIO	7
1.1. Comenzamos introduciendo la problemática de la presente Tesina.....	7
1.2. Primeros trazos de este recorrido... ..	10
2. DECISIONES METODOLÓGICAS	14
2.1. ¿Cómo fueron elegidas las participantes de esta investigación?	15
2.2. ¿Cuáles fueron los instrumentos y procedimientos utilizados?	15
2.3. ¿Cómo abordamos el “Análisis de datos”?	17
3. ESTADO DEL ARTE.....	19
4. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	27
5. MARCO TEÓRICO: ¿CÓMO PENSAMOS LA RED CONCEPTUAL QUE NOS SOSTIENE?	28
5.1. Entonces, ¿por qué hablamos de experiencias de escritura?	29
5.2. Ahora bien, ¿en qué marco se producen las experiencias de escritura y la posibilidad de autofiguración?	32
5.3. Sigamos por los protagonistas de esta Tesina... ¿Cómo pensamos a los actos de escritura?	33
5.4. Sin embargo, ¿qué se entiende por escritura en el ámbito universitario?	34
5.5. Ahora bien... ¿Qué entendemos por dispositivos que invitan a “jugar” con la escritura?	37
5.6. ¿Cómo podemos definir a las “escrituras lúdicas”?	41
6. ANÁLISIS DE DATOS: “EL ENIGMÁTICO, TEMIBLE Y PLACENTERO SEÑOR DE LAS LETRAS”	44
6.1. PRIMERA ENTREGA: “¿QUÉ PROPUESTAS DE ESCRITURA VIVENCIAN LAS ESTUDIANTES EN ESTA UNIVERSIDAD?: CRÓNICAS DE UN COLAPSO ANUNCIADO”	44

6.2. SEGUNDA ENTREGA: “¿QUÉ OTRAS EXPERIENCIAS DE ESCRITURA VIVENCIAN LAS ESTUDIANTES?: MUNDOS POSIBLES EN PALABRAS”	51
6.3. TERCERA ENTREGA: “¿CÓMO PODEMOS CARACTERIZAR A LAS EXPERIENCIAS DE ESCRITURA MOVILIZANTES?: EL INCREÍBLE MUNDO DE MR. WORD”	57
6.3.1. Ahondando un poco más... ¿fueron sólo estas propuestas, las de escribir sobre la propia historia, las que las estudiantes vivenciaron como experiencias en las que se sintieron implicadas y afectadas?	60
6.3.2. Ahora bien... ¿Cómo podríamos nombrar a estas experiencias de escritura que surgen de los dispositivos lúdicos?	64
6.4. CUARTA ENTREGA: “EFECTOS QUE TIENEN LAS EXPERIENCIAS DE ESCRITURAS LÚDICAS EN LA FORMACIÓN DE LAS ESTUDIANTES: EL LADO OCULTO”	66
7. CONCLUSIONES A MODO DE CIERRE Y APERTURA DE NUEVAS PREGUNTAS	71
8. REFERENCIAS	77
9. ANEXOS	85
9.1. Consentimientos informados de participación	85
9.2. Instrumentos de Recolección de datos	87
PROYECTO DE TESINA	92
10. RESEÑA CURRICULAR	108

RESUMEN

En la presente Tesina de investigación se analizan, desde un posicionamiento clínico, los efectos de las experiencias lúdicas de escritura en la formación de las estudiantes de 4° y 5° año de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía, de una universidad privada de Rosario.

Desde un abordaje cualitativo de investigación, a través de cuestionarios auto-administrados a las participantes y de un encuentro de discusión, “jugamos” con los discursos y escenas-recuerdos de las estudiantes, recuperando categorías conceptuales acordes al posicionamiento clínico en Psicopedagogía, tales como: escritura, juego, autoría, experiencia, dispositivos de lentificación.

De este modo, a partir de los resultados obtenidos del análisis, destacamos la importancia de contar con dispositivos lúdicos de escritura en la universidad a lo largo del trayecto de formación del psicopedagogo, ya que estos le permiten la posibilidad de autfigurarse como futuro profesional y lo habilitan a pensarse en su quehacer específico. Por último, dejamos planteados interrogantes con el objetivo de abrir nuevas líneas de investigación en Psicopedagogía.

PALABRAS CLAVE: experiencias, autfiguración, efectos formativos, dispositivos lúdicos, juego, escritura.

1. A MODO DE INICIO

*Las palabras recogen vestiduras abandonadas
Y regresan después empujando al pensamiento.*

Roberto Juarroz

1.1. Comenzamos introduciendo la problemática de la presente Tesina

Queridos lectores, nos gustaría introducirlos a la temática de nuestra Tesina proponiéndoles un juego de escritura: Si fueran guionistas de cine y les consultaran sobre ideas para películas que versaran sobre la escritura: *¿Qué género –thriller, terror, suspenso, drama, comedia, etc...— elegirían? ¿Qué título le pondrían?*

¿Es la escritura un drama al estilo “El Guasón”? ¿O quizás se la representan terrorífica como la saga del “Juego del Miedo”? Tal vez deciden que el género es “enigmático” o con toques de magia y fantasía, inventándole un nombre al estilo “Las Crónicas de Narnia... Y los millones de mundos posibles”. Si se toman unos segundos para ahondar en sus recuerdos en la búsqueda del género y título que los identifique, podríamos pensar que están apelando al recuerdo de sus propias experiencias sobre lo que es el “acto de escribir”. Experiencias que se han ido construyendo a lo largo de la historia de cada uno como aprendiente, en los encuentros y desencuentros con la hoja en blanco.

Hecho este ejercicio nos atrevemos a decirles que ya están muy próximos a descubrir de qué tratarán las páginas aquí escritas. Invitarlos a jugar con la escritura es parte de la esencia y el espíritu de la presente Tesina, ya que esta misma pregunta fue propuesta a las estudiantes que formaron parte de esta investigación.

¿Les gustaría conocer la cartelera de cine que armaron las estudiantes? Vamos a mostrarles los títulos recomendados junto con una breve reseña de los mismos, intentando esclarecer de esta manera, nuestro problema de investigación:

- *“Crónicas de un colapso anunciado”*: Género de suspenso que relata las experiencias de escritura que vivencian las estudiantes en la universidad. ¿Qué escribirán, para quién y por qué lo harán?

- *“Mundos posibles en palabras”*: Película de fantasía que narra experiencias de escritura que habilitan a contar la propia historia, recuerdos, sentimientos. ¿Cómo serán estos actos de escritura? ¿Qué afectos movilizarán?

- *“El increíble mundo de Mr. Word”*: Drama que relata y detalla diversas experiencias de juego y escritura en la universidad. ¿Podrá ese simple “documento Microsoft Word” representar un mundo increíble, mágico y fantástico?

- *“El lado oculto”*: Género de fantasía que cuenta la historia de aquellos sentimientos y pensamientos que surgen del escribir y que las estudiantes no habían visibilizado aún en su formación. ¿Cuáles serán estos nuevos pensamientos que se habilitan?

De esta manera, los introdujimos en el meollo de la cuestión, es decir, les ofrecimos un adelanto sobre los problemas que abordaremos en el “Análisis de datos” de la presente investigación. A dicho apartado también lo denominamos con el título: *“El enigmático, temible y placentero señor de las letras”*, puesto que una de las estudiantes nos permitió pensarlo como aquel personaje que se nos aparece a la hora de escribir. Este personaje fue el que nos acompañó, no sin cierto temor, a jugar con los discursos de las estudiantes y las categorías conceptuales; lo que nos permitió encontrarnos, desde el deseo y la implicación, con la escritura de esta Tesina.

Vale aclarar que inicialmente se encontrarán con otros apartados. Así, en primer lugar, narramos los primeros trazos de este recorrido, es decir, la manera en que llegamos a interesarnos por el trinomio escritura, juego y Psicopedagogía. Esto nos llevó a querer analizar, desde un posicionamiento clínico, los efectos de las experiencias lúdicas de escritura en la formación de las estudiantes de 4° y 5° año de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía, de una universidad privada de Rosario.

Con este objetivo llevamos a cabo un abordaje cualitativo de investigación, acorde con el posicionamiento clínico que sostenemos, y cuyo diseño metodológico encontrarán plasmado en el apartado “Decisiones Metodológicas”. Allí se detalla cómo fue la selección de las participantes, cuáles fueron los

instrumentos y procedimientos de recolección de datos (cuestionario y encuentro de discusión), y se adelanta que el análisis de los datos se realizó desde una lectura crítica de los discursos de las estudiantes.

Seguidamente hallarán el apartado “Estado del arte”, en el cual se realiza un minucioso recorrido por todas aquellas investigaciones de habla hispana que guardan alguna relación con la temática de la presente Tesina. Se marcan los puntos de encuentro y de divergencia con las mismas, como manera de plantear el vacío encontrado en el campo psicopedagógico, que da lugar a nuestra investigación.

A continuación se desarrolla el Marco Teórico, es decir, aquella red conceptual que construimos para pensar y reflexionar sobre las experiencias lúdicas de escritura que vivencian las estudiantes en su tránsito por la universidad y los efectos formativos que éstas tienen. Así, desde un posicionamiento clínico, articulamos las siguientes categorías teóricas: experiencias, autoría, autofiguración, trayectorias formativas, dispositivos de identificación, juego y escritura(s).

Luego de esta construcción teórica sí se encontrarán con esa “cartelera de cine” que les contábamos al principio, es decir, con el apartado “Análisis de datos”, en el cual se retoman las categorías conceptuales “jugando” con los discursos de las estudiantes.

Por último, dejamos planteadas algunas conclusiones o reflexiones a modo de cierre, aunque no consideramos que se trate de un cierre definitivo, ya que planteamos interrogantes con el objetivo de abrir nuevas líneas de investigación en Psicopedagogía.

1.2. Primeros trazos de este recorrido...

Nos parece interesante relatar cómo fue el recorrido que nos permitió acercarnos a la construcción de esta problemática, es decir, el camino que nos permitió pensar la importancia de la relación entre escritura, juego y Psicopedagogía.

De esta manera, nos remontamos algunos años atrás, cuando preparamos el examen final oral e individual, a partir de un escrito, para la materia Didáctica de la Lengua, de 3° año de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía, de la cual las directoras de esta Tesina, Natalia Biancotto y Silvia Radimak, son las docentes a cargo. En este final, las profesoras nos dieron la opción de tomar un cuento de literatura infantil de nuestro interés y realizar una lectura crítica del mismo a partir de la articulación de diferentes categorías teóricas. Fue así como, cada una de nosotras por su parte, pudo vivenciar por primera vez una experiencia que nos permitió crear un escrito muy significativo en el que pudimos apropiarnos de los conceptos desarrollados por la cátedra. Además, nos permitió encontrarnos a nosotras mismas en esas marcas escritas, sintiendo esta producción como propia, lo que nos daba confianza a la hora de presentarnos a rendir el oral.

Vale aclarar que esta no fue la única experiencia de escritura placentera que vivenciamos, sino que a partir de allí, a lo largo de 4° y 5° año, algunos profesores nos brindaron esta posibilidad, con propuestas de escritura que nos invitaban a producir algo propio, a vincular práctica y teoría, lo que nos corría del lugar de meras reproductoras de textos.

Consideramos importante mencionar que esta primera experiencia en Didáctica de la Lengua, que quedó resonando en nosotras, nos motivó a incorporarnos a la cátedra, cada una en diferentes momentos, como auxiliares alumnas, es decir, como nexo entre los estudiantes y las docentes de esa asignatura. Aquí pudimos vivenciar la transformación de las propuestas de escritura que se hacían desde la misma, debido a que las profesoras comenzaron a proponer consignas de escritura a lo largo del cursado de esta materia, y ya no se limitaron a la instancia del examen final. Incluso, estas consignas fueron cambiando y se fueron diversificando a lo largo de estos años,

dándoles la posibilidad a las alumnas de elegir la propuesta con la que se sintieran convocadas a jugar y crear con la escritura. Así, nosotras mismas nos entusiasmos con la realización de aquellas propuestas, con las que nos animamos a jugar con la escritura, por ejemplo narrando nuestra propia historia, o reescribiendo nuestra identidad a partir de armar y desarmar nuestros nombres, tal como lo hacían las estudiantes.

Desde este lugar, percibimos que tanto nosotras como ellas mostrábamos cierta resistencia a la hora de escribir algo propio; esto nos inhibía e incluso, en ocasiones, nos angustiaba. Sin embargo, una vez que nos animamos a transitar esas propuestas de escritura, nos sentimos atravesadas por una experiencia movilizadora, transformadora, como si algo en nosotras hubiese cambiado. Esas palabras que eran *nuestras* palabras escritas, nos devolvían una sensación de novedad: podíamos encontrarnos con el placer a la hora de escribir en la universidad. Sentimos despertar el motor de la autoría¹ y nos quedamos con ganas de vivenciar nuevas propuestas en esa sintonía.

Asimismo, entre octubre de 2018 y agosto de 2019 participamos del Proyecto de Investigación en Cátedra titulado “Escritura lúdica y clínica”², dirigido por Natalia Biancotto y co-dirigido por Silvia Radimak. Este proyecto proponía estudiar los problemas que plantea la articulación de las nociones de *escritura*, *juego* y *clínica*, a partir de una reflexión teórica-crítica que tenía como eje el vínculo decisivo entre *lenguaje* y *sujeto*. En el marco de este proyecto surgió, como una suerte de neologismo al interior del equipo de cátedra, la cláusula “*escritura lúdica*” para nombrar a aquellas propuestas que invitan a escribir desde “las propias palabras”, sin que esto signifique de ningún modo dejar de lado la reflexión teórica-crítica que caracteriza al entorno académico. Desde la cátedra la oferta es realizada a las alumnas con una propuesta puntual denominada “Escrituras de la identidad”, en la que se habilita un espacio donde la relación lúdica con el texto convoca la apertura de momentos de autorización y autoría. En este contexto, se dedica un tiempo especial a leer y compartir esos escritos,

¹ El concepto de autoría es tomado del desarrollo teórico de Alicia Fernández y será una categoría desarrollada con detenimiento en el Marco Teórico de la presente Tesina.

² Este PIC fue habilitado por la Disposición de Vicerrectoría de Gestión Académica N° 09/2018, de septiembre de 2018, con el Código LPS-01-18.

generando un tejido con esas palabras que pasan a formar parte de un acervo que contribuye a crear la grupalidad de cátedra entre alumnos y docentes. Con similar estrategia, hacia el final del cursado se brinda la posibilidad de elegir un relato de literatura infantil a partir del cual se articula un análisis teórico para presentar en el momento del examen final. La instancia del proceso de “selección del cuento” se realiza a partir de un taller vivencial, fundamentado en la idea de que en toda elección se pone en juego el deseo del sujeto aprendiente.

Este trayecto, que vivenciamos como parte del equipo de cátedra y que involucró experiencias de clases, reuniones de investigación, discusiones y reflexiones compartidas, contribuyó a pensarnos como futuras psicopedagogas y, en este sentido, nos condujo a plantearnos los siguientes interrogantes: *¿Qué nos sucede frente a la escritura? ¿Por qué esta resistencia y angustia al tener que escribir? ¿Qué implica escribir? ¿Supone necesariamente que otro (docente) nos evalúe? ¿Nos involucra subjetivamente? ¿Escribimos para nosotras mismas? ¿Cómo han sido nuestras experiencias de escritura? ¿Cómo es posible trabajar con las dificultades de escritura de otras personas si nosotras mismas no nos habilitamos a escribir? ¿Podrían nuestras propias experiencias de escritura habilitarnos a construir una perspectiva más creativa en relación con nuestra práctica psicopedagógica? ¿Cómo se podría propiciar ese “habilitar(nos) a escribir”? ¿Será que el jugar con la escritura, ficcionalizando nuestra propia historia como aprendientes, genera movimientos en nuestro posicionamiento como futuras psicopedagogas?*

Del recorrido por los interrogantes mencionados nace la presente Tesina, de la mano de las profesoras de esta cátedra que nos habilitaron a preguntar(nos) sobre la importancia para la Psicopedagogía de las experiencias de escritura en la universidad. Fue así como Silvia y Natalia aceptaron acompañarnos en este camino, como las directoras de nuestra investigación³. A medida que fuimos investigando, y seguimos formando parte de Didáctica de la Lengua, nos fuimos consolidando como un equipo. Esto nos permitió pensar-escribir diferentes

³ Nos parece importante aclarar, que si bien desde las formalidades que le dan marco a esta Tesina, Natalia y Silvia figuran una como “directora” y otra como “co-directora”, al considerarnos un equipo, sostenemos que ocupan el mismo rol de acompañamiento a nuestra escritura.

construcciones, con el acompañamiento de ambas y desde un abordaje interdisciplinario, habilitándonos a este proceso de *escribir la escritura*.

Lo que nos interesa resaltar es la importancia que consideramos que tiene para la formación psicopedagógica la posibilidad de habilitarnos a escribir desde el comienzo de nuestras trayectorias de aprendizaje, como estudiantes de grado. Por esa razón, la presente Tesina investiga, tensiona y cuestiona una idea de escritura habitualmente pensada a propósito de los otros –los niños, jóvenes y adultos con los que trabajamos–, para poner énfasis en los efectos que el escribir genera en el propio estudiante como futuro profesional.

En este sentido, la psicopedagoga Alicia Fernández (2014) nos invita a pensar que: “Desde nuestro posicionamiento como psicopedagogos también necesitamos nutrir la propia autoría y el permiso para jugar, para descubrir nuestra singularidad, nuestra diferencia, nuestra marca y, desde allí, abrir espacios de creatividad” (p. 88). Es así que consideramos que para poder acompañar a otros sujetos en este proceso de aprender a escribir, apuntando a habilitar algo de lo placentero en ellos, necesitamos haberlo vivenciado. De aquí la trascendencia de recuperar estas experiencias lúdicas que nos han marcado en nuestro tránsito académico y formativo como profesionales.

2. DECISIONES METODOLÓGICAS

El encuadre metodológico que diseñamos para la presente investigación corresponde a un enfoque cualitativo, el cual, según los científicos Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (2010):

(...) busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad (p. 364).

De esta manera, como el principal objetivo de la presente Tesina se centra en los efectos que tienen las experiencias lúdicas de escritura en la formación de las estudiantes, nos parece necesario e insoslayable detenernos en las perspectivas, experiencias y significados subjetivos que ellas mismas nos brindan, debido a que de otra manera sería imposible abordar esta problemática.

A su vez, la posibilidad de considerar la singularidad y subjetividad de cada una de las estudiantes es lo que más nos interesa de este enfoque, ya que nos permite establecer una concordancia con el posicionamiento clínico⁴. Este refiere a una particular forma de mirar y de entender a la Psicopedagogía que, justamente, se centra en el sujeto en su singularidad.

Asimismo, esta investigación es de tipo exploratoria-descriptiva, dado que pretendemos dar una visión general acerca de nuestro objeto de estudio, describiendo y caracterizando algunos aspectos fundamentales (Sabino, 1996). De esta manera, exploramos las experiencias de escritura que las estudiantes vivencian en la universidad, encontrándonos con diversos relatos que daban cuenta de los diferentes afectos que estas experiencias generaban en ellas. Nos detuvimos en aquellas experiencias placenteras y movilizantes propiciadas por la escritura, centrándonos en describir y caracterizar aquellos dispositivos de carácter lúdico que las habilitaban.

⁴ El concepto de posicionamiento clínico es tomado del desarrollo teórico de Alicia Fernández y será una categoría desarrollada con detenimiento en el Marco Teórico de la presente Tesina.

2.1. ¿Cómo fueron elegidas las participantes de esta investigación?

Los sujetos seleccionados para esta investigación fueron trece estudiantes de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía de una universidad privada de Rosario, quienes en el momento de su participación se encontraban cursando 4° y 5° año de la carrera.

El criterio elegido para dicha selección corresponde al concepto de “muestra dirigida” desarrollado por Hernández Sampieri et al. (2010), el cual refiere a un “subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las características de la investigación” (p. 176). Específicamente, este subgrupo refiere a aquellas estudiantes que hubieran cursado y rendido la materia Didáctica de la Lengua, de 3° año, debido a que como mencionamos en el apartado “Primeros trazos de este recorrido”, por ser ayudantes de cátedra y nuestras directoras docentes de esta materia, tenemos conocimiento de que la misma aborda el problema de la escritura en sus variadas dimensiones, entre ellas, la de sus vínculos con la experiencia lúdica. Sin embargo, no descartamos que las estudiantes hubiesen vivenciado otras experiencias similares.

Sumado a esto, se seleccionó a aquellas estudiantes que manifestaron su interés y gusto por experimentar los aspectos lúdicos de la escritura, ya sea porque eligieron formar parte de la cátedra ya mencionada, o porque lo explicitaron al rendir el examen final de la misma.

2.2. ¿Cuáles fueron los instrumentos y procedimientos utilizados?

Teniendo en cuenta que el enfoque cualitativo es aquel que “(...) busca comprender a través de técnicas que no producen datos medibles, (...) el significado, el sentido profundo que las personas y los grupos le atribuyen a sus acciones” (Sirvent, 2005, p. 8), elegimos como herramienta de recolección de datos la realización de cuestionarios autoadministrados a las estudiantes. Los mismos consistieron en un conjunto de preguntas abiertas, que podían ser respondidas según la fórmula tradicional de pregunta-respuesta, o bien a partir de la elaboración creativa de una narrativa, opción que suponía la puesta en

juego en la escritura de habilidades lúdicas e imaginativas. También podían elegir combinar ambas opciones.

Nos parece pertinente mencionar que elegimos este instrumento de recolección de datos, en lugar de la entrevista tradicional, puesto que la presente investigación indaga sobre la escritura, por lo que consideramos importante poder convocar a las estudiantes desde el lugar de escribientes y, además, creímos más enriquecedor obtener los datos por escrito, en lugar de obtenerlos oralmente. Esto es así, dado que consideramos que de haberse tratado de una entrevista oral, lo que hubiésemos analizado con posterioridad referiría a una mera transcripción de la oralidad, es decir, a un registro escrito realizado por nosotras. Mientras que, al realizar esta propuesta de escritura, lo que pudimos llevar a cabo es una lectura crítica de esa producción propia de cada estudiante. A su vez, hicimos hincapié en propuestas lúdicas de escritura, ya que al centrar nuestra Tesina en este tipo de experiencias, las consideramos como propuestas enriquecedoras y potenciadoras.

Los ejes de este cuestionario se centraron en: las experiencias de escritura en la universidad; finalidad y destinatarios de la escritura académica; sensaciones respecto de las producciones escritas en el contexto académico; situaciones de inhibición con respecto a la escritura; efectos y afectos de la realización de experiencias lúdicas de escritura; autopercepción en sus futuras prácticas.

Previamente a la administración del cuestionario se solicitó el consentimiento informado, tanto de la institución como de las estudiantes. Por su parte, el cuestionario consistió en una hoja con preguntas abiertas, sin limitación de la extensión para las respuestas, es decir que las participantes podían utilizar la cantidad de hojas que creyeran pertinente y podían responder en forma manuscrita o a través de un soporte tecnológico, buscando, de esta manera, que pudieran explayarse y que se sintieran cómodas en el acto de escribir. Además, contaron con un amplio margen de tiempo para responder, ya que se les otorgó 15 o 20 días aproximadamente.

Al momento de leer los cuestionarios, hallamos que las estudiantes mencionaban algunos aspectos y recurrencias sobre las experiencias de

escritura que consideramos importante poner a debatir en una instancia presencial. Por lo tanto, decidimos llevar a cabo un encuentro de discusión, siguiendo la técnica del Focus Group. Esta técnica se basa en la organización de un grupo particular de personas para que discutan un tema determinado (Marradi, 2011), en este caso acerca de sus experiencias de escritura en la universidad. Siguiendo los objetivos de la presente investigación, los ejes de este encuentro versaron sobre: la comparación de las diferentes experiencias de escritura en la universidad, la caracterización de las propuestas lúdicas de escritura y los efectos de estas experiencias en su formación.

Este encuentro estaba pensado para todas las participantes, sin embargo, debido a diferentes motivos personales, ocho de ellas no pudieron asistir, algunas avisando previamente y otras ausentándose directamente ese día pautado. Igualmente decidimos llevar a cabo el encuentro, puesto que como ya se habían descartado otros días posibles, nos empezamos a preguntar si el no poder asistir no estaría más bien vinculado a una cierta resistencia a ponerse a debatir sobre sus producciones escritas. A su vez, nos preguntamos si esta invitación a encontrarnos no habrá suscitado la sensación de sentirse evaluadas, como si la invitación hubiese sido a discutir si lo que habían escrito estaba “bien” o “mal” o como si el objetivo fuese que dieran cuenta de sus saberes teóricos acerca de la escritura. Nos preguntamos, entonces, ¿cómo podríamos haberlas convocado a encontrarse con un espacio habilitante y no inhibitorio?

2.3. ¿Cómo abordamos el “Análisis de datos”?

El análisis de datos realizado es también cualitativo. Para ello, siguiendo al científico Clemente Rodríguez Sabiote (2003), se llevó a cabo una reducción de datos, en la que se separaron unidades de contenido, según criterios temáticos. Por su parte, el proceso de categorización fue mixto, ya que se tomaron como puntos de partida una serie de categorías ya existentes y se formularon algunas más en el transcurso del análisis mismo. Algunas categorías de análisis que fueron previstas refieren a: experiencias de escritura universitaria, afectos que genera la escritura, experiencias lúdicas de escritura, efectos de las experiencias lúdicas de escritura en la formación, autoría.

Nos parece importante resaltar que este análisis se llevó a cabo al modo de una lectura crítica del relato de las estudiantes, considerando a este relato como discurso. Es así que, tomando la teoría del lingüista Émile Benveniste (1966/2015), pensamos al discurso como aquello que funda al sujeto y constituye la subjetividad, por lo que no hay un sujeto anterior al lenguaje. Benveniste propone que “es en y por el lenguaje como el hombre se constituye como sujeto” (p. 180) y esto ocurre de modo específico en cada instancia de enunciación. Entonces, el hombre de carne y hueso se va constituyendo en sujeto cada vez que habla, es decir, cada vez que se posiciona como el sujeto de su enunciación.

Lo que queremos destacar de esta teoría es la posibilidad de pensar como instancias de discurso tanto a las escrituras-respuestas de los cuestionarios como a las narrativas surgidas del encuentro de discusión. Es decir, pensar estos relatos como situaciones de enunciación en las que las estudiantes se están posicionando como sujetos y, a su vez, recuperando experiencias que impactaron en esta constitución de sus subjetividades.

A su vez, consideramos que, al leer sus palabras, lo estaremos haciendo acompañadas por ellas, pensando con ellas; ya que de esta manera, como plantea el Dr. en Psicología Gustavo Cantú (2011), queda “(...) espacio para que el pensamiento advenga reflexión por el cuestionamiento que lo ajeno supone y suscita” (p. 40).

3. ESTADO DEL ARTE

En el presente apartado llevaremos a cabo un recorrido por diferentes estudios que denotan el estado actual de los conocimientos producidos en relación a nuestra temática. Haremos alusión a diferentes trabajos realizados tanto en Argentina como en otros países latinoamericanos de habla hispana, y tanto dentro como fuera del campo de la Psicopedagogía. Para ello, hemos realizado búsquedas en sitios web y revistas académicas, lo que dio como resultado el hallazgo de un número de investigaciones que detallaremos a continuación.

A los fines de organizar la exposición, se diferenciarán las investigaciones en dos grandes grupos: por un lado, agruparemos los trabajos sobre escritura académica; y por el otro, reuniremos aquellos que hablan sobre experiencias de escritura en la universidad que no se centran exclusivamente en el ámbito académico. Asimismo, dentro de cada grupo mencionaremos, en primer lugar, las investigaciones llevadas a cabo en la Argentina y, en segundo lugar, aquellas realizadas en el contexto internacional de habla hispana.

En este sentido, dentro de las investigaciones sobre escritura académica, mencionaremos en primer lugar la que llevó a cabo la escritora, docente e investigadora Maite Alvarado⁵ en conjunto con la escritora Marina Cortés (1999), quienes entrevistaron a alumnos que iniciaban la carrera de Comunicación en la Universidad de Buenos Aires entre 1995 y 1997. Se encontraron con dos representaciones -no excluyentes- que se repartían el campo del sentido común más extendido en relación con la escritura. Por un lado, la representación menos frecuente que concebía a la escritura como un don natural y que tenía al texto literario como modelo. Por el otro, la representación que la consideraba un vehículo de expresión de contenidos preexistentes, por lo que la escritura aparecía reducida a la dimensión de canal o medio de transmisión de mensajes. En esta versión, la metáfora más frecuente para referirse al proceso de escribir

⁵ Maite Alvarado (1953-2002), tal y como sostiene Yaki Setton en el prólogo a la compilación de ensayos de la autora que prepara y que se publican póstumamente, fue una de las pioneras del abordaje de “la escritura literaria por medio de una nueva metodología lúdica y vital (...) esta propuesta significó un giro copernicano en la tradición de la escritura escolar” (p.14). Dicha perspectiva tuvo una repercusión tal que aún hoy sigue siendo un referente ineludible en la materia.

era la de “volcar en el papel” ideas, sentimientos, sensaciones, conocimientos, etc.

Así, hallaron que para la mayoría de los alumnos escribir era decir lo que se sabía. Esto las llevó a reflexionar sobre la carencia de experiencias de escritura desafiantes o transformadoras durante los años de escolaridad, y la necesidad, entre otras cosas, de un entrenamiento en escritura de textos complejos y una reflexión que acompañe ese proceso en el ámbito universitario.

Asimismo, una referencia importante dentro del campo de la escritura académica son los numerosos estudios de la Doctora en Psicología Paula Carlino. De ellos destacamos en primer lugar un trabajo realizado en 2001, en el cual sostiene que la producción y la consulta de textos son tareas omnipresentes en la universidad; sin embargo, los programas y los profesores no suelen prestarles atención explícita, ya que no las consideran objeto de su enseñanza.

Además, relata tres actividades que llevó a cabo con el objetivo de acompañar y guiar la lectura y escritura de sus estudiantes en una asignatura que impartía en la Universidad Nacional de Gral. San Martín. Afirma que en esta experiencia la dificultad encontrada reside en que consistió en una práctica solitaria que no trascendió las clases, ni tampoco tuvo apoyo institucional.

En segundo lugar, hallamos numerosas publicaciones (Estienne & Carlino, 2004; Diment & Carlino, 2006a, 2006b; Carlino, 2007; Di Benedetto & Carlino, 2007; Fernández & Carlino, 2010) sobre los diferentes avances de un proyecto de investigación de un equipo del CONICET⁶ dirigido por Carlino, quien publicó recientemente un artículo (2017) en el que relata el conjunto de estas experiencias. Esta investigación explora los puntos de vista de docentes y alumnos universitarios sobre la escritura y lectura involucradas en el estudio de las ciencias sociales. Los resultados muestran, nuevamente, que leer y escribir son requerimientos omnipresentes en las materias estudiadas pero suelen pasar inadvertidos. Sin embargo, los entrevistados revelan que la lectura y escritura requeridas en estas materias son prácticas novedosas y desafiantes para los alumnos porque difieren de los modos de leer y escribir ejercitados en la escuela secundaria. A pesar de que los problemas de los alumnos son reconocidos, los

⁶ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina.

docentes no suelen ocuparse debido a limitaciones institucionales y por considerarlo impropio de su función, en base a ciertos supuestos, cuestionados por la autora.

Sumado a los estudios mencionados, relevamos un trabajo realizado por las investigadoras Graciela Fernández, Ma. Viviana Izuzquiza e Irene Laxalt (2004) de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, quienes relatan una experiencia en primer año de la Carrera de Educación Inicial. Tuvo como objetivo introducir a las alumnas en las prácticas de escritura y de revisión de textos; centrándose en un texto autobiográfico, que era corregido por una compañera, siguiendo un modelo textual y teniendo a las profesoras como mediadoras. Las autoras consideran que este tipo de situaciones en la universidad posibilita que los alumnos escriban y sepan cada vez más sobre la escritura, además de permitirles desarrollar la función epistémica de la misma.

Asimismo, otra investigación realizada en la Universidad de Buenos Aires, en las carreras de Humanidades, por el investigador del CONICET Federico Navarro (2013), indaga sobre la enseñanza de la lectura y la escritura disciplinar, dentro de las trayectorias de formación de los estudiantes.

Los testimonios de los estudiantes demuestran que son evaluados respecto de herramientas complejas para la lectura y la escritura que no poseen, que no son objeto explícito de enseñanza, ni están consensuadas dentro de las carreras. Estas percepciones son coherentes con los testimonios docentes y los materiales curriculares estudiados. A partir de estos resultados que dan cuenta de una problemática, el autor plantea una propuesta institucional de formación docente interdisciplinaria en lectura y escritura científico-académica; la cual se basó en la formación de estudiantes avanzados como tutores disciplinares.

En esta misma línea de investigación, nos encontramos con la profesora e investigadora Gloria Borioli, quien en 2015 llevó a cabo una investigación en la Universidad Nacional de Córdoba acerca del acompañamiento a las escrituras académicas de los alumnos de esta universidad. A partir de plantearle a los estudiantes preguntas y actividades para que reflexionaran sobre sus dificultades para escribir, llegó a la conclusión de que hay poco acompañamiento por parte de los docentes, lo que trae aparejado la mayor dificultad en el hecho

de instituirse como autores, es decir de posicionarse frente a los textos y resignificarlos.

Continuando con las investigaciones sobre escritura académica, dentro del contexto internacional de habla hispana, hallamos un trabajo realizado por Ma. Stella Serrano de Moreno, Yolimar Duque de Duque y Alix Madrid de Forero (2012), en el marco del Ciclo Básico de Ingeniería de la Universidad de los Andes, Venezuela. Estas autoras indagaron acerca de las concepciones de los profesores y estudiantes sobre las prácticas de escritura universitaria, enfocándose en mostrar cómo la lectura y la escritura constituirían instrumentos con el poder de construir el conocimiento y el aprendizaje en las disciplinas. Llegaron a la conclusión de que la concepción que subyace, tanto en los profesores como en los estudiantes, refiere a la escritura como un medio para expresar conocimientos y plasmar ideas, como una mera transcripción o registro. Además, se encontraron con que se les exige escribir muy poco a los estudiantes y que no se les enseña cómo proceder.

Hagamos aquí una pausa para ir delimitando nuestra problemática. En primer lugar, observamos que todas las investigaciones hacen referencia a géneros de escritura científico-académica y específica de cada disciplina, que los estudiantes deberían poder aprehender en su tránsito por la universidad, o que incluso ya deberían haber adquirido en su escolaridad. Aquí estaría la primera diferencia con la presente Tesina de investigación, ya que se hará referencia a experiencias de escritura que exceden los géneros científico-académicos, si bien conforman el trayecto de aprendizaje disciplinar.

Además, podemos observar en algunos antecedentes (Alvarado & Cortés, 1999; Serrano de Moreno et al., 2012; Navarro, 2013; Borioli, 2015; Carlino, 2017) un énfasis en la perspectiva de estudiantes o de docentes y estudiantes sobre las instancias de escritura académica, como así también las dificultades y desafíos que estas presentan. Destacamos, entonces, la importancia que se le otorga a lo que piensan los estudiantes, tal como se intentará hacer aquí. Sin embargo, nuestra investigación se diferencia de aquellas en que no se centra en las concepciones docentes, como así tampoco estudia las dificultades y desafíos de estas instancias.

Otras de las investigaciones mencionadas (Carlino, 2001; Fernández et al., 2004), por su parte, coinciden en el relato de experiencias puntuales de escritura académica, dentro de diferentes campos, centrándose en la guía y el acompañamiento de los estudiantes en dichas instancias. A diferencia de éstas, la presente Tesina no pone el foco en las experiencias de escritura específicamente académicas, como ya se mencionó anteriormente, sino que las tomará para contrastarlas con experiencias de escritura de carácter lúdico.

Continuando con la búsqueda de experiencias de escritura en la universidad, nos encontramos con que son muy pocas aquellas que no se centran en los géneros científico-académicos. Esto nos lleva a pensar que es un campo novedoso tanto en el quehacer de las universidades como en investigación.

En el contexto nacional, por su parte, en el marco de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario, Liliana Sanjurjo, Ana María Hernández y Alicia Caporossi (2010) indagaron sobre la importancia de la narrativa como dispositivo de construcción del conocimiento profesional en la práctica docente. A través del análisis de dos dispositivos, la biografía escolar y el diario de clases, llegaron a la conclusión de que la narrativa les permite a los residentes habitar el aula desde otro lugar, convertirse en autores, además de desocultar significados y mejorar la práctica docente.

Mientras tanto, en el contexto internacional de habla hispana, relevamos una investigación realizada en el año 2007, en el marco de la Universidad Central de Bogotá, Colombia. En la misma, la profesora Gloria Alvarado, nos habla de dos experiencias (en las carreras de Ingeniería Mecánica e Ingeniería Electrónica), en las que los profesores llevaron a cabo prácticas pedagógicas que se vinculaban al concepto de experiencia y no al de enseñanza de la escritura. A partir de esto, considera que leer y escribir se constituyen en una experiencia cultural y cobran sentido porque van más allá de los actos de leer y escribir y del deseo del profesor, tornando a los estudiantes más poderosos frente a lo que ocurre.

Asimismo, en Venezuela, la Doctora en Educación Maritza Alvarez Rodríguez (2009) llevó a cabo una investigación que tuvo como objetivo

demostrar que se puede motivar y enseñar la escritura creativa a través de la aplicación de las técnicas de Gianni Rodari. Así, propuso estas técnicas en el curso de Literatura Infantil de las especialidades de Preescolar e Integral, en el marco de un taller. Llegó a la conclusión de que, a través de esta propuesta de trabajo, se lograría un desarrollo más productivo de las capacidades y habilidades de expresión escrita, otorgándole un papel fundamental a la imaginación, la fantasía y la creatividad.

Podemos hacer aquí otra parada para ir delimitando nuestra problemática. Observamos y remarcamos que estas investigaciones estudiaron experiencias de escritura novedosas, más creativas; ofreciéndoles a los estudiantes la posibilidad de vivenciar experiencias diversas con la escritura, que exceden el género científico-académico. Sin embargo, solamente describen estas experiencias sin analizar sus efectos formativos en los estudiantes. Además, fueron experiencias llevadas a cabo en el marco de otros campos de conocimiento diferentes al nuestro, como son la Ingeniería y la Docencia.

Continuando con los trabajos de investigación hallados, podemos mencionar uno que abarcaría los dos grupos de experiencias en los que dividimos, a modo expositivo, esta presentación. El mismo fue llevado a cabo por las profesoras Adriana Goyes Morán e Irene Klein (2011), y fue realizado tanto en el contexto nacional (Universidad de Buenos Aires, Argentina), como en el internacional (Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia).

Se relatan dos experiencias: la primera, basada en la escritura de un texto argumentativo, se centró en la necesidad de incrementar en la educación superior la escritura como una herramienta potencializadora del pensamiento. La autora, Goyes Morán, llegó a la conclusión de que no es suficiente dar las directrices para la elaboración de este tipo de texto, sino que es indispensable construir con los alumnos el escrito, brindando herramientas concretas dentro del proceso de preescritura, escritura y posescritura.

La segunda experiencia propone una práctica de escritura de narrativa ficcional basada en una secuencia de consignas a partir de las que se lee, se escribe, se reflexiona y se reescribe. Klein sostiene que, a partir de las consignas

que presentaban a los alumnos un desafío cognitivo, se brindó un espacio importante para la reflexión metacognitiva del escritor.

Seguimos encontrando aquí un espacio vacío en relación con nuestro objeto de estudio, ya que estas experiencias no describen ni analizan dispositivos lúdicos de escritura en el campo psicopedagógico.

Por último, destacamos como un antecedente importante para nuestro propósito el único trabajo de investigación dentro del campo de la Psicopedagogía. Se trata de la Tesina llevada a cabo por la Licenciada Vanina Trillini (2017), quien se propuso comprender, desde la Psicopedagogía Clínica, si los procesos subjetivos y objetivos que se ponen en juego en la escritura de la experiencia de Prácticas Pre-Profesionales devienen en efectos formativos. Realizó el análisis de los escritos de un grupo de psicopedagogas y un posterior encuentro de discusión, a partir de lo cual llegó a la conclusión de que la escritura tiene efectos formativos. Considera que esto es así, ya que opera como productora de pensamientos, como marca, como huella, y les otorga la capacidad de transformar(se) y de ser autoras, como así también les posibilita producir concepciones novedosas.

Hacemos, entonces, una última pausa para delimitar el vacío de investigación que encontramos en el campo psicopedagógico. Aquí ubicamos esta Tesina, que comparte con la nuestra la mirada desde un posicionamiento clínico, y que hace hincapié en los efectos formativos de una experiencia de escritura universitaria. Sin embargo, se centra en esta experiencia referida a la escritura de Prácticas Pre-Profesionales, mientras que nuestra Tesina se centra en experiencias lúdicas de escritura que las estudiantes pueden haber vivenciado en cualquier momento de la carrera y que exceden las prácticas y géneros de escritura específicamente académicos, con las que buscaremos establecer un contraste.

Este camino recorrido nos permite pensar la presente Tesina de investigación como un aporte novedoso para la Psicopedagogía, ya que al centrarse en analizar los efectos de las experiencias lúdicas de escritura en la formación de estudiantes de esta carrera, pone énfasis en una problemática que

no ha sido investigada anteriormente. Así, podemos pensar que lo relevante de esta Tesina refiere a que invita a reflexionar sobre la importancia del vínculo entre escritura, juego y Psicopedagogía, como así también en la relevancia que tienen las experiencias de escritura en la construcción de una manera de posicionarse como futuras psicopedagogas.

4. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo general:

- Analizar, desde un posicionamiento clínico, los efectos de las experiencias lúdicas de escritura en la formación de las estudiantes de 4° y 5° año de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía, de una universidad privada de Rosario.

Objetivos específicos:

- Describir y caracterizar los dispositivos lúdicos de escritura que ya funcionan en la universidad.
- Comparar las experiencias lúdicas de escritura con otras experiencias de escritura que atraviesan las estudiantes en el transcurso de la carrera.
- Analizar los efectos que las experiencias lúdicas de escritura producen en las estudiantes en relación con autfigurarse en su formación como futuras profesionales.

Hipótesis:

Nos planteamos como hipótesis que los dispositivos de carácter lúdico, que ya funcionan en la universidad, habilitarían un encuentro placentero con la escritura; lo que generaría, a su vez, efectos en la formación de las estudiantes. Estos efectos tendrían que ver con la posibilidad de sentirse autoras de esas escrituras, lo que las habilitaría a acompañar a otros sujetos en ese proceso de encontrarse con su propia autoría.

5. MARCO TEÓRICO: ¿CÓMO PENSAMOS LA RED CONCEPTUAL QUE NOS SOSTIENE?

*Cuántas veces me abriste la puerta
para ir a jugar
en voz baja a una isla desierta
por un mar dibujado en el mar.*

María Elena Walsh – Vals del diccionario.

Para delinear este apartado nos parece fundamental conceptualizar desde qué posicionamiento de la Psicopedagogía pensamos nuestra investigación, es decir, desde qué modo de hacer y pensar la Psicopedagogía estamos construyendo esta red conceptual. De esta manera, concordamos con lo que la psicopedagoga Alicia Fernández (2009) denomina posicionamiento clínico, el cual nos invita a reflexionar, a problematizar y a preguntar(nos) sobre nuestra práctica; construyendo para ello, una postura, una ética, una actitud de mirada, escucha y lectura singular de las situaciones.

Este posicionamiento busca posibilitar espacios de autoría de pensamiento, para lo cual se requiere flexibilizar nuestras modalidades de aprendizaje y autorizarnos a resignificar la propia historia. Estos espacios de autoría son objetivos/subjetivos y se producen en la interrelación con otros, permitiendo a cada sujeto reconocerse pensante (Fernández, 2012). Vale aclarar que Alicia Fernández (2014) plantea que una persona se constituye como autor cuando su sujeto enseñante y aprendiente entran en diálogo, es decir, cuando se autoriza a sí mismo y se permite mostrar(se) aprendiendo, mostrándole al otro lo que sabe.

Fernández (2009) también plantea como necesario para construir este posicionamiento, la articulación “(...) entre la actitud clínica que permite mirar a un sujeto en su singularidad y la teorización hacia la generalidad, diferenciándola de la ley general” (p. 64). Por eso, es importante la construcción de esta red conceptual, sumada a una ética y a un dispositivo de intervención y formación (Narvaiz, Diodati & Vignuda, 2015).

Teniendo en cuenta que la presente Tesina se centra en lo que entendemos como experiencias *lúdicas* de escritura, nos parece importante desarrollar

constructos teóricos que nos permitirán luego, como escritoras de esta investigación, “*abrir la puerta para ir a jugar*” con los discursos de las estudiantes de Psicopedagogía, en un sentido que nos habilite a imaginar los efectos que estas experiencias tienen en su formación. Vale aclarar que para este “armado” de constructos teóricos pondremos a dialogar diferentes autores, que muchas veces teorizan desde otras disciplinas, pero siempre en resonancia con esta mirada clínica de la Psicopedagogía.

En este sentido, podemos retomar los planteos de Alicia Fernández (2009), y así pensar a esta red conceptual como ese “espacio entre” que nos habilitaría a jugar, reflexionar e interrogar(nos) sobre nuestro campo psicopedagógico. En palabras de la autora:

(...) La teorización se da en un lugar que a su vez también está en construcción, lugar «entre», que se relaciona con el espacio transicional conceptualizado por Winnicott, como espacio de creatividad y del jugar. Ese «entre» es entre la objetividad y la subjetividad (...) es también *entre* la certeza y la duda. Si sólo tuviésemos certezas, quedaríamos congelados en el pasado. Si sólo tuviésemos dudas, no podríamos nutrirnos de una base de sustentación para continuar trabajando en la construcción teórica. De allí la importancia de la pregunta (pp. 68-69).

Por lo tanto, en la presente Tesina nos preguntamos por la escritura y, al preguntarnos por ella desde este posicionamiento clínico, nos centramos en las experiencias subjetivas y singulares de cada una de las estudiantes con la escritura, como manera de reivindicar su importancia.

5.1. Entonces, ¿por qué hablamos de experiencias de escritura?

Nos interesa hablar de experiencias porque intentamos recuperar en el relato de las estudiantes de Psicopedagogía cada uno de esos acontecimientos

singulares, en relación con la escritura, que generaron un “impacto” en ellas. Es decir, experiencia como aquello que atraviesa y significa esos acontecimientos, esas propuestas. Los planteos del filósofo y pedagogo Jorge Larrosa (2005) son esclarecedores en este sentido:

La experiencia es “eso que *me* pasa”. (...) La experiencia supone (...) que algo que no soy yo, un acontecimiento pasa. Pero supone también, en segundo lugar, que algo *me* pasa a mí. No que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí. La experiencia supone, (...) un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (...) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar (p. 5).

A esta idea, agrega que uno puede “hacer una experiencia de algo” o “padecer una experiencia con algo”, pero en todo caso, ese acontecimiento al pasar(me), “(...) al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida” (Larrosa, 2005, p. 5). Es por esto que hacemos hincapié en aquellos relatos de experiencias de escritura que, de alguna manera, dejaron una huella, una marca o una herida en las estudiantes de Psicopedagogía, produciendo así, efectos en su formación.

Teniendo en cuenta, además, que todo relato implica un narrar(se), en el sentido de “(...) tomar una distancia, mirarse, posicionarse diferente, reconocer cambios, interrupciones, continuidades, procesos” (Nicastro & Greco, 2012, p. 63). También, narrar(se) “(...) como puesta en discurso de acontecimientos, experiencias, memorias, interpretaciones: esto es, modos del relato por los que el sujeto (se) cuenta su propia historia, se *inventa a sí mismo*.” (Biancotto & Radimak, 2017, p. 4). Postulando en este contar(se) a diferentes protagonistas, personajes secundarios y a todos esos otros que forman parte de lo que *vamos siendo*. Vale aclarar que, como sostienen las profesoras Natalia Biancotto y Silvia Radimak (2017):

La puesta en relato de la propia historia es siempre una *representación*, esto es, un volver a presentar, a contar, lo ocurrido. En este sentido, no debemos entender que lo narrado remite ingenuamente a una “realidad”, a hechos concretos y verificables, sino al modo en que ese sujeto elige contarlos, representarlos, vinculando los sucesos unos con otros, construyendo en ellos causas y consecuencias, reproduciéndolos (es decir, volviéndolos a producir) mediante el recuerdo y la verbalización. Así, toda vida es, de por sí, *una construcción narrativa* (p. 4).

De esta manera, podemos pensar que tanto al contar(se) su vida, como al relatar(se) sus experiencias de escritura o en el propio acto de escribir, las estudiantes van construyendo no sólo su propia historia y su identidad, sino también una manera de posicionarse psicopedagógicamente, lo que significa la construcción de su identidad como profesionales.

Nos resulta esclarecedor en este sentido el concepto de autofiguración que la escritora y ensayista Sylvia Molloy (1996) propone para pensar las narraciones autobiográficas. Este refiere a la imagen que el sujeto escribiente tiene de sí y que proyecta, es decir, las percepciones del yo que moldean su texto y que determinan los modos narrativos de su autopercepción. En este sentido, lo que indagamos es la imagen de sí que la escritura posibilita, en este caso con respecto a la manera de posicionarse en la práctica psicopedagógica. Sin embargo, esta postura no sólo se construye en la escritura, sino que forma parte de lo que *vamos siendo*, de nuestra identidad profesional, de aquel relato que nos contamos a nosotros mismos, porque tal y como sostiene esta autora “(...) El lenguaje es la única forma de que dispongo para ‘ver’ mi existencia” (p. 16).

5.2. Ahora bien, ¿en qué marco se producen las experiencias de escritura y la posibilidad de autfiguración?

Consideramos que las experiencias de escritura y la construcción de esta autfiguración en las estudiantes, se enmarcan en la formación psicopedagógica universitaria, a la cual consideramos como un proceso que va más allá de la incorporación de contenidos y saberes. Asimismo, la formación “(...) no se recibe, no viene de afuera hacia el individuo, sino que es el individuo el que se forma. Se trata de una aventura interior, pero que necesita de los otros para ser completada” (Ferry citado en Soria et al., 2013, p. 147).

Decidimos hablar de “trayectorias formativas”, dado que concordamos con lo que proponen Sandra Nicastro y Beatriz Greco (2012), desde las Ciencias de la Educación y las Ciencias Sociales. Estas autoras plantean que la formación refiere a trayectorias singulares, en el sentido de recorridos, de caminos en permanente construcción, que implican a sujetos en situación de acompañamiento. Por lo tanto, no se lleva a cabo sólo respondiendo mecánicamente a pautas preestablecidas ni tampoco se puede anticipar por completo.

Asimismo, Nicastro y Greco (2012) sostienen que cada trayectoria es su relato, por lo que volvemos a la cuestión de narrar(se) las experiencias singulares que se atraviesan en la universidad. Es así que las autoras nos permiten recuperar la importancia de “(...) darle la palabra a ese alguien, escucharlo, caminar a su lado, entenderlo como sujeto protagonista de una narración que tiene que ver con la manera a través de la cual da cuenta del camino recorrido” (pp. 30-31). De esta manera, “Intentamos recuperar el sentido humano en la formación, pensándola a esta como construcción de la subjetividad y de acompañamiento en las trayectorias” (Soria et al., 2013, p. 153).

Es necesario tener en cuenta que la trayectoria formativa no depende sólo del alumno sino que, a su vez, debe ajustarse a ciertas normas del régimen académico “(...) sin embargo, la instancia del sujeto no queda eliminada, por el contrario, cada uno debe ser sostenido por una responsabilidad institucional que lo ayuda a anudar lo propio -en tanto trayectoria subjetiva- a la oferta institucional en tanto trayectoria colectiva” (Nicastro & Greco, 2012, p. 64).

5.3. Sigamos por los protagonistas de esta Tesina... ¿Cómo pensamos a los actos de escritura?

Creemos oportuno considerar los actos de escritura como actos de autoría, como una manera de resignificar las palabras, como una construcción en la que ponemos en juego pensamiento y deseo. Es decir, como “(...) ese lugar privilegiado que hace materia, y que hace cuerpo los modos de pensar. Y los modos de pensar y desear. Ese lugar privilegiado de articulación entre la deseancia y la penseancia” (Fernández, 1997, p. 57). Una escritura como acto de autoría, entonces, puede ser pensada como el proceso de producción de sentidos y “(...) el reconocimiento de sí mismo como protagonista o partícipe de tal producción” (Fernández, 2009, p. 117). Asumimos entonces, este criterio, en divergencia con aquella manera de pensar la escritura como una mera transcripción de lo oral, como una copia, como registro o como reproducción.

En concordancia con lo planteado, una propuesta interesante es la del psicomotricista Daniel Calmels (2014), quien nos habla del acto de escribir como una acción humana movida por la necesidad y el deseo, que une cuerpo y palabra, y que produce en ese gesto pensamiento e imágenes. En este sentido, sostiene que:

(...) El escribir es objetivo y subjetivo; su resultado es una forma externa al escritor, que puede ser cambiada interminablemente en las múltiples lecturas o reescrituras posibles. (...) El fenómeno de la escritura no consiste en volcar fuera lo que tengo dentro, no se trata de ordenar formalmente un saber. La escritura no es idea que se exporta al papel, sino trabajo original sobre el papel (p. 95).

Siguiendo con esta línea de pensamiento, consideramos a la escritura como producción, como práctica que “rebasa el lenguaje oral”, que se liga a lo corporal, al inconsciente y a la subjetividad del escribiente (Prol, 2008). Es por eso que podemos afirmar que cuando el sujeto escribe “(...) deja marcas de sí en el

objeto, marcas de su identidad que señalan la pertenencia de este texto ahora autónomo” (Cantú, 2011, p. 58).

De esta manera, es imposible pensar los actos de escritura como mero código que una vez adquirido nos permitiría “volcar” al papel ideas o pensamientos, porque es en el mismo acto de escritura donde este pensamiento tiene lugar. Tampoco es posible pensarlos por fuera de la subjetividad de quien escribe, porque como sostiene Alicia Fernández (1997), “(...) escribir es inscribirse (...) aprender, es reconocerse y escribir es eso. Escribir no es registrar la palabra de otros. Escribir es registrar la propia palabra” (p. 53).

5.4. Sin embargo, ¿qué se entiende por escritura en el ámbito universitario?

Registramos una dificultad para abordar la escritura en este ámbito, lo que nos lleva a pensar, tal y como sostiene la Dra. en Psicología Paula Carlino (2001), que la escritura se encuentra omnipresente en el currículum universitario, siendo una categoría específica de este nivel, a la que sin embargo no se le dedica demasiado tiempo de enseñanza. No obstante, se habla de “escritura académica”, por lo que podemos hacer mención al “contexto académico”, que es entendido como “(...) un ámbito particular en que se desarrollan actividades de producción y transmisión del conocimiento institucionalizado” (Temporetti et al., 2012, p. 5).

Así, puede resultar esclarecedora la categoría de “alfabetización académica” que propone Carlino (2005), ya que la conceptualiza como:

(...) el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse

apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso (p. 6).

De esta manera, podemos deducir que los actos de “escritura académica”, según estos autores, refieren a escrituras científicas y/o profesionales, específicas de una disciplina, que requieren de un aprendizaje también específico, puesto que “(...) los modos de leer y escribir (...) no son iguales en todos los ámbitos” (Carlino, 2005, p. 7). Por lo tanto, haría referencia a todos aquellos textos o “productos comunicativos” que se generan en este ámbito. Algunos ejemplos podrían ser: una monografía, una tesis, la transcripción de una clase, las fichas de cátedra, etc. (Temporetti et al., 2012). Incluso, algunos autores mencionan diferentes propósitos a los que se apunta con las escrituras “académicas”, como por ejemplo: el registro instrumental, la memorización, la evaluación, la comprensión y construcción de conocimiento, entre otros (Molano Barona & López Jiménez, 2007).

De esta manera, podemos inferir a partir de los planteos de estos autores, que los actos de “escritura académica” hacen referencia tanto a modos de “registrar” (por ejemplo: la transcripción de una clase), como así también a modos de “construcción de conocimiento” (por ejemplo: una monografía). Modos diferentes de atravesar los actos de escritura en la universidad que, según Paula Carlino (2003), podemos pensar por un lado, como modos que no llevan a transformar el conocimiento de quien escribe sino que simplemente lo transcribe, y por el otro, como modos que dan lugar a la función epistémica de la escritura, permitiendo la transformación del pensamiento.

Una autora que nos ayuda a pensar esta diferencia entre el escribir como registro y el escribir como construcción del conocimiento es Alicia Fernández (2005a), quien sostiene que:

Existe una diferencia entre registrar y escribir. Todo escribir implica un registro, pero no todo registrar es escribir. (...) La palabra escrita - aún cuando reproduzca lo que ha dicho otro - es siempre palabra significada; de lo contrario no es un escribir sino un mero

registro. Para registrar se requiere hiperacomodarse, someterse al otro, reproducir, copiar, imitar. Así, el sentido de la escritura se pervierte (...) [escribir es] mostrar la propia palabra y, en ese mostrar-enunciar, reconstruirla (reconstruir el pensamiento y el deseo) (p.184).

En este sentido, podríamos sostener que muchas veces en nuestras instituciones educativas suelen prevalecer propuestas de escritura que se darían en el marco de lo que Alicia Fernández (2005a) propone como registro, incluso aquellas que no implican un mero registrar. Es decir que muchas propuestas de escrituras requerirían “hiperacomodarse, someterse al otro, reproducir, copiar, imitar”. Sin embargo, también podríamos sostener que se da lugar a propuestas que implicarían un escribir como reconstrucción del pensamiento y del deseo de los estudiantes, aunque para que esto suceda sería necesario que el enseñante abra un “espacio para aprender”, espacio donde el sujeto pueda construir el conocimiento, a la vez que se construye a sí mismo como “sujeto creativo y pensante” (Fernández, 2009).

A su vez, tomando los aportes de la Psicogénesis, podemos pensar que es necesario que este sujeto creativo y pensante pueda poner en juego tanto su inteligencia como su deseo, es decir que, para construir el conocimiento, necesita tanto de la elaboración objetivante (inteligencia) como de la subjetivante (deseo). Al respecto, Alicia Fernández (1990), tomando a Sara Paín, plantea que todo acto de pensamiento “(...) es como una trama en la que la inteligencia sería el hilo horizontal y el deseo el vertical. Al mismo tiempo se dan la significación simbólica y la capacidad de organización lógica” (p. 75); aunque sólo se las puede diferenciar teóricamente.

Así, el operar intelectual tiende, por un lado, a apropiarse del objeto de conocimiento objetivándolo, ordenando y clasificando, para lo cual requiere de la posibilidad de “(...) movimientos constantes entre la *asimilación* (significar desde los propios esquemas de significación al objeto de conocimiento) y la *acomodación* (someterse a la legalidad propia del objeto de conocimiento)” (Fernández, 2014, p. 105). Y por el otro, tiende a apropiarse del objeto de conocimiento por medio del movimiento del deseo que “(...) es subjetivante,

tiende a la individuación, a la diferenciación, al surgimiento de lo original de cada ser humano único en relación con el otro” (p. 83).

De esta manera, el escribir como construcción del conocimiento, implica que en este “espacio de aprendizaje”, el enseñante entrega algo, pero el aprendiente, para apropiárselo, necesita significarlo-inventarlo nuevamente (Fernández, 2009). Este “algo” que el enseñante entrega puede ser pensado, de acuerdo con la Dra. en Educación Graciela Frigerio (2005), como una oferta al modo de “objeto transicional”. La autora, resignificando los planteos de Donald Winnicott, sostiene que “(...) para que un objeto alcance ese estatuto debe estar «catectizado» (libidinizado/ ser altamente significativo) para el que lo ofrece y «recatectizado», libidinizado, significado, por quien lo descubre, para que se lo apropie” (p. 26).

Lo que la autora refiere es que no alcanza con la oferta de un objeto cultural para que el otro lo signifique y lo apropie, sino que es necesario que esa oferta se transforme simbólicamente al modo de un “objeto transicional” para que ese otro sujeto, desde su singularidad, pueda hacerlo suyo.

A su vez, si continuamos resignificando este concepto de “objeto transicional” que nos propone Winnicott, podemos pensar que es necesario ese “espacio entre” del que nos habla Alicia Fernández (2009), espacio entre el enseñante y el aprendiente, espacio de aprendizaje, para que tenga lugar un acto de escritura que posibilite construir conocimiento. Así, consideramos que por medio de dispositivos, a modo de propuestas que invitan a “jugar” con la escritura, a libidinizar y significar las palabras y conceptos, encontramos un terreno fértil para estos actos de escritura como construcción, que permiten inventar-apropiar aquello que el enseñante ofrece.

5.5. Ahora bien... ¿Qué entendemos por dispositivos que invitan a “jugar” con la escritura?

Pensamos a estas propuestas de escritura como dispositivos, tomando la noción de “dispositivos de lentificación”, en el sentido que le otorga el Licenciado en Psicología Jorge Gonçalves Da Cruz (1998):

(...) Inventar tiempo... inventar espacio... (...) Espacio donde la implicación, la interpelación, de cada uno pueda situarse, alojarse. Donde el entrecruzamiento de miradas con los otros oportunice el propio mirarse (...) Tiempo para volver sobre las propias palabras, dibujos, juegos... (...) Tiempo para apropiarnos de nuestra autoría y originalidad tal como aparece en esas diferencias (...) (pp. 35-37).

Así, podemos pensar que existen propuestas de escritura en las universidades que propician espacios donde los estudiantes, a partir de sentirse alojados, pueden “darse tiempo” para escribir(se), para crear, para jugar, para cuestionar lo establecido, para dejarse llevar por sus deseos, temores, preguntas, para apropiarse de sus palabras y sentirse autores.

Hablamos de que les permiten “jugar”, ya que consideramos al jugar en consonancia con los planteos sobre “dispositivos de lentificación”, es decir, como aquello que “(...) espacializa y temporaliza (lentifica) los dramas a que está expuesto el humano desde su primera infancia (...) en el despliegue del jugar, el propio drama se va lentificando y espacializando. Tales espaciamientos posibilitan la intervención del pensar” (Fernández, 2005b, pp. 90-91).

Para que este “espacio y tiempo”, este dispositivo, permita una apertura hacia una escritura singular y de autoría y les permita “jugar” es muy importante el lugar que ocupa la consigna, a modo de oferta como “objeto transicional”, ya que es la que “(...) dispara la escritura hacia recorridos no habituales en busca de lo particular, lo diferente, lo diverso: ya no el lugar común sino *el lugar propio*” (Lardone & Andruetto, 2005, p. 22).

Podemos pensar aquí la problemática de la “falta de inspiración” de la que nos habla la psicóloga y psicopedagoga Sara Paín (1997). Sostiene que “(...) cuando al sujeto le falta la inspiración, esta inspiración es sentida profundamente con angustia (...) Es decir, se siente desposeído de la posibilidad de ser inspirado, de que se le dé el aire, de que se le dé la libertad” (pp. 33-34). Es por esto que la autora considera necesario el trabajo con la posibilidad de “gestionar la inspiración”, debido a que cuando se les da a los sujetos la consigna “tema

libre” se cree que se “(...) hace un regalo de libertad, pero resulta que esta libertad (...) es tan grande que nos inunda. Que todas estas ideas que vienen agolpándose y que quieren salir, al final nos inhiben y ninguna de ellas llega a pronunciarse” (p. 33). Por eso, consideramos sumamente importante el lugar de la consigna que ayuda a “gestionar” la inspiración.

En consonancia con estos planteos, podemos tomar lo que propone la escritora, docente e investigadora Maite Alvarado (2013) acerca de que la consigna es la que ayuda a impedir el temor a la página en blanco. Así, sostiene que la consigna:

(...) parece lindar con el juego (...) tiene algo de valla y algo de trampolín, algo de punto de partida y algo de llegada.

Como punto de partida, la consigna conjura el temor a la página en blanco, que es un factor importante de inhibición: si no hay un tema, un procedimiento, un tipo de texto al que circunscribirse, las opciones se multiplican hasta el infinito, y el efecto suele ser paradójico: bloqueo de las ideas, silencio, imposibilidad de escribir. (...) Pero siempre tiene *algo de llegada*, y por eso es también el enunciado de un contrato que debe guiar la escritura y la lectura de los textos (pp. 64-65).

Las palabras de Maite Alvarado nos llevan a retomar la importancia de la dimensión lúdica de estos “dispositivos de lentificación”. En este sentido, podemos pensar las consignas disparadoras de estas experiencias de escritura como “juegos”, ya que como propone la Lic. en Psicopedagogía Noemí Aizencang (2012)

(...) todo juego se desenvuelve en un campo o escenario particular, (...) pero siempre marcado de antemano por reglas particulares que lo delimitan. Ellas facilitan la instalación y el sostén de mundos temporarios que implican la suspensión momentánea de las reglas

que ordenan el mundo habitual y, al mismo tiempo, el establecimiento de nuevas “leyes” propias del juego (...) (p. 25).

Entonces, consideramos que las consignas serían las que establecen estas “leyes propias del juego”, que delimitan un espacio y un tiempo, un dispositivo. Así, se habilitaría un espacio y tiempo “transicional” en el sentido que le otorga Winnicott. Alicia Fernández (1996), retoma esta idea y sostiene al espacio y tiempo transicional como:

ZONA DEL JUGAR: Espacio transicional. Espacio «entre». (...) Espacio que no es ni adentro ni afuera. Espacio que siendo un tercer lugar, no es un lugar. Banda de Moebius. (...) Espacio que producimos como espacio (...).

COMPÁS DEL JUGAR: Tiempo transicional. Tiempo «entre». Devenir. Tiempo que no es ni antes, ni después. Ni pasado, ni futuro, pero tampoco presente. La hormiga caminando por la banda de Moebius. (...) (p. 25)

De esta manera, dejamos planteada la posibilidad de pensar psicopedagógicamente la relación entre escritura y juego, que muchas veces parece dissociada. Así, creemos pertinente arriesgarnos a nombrar a estos “dispositivos de lentificación” que habilitan experiencias de escritura vinculadas al juego como “**escrituras lúdicas**”⁷, concepto que nos animamos a instalar para dejar expresados los hilos del entramado subjetivo y la capacidad pensante que se entrelazan en el acto de escribir.

⁷ “Escritura lúdica” es un concepto que fue y sigue siendo pensado y teorizado en el marco del Proyecto de Investigación de Cátedra de la Universidad del Gran Rosario que mencionamos anteriormente, que continúa en curso y del que formamos parte.

5.6. ¿Cómo podemos definir a las “escrituras lúdicas”?

Para intentar precisar este concepto, retomaremos autores que establecen una relación entre juego y escritura o que hablan de experiencias de escritura que invitan a la invención y que habilitan a jugar con las palabras.

En primer lugar, tomamos la extraordinaria relación que establece Alicia Fernández (1997) entre el escribir y el jugar:

(...) escribir, dejar las marcas de nuestra existencia, (...) es una necesidad de ir dejando las huellas, las marcas de nuestro pensar y desear cuando nos ausentamos. Escribir como nos enseñó Freud, es el lenguaje del ausente y es, creo precisamente por esto, un acto privilegiado del jugar, del brincar, porque escribir nos permite jugar a estar y no estar. Todo jugar, es esto: simultaneizar el estar y el no estar (p. 47).

De esta manera, Alicia Fernández nos permite reflexionar que el escribir y el jugar no están tan alejados como parecerían estarlo en nuestras instituciones universitarias, puesto que la escritura podría ser pensada como “juguete”, como esa posibilidad de tomar y no tomar la legalidad de lo que “los otros dicen que ese objeto es”. Y es justamente por esto que posibilitaría resignificar aprendizajes, dejando margen para la creatividad y la invención, permitiendo correrse del mero reproducir-registrar.

También resulta interesante la articulación entre jugar y escribir a la que Daniel Calmels (2018) hace referencia:

Un mismo mecanismo une al poeta y al niño en el acto de jugar y escribir. El poeta no conoce lo que sabe y por eso sigue escribiendo; escribir es un saber, una praxis significativa y de lectura [de la que] se puede obtener, además de un placer estético, un conocimiento. En el

jugar no hay una búsqueda consciente, deliberada, de los contenidos inconscientes que se ponen en juego (p. 25).

Además, Calmels (2018), retomando lo que sostiene Winnicott acerca de que sólo en el juego el niño y el adulto pueden crear y usar toda su personalidad, propone que la creatividad se gesta de diversas formas, entre las cuales se encuentra la escritura. Por lo tanto, podemos pensar que la creatividad y el juego se enlazan al sentimiento de autoría que estas escrituras lúdicas posibilitan.

Sumado a esto, podemos caracterizar la noción de escrituras lúdicas a partir de resignificar las conceptualizaciones de las escritoras argentinas Lilia Lardone y María Teresa Andruetto (2005), quienes reflexionan acerca de las experiencias de escritura que se desarrollan en el espacio de un “taller de escritura”. Estas experiencias remitirían a aquellas que rompen con lo homogéneo, lo rígido, lo establecido; dejando entrar la heterogeneidad y el placer, potenciando las posibilidades de los sujetos, promoviendo un aprendizaje de lo humano, de lo emotivo, de lo diverso; características que podemos asociar a la categoría de escrituras lúdicas. “Porque expresarse es producto de una tensión entre la ruptura y lo convencional, una negociación entre el deseo y las reglas” (p. 29).

Las propuestas-consignas entonces, desde esta manera de considerar a los actos de escritura, tratan de promover un espacio “(...) donde mirar sin prejuicios, donde tengan cabida lo personal y lo diferente, donde dar cuenta de lo que se mira, porque la escritura (...) depende del mundo que se haya contemplado y de la forma en que se ha incorporado la experiencia” (Lardone & Andruetto, 2005, p. 29).

Siguiendo con esta línea de pensamiento, podemos agregar los planteos de Maite Alvarado (2013), quien sostiene que el trabajo de la escritura es profundamente motivado, ya que refiere a un espacio donde los sujetos pueden expresar sus fantasías, sus miedos, sus deseos, propiciando el pensamiento crítico, la reflexión, la significación y la invención. Por lo tanto, la consigna ayuda a darle un territorio a la imaginación, a concretizarla, a que la escritura fluya y “(...) sea una experiencia transformadora pero no extraña, no ajena” (p. 237). Igualmente, consideramos que para que esto ocurra, sería necesario que la

consigna incluya al jugar, ya que como sostiene Norma Filidoro (2018), retomando a Winnicott, es “(...) mediante el *jugar* [que] se logra exteriorizar los miedos, las ansiedades, las angustias, es decir, hacer activo lo que se estaba sufriendo y representar los significados por medio de significantes” (p. 54).

Asimismo, a partir de los planteos del filósofo y ensayista Roland Barthes (2009), podemos sostener que cuando los actos de escritura están atravesados por el deseo, constituyen una experiencia de exceso y de desborde en el lenguaje, donde las palabras dicen más de lo que dicen, y donde no existe una verdad objetiva o subjetiva “(...) sino tan sólo una verdad lúdica; y además (...) el juego no debe considerarse como distracción, sino como trabajo” (p. 42).

Por lo tanto, podríamos sintetizar que llamamos *escrituras lúdicas* a aquellas experiencias singulares que, por medio del juego, dan rienda suelta a la creatividad, rompen con lo establecido, potencian el aprendizaje, la construcción del conocimiento, lo humano, lo diverso, permitiéndole al sujeto conocer(se), descubrir(se), relatar(se) y resignificar sus experiencias, sus miedos, sus deseos y sus aprendizajes.

6. ANÁLISIS DE DATOS: “EL ENIGMÁTICO, TEMIBLE Y PLACENTERO SEÑOR DE LAS LETRAS”

Un personaje tapado con mantas, sombreros, anteojos, que no se deja ver, que genera curiosidad, desconocimiento, un poco de miedo, pero también ganas de invitarlo a conversar para conocerlo, y que, al hacerlo, te das cuenta que no es tan malo, que es amigable. (...) Aparece casi siempre, ya que por más que aparezca una y otra vez cada vez que quiero escribir, siempre lo hace de un modo diferente, con nuevas capas, con nuevos gorros, con nuevos anteojos, incitándote a acercarte a que puedas conocer qué hay detrás de eso.

Estudiante 4 – “El enigmático, temible y placentero señor de las letras”.

6.1. PRIMERA ENTREGA: “¿QUÉ PROPUESTAS DE ESCRITURA VIVENCIAN LAS ESTUDIANTES EN ESTA UNIVERSIDAD?: CRÓNICAS DE UN COLAPSO ANUNCIADO”

Para comenzar a delinear este apartado de “Análisis de datos”, creemos necesario reflexionar, en primer lugar, acerca de cuáles y cómo son las propuestas de escritura que las estudiantes vivencian en su tránsito por la universidad. Así, podemos resaltar que en los cuestionarios, ante la pregunta general que apuntaba a conocer estas experiencias, indagando acerca de para quién y por qué escriben, las respuestas rondaron en similares consideraciones.

Las estudiantes, en su mayoría, manifestaron que sus escritos tienen como único destinatario a los docentes; algunas de ellas puntualizaron, además, que estas escrituras son realizadas de acuerdo a ciertas “*normas establecidas*”, “*consignas*”, “*tiempos, formalidades y condiciones*” de estos docentes. En la misma línea, muchas destacan que el objetivo es “*ser evaluadas*” y nombran como ejemplos trabajos prácticos, exámenes e informes. Así, la Estudiante 4 afirma:

“A lo largo de la carrera mis experiencias de escritura estuvieron mayormente ligadas a tener que escribir para otro, respondiendo a consignas que apuntaban a diferentes conceptos teóricos y con el

objetivo de ser evaluadas, por lo que podría decir que he escrito para buscar la aprobación de alguien que no sea yo. (...) Esos 'otros' para los que escribí fueron los docentes de las distintas cátedras".

El investigador y escritor argentino Carlos Skliar (2014) nos lleva a pensar, entonces, en la relación que suele establecerse entre escritura y petición: cuando la escritura "se pide", lo escrito se impregna de un "valor de respuesta". Y agrega: "(...) si la escritura fuese reducida a un mecanismo de intercambio estrecho, quedaría confinada al ejercicio de su corrección o de su adecuación y, por lo tanto, a la lógica de lo que es apropiado o inapropiado" (p. 14). Esto es justamente lo que podemos vislumbrar cuando la Estudiante 4 afirma que escribe "respondiendo a consignas" o para "buscar la aprobación" del docente.

A su vez, muchas estudiantes afirman tener que escribir "como piden los profesores" o escribir "aquello que el otro quiere escuchar", así como manifiestan temor por "usar las palabras justas a través de las cuales otro entienda", haciendo referencia además, a que la escritura es, muchas veces, un medio para "aprobar o regularizar una materia". Podemos tomar, a modo de ejemplo, el testimonio de la Estudiante 2, quien nos cuenta: "Mis experiencias de escritura en la universidad (...) tienen que ver con el escribir para otro, para esa figura docente que sabe. (...) experiencias de escribir para que el otro me apruebe".

A partir de estas afirmaciones, nos preguntamos qué hay de ellas, de sus configuraciones subjetivas, en esas escrituras o si habrá *verdaderamente* una producción propia, ya que vemos tanto énfasis en el escribir para el otro que parecería que no se están pudiendo reconocer en esa escritura. Nos preguntamos esto, debido a que las estudiantes mencionan que "tienen que escribir" y no que "pueden" hacerlo. En este sentido, Alicia Fernández (2005b) nos invita a reflexionar que "El *tener que* (escribir) como el deber (escribir) colocan al sujeto en deuda, el *poder* (escribir) ayuda a conectarlo con la autoría y la responsabilidad" (p. 176).

A su vez, en otra de sus obras Alicia Fernández (1997) propone a la escritura como aquello que nos permite reconocernos-reencontrarnos con nuestro espejo. Siguiendo con esta idea, construimos otro interrogante: ¿podrán las estudiantes reflejarse en ese espejo que es la escritura a través de estas propuestas que les

ofrece la universidad? Podríamos pensar que quizás se estarían mirando en ese espejo al revés, reflejando tal y como sostiene la autora, la imagen de otro (en este caso el docente) y entendiendo que mira para su lado. Así, parecería que estos “espejos-escrituras” reflejarían los rostros de los docentes como si fuesen suyos. Asimismo, esto nos lleva a pensar en el aburrimiento que algunas de las estudiantes manifiestan que les genera “tener” que escribir. Por ejemplo la Estudiante 2 nos dice: *“(...) me aburro escribiendo, no me genera ningún tipo de ansiedad ni emoción, simplemente busco terminar rápidamente las consignas para guardar el archivo y no verlo más hasta la entrega”*. Aburrimiento que podría deberse, según el psicoanalista Ricardo Rodulfo (citado por Alicia Fernández 2014), a que el sujeto no se reconoce, es decir, se aburre *“(...) donde no puede ver nada propio, nada de él, nada que le concierne, lo cual supone un investimento negativo”* (p. 233).

Siguiendo con esta línea de pensamiento y destacando que las estudiantes hacen hincapié en que sus escrituras siempre tienen como finalidad la evaluación, podemos pensar, citando a Maite Alvarado (2013), que en la prueba escrita:

(...) el sujeto que escribe busca borrarse, reprimir las marcas de su propio lenguaje, para dar cuenta del otro texto (...) la escritura del examen se esfuerza por adelgazarse todo lo posible para que aparezca en su lugar (...) la voz del maestro, del autor estudiado, del saber, que siempre está en otro lado. (...) el saber está del lado del que pregunta y (...) la pregunta no vehiculiza por lo tanto el deseo de saber, sino de poner a prueba al que responde (pp. 107-108).

La Estudiante 7 nos lleva a pensar en esto que la autora menciona acerca del “deseo de saber” que el examen parecería obstaculizar, ya que nos dice: *“Aunque un examen (...) requiere una posición activa, en él se dejan muy en segundo plano el deseo, los intereses personales, experiencias subjetivantes previas, porque sólo se debe reproducir lo escuchado en clases y estudiado”*. A

su vez, esta acción de “reproducir” resulta consecuente con aquello que Alvarado menciona como “borrarse” de ese escrito, dando lugar al “otro texto”, lo que parecería no dejar lugar para que las estudiantes realicen una producción propia.

Es así que nos preguntamos si las propuestas de escritura (incluido el examen) no estarán siendo planteadas desde una imposición. Para pensar este interrogante, recurrimos a la reflexión que Alicia Fernández (2005a) propone en relación con la noción de “agresión”, la que creemos pertinente vincular con esta idea de imposición. Es decir, nos preguntamos si las propuestas no tendrán algunos rasgos de esta agresión, ya que esta autora la caracteriza como aquello que bloquea la creatividad. Planteamos aquí la diferencia que establece entre lo que ocurre cuando está presente la agresión, en lugar de la agresividad en el aprendizaje.

Estamos tratando de diferenciar la agresividad necesaria y sana de la agresión patógena. La primera puede mediatizarse y abre el espacio a lo simbólico. La agresión, como actuación agresiva, bloquea el espacio de creatividad. La agresividad forma parte del impulso hacia el conocer, mientras que la agresión dificulta la posibilidad de pensar (p. 155).

En este sentido, la autora nos permite pensar que para tomar contacto con la capacidad de aprendizaje, es decir, con la “pulsión-saludable de dominio”, con la capacidad de transformar el mundo, es necesario tomar contacto con la agresividad. Se necesita, en primer lugar, derribar los conocimientos de otros, de-construir el mundo, para luego poder tomar contacto con la capacidad de construir conocimiento. Por lo tanto, consideramos que si lo único que tienen que hacer las estudiantes a la hora de escribir es *“reproducir lo escuchado en clases y estudiado”*, entonces no habría posibilidad de hacer uso de la agresividad sana y necesaria de la que nos habla Alicia Fernández, como así tampoco habría espacio para la creatividad y para construir la capacidad de pensar, y por ende, de aprender.

Es a partir de estas reflexiones que nos interrogamos: ¿Qué sentido tiene pedir escritura cuando esta parecería obturar una producción epistemológica y/o subjetivante? ¿Por qué cuando se pide la escritura se tienen que dejar de lado “*el deseo, los intereses personales y experiencias subjetivantes previas*”? ¿Qué se está queriendo evaluar si escribir para las estudiantes equivale a reproducir? ¿Cuál es la concepción de aprendizaje que subyace a estas propuestas? ¿Se estará considerando que “reproducir” y “apropiar” conocimientos son sinónimos? ¿O será que al pedir escritura se está pidiendo una “garantía” de aprendizaje?

Estos interrogantes no tienen una respuesta inmediata, sin embargo, nos invitan a seguir pensando. Alicia Fernández (1997), al respecto, nos propone prestarle atención a algo que sucede mucho no sólo en las escuelas, sino también en la formación del propio psicopedagogo. Ello refiere a que pareciera que “(...) lo que valida que lo escrito es escritura se da sólo cuando el alumno le muestra al maestro (...) el profesor (...) parece necesitar garantizar (garantir) la existencia de lo escrito por sus alumnos con su mirada” (p. 52). Tan atravesada está la escritura por la mirada del docente, que la Estudiante 13 afirma: *“la escritura es, en pos de una evaluación de otro que le dará valor como tal, si se acerca a lo esperado”*.

Por consiguiente, nos preguntamos: ¿cómo podemos pensar la modalidad de enseñanza que parecería prevalecer entre los docentes de la carrera de Psicopedagogía? Es decir, ¿cómo podemos pensar a esta modalidad que “pide la escritura” o que “necesita garantizar la existencia de lo escrito”?

Si tenemos en cuenta esto que deja vislumbrar la Estudiante 13 acerca de que lo escrito es escritura sólo cuando el alumno le muestra al docente, podemos pensar en una “modalidad enseñante exhibicionista”, según la cual el “mostrar” se transforma en “exhibir”, tanto para el alumno como para el docente. Así, al estudiante se le exige que escriba y muestre-exhiba lo que escribió, lo que generaría una dificultad en mostrar lo aprendido. A su vez, el docente se exhibe conocedor, por lo que transmite información y no conocimiento, lo que dificultaría en el estudiante el conocer, porque se considera que el enseñante es “el conocimiento” (Fernández, 2014). Esto lo podemos ejemplificar a través de un

diálogo entre las estudiantes en el encuentro de discusión, en el que podemos vislumbrar que se ve al enseñante como “el conocimiento”:

- *Estudiante 4: “[El] Proyecto de Investigación de x cátedra que particularmente varios grupos la pasaron re mal al principio, pero no porque la propuesta de escritura era lo que nos generaba en sí el miedo, sino que nosotras no sabíamos nada, entonces esa incertidumbre y que el otro no se disponga a enseñarte...”*

- *Estudiante 1: “Claro, como que el otro es el portador del saber, que al mismo tiempo no te lo está transmitiendo”.*

- *Estudiante 2: “Con lo del Proyecto, yo venía sabiendo que algo iba a estar mal y que algo me iba a faltar, siempre digamos te falta, siempre. Creo que no hubo una vez que no tuviéramos faltas”.*

- *Estudiante 4: “Depende de quien esté a cargo de transmitirte la propuesta, depende que la escritura académica sea o no una experiencia temerosa y desubjetivante”.*

Aquí vemos que cuando el enseñante se coloca en el lugar de aquel que “tiene las respuestas para todas las faltas” (Fernández, 2014), se obtura la circulación del deseo de los aprendientes e incluso se genera “*temor*”, “*incertidumbre*” e “*inhibición*”, y el sentimiento de sentirse siempre en falta y de vivenciarlo como “*desubjetivante*”.

A su vez, podemos reflexionar sobre esta modalidad de enseñanza desde los planteos de Lydia Albarello, María del Carmen Rimoli y Alicia Spinello (2013), quienes sostienen que “(...) si el profesor sólo transmite contenidos, su lugar como estudiantes es recibir pasivamente lo que el docente ofrece y repetirlo fielmente. Frente a un profesor que sólo expone, se constituye un alumno que sólo espera adquirir el conocimiento dado” (p. 71). Al respecto, la Estudiante 7 sostiene: “(...) los escritos que nos pedían eran para responder preguntas (cuyas respuestas no demandaban elaboración propia sino que por el contrario encontrábamos textualmente) o para redactar lo que un autor decía (casi mecánicamente)”.

Podemos retomar aquí la conceptualización de “escritura como registro” planteada en el Marco Teórico, ya que vemos en las palabras de esta estudiante la necesidad de “hiperacomodarse, someterse al otro, reproducir, copiar, imitar”, de la que Alicia Fernández (2005a) nos permite percatarnos, dado que, según afirma, de este modo se pervierte el sentido de la escritura.

Asimismo, esta autora en otra de sus obras (2009), advierte que en la modalidad de enseñanza exhibicionista, debido a la posición en la que se ubica el enseñante, el aprendiente “(...) pudiendo pensar y contando con las estructuras cognitivas para hacerlo, muestra temor a pensar o un temor a mostrar que piensa y/o mostrarse pensando” (p. 96). Esta situación ya pudimos vislumbrarla en el diálogo de las estudiantes transcrito anteriormente y es algo que otras estudiantes dejan ver al afirmar que cuando les “piden” la escritura, el ponerse a escribir-pensar les genera temor o miedo. Por ejemplo, la Estudiante 10 afirma *“me genera incertidumbre por lo que puedo llegar a escribir y temor por usar las palabras justas a través de las cuales otro entienda lo que realmente quise plasmar”*. Mientras que la Estudiante 2 lo resume así: *“Cuando me piden que realice una producción escrita en el contexto académico, se me aparece como una tarea engorrosa, dura, no me entusiasma, me da mucho miedo y mucha inseguridad, (...) nunca estoy segura de que lo que puse es lo que pidió el docente, la producción final muy pocas veces me gusta y la siento propia”*.

En estas palabras de las estudiantes podemos deducir que ante el pedido de escritura les sucedería esto que nos plantea Alicia Fernández (2009) acerca del temor a pensar y/o mostrarse pensando, como así también podemos vislumbrar que el miedo, tal y como lo plantea la arteterapeuta española Ana Llenas (2017), “(...) se caracteriza por una sensación desagradable e intensa experimentada ante la percepción de un peligro real o imaginario (...) la energía se retrae hacia dentro y sentimos como si algo de fuera nos abrumara tanto que nos empequeñeciera, acobardara o bloqueara” (pp. 160-161). Entonces, podríamos considerar que hay algo ante este pedido que se les presentaría a las estudiantes como peligroso, lo que podríamos identificar con el temor a la evaluación que el docente realizará de esa escritura.

6.2. SEGUNDA ENTREGA: “¿QUÉ OTRAS EXPERIENCIAS DE ESCRITURA VIVENCIAN LAS ESTUDIANTES?: MUNDOS POSIBLES EN PALABRAS”

Si bien ante la pregunta general que las interrogaba sobre sus experiencias de escritura en la universidad las estudiantes hicieron referencia a estas escrituras “de reproducción”, “evaluativas”, “asubjetivas”, cuando les preguntamos si habían vivenciado experiencias de diferente índole, fueron recuperando algunas escenas-experiencias en las que sintieron a la escritura atravesada por el deseo y los afectos.

La manera en que les propusimos ahondar en estas experiencias de escritura diversas fue a través de invitarlas a recordar y relatar una experiencia de escritura que las hubiera hecho sentir en falta, inhibidas o temerosas y, en contrapartida, otra experiencia que hubiese habilitado un encuentro placentero y movilizante con el escribir. Además, tenían la opción de recuperar estos recuerdos por medio de una escritura de ficción, en la que inventaran cómo sería un planeta llamado “escritura”, de acuerdo con estas experiencias contrapuestas que vivenciaron.

Así, las escenas-experiencias placenteras y movilizantes recuperadas rondaron en torno a dos propuestas de escritura vivenciadas en 3° y 5° año. Con respecto a la experiencia de 3° año, que invitaba a escribir sobre la propia historia, a partir de consignas disparadoras con temáticas como: el nombre propio, la infancia, la identidad, entre otras; y que según las estudiantes fue la primera que habilitó un encuentro placentero y movilizante con el escribir, la Estudiante 5 nos cuenta:

“Me permitió conectarme con sentimientos que parecían guardados y con mi identidad como escritora y con mi historia. (...) Fue una propuesta potenciadora en mí, que me permitió poner en palabras momentos muy significativos de mi vida y que me habilitó a seguir jugando con la escritura”.

Al respecto de la experiencia de 5° año, que refiere al armado de una bitácora, a partir de consignas disparadoras con temáticas como la infancia y el

cuerpo, la Estudiante 1 narra: *“Nos invitaron a escribirle una carta a mi ‘YO NIÑA’ (...) Me pareció muy interesante lo que me provocó. Fue movilizador, lo definiría como un mundo más cuidado y respetuoso, donde cada uno hacía hasta donde podía”*.

En estas escenas-recuerdos, lo que podemos vislumbrar es que ambas propuestas de escritura que las movilizaron y afectaron refieren a consignas que las invitaban a relatar su propia historia, a resignificar recuerdos, es decir, a escribir desde lo más íntimo de cada una; dejando de lado por un momento el tener que “dar cuenta” de la teoría estudiada. A su vez, nos parece fundamental esta idea de que la propuesta de 3° año habilitó a la Estudiante 5 a *“seguir jugando con la escritura”*, sin embargo, decidimos dejarla en suspenso por ahora para poder profundizar en ella más adelante.

Ponemos el foco, entonces, en que estas escrituras son de carácter narrativo. Maite Alvarado (2013) sostiene al respecto que cuando se narran recuerdos es necesario que el que escribe se desdoble entre un “yo presente” y un “yo pasado”, entre los que se van reconstruyendo las vivencias. *“En esa reconstrucción, el escritor vuelve a narrarse su historia y resignifica su pasado. En esto consiste, en parte al menos, el poder curativo de la narración”* (p. 208). La Estudiante 10 lo deja ver cuando afirma: *“Sentí que el modo en que lo había escrito tenía el ‘poder’ de cerrar una etapa y ver mis avances y logros sobre el tema que elegí”*.

A su vez, la Estudiante 2 nos cuenta: *“(…) me siento a mí misma detrás de esas marcas escritas. La veo como subjetiva, como que invita a mostrarte quien sos vos y a que te encuentres con vos mismo (...) para mí este tipo de escritura, es sanadora, terapéutica”*. Estas palabras, sumadas a las de la Estudiante 5 cuando nos decía *“Me permitió conectarme con sentimientos que parecían guardados y con mi identidad como escritora y con mi historia”*, nos llevan a resignificar lo planteado en el Marco Teórico. Es decir, nos permiten vincular lo que vivenciaron con los planteos de Gustavo Cantú (2011) sobre la escritura como esta posibilidad de dejar marcas de su identidad en el objeto, lo que la convierte en un acto subjetivante.

A su vez, el Lic. en Psicología Gerardo Prol (2008), sostiene que el escribiente reconoce un escrito como propio no “(...) por sus marcas visibles en un papel, tampoco por el significado de su texto (...) sino justamente por todo aquello que no figura como escrito (...) Este reconocimiento más bien apunta a esa experiencia subjetiva que significó el acto de escribir” (p. 93).

Asimismo, esta cuestión de reconstruir el pasado y del poder terapéutico de la escritura, nos lleva necesariamente a pensar en el aprender. Al respecto, Alicia Fernández (2014) sostiene que:

Aprender supone (...) un sujeto que se historiza. Historizarse es casi sinónimo de aprender. Ya que sin ese sujeto activo y autor que significa el mundo, significándose en él, el aprendizaje, se convertirá en la memoria de las máquinas, es decir, en un intento de copia (p. 83).

Si bien los fragmentos anteriores dan cuenta de este sujeto activo y autor del que nos habla Alicia Fernández, consideramos que en aquellas estudiantes que se animaron a ficcionar y describir esos planetas llamados “escritura”, esto se ve más claramente. Así, elegimos dos fragmentos de las estudiantes que nos permiten establecer una relación con el concepto de autoría:

“(...) dicho planeta parece propio, me hace sentir en casa. (...) No hay frenos ni barreras, uno puede dirigirse a donde su deseo lo lleve sin que nadie castigue ni su camino -elegido o creado- ni su destino”.
(Estudiante 3)

“(...) Cuando veo todo lo que he caminado me sorprende, no puedo creer todo lo que hice y me entusiasma saber que fue producción mía, me emociona también. Y de pronto me pongo a llorar, pero no es ese llanto de angustia que sale cuando hay algo que no puedo hacer, es un llanto distinto, un poco de alegría porque ese camino me ayudó a sanar”. (Estudiante 2)

Detengámonos primero en el concepto de autoría. Alicia Fernández (2009), como lo planteamos en el Marco Teórico, define a la autoría como aquello que permite el reconocimiento de sí mismo como protagonista de su producción. A su vez, lo propone como un “*entre*” la obra y el productor de la misma, quien se reconoce a partir de encontrarse en su obra. Autoría que se podría deducir en las palabras de las estudiantes cuando afirman “*dicho planeta parece propio*” (Estudiante 3) y “*me entusiasma saber que fue producción mía*” (Estudiante 2). Asimismo, cuando la Estudiante 5 nos contaba sobre la propuesta de 3° año, también dejaba ver este reconocimiento de sí misma como protagonista cuando afirmaba que le permitió conectarse con su “*identidad como escritora*”.

Además, la Estudiante 13 cuando nos cuenta “*(...) nunca había logrado construir un escrito que me haga conocer una parte de mí que no sabía que allí estaba*”, nos permite establecer una relación con la noción de sujeto autor que conceptualiza Alicia Fernández en otra de sus obras (2014), en consonancia con la teorización sobre “autoría”. Plantea, entonces, la noción de autor como “Este autor [que] se produce cuando se reconoce creando, cuando su obra le muestra algo nuevo de él, que no conocía antes de plasmarla” (p. 85).

A su vez, esto que relata la Estudiante 2 sobre la sorpresa y entusiasmo por “*todo lo que ha caminado*” nos lleva a resignificar el concepto de escritura en sí mismo, debido a que Alicia Fernández (1997) nos propone considerar a la escritura como hacer huellas, lo que vinculamos con este “caminar” de la estudiante. La autora propone que “*(...) el autor se ausenta de la huella, pero la huella vuelve y queda en el cuerpo del autor*” (p. 51). Analogía que hace con esas huellas en la arena de la orilla del mar que vamos dejando cuando caminamos, pero que luego se borran; sin embargo, esas huellas “borradas” quedan en el cuerpo de quien caminó, quedan en el recuerdo de quien las escribió.

Siguiendo esta línea de pensamiento, Gustavo Cantú (1998) sostiene que:

Para poder escribir, para poder construir un sistema de acción (...) posibilitadora de la expresión subjetiva (...) según los códigos objetivos del lenguaje convencional (...), el sujeto debe renunciar a la

nostalgia por la vuelta a la certeza, debe conquistar un espacio de autonomía. Un espacio de autoría donde el placer de escribir sea posible (pp. 27-28).

Esto nos lleva a pensar en lo que la Estudiante 5 sostiene acerca de que su experiencia de escritura movilizante (3° año) le permitió “poner el placer” en sus experiencias futuras con la escritura, lo que sería posible gracias a que ya ha logrado este “espacio de autonomía” del que nos habla Cantú, y esta propuesta le permitió recordarlo-reeditararlo, abriendo un pequeño intersticio entre estas propuestas de repetición enciclopedista que prevalecen en la universidad, según sus testimonios. En sus palabras: *“Creo que me habilitó a seguir jugando y poniendo el placer en la escritura ante cada desafío que se me presenta tanto académica como personalmente”* (Estudiante 5). Igualmente, a este “poner el placer” lo pensamos en el sentido que el psicoanalista Osvaldo Saidón (1997) le otorga a la afectación, movilización y conmoción que la escritura produce, y que lleva justamente a la posibilidad de implicarse de otro modo *“ante cada desafío que se le presenta”*.

Asimismo, nos parece importante reflexionar acerca de este llanto de “alegría” que menciona la Estudiante 2, ya que Alicia Fernández teoriza este concepto y lo plantea como de fundamental importancia para el pensar, el desear y el aprender. “La alegría no es algo *light* que nos infantiliza, sino la fuerza que nos acerca a la potencia creativa, incisiva e indiscreta del niño y de la niña, que extraviarnos en los vericuetos solemnes del éxito adulto” (Fernández, 2005b, p. 151).

De esta manera, la autora afirma que “La alegría es cuerpo atravesado por pensares y deseares. Así como nadie se ríe de un chiste si no lo entiende, nadie estaría en alegría, si se omite en su pensar” (Fernández, 1996, p. 29). Este “cuerpo atravesado por pensares y deseares”, es decir, por sentimientos, emociones, recuerdos, vivencias, escenas que lo conmueven, lo podríamos vislumbrar cuando la estudiante afirma *“Y de pronto me pongo a llorar (...) es un llanto distinto, un poco de alegría porque ese camino me ayudó a sanar”*. A su

vez, observamos que la alegría está en el proceso de escribir y no en el resultado.

6.3. TERCERA ENTREGA: “¿CÓMO PODEMOS CARACTERIZAR A LAS EXPERIENCIAS DE ESCRITURA MOVILIZANTES?: EL INCREÍBLE MUNDO DE MR. WORD”

Teniendo en cuenta todo lo que nos habilitaron a pensar las estudiantes sobre estas propuestas de escritura que las invitaban a escribir sobre su propia historia y a resignificar recuerdos, podríamos considerarlas como “dispositivos”, a la manera que lo plantea Jorge Gonçalves Da Cruz (1998). Es decir, como “dispositivos de lentificación” que les permitan a las estudiantes “darse tiempo”. En este sentido, podríamos pensar que con estas propuestas de escritura, se inventa un tiempo y un espacio para que las estudiantes puedan contar(se) su propia historia, volver a sus palabras, crear, dejarse llevar por sus deseos y jugar con la escritura.

Así, volvemos a las palabras de la Estudiante 5 que habíamos dejado en suspenso, aquellas en las que nos dice que la experiencia de escritura de 3° año la *“habilitó a seguir jugando”*. Retomando lo planteado en el Marco Teórico, podemos pensar que con estas propuestas-consignas se habría habilitado un espacio y un tiempo transicional, que les permitiría “espacializar y temporalizar” sus dramas (Fernández, 2005b), su propia historia y recuerdos, como así también sentirse autoras, apropiarse de esa escritura. Entonces, podríamos afirmar que estas propuestas-consignas de escritura invitan a las estudiantes a jugar, considerando que: “El jugar nos conforma, nos da una forma humana y nos vincula con la creatividad y la autoría. Jugar, sin ser un acto autoritario, nos da autoridad” (Calmels, 2018, p. 46).

A su vez, teniendo en cuenta que la Estudiante 5 afirma: *“Fue una propuesta potenciadora en mí, que me permitió poner en palabras momentos muy significativos de mi vida”*, podemos establecer una relación con lo que propone Daniel Calmels (2018) acerca de que en el juego, como en todo proceso creativo:

(...) se despliega un conjunto de conflictos, puestos a trabajar, o sea, abiertos para que se enriquezcan, para que puedan pasar del caos al orden, de la confusión al esclarecimiento, de lo pasivo a lo activo, del sufrimiento al placer de jugar. Jugar implica la búsqueda y

construcción de un espacio intermediario, lugar de los procesos creativos (p. 33).

Sumado a esto, las estudiantes dejan ver que estas propuestas que incluyen el juego están “libres del riesgo del error”, ya que sostienen por ejemplo: “*Creo que en ese tipo de escritura hay una producción propia que hace que no pueda estar mal. Escribís con la libertad de que va a estar bien porque es algo tuyo y nadie puede contradecirlo*” (Estudiante 10) o “*(...) nadie me iba a decir qué está bien o qué no, lo importante era jugar con las palabras y producir desde lo propio*” (Estudiante 1).

Es así que sus palabras nos llevan a establecer una relación con lo que Noemí Aizencang (2012) sostiene acerca del juego, retomando los planteos de Jerome Bruner. Esta autora nos propone pensar al juego como “situación privilegiada de aprendizaje”, ya que lo lúdico está “libre de riesgos”. Esto es así, debido a que el juego demanda al sujeto al igual que otras actividades, pero reduce las exigencias y las presiones frente a los errores, transformándose en un escenario más flexible de aprendizaje.

Vale aclarar que nos desligamos aquí de la oposición “bien-mal” a la cual las estudiantes hacen referencia, ya que consideramos que esto se debe a que su discurso estaría impregnado por la lógica de la evaluación que “corrige” en términos de bien o mal, y de lo que sucede cuando el estudiante tiene que responder y adecuarse a lo que pide el docente, que no es lo que sucede con estas propuestas. Sin embargo, sí nos parece interesante reflexionar en torno a esto que la Estudiante 12 menciona acerca de que estas “*escrituras más personales*” dan la posibilidad de “*elegir qué escribir y qué no*”, ya que elegir es lo que permite al sujeto articular el deseo y el pensamiento necesarios para el aprendizaje (Fernández, 2009).

Además, elegir implica responsabilizarse de esa elección, responsabilizarse de aquello que eligen escribir, lo cual “*(...) como en el tobogán, incluye riesgo, desafío, miedo a no poder, y meta alcanzada, logro*” (Cordón Larios, 1996, p. 79). Esto es así, ya que “*El deseo suele ir vestido con el ropaje del miedo*” (Fernández, 2009, p. 41). Al respecto, podemos citar a la Estudiante 4 quien nos

cuenta que en las propuestas de escritura donde puede jugar y elegir “(...) *puedo crear, explorar, atreverme, confiar, y hasta la incertidumbre y el miedo se convierten en combustible que enciende el motor de la escritura*”.

A su vez, es necesario que esta responsabilidad que implica el elegir sea compartida por el enseñante y el aprendiente, ya que como nos invita a considerar Alicia Fernández (2009), es de esta manera como se evita la culpabilización tanto del alumno como del docente. La Estudiante 4 nos permite reflexionar sobre esto cuando, al respecto del “planeta escritura” centrado en una experiencia negativa, sostiene que “(...) *hay seres sancionadores que no pueden ver lo positivo, inhabilitándote a escribir*”; mientras que al respecto del planeta centrado en una experiencia placentera y movilizante nos dice que “(...) *los seres te acompañan y motivan, invitándote a que te posiciones como autora, dándote las herramientas para pensar, abriendo puertas para que construyas tu propio camino*”.

Estas palabras nos llevan a considerar que el vínculo docente-alumno influye en las experiencias lúdicas de escritura y en los afectos que estas movilizan, ya que como sostiene la Estudiante 4 es el docente el que “*acompaña y motiva*”, invitándola a que se “*posicione como autora*”. También, podemos pensar que es el docente, y no sólo la propuesta, lo que permite que los diferentes afectos que estas experiencias movilizan puedan ser expresados, sin ser sancionadas por ello. Así, la Estudiante 3 afirma:

“No se trata de un lugar donde todo es alegre y color de rosa, sino que aún hay áreas donde reinan la tristeza, la injusticia, el enojo y la decepción. Sólo que en este planeta se permite hablar de ello libremente, e incluso hacerlo con la garantía de ser escuchado/a”.

Por otro lado, retomando la idea de que el juego está “libre del riesgo del error”, Norma Filidoro (2018) sostiene que es el juego lo que “(...) le permite a los chicos y las chicas el despliegue de posibilidades, la creación, el ensayo, (...) el encuentro con los errores, y todo ello sin que ‘pase nada’, sin riesgo alguno porque, claro, *es de jugando*” (p. 17).

Entonces, como futuras psicopedagogas, podemos reflexionar acerca de la

importancia de que en la universidad se nos presenten propuestas de escritura “de jugando”, porque son las que nos habilitan a vincularnos con la escritura desde otro lugar, permitiendo que nos encontremos con nuestros errores sin el “riesgo” de que esto nos inhiba a seguir pensando y habilitando el despliegue de los diferentes afectos. Por lo tanto, el haberlo vivenciado en primera persona, nos permite “trasladarlo” a nuestra práctica y así pensar en la importancia de que los sujetos con los que trabajamos se encuentren también con estas experiencias de juego y escritura. En este sentido, entendemos que hay una relación estrecha que vincula al aprendizaje con el juego, ya que el aprendizaje encuentra un terreno fértil en situaciones “de jugando”, es decir, cuando se reducen las presiones frente a los errores y se permite el despliegue de la creatividad.

6.3.1. Ahondando un poco más... ¿fueron sólo estas propuestas, las de escribir sobre la propia historia, las que las estudiantes vivenciaron como experiencias en las que se sintieron implicadas y afectadas?

Cuando decidimos llevar a cabo el encuentro de discusión (Focus Group), con posterioridad a la realización de los cuestionarios, nos propusimos indagar si las estudiantes habían vivenciado otras experiencias de escritura en las que se hubiesen sentido implicadas y afectadas a lo largo de la carrera. De esta manera, nos encontramos con el relato de propuestas que incluían lo teórico-conceptual con registro académico, pero dejaban margen para “jugar”, para crear, y les permitían implicarse de otro modo.

Así, las estudiantes mencionan una propuesta de examen parcial de 4° año, en la cual tenían que relacionar categorías conceptuales con otros textos, películas, o cualquier material a libre elección, es decir, implicaba “*escribir, pensar en un agenciamiento, relacionando la teoría pero libre*” (Estudiante 3). Otra experiencia que mencionan refiere a la escritura de un ensayo de Prácticas, escritura que implicaba articular categorías conceptuales con lo vivenciado en el campo. Sin embargo, nos centraremos en una experiencia vivenciada en un examen parcial propuesto por la misma cátedra de 3° año que les propuso esas escrituras sobre la propia historia, ya que es la que más veces mencionan las

estudiantes y sobre la que más se explayan. Al respecto, la Estudiante 4 relata:

*“(…) era un examen parcial que yo no lo viví como un examen (…)
pude, ¿cómo decir? tener una vivencia totalmente ajena a lo que es
en la mayoría de los exámenes en los que te sentís totalmente
evaluado y fue como jugar con los conceptos, respondiendo sí a una
consigna, pero donde yo tenía la posibilidad de ir armándolos y
desarmándolos como quería y relacionando con un texto o con un
cuento, yo usé dos cuentos. Eso para mí, fue lo más lindo de toda la
carrera (…)
me encantó esa propuesta”.*

Podríamos considerar a este tipo de propuestas también como “dispositivos lúdicos”, resignificando los planteos de Jorge Gonçalvez Da Cruz (1998), debido a que, en un marco académico y a partir de una reflexión teórica, dejan lugar para el juego y la creatividad de las estudiantes. Por lo tanto, podríamos pensar que aquí también “se inventa un tiempo y un espacio” para que las estudiantes puedan “armar y desarmar” la teoría, establecer vínculos novedosos entre las categorías conceptuales y otros textos de libre elección, posibilitando la implicación del deseo, la creación, la reinención y el juego con la escritura.

Podemos vislumbrar aquí más claramente que se ponen en juego las dos elaboraciones (objetivante y subjetivante), definidas en el Marco Teórico, que intervienen en todo acto de conocimiento. Es decir, tanto la inteligencia y su capacidad de organización lógica, como el deseo y su significación simbólica (Fernández, 1990).

De esta manera, si bien en todo acto de escribir se articulan estas dos elaboraciones, para pensarlo teóricamente es más claro tomar estas propuestas que articulan lo teórico-conceptual y el juego y la creatividad. Esto es así, ya que podemos observar cómo se pone en juego, por un lado, la inteligencia, que tiende a apropiarse del objeto de conocimiento objetivándolo, ordenando y clasificando (en este caso categorías conceptuales que se podían “armar y desarmar”). Se trata de un operar inteligente que requiere tanto de la asimilación como de la acomodación, es decir, la estudiante va significando desde sus propios esquemas qué categorías conceptuales y qué cuentos y, a su vez, va

acomodándose a la legalidad de ese examen parcial. Por otro lado, también se puede vislumbrar el movimiento del deseo que permite la significación de ese objeto de conocimiento y el surgimiento de lo original de cada una, de su vida afectiva, de su diferenciación (en este caso la elección y vinculación con cuentos relacionados al deseo e historia personal de la estudiante).

Además, tomando los planteos de la psicóloga y pedagoga Emilia Ferreiro (2008), consideramos que estas experiencias singulares de escritura podrían ser pensadas como parte del proceso de alfabetización de estas estudiantes. Esto se debe a que la autora sostiene que, actualmente, no podemos seguir pensando a la alfabetización como algo estático que se adquiere al incorporar el código escrito (aprender a leer y escribir), sino que implica un proceso en permanente cambio. En sus palabras, la alfabetización "(...) hoy día es poder circular con eficiencia y sin temor en el entramado de las prácticas sociales vinculadas con lo escrito", lo cual se va asociando a diferentes prácticas y soportes.

Asimismo, cuando la Estudiante 4 menciona esta posibilidad de "*jugar con los conceptos*", podemos vislumbrar que lo vivencia como un acto creador, lo que nos lleva a los planteos de Donald Winnicott (1971/ 2013), según los cuales es "En el juego, y sólo en él, [que] pueden el niño o el adulto crear y usar toda la personalidad" (p. 100). Nuevamente podríamos ubicar aquí el concepto de autoría, ya que se puede observar esta posibilidad de producción propia en ese "entre" que significó el proceso de ir "*armando y desarmando*" los conceptos, relacionándolos con cuentos elegidos por ella, y donde se manifiesta también la "alegría" de esa autoría. Esto se dejaría ver en ese "*me encantó esa propuesta*" que menciona la estudiante, dado que pensamos a la alegría como aquello que nos acerca a la potencia creativa del niño que fuimos y que estamos siendo mientras jugamos.

Estas ideas que fuimos reflexionando a partir de lo que la Estudiante 4 nos cuenta sobre su experiencia de escritura, nos remiten nuevamente al concepto de jugar, dado que sus palabras hacen "eco" en esto que Alicia Fernández (2005b) propone:

Jugar es tomar y no tomar la *legalidad* de las cosas. Jugar es tomar y no tomar la *realidad* de las cosas. Jugar es hacer la experiencia de ser autor. Es hacer la experiencia profunda, trágica y maravillosa de ser absolutamente diferente de todos los otros y a la vez ser absolutamente semejante a todos los otros (p. 90).

Esta frase de Alicia Fernández la podemos vincular con la cuestión de la evaluación, que en estas propuestas se vivencia de manera muy diferente a lo que analizamos anteriormente, en palabras de la Estudiante 4: *“era un examen parcial que yo no lo viví como un examen”*. Consideramos que esto se debe a que en la posibilidad de “jugar a tomar y no tomar la legalidad de las cosas”, las estudiantes pueden jugar a que este examen sea una evaluación y a la vez no, tal y como lo dice la Estudiante 4. Es decir, es una experiencia que cumple con los requisitos del ámbito académico, ya que al ser un examen es una escritura evaluada con una calificación, pero en la que las estudiantes no tienen simplemente que “adecuarse” a lo que pide el docente, sino que se deja margen para crear y “hacer la experiencia de ser autor”. Así, también se permite “hacer la experiencia de ser diferente de los otros”, ya que como sostiene la Estudiante 6 acerca del “planeta escritura”, este es un lugar *“(…) de los pocos sitios a donde fui que no vi dos habitantes iguales, todos diferentes, difirientes, singulares e increíbles”*.

Llegados a este punto del análisis, podemos ver que se van delineando diversas y heterogéneas experiencias de escritura, a partir de los diferentes matices que se pueden observar entre las distintas propuestas de escritura que las estudiantes vivencian en esta universidad. Así, en un primer momento del análisis, pudimos ver que la mayoría de las propuestas-consignas de escritura en esta universidad dan lugar a experiencias de escritura que las estudiantes vivencian como *“reproductivas”, “evaluativas” y “asubjetivas”*. Sin embargo, ahondando un poco más en las experiencias de las estudiantes, nos encontramos con propuestas-consignas que pensamos como *“dispositivos lúdicos”*, dado que habilitan que el deseo, la implicación y el jugar tengan lugar

en el acto de escribir. Experiencias que son vivenciadas por las estudiantes como “*producciones propias*”, “*terapéuticas*”, “*potenciadoras*” y “*subjetivantes*”.

6.3.2. Ahora bien... ¿Cómo podríamos nombrar a estas experiencias de escritura que surgen de los dispositivos lúdicos?

Como ya lo adelantamos en el Marco Teórico, nos parece pertinente arriesgarnos a nombrar estas experiencias de escritura como “**escrituras lúdicas**”, concepto que nos animamos a instalar con la intención de dejar expresados los hilos del entramado subjetivo y la capacidad pensante que se entrelazan en el acto de escribir.

Recordemos, entonces, que llamamos *escrituras lúdicas* a aquellas experiencias singulares que, por medio del juego, dan rienda suelta a la creatividad, rompen con lo establecido, potencian el aprendizaje, la construcción del conocimiento, lo humano, lo diverso, permitiéndole al sujeto conocer(se), descubrir(se), relatar(se) y resignificar sus experiencias, sus miedos, sus deseos y sus aprendizajes.

Retomaremos aquí aquellos autores que en el Marco Teórico nos permitieron dar cuenta de la relación existente entre juego y escritura, con el objetivo de ir recuperando las experiencias singulares que las estudiantes vivenciaron como lo que entendemos por “escrituras lúdicas”.

En primer lugar, Alicia Fernández (1997) nos permite reflexionar que la escritura podría ser pensada como “juguete”, como esa posibilidad de tomar y no tomar la legalidad de lo que “los otros dicen que ese objeto es”. Y es justamente por esto que posibilitaría “*armar y desarmar*” conceptos, resignificar aprendizajes, “*poner en palabras*” recuerdos y sentimientos, dejando margen para la creatividad y la invención, permitiendo correr del mero reproducir-registrar.

También Daniel Calmels (2018), nos invita a pensar que el juego y la escritura están estrechamente vinculados, dado que tanto en el acto de jugar como en el acto de escribir el sujeto no conoce lo que sabe y por eso sigue escribiendo o jugando, obteniendo de esa praxis “además de un placer estético, un conocimiento”. Lo que nos lleva a las palabras de la Estudiante 13 cuando

relataba acerca de la experiencia de escritura de 3° año: “(...) *nunca había logrado construir un escrito que me haga conocer una parte de mí que no sabía que allí estaba*”.

Asimismo, podemos retomar lo que Roland Barthes (2009) nos plantea sobre la escritura atravesada por el deseo, como aquella que constituye una experiencia de exceso y de desborde, donde las palabras dicen más de lo que dicen, y donde no existe una verdad objetiva o subjetiva, sino tan sólo “una verdad lúdica”; lo que la Estudiante 1 expresa así: “*lo importante era jugar con las palabras y producir desde lo propio*”.

Sumado a esto, resignificando las conceptualizaciones de Lilia Lardone y María Teresa Andruetto (2005), podríamos considerar a las propuestas-consignas que invitan a la construcción de “escrituras lúdicas” como aquellas que rompen con lo homogéneo, lo rígido, lo establecido; dejando entrar la heterogeneidad y la afectación. Asimismo, si recuperamos lo planteado por Maite Alvarado (2013), también podemos pensar a estas consignas como un espacio donde las estudiantes pueden expresar sus fantasías, sus miedos, sus deseos, propiciando la reflexión, la significación y la invención.

Así, podemos observar que al proponer escrituras sobre temáticas como la identidad, el nombre propio, la infancia, el cuerpo y al recuperar cuentos, películas y narrativas infantiles, ligadas a lo personal de cada estudiante; se rompe con lo “rígido” de las escrituras en la universidad, que tienden hacia un discurso científico-académico homogéneo, y se da lugar a estos miedos, deseos y reflexiones singulares y subjetivas.

6.4. CUARTA ENTREGA: “EFECTOS QUE TIENEN LAS EXPERIENCIAS DE ESCRITURAS LÚDICAS EN LA FORMACIÓN DE LAS ESTUDIANTES: EL LADO OCULTO”

Con el objetivo de indagar sobre los efectos formativos de estas experiencias lúdicas de escritura, tanto en los cuestionarios como en el encuentro de discusión, invitamos a las estudiantes a imaginar(se) su futuro profesional y, desde allí, reflexionar sobre las implicancias que tuvo el haber vivenciado estas experiencias.

Es así que consideramos fundamental retomar el concepto de autfiguración (Molloy, 1996) planteado en el Marco Teórico, ya que este refiere a la imagen que el sujeto escribiente tiene de sí y que proyecta en la escritura, en este caso con respecto a la manera de posicionarse en la práctica psicopedagógica. Postura que no se construye sólo en la escritura, sino que forma parte de lo que *vamos siendo*, de nuestra identidad profesional, de aquel relato que nos contamos a nosotros mismos.

De esta manera, la Estudiante 5, al imaginarse su futuro profesional y relatar(se) esta imagen de sí, expresa:

“Me imagino en mi futuro que hacer psicopedagógico teniendo presente todas estas experiencias en mi recorrido y en especial las que abrieron los primeros caminos hacia una escritura placentera. Todo ello sería enriquecedor para pensar en los aprendizajes de los demás y poder plantear propuestas en las que los sujetos puedan hacer un recorrido sobre sus trayectorias y que puedan encontrar placer en la escritura”.

Palabras que, a su vez, nos llevan a retomar la reflexión que nos planteábamos al delimitar la problemática de nuestra Tesina, es decir, a aquello que Alicia Fernández (2014) propone como necesario para poder trabajar con otros y que nosotras resignificamos en torno a la posibilidad de acompañar a esos sujetos en el proceso de escribir. Esto refiere a que “Desde nuestro posicionamiento como psicopedagogos también necesitamos nutrir la propia autoría y el permiso para jugar, para descubrir nuestra singularidad, nuestra diferencia, nuestra marca y, desde allí, abrir espacios de creatividad” (p. 88). De

aquí que destaquemos la importancia de haber vivenciado estas experiencias, *“(...) la importancia de encontrarnos con la escritura, (...) con el posicionarnos como futuras profesionales capaces de dejar una marca”* (Estudiante 5). La Estudiante 10 también deja ver el valor de vivenciar esto cuando afirma *“Creo fundamental que toda persona experimente el placer de escribir. (...) El descubrir que la escritura excede el cumplimiento académico te brinda otra mirada”*.

Cabría preguntarnos entonces: ¿a qué hace referencia esta estudiante cuando menciona un cambio de mirada que excede el *“cumplimiento académico”*? Podemos aventurarnos a responder que se está refiriendo a una escritura que deje marca en quien la inscribe, por ejemplo en sus futuros aprendientes. Creemos que es al pensarse como psicopedagoga que sostiene la importancia de que *“toda persona experimente el placer de escribir”*. Al respecto, podríamos agregar nosotras, parafraseando a Alicia Fernández (2009), que la escritura se convierta en saber-sabor y no en mera herramienta de copia o reproducción. Este saber-sabor se construye en un *“entre”*, entre el objeto-escritura y el sujeto, así como el sabor de un alimento *“(...) no está ni en el alimento, ni en el organismo, es una construcción que se produce entre ambos”* (p. 80). Consideramos que, en este sentido, ese *“cambio de mirada”* sobre el significado de la escritura es evidencia de uno de los posibles efectos formativos de haber transitado experiencias como las descritas a lo largo del presente trabajo de investigación.

La Estudiante 1 es muy clara al respecto de este efecto formativo, ya que en diferentes momentos da cuenta de la transformación que vivenció respecto a lo que entendía sobre *“escribir”*, a partir de haber transitado por estas experiencias:

“Lo de pensar la escritura como codificación de lo oral, yo lo pensaba así antes... Para mí, escribir era volcar en una hoja lo que alguien o lo que tu propia mente te decía. No pensaba en todo lo que atravesaba la escritura”.

“En mis años de formación pude reconocer que la escritura habilita muchísimo, siempre y cuando el otro se sienta convocado a partir de la implicación verdadera... Siempre que se vincule al placer, abrirá

paso a múltiples sentidos incluso relacionados a aprendizajes formales. (...) Entiendo a la escritura como constructora de identidad, porque nos permite significar, resignificar, otorgando sentidos y construyendo saberes”.

Esta transformación que vemos en la estudiante nos invita a reflexionar sobre lo que la trayectoria formativa posibilita, es decir, cómo la formación permite “Encontrar formas, abandonar unas, tomar otras, ajustar unas que se tienen (...) En el sentido de interrumpir un andar automático, el de nuestras creencias, el de nuestras concepciones consuetudinarias, el de nuestras maneras habituales de mirar” (Nicastro & Greco, 2012, pp. 51-52). Andar automático que se ve interrumpido en la estudiante al dejar de *“pensar a la escritura como codificación de lo oral”* y comenzar a pensarla a partir de lo que habilita.

A su vez, la Estudiante 5 expresa contundentemente que estos efectos se deben a las experiencias lúdicas, ya que afirma que de no haberlas vivenciado no tendría *“(...) la posibilidad de cuestionar los modos con los cuales nos encontramos en la ‘escritura académica’. Es necesario para eso”*. Entonces, *“(...) formar a un niño, a un joven, a un adulto, no sólo es llenarle la mochila de contenidos, metodologías y conceptos, sino también hacerlo portador de miradas, preguntas, enfoques”* (Nicastro & Greco, 2012, p. 52).

Podríamos suponer que las estudiantes pudieron transformarse y transformar la forma de pensar y mirar la escritura a partir de haber encontrado un espacio y un tiempo, proporcionados por estos dispositivos de lentificación, a través de los cuales podríamos inferir que se sintieron alojadas y pudieron “darse tiempo” para escribir(se), para crear, para jugar, para cuestionar lo establecido, para implicarse en ese acto de escribir. Es debido a esto que creemos que la Estudiante 1 puede afirmar: *“pude reconocer que la escritura habilita muchísimo, siempre y cuando el otro se sienta convocado a partir de la implicación verdadera... Siempre que se vincule al placer”*.

Podemos vislumbrar también en sus palabras que, tal y como sostiene Daniel Calmels (2014), el acto de escribir, cuando es movido por la necesidad y el deseo, une cuerpo y palabra, y produce en ese gesto pensamiento e

imágenes, porque el escribir es objetivo y subjetivo. Así, podríamos pensar que al contar con experiencias en las cuales pudo escribir movida por su necesidad y deseo, es decir, movida por la elaboración subjetivante; pudo también producir en esos gestos-actos de escritura nuevos pensamientos, nuevas conceptualizaciones, desde su elaboración objetivante, respecto de lo que significa y posibilita para ella la escritura, como futura psicopedagoga. Significados y posibilidades que menciona como “*construcción de saberes*” y “*construcción de identidad*”, con lo que volvemos al concepto de autfiguración, a esa imagen de sí que la escritura posibilita y forma parte de lo que *vamos siendo*.

Asimismo, pudimos percibir que este concepto de autfiguración, pensado como la posibilidad de ir construyendo un posicionamiento psicopedagógico en la práctica, se puso de manifiesto cuando las estudiantes recuperaron escenas de sus Prácticas Pre-Profesionales. Escenas en las que relataban haber llevado a cabo propuestas de escritura con sus aprendientes, que ellas mismas habían vivenciado en la universidad. Por ejemplo, la Estudiante 1 relata:

“Lo de la bitácora, a mí me había encantado hacerla y... Propuse llevarla al [Centro de Salud x] y hacer con los chicos bitácoras. (...) como inaugurar otras formas de encontrarse con el papel y con la posibilidad de producir algo (...) Como una forma de pensar la “escritura lúdica” en mi práctica (...) [que] te da como esa sensación de que estamos todos más o menos en la misma, acompañándonos...”

Podemos pensar esto como un efecto de la formación, ya que si nos centramos en el proceso formativo, este supone posibilitar experiencias que potencien las trayectorias e intereses de los sujetos (Soria et al., 2013). Experiencias que, en este caso, fueron tan potenciadoras de sus trayectorias que incluso las estudiantes las “trasladaron” a su propia práctica. “Traslado” que no entendemos como una copia o réplica, porque siempre algo del sujeto se inscribe, generando un nuevo acto de creación. Sin embargo, consideramos que

sí hay algo que se transmite y esto es un “modo de hacer” en Psicopedagogía, que podemos teorizar como “posicionamiento”.

A su vez, otras de las estudiantes relatan escenas de sus Prácticas Pre-Profesionales, en las que también se puede inferir que sus propuestas se vieron influenciadas por la posibilidad de vivenciar estas experiencias lúdicas en la universidad, dado que recuperan la importancia del juego y del placer en la escritura. Al respecto podemos citar a la Estudiante 8, quien nos cuenta:

“Pensando en las prácticas que estoy realizando ahora, las propuestas de escritura que les proponemos a los niños son siempre desde el juego, ya sea escribir prendas para construir un juego o imaginar historias, escribir cuentos. Es desde este lado que pienso a la escritura en la clínica psicopedagógica (...) nosotros como futuros profesionales debemos (...) intentar promover el placer en el acto de escribir”.

De esta manera, podemos pensar esto también como un efecto de la formación, ya que como sostienen Nicastro y Greco (2012), en esta trayectoria formativa los sujetos reciben un legado de conocimientos, modos de hacer, culturas, al que transforman, “re-tocan”, modifican, puesto que “(...) lo recibido requiere de ser modificado para que cada uno pueda inscribirse en las vicisitudes de la vida que le toca vivir” (p. 48).

Llegados a este punto del recorrido, en el que fuimos enlazando los conceptos en relación a los actos de escritura con las experiencias que las estudiantes han vivenciado en el entorno universitario y con los efectos que las mismas dejan resonando en ellas, nos animamos a despedirnos del apartado “Análisis de datos”. Despedida que sabemos significa la posibilidad de pausar nuestra escritura, pero con la certeza de que podremos volver a ella posteriormente y resignificarla. De esta manera, dejamos al lector con las “Conclusiones a modo de cierre y apertura de nuevas preguntas”.

7. CONCLUSIONES A MODO DE CIERRE Y APERTURA DE NUEVAS PREGUNTAS

*Quiero tiempo, pero tiempo no apurado,
tiempo de jugar que es el mejor.
Por favor, me lo da suelto y no enjaulado
adentro de un despertador.*

María Elena Walsh – Marcha de Osías.

Pensamos este apartado como una pausa en esta investigación y como la manera de dejar abiertos algunos interrogantes que permitan seguir avanzando, habilitando nuevas líneas de investigación, en nuestro campo psicopedagógico.

De esta manera, hemos podido reflexionar sobre un aspecto que no se encontraba investigado, es decir, sobre la importancia de contar con experiencias lúdicas de escritura en la universidad a lo largo del trayecto de formación del psicopedagogo. Podemos sostener que estas experiencias actúan como pequeños canales de fuga o pequeños intersticios entre los “pedidos” de escritura como comprobación de un saber enciclopédico, que parecerían prevalecer en esta universidad. Canales de fuga que, como pudimos analizar, pueden centrarse en las vivencias, recuerdos, historias de cada sujeto en particular, o pueden incluir categorías conceptuales, resignificadas, re-inventadas y puestas a jugar en esos actos de escritura.

Su importancia radica en que habilitan encuentros movilizantes con los actos de escribir, invitando a las estudiantes a vincularse con la escritura desde otro lugar, desde el entrecruzamiento de las elaboraciones objetivante y subjetivante, donde pueden resignificar los errores e inscribirse como autoras. Lugar y tiempo desde el cual, jugando y creando, pueden también construir y re-construir su pensamiento, su historia, su identidad como futuras profesionales, es decir, su posicionamiento psicopedagógico.

Por lo tanto, teniendo en cuenta que en el relato de las estudiantes estas experiencias lúdicas de escritura aparecen en 3º, 4º y 5º año, nos preguntamos: ¿qué se les propone escribir en los primeros años? Si bien las estudiantes mencionan que en los primeros años sus escrituras eran de reproducción, surge el interrogante: ¿Habría relación entre la deserción estudiantil y los “formatos” que la universidad propone en relación a la escritura durante esos primeros

años? Entendemos dichos interrogantes como apertura a nuevas investigaciones.

Otra potencia que vemos en estas experiencias lúdicas refiere a que el haberlas vivenciado les permite “trasladarlas”, re-inventarlas, en su práctica y pensar en la importancia de que los sujetos con los que trabajamos se encuentren también con estas experiencias de juego y escritura. “Transposición” de lo que se vivencia no como réplica, pero sí con la legalidad de que “eso funciona”, es decir que, como resultó una experiencia habilitante para ellas, se la supone habilitante para otros. Se podría pensar que esto brinda la posibilidad de contar con propuestas posibles de llevar a la práctica, lo que estimamos sumamente importante al iniciar el acercamiento al campo psicopedagógico porque habilita la confianza en uno mismo. Sin embargo, consideramos que se podría continuar indagando sobre este efecto formativo y su importancia para los primeros pasos en la práctica como profesionales de la Psicopedagogía.

Algo que nos impactó fue que al preguntarles a las estudiantes cómo describirían sus experiencias de escritura en la universidad, todas ellas manifestaron que escriben por “pedido” del docente y que son escrituras de las que muchas veces no logran apropiarse, sino que por el contrario se vuelven mecánicas, reproductivas. Experiencias que generan un cierto “acostumbramiento” que va tiñendo de “temor y miedo” la posibilidad de escribir, afectos que se impregnan en sus cuerpos cargando ese acto con tedio e inhibición, lo que parecería dejarlas en un lugar inmóvil del que se les dificulta salir. De esta manera, consideramos que con la presente Tesina invitamos a los futuros tesisistas a revisar cómo se fueron produciendo estas sensaciones y afectos en relación a la escritura, a lo largo de sus trayectos formativos, entendiendo que muchas veces estos afectos aparecerán y se reeditarán a la hora de “tener” que comenzar a escribir la Tesina.

Nos preguntamos, entonces, si la relativa falta de producción escrita psicopedagógica no tendrá que ver con estos afectos de tedio o inhibición que se impregnan en el cuerpo cuando uno está atravesando su formación. Es decir, al considerar a la escritura como un acto subjetivante, creemos que todas las experiencias vivenciadas en la universidad se impregnan en nuestra identidad,

pudiendo facilitar el encuentro con el acto de escritura, o aparecer obstaculizándolo.

A su vez, es posible pensar que el atravesar experiencias lúdicas de escritura podría posibilitar-habilitar “ensayos” de escrituras que allanarían el camino hacia la conceptualización de situaciones de la clínica. Por lo tanto, ¿no permitirían acaso armar un conjunto de escrituras posibles que acrecienten las publicaciones realizadas por psicopedagogos? Es decir, ¿no habilitarían la posibilidad de escribir-investigar?

Por otro lado, nos preguntamos cómo influye el vínculo docente-alumno en las experiencias de escritura y en lo que estas movilizan. Si bien a lo largo del análisis hicimos referencia al rol enseñante e incluso analizamos aquella modalidad de enseñanza que pareciera prevalecer en los docentes que proponen escrituras desde un lugar inhibitorio para el estudiante, no nos adentramos en el vínculo docente-alumno y lo que este habilita u obtura. Es así que nos parece un aspecto de análisis que se podría profundizar en una investigación futura, incluso dándole voz a los docentes y no sólo a los estudiantes, como hemos realizado aquí. Por ejemplo, interrogantes que abren a la investigación podrían ser: ¿Cuál es la concepción de escritura que tienen los docentes de Psicopedagogía? ¿Qué esperan de las escrituras de sus alumnos? ¿Qué afectos les generan estas producciones escritas de sus alumnos? ¿Se dejan afectar por la escritura? ¿Son enseñantes que se habilitan a escribir?

De cualquier modo, vale aclarar que no pretendemos dar a entender al lector que las únicas experiencias de escritura válidas e importantes de transitar en la universidad son aquellas de carácter lúdico en las que no hay que “dar cuenta” de las categorías teóricas estudiadas. Por el contrario, lo que queremos plantear es que las experiencias de “escritura académica”, fundamentales para la construcción de conocimiento en nuestra disciplina, resultan más enriquecedoras cuando son planteadas desde un lugar que habilita a la implicación de las estudiantes, dejando margen para la elección y para que el error sea resignificado como posibilidad. Esto les permite, no sólo la construcción de conocimientos, sino también la construcción de sí mismas como sujetos creativos y pensantes.

De esta manera, dejamos planteada la posibilidad de cuestionar los modos en que las propuestas de “escritura académica” son ofrecidas a las estudiantes en esta universidad. En este sentido, también se podría seguir profundizando sobre las experiencias de “escritura académica” que no fueron vivenciadas como inhibitorias, ya que consideramos que las estudiantes no las recuperaron porque no fueron impactantes en su formación.

Asimismo, se podría seguir investigando sobre aquellos dispositivos lúdicos de escritura que incluyen lo teórico-conceptual con registro académico, pero dejando margen para jugar con esos conceptos. Consideramos que, dentro de las propuestas de carácter lúdico, son estas las más plausibles de ser implementadas por otros docentes, ya que al incluir categorías teóricas, pueden ser enmarcadas dentro de un examen. En este sentido, nos preguntamos: ¿Por qué las estudiantes no vivencian como tal un examen de estas características? ¿Cómo se realiza la evaluación de estas escrituras? ¿Cómo es la devolución que se les hace de sus escritos que logra que las estudiantes no se sientan en falta? La posibilidad de elección de textos y las articulaciones novedosas que se realizan, ¿darán la posibilidad de que, en algún sentido, el alumno se posicione como “enseñante” y que el docente se coloque en el lugar de “aprendiente”?

Planteados los interrogantes que surgieron de esta Tesina y que abren nuevas líneas de investigación, creemos pertinente ahora hacer una reflexión acerca de lo que nos aconteció a nosotras como escribientes de esta Tesina, ya que nos resultaría un tanto paradójico haber reflexionado a lo largo de tantas páginas acerca de lo que implica escribir y no poder referenciar lo que vivimos nosotras en primera persona.

Así, nos parece importante mencionar que la presente Tesina fue posibilitadora de un espacio de autoría, donde pudimos pensar con nuestras directoras, y así habilitarnos a resignificar nuestros aprendizajes y nuestra propia historia en relación a la escritura. De este modo, nos autorizamos a mostrarnos aprendiendo, como así también a jugar con los discursos de las estudiantes y las categorías conceptuales, acordes al posicionamiento clínico que estamos construyendo. De esta manera, pensamos esta Tesina como una “autoría

compartida”, la cual, al decir de Alicia Fernández (2013), “(...) va produciendo grietas en la rigidez de lo instituido por donde nuestra acción y nuestro pensar pueden ser fértiles” (p. 6).

Además, estimamos que esta Tesina nos dio la posibilidad de construir conocimientos o, al menos, interrogantes que contribuyan a problematizar las prácticas de escritura que marcan la formación del psicopedagogo. En este sentido, nos permitió resignificar todo lo que se pone en juego al escribir-inscribir(se), al dejar una marca en la cual reconocernos como autoras; y esto fue gracias a que hubo otros (en este caso nuestras directoras) que nos habilitaron y nos acompañaron a escribir, desde el deseo y el compromiso de problematizar nuestro campo psicopedagógico.

No podemos concluir este apartado sin hacer referencia a lo que implicó escribir en tiempos de pandemia mundial. Escritura que resignificamos al modo de un “dispositivo de lentificación”, ya que nos permitió reinventar este “tiempo muerto” de la cuarentena como un tiempo para volver sobre nuestras palabras y apropiarnos de esas ideas que *veníamos pensando*, y a su vez, reinventar el espacio de nuestros encuentros presenciales en el “espacio de la virtualidad”, donde pudimos, a pesar de las resistencias y dificultades, *ir encontrándonos* y sentirnos alojadas para escribir desde la implicación. Sin embargo, esta posibilidad de encontrarnos no fue tan sencilla. El tener que acostumbrarnos a dialogar sin poder desparramar juntas libros ni compartir mates, como así también las largas horas frente a la pantalla, nos generaron un poco angustia y ansiedad, que pudimos *ir sorteando* a medida que pasaban los días y le íbamos “encontrando la vuelta” a la virtualidad.

Si nos detenemos a pensar en las razones que nos movieron a sostener la escritura de esta Tesina, el escritor argentino Gustavo Roldán (2011) nos invita a reflexionar que “Las razones que tiene el hombre para escribir son confusas, ambiguas y contradictorias; como vivir, amar, o tratar de hacer la revolución y cambiar el mundo” (p. 9). Por lo mismo, consideramos que no hubo una única razón por la que continuamos escribiendo, sino que fueron múltiples razones: la posibilidad de escribir y aportar a nuestro campo psicopedagógico, el hecho de querer obtener nuestro título universitario, la posibilidad de resignificar este

“tiempo muerto” de la cuarentena, la escritura misma y lo que nos habilita a pensar y cuestionar. Como sostiene Alicia Fernández (2013), autora que nos acompañó de cerca a través de toda nuestra escritura: “El quehacer psicopedagógico (...) va necesariamente a molestar a las estructuras rígidas, instituidas (...) Estamos cuestionando, estamos constantemente haciendo que aquellas cosas instituidas se sientan incómodas” (p. 6).

Casi como una posdata, en la última partida de este juego, queremos agregar que leemos nuestra propia “película” o “novela” de la escritura como una del género de aventura y fantasía, ya que en ella abundaron la emoción, el suspenso y la pasión por encontrar nuestra propia voz, *del otro lado del espejo...* Es decir, pudimos atravesar ese espejo que es la escritura y encontrarnos a nosotras mismas jugando y moviéndonos en diferentes direcciones por nuestro tablero de juego.

8. REFERENCIAS

- Aizencang, N. (2012). *Jugar, aprender y enseñar. Relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Manantial.
- Albarello, L., Rimoli, M. C. & Spinello, A. (2013). El docente universitario. Concepciones y prácticas de enseñanza. *Aprendizaje Hoy*, 28(70), 67-74.
- Alvarado, G. (2007). *Los lugares de la lectura y la escritura en la formación universitaria: didácticas y pedagogías de la enseñanza vs. pedagogías de la acción*. Ponencia presentada en el Encuentro Nacional sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en Educación Superior, Bogotá D.C.
- Alvarado, M. & Cortés, M. (1999). *La escritura en la universidad. Repetir o transformar*. Ponencia leída en las II Jornadas Académicas de la Carrera de Ciencias de la Comunicación. Universidad de Buenos Aires.
- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Alvarez Rodríguez, M. (2009). Escritura creativa. Aplicación de las técnicas de Gianni Rodari. *Educere*, 13(44), 83-87.
- Archenti, N. (2007). Focus group y otras formas de entrevista grupal. En A. Marradi, N. Archenti & J. I. Piovani, *Metodologías de las Ciencias Sociales*. (pp. 207-234). Emecé.
- Barthes, R. (2009). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Paidós.
- Benveniste, E. (1966/ 2015). *Problemas de lingüística general I*. Siglo XXI.

- Biancotto, N. & Radimak, S. (2017). *Ficha de cátedra: Cuando ser es inventarse. La identidad como devenir narrativo: un problema lingüístico*. Manuscrito no publicado. Cátedra Didáctica de la Lengua, Licenciatura en Psicopedagogía, Instituto Universitario del Gran Rosario, Rosario, Argentina.
- Biancotto, N. (2018). Proyecto de Investigación en Cátedra: *Escritura lúdica y clínica*. Habilitado por la Disposición de Vicerrectoría de Gestión Académica N° 09/2018 con el Código LPS-01-18. Manuscrito no publicado. Cátedra Didáctica de la Lengua, Licenciatura en Psicopedagogía, Instituto Universitario del Gran Rosario, Rosario, Argentina.
- Borioli, G. (2015). La palabra acompañada. Escritura académica en la Universidad Nacional de Córdoba. *Praxis Educativa*, 19(3), 45-52.
- Calmels, D. (2014). *El cuerpo en la escritura*. Biblos.
- Calmels, D. (2018). *El juego corporal*. Paidós.
- Cantú, G. (1998). El placer de leer, el placer de escribir. Notas para una metapsicología de la lectoescritura. *Aprendizaje Hoy*, 18(40), 23-28.
- Cantú, G. (2011). Capítulo 2: Leer, ¿es dialogar? y Capítulo 3: Para una prehistoria del texto. En S. Schlemenson (comp.), *Leer y escribir en contextos sociales complejos. Aproximaciones clínicas*. (Pp. 37-61). Paidós.
- Carlino, P. (2001). *Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas*. Presentada en I Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas

- universitarias. Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján, Luján, Buenos Aires.
- Carlino, P. (2003). Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas. *Propuesta Educativa*, 12(26), 22-33.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2007). ¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre escritura en la universidad? *Cuadernos de Psicopedagogía*, 4, 21-40.
- Carlino, P. (2017). Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas. *Enunciación*, 22(1), 110-124.
- Cordón Larios, C. (1996). Descubrir la alegría. *E.PSI.B.A.* (3), 78-83.
- Di Benedetto, S. & Carlino, P. (2007). Correcciones a exámenes escritos en la universidad: cómo son y para qué sirven a los alumnos. *Memorias de las XIV Jornadas de Investigación en Psicología y Tercer encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur*, 1, 273-275.
- Diment, E. & Carlino, P. (2006a). *Lo que sí hacen algunas cátedras universitarias con la escritura*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy... la ciencia, la literatura, la prensa... desde el Jardín a la Universidad, en la Familia, la Biblioteca, los Medios de Comunicación y la Comunidad. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil, Tandil, Buenos Aires.
- Diment, E. & Carlino, P. (2006b). *Perspectiva de alumnos y docentes sobre la escritura en los primeros de universidad. Un estudio exploratorio*.

Ponencia presentada en XIII Jornadas de Investigación en Psicología y Segundo encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur "Paradigmas, Métodos y Técnicas". Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Estienne, V. & Carlino, P. (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad*, 4(3), 9-17.

Fernández, A. (1990). *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Nueva visión.

Fernández, A. (1996). Pensar la alegría... aún la de pensar. *E.PSI.B.A.* (3), 23-41.

Fernández, A. (1997). Aprender a escribir inscribiendo el aprender. Aportes desde la clínica y desde la formación en Psicopedagogía. *E.PSI.B.A.* (4), 45-61.

Fernández, A. (2005a). *La sexualidad atrapada de la señorita maestra. Una lectura psicopedagógica del ser mujer, la corporeidad y el aprendizaje*. Nueva visión.

Fernández, A. (2005b). *Psicopedagogía en psicodrama. Habitando el jugar*. Nueva visión.

Fernández, A. (2009). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento*. Nueva Visión.

Fernández, A. (2012). *La atencionalidad atrapada*. Nueva Visión.

Fernández, A. (2013). Defender la alegría. *Disculpe la molestia. El campo del aprendizaje y sus múltiples abordajes*, 1(1), 3-6.

- Fernández, A. (2014). *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Nueva Visión.
- Fernández, G. & Carlino, P. (2010). ¿Es diferente leer y escribir en la universidad y en la escuela secundaria? Perspectivas de alumnos y profesores en Ciencias Humanas y Veterinarias. *Lectura y Vida*, 31(3), 6-19
- Fernández, G., Izuzquiza, M.V. & Laxalt, I. (2004). *El contexto de enseñanza en la producción de textos. Un relato de experiencia con estudiantes universitarios*. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Ferreiro, E. (2008). *Hechos de carácter general que tienen incidencia en las condiciones de enseñanza (1° parte)*. Conferencia realizada en el marco del Programa Lectura y Escritura en la Alfabetización Inicial. La Plata, Buenos Aires, Argentina.
- Filidoro, N., et al. (2018). *El juego en las prácticas psicopedagógicas*. Editorial Entreideas.
- Frigerio, G. (2005). En la cinta de Moebius. En G. Frigerio y G. Diker (comps.) *Educación, ese acto político* (pp. 11-36). Ediciones del Estante.
- Gonçalves Da Cruz, J. (1998). Montajes Temporarios. *E.Psi.B.A.* (8), 34-39.
- Goyes Moran, A. & Klein, I. (2011). Alcances, limitaciones y retos en la enseñanza de la escritura en la universidad (dos casos: Colombia y Argentina). En Laco, L., Natale, L. & Ávila, M. (Comp.) *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional* (pp. 6-14). Buenos Aires: Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación. Quinta edición*. Mc Graw-Hill Interamericana.
- Lardone, L & Andruetto, M. T. (2005). *La construcción del taller de escritura. En la escuela, la biblioteca, el club...* HomoSapiens.
- Larrosa, J. (2005). Clase 1: Experiencia y Alteridad en educación. En *Curso: Experiencia y Alteridad en educación*. FLACSO.
- Llenas, A. (2017). *Diario de las emociones*. Paidós.
- Molano Barona, L. & López Jiménez, G. S. (2007). Concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en la Universidad Icesi. *Lenguaje*, 35(1), 119-146.
- Molloy, S. (2001). *Acto de presencia. La escritura autobiográfica en Hispanoamérica*. Fondo de Cultura Económica.
- Narvaiz, E. Diodati, M. & Vignuda, M. (2015). La Interdisciplinariedad y lo Interinstitucional como entrecruzamientos posibles en el marco de las Prácticas Profesionales Psicopedagógicas en Educación. Hacia la construcción de un Saber Psicopedagógico. Rosario.
- Navarro, F. (2013). Trayectorias de formación en lectura y escritura disciplinar en carreras universitarias de humanidades. Diagnóstico y propuesta institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 709-734.
- Nicastro, S. & Greco, M. B. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. HomoSapiens.
- Paín, S. (1997). Trazas y trazos. *E.PSI.B.A.* (4), 32-44.

- Prol, G. (2008). La escritura y la clínica psicopedagógica. En S. Schlemenson (comp.), *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas*. (pp.75-97). Paidós.
- Rodríguez Sabiote, C. (2003). *Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional: El proceso de Investigación en educación, algunos elementos claves, Santo Domingo, República Dominicana.
- Roldán, G. (2011). *Para encontrar un tigre. La aventura de leer*. Comunicarte.
- Sabino, C. (1996). *El Proceso de la Investigación*. Lumen-Humánitas.
- Saidón, O. (1997). Escritura, cuerpo y afectación. *E.PSI.B.A.* (4), 24-31.
- Sanjurjo L., Hernández, A. M. & Caporossi, A. (2010). La narrativa como dispositivo de construcción del conocimiento profesional de la práctica docente. En Vázquez, A., Novo, M., Jakob, I., Pelizza, L. (Ed.) *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar* (pp. 753-764). Subsede Universidad Nacional de Río Cuarto de la Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura: UniRío editora.
- Serrano de Moreno, M., Duque de Duque, Y. & Madrid de Forero, A. (2012). Prácticas de escritura académica en la universidad: ¿reproducir o transformar? *Educere*, 16(53), 93-108.
- Skliar, C. (2014). Las desventuras de la escritura. En D. Brailovsky & Á. Menchón (comps.) *Estrategias de escritura en la formación* (pp. 11-17). Noveduc.
- Soria, M. G., Orellana, S. & Chauqui, A. (2013) Formas de la formación: Dispositivos y estrategias didácticas en situación de ingreso a la

Universidad. Relato de experiencia. *Revista del Cisen Tramas/Maepova* (1), 141-155.

Temporetti, F., Madile, O., Corvalán, F., Nicolau, M. & Nicolau, B. (2012). La lectura y comprensión de textos científicos y académicos en la formación de estudiantes de psicopedagogía. *Revista Pilquen*, 14(9), 1-12.

Trillini, V. (2017). *Los procesos de escritura y sus efectos formativos. Un análisis psicopedagógico clínico sobre el escribir de psicopedagogas en el marco de sus prácticas pre-profesionales*. (Tesis de Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad Nacional de San Martín. Rosario, Argentina.

Winnicott, D. (1971/ 2013). *Realidad y juego*. Gedisa.

9. ANEXOS

9.1. Consentimientos informados de participación

Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada “Los efectos de la escritura lúdica en la formación psicopedagógica, desde un posicionamiento clínico”, cuyas responsables son: Bou Mercedes, DNI 39.287.145; y Piaggio Leonela, DNI 39.030.705.

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es analizar los efectos de la escritura lúdica en la formación de la carrera de Lic. en Psicopedagogía, en las estudiantes de 4to y 5to año, desde un posicionamiento clínico. Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizará la siguiente actividad: cuestionarios autoadministrados y encuentro de discusión.

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad de sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley N° 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo DNI..... acepto participar de la presente investigación

.....
Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:

Consentimiento Informado

Por el presente documento se solicita su aprobación para que una muestra de alumnas de la Universidad del Gran Rosario, que están cursando actualmente 4to y 5to Año de la carrera Lic. en Psicopedagogía, participen de la investigación titulada “Los efectos de la escritura lúdica en la formación psicopedagógica, desde un posicionamiento clínico”, cuyas responsables son: Bou Mercedes, DNI 39.287.145; y Piaggio Leonela, DNI 39.030.705.

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de la realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es analizar los efectos de la escritura lúdica en la formación de la carrera de Lic. en Psicopedagogía, en las estudiantes de 4to y 5to año, desde un posicionamiento clínico. Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizará la siguiente actividad: cuestionarios autoadministrados a las estudiantes seleccionadas y un encuentro desde la técnica de Focus Group.

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidieran, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad de sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley N° 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo, Directora de la carrera Lic. en Psicopedagogía de la Universidad del Gran Rosario, DNI..... apruebo la participación de las estudiantes seleccionadas para la presente investigación.

.....

Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:

9.2. Instrumentos de Recolección de datos⁸

Cuestionario lúdico

Te invitamos a “escribir la escritura”, esto es, a jugar con las palabras para intentar rodear –envolver, abrazar, bordear– con lenguaje tu propia experiencia de escritura en la universidad. Para ello, te proponemos una serie de preguntas que podés responder o bien de manera tradicional, o bien de manera “lúdica” –siguiendo las pistas que te damos al final de cada una–, o combinando ambas. ¡Vos elegís!

1. ¿Cómo podrías describir tus experiencias de escritura en la universidad?
¿Qué escribís, para quién y por qué lo haces?

[Pista 1: respondé usando sólo 5 palabras-clave o palabras-llave]

2. ¿Qué sensaciones te provoca que te pidan una producción escrita en el contexto académico? ¿Entusiasmo, aburrimiento, malestar, disfrute, temor, ...?
¿Qué te sucede a la hora de ponerte a escribir? ¿Cómo te sentís en relación con tu producción final?

[Pista 2: describí al personaje imaginario que se te aparece a la hora de sentarte a escribir. ¿Es amigable, temible, tímido, descarado, ...? ¿Qué nombre le pondrías? ¿Te acompaña siempre o a veces desaparece? ¿Cuándo y cómo lo hace?]

3. Relatá alguna experiencia de escritura que hayas tenido a lo largo de la carrera, en la que recuerdes haberte sentido en falta, inhibida o temerosa frente a la escritura. Luego, contraponé este recuerdo con el de alguna experiencia que haya habilitado un encuentro placentero con el escribir o que haya movilizado algo de entusiasmo en vos.

[Pista 3: imaginá que visitás un planeta llamado “Escritura”. Contanos cómo percibís este singular planeta, atendiendo a las sensaciones que te provoca el primer recuerdo. ¿Qué aromas se respiran? ¿Qué colores predominan? ¿Cómo es su atmósfera, sus luces, sus brumas o tinieblas? ¿Cómo son sus habitantes, su flora, su fauna? Ahora enfocate en el segundo recuerdo, ¿qué elementos del paisaje cambian?]

⁸ Los evaluadores pueden solicitar, en el caso de considerarlo necesario, la totalidad del material recopilado durante el trabajo de campo.

4. Extendiendo la lógica de la pregunta anterior, podríamos decir que se van delineando dos paisajes diferentes en relación con las experiencias de escritura: dos dimensiones o dos mundos de la escritura. ¿En cuál de ellos te sentís más cómoda? ¿Cómo te encontrás/ te posicionás frente a la escritura en cada uno? ¿A qué creés que se deben esas diferencias?

[Pista 4: imaginá que sos guionista de cine y te consultan sobre ideas para dos películas: una sobre la escritura académica y otra sobre el placer de escribir. ¿Qué género –thriller, terror, suspenso, drama, comedia, etc...— elegirías para cada una? ¿Qué título les pondrías? Recordá que te han pedido especialmente que ambos suenen impactantes y atractivos...]

5. ¿Qué implicancias considerás que tiene cada uno de estos tipos de escritura en tu formación psicopedagógica? ¿Qué te invitan a reflexionar? ¿Creés que estas experiencias de escritura te habilitan a pensar(te) en relación con tu quehacer psicopedagógico? ¿Imaginás que tu propia experiencia de escritura puede reaparecer en tu consultorio profesional? ¿De qué modo?

[Pista 5: Juguemos ahora a que te regalan el giratiempo de Harry Potter y podés adelantarte para ver cómo es tu consultorio psicopedagógico. ¿Qué dispositivos tenés preparados para trabajar con la escritura? ¿Hay lugar y tiempo para el juego? Con respecto a lo que sienten tus aprendientes en relación con sus dificultades de escritura, ¿te identificás con ellos? ¿Te genera atracción o rechazo lo que les pasa? ¿Te traen recuerdos? Contanos todo.]

Focus Group – Guía para el encuentro de discusión

Palabras: la propuesta consiste en que las estudiantes caminen por el salón, al ritmo de la música, mientras observan diferentes palabras que se encontrarán distribuidas en el piso del salón. En algunos momentos, la música dejará de sonar y la idea será que tomen una palabra cada una y se la queden.

La siguiente instancia consistirá en ponernos en ronda y que cada una pueda decir algo relacionando las palabras con las que se quedó, invitando al debate colectivo. Luego, les propondremos que clasifiquen estas palabras dentro de las categorías “experiencias de escritura académica” y “experiencias de escritura lúdica”, de acuerdo a lo que lo que les genera cada una de estas escrituras a ellas.

Por último, la idea sería preguntarles: ¿Cómo sería una propuesta de escritura en la que aparezca todo esto que ubicaron dentro de cada categoría? ¿Nos podrían describir una propuesta puntual que hayan experimentado de cada una? ¿Sería posible una propuesta que genere algo diferente a esto que surgió en sus respuestas?

Las palabras para la actividad serán extraídas de los cuestionarios que ellas mismas respondieron:

INHIBICIÓN – PLACER – DESEO – DISFRUTE – PONER EL CUERPO – PAUTAS INNEGOCIABLES – MALESTAR – RECHAZO – ENTUSIASMO – COMODIDAD – INCOMODIDAD – LIBRE – AJENA – TEMOR – INCERTIDUMBRE – PRODUCCIÓN PROPIA – MANERA CORRECTA – ANSIEDAD – ABURRIMIENTO – PROPUESTA POTENCIADORA – SUBJETIVA – EVALUABLE – REPRODUCTORA – CREATIVA – CURIOSIDAD – SENTIRSE AUTORA – INCAPACITADA – INSEGURIDAD – DIFÍCIL – ENGORROSA – TERAPÉUTICA – DESAFIANTE – MECÁNICA – IMPLICACIÓN – CONSTRUIR SABERES – HABILITADA – MARCAS – CONSIGNAS – APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS – EN FALTA.

Esta propuesta sería en función de obtener datos para el objetivo específico:

- Describir y caracterizar los dispositivos lúdicos de escritura.
- Comparar las experiencias de escritura lúdica con otras experiencias de escritura que atraviesan las estudiantes en el transcurso de la carrera.

Frases: Ahora les proponemos que se imaginen que están en el espacio de Prácticas Pre-Profesionales y comienza a concurrir un niño o adolescente que manifiesta dificultades en la lectoescritura. A lo largo de los encuentros les dice algunas de estas frases:

- “Nunca disfruté escribiendo” o “Tengo que escribir para aprobar”

- Mi mamá me dijo: “Sólo tenés que reproducir lo escuchado en clases y estudiado”

-La seño o el profe me dijo que:

. “Para leer y escribir hay que estar ‘sentados con la cola en la silla’”

. “No podemos tener errores”

. “Hay una sola forma de escribir”

Como psicopedagogas, ¿qué harían ante esta situación? ¿Qué le dirían a este niño o qué actividades/juegos propondrían? ¿Podrían proponerle alguna actividad que ustedes vivenciaron y que les permitió conocer otro tipo de escritura? ¿Cuál? ¿Se imaginan cómo la llevarían a cabo en este caso?

¿Se sienten identificadas con lo que le pasa a este niño? ¿Qué concepción de escritura creen que tiene este niño de acuerdo a lo que le dicen su madre y su maestra? ¿Y ustedes como futuras psicopedagogas?

Esta propuesta apunta a obtener datos para los siguientes objetivos:

- Analizar los efectos que las experiencias de escritura lúdica producen en las estudiantes en relación a autofigurarse en su formación como futuras profesionales.

- Describir y caracterizar los dispositivos lúdicos de escritura.

Planetas: La propuesta consistiría en leer las descripciones de los planetas “escritura” que hicieron las estudiantes en los cuestionarios (6), y a partir de esto, compartir ideas e ir introduciendo las siguientes preguntas:

¿Cómo piensan que sería el aprendizaje en cada planeta? ¿Consideran que es necesario transitar por los dos planetas en el transcurso de la carrera? ¿Qué piensan que cada tipo de experiencia de escritura les aporta para su futura práctica como psicopedagogas? ¿Piensan que hubiera sido lo mismo si todas

las experiencias vivenciadas en la universidad hubiesen sido estrictamente académicas? ¿Por qué?

Esta propuesta se centra en obtener datos para el siguiente objetivo:

- Analizar los efectos que las experiencias de escritura lúdica producen en las estudiantes en relación a autfigurarse en su formación como futuras profesionales.



PROYECTO DE TESINA

Presentado para solicitar su inscripción en el marco normativo
vigente de la carrera de:

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título:

“Los efectos de la escritura lúdica en la formación psicopedagógica,
desde un posicionamiento clínico”.

Autoras: Bou, Mercedes. N° 3965
Piaggio, Leonela. N° 3933.

Directora: Dra. Biancotto, Natalia.

Co-directora: Lic. Radimak, Silvia.

Fecha de presentación: 21/11/2018

Introducción

En el presente proyecto de investigación nos proponemos analizar los efectos de la escritura lúdica en la formación psicopedagógica, en las estudiantes de 4to y 5to año, desde un posicionamiento clínico.

En este sentido, buscaremos comparar las experiencias de escritura lúdica con otras experiencias de escritura que atraviesan las estudiantes en el transcurso de la carrera y el efecto de las mismas en su formación como futuras profesionales; intentaremos describir y caracterizar los dispositivos lúdicos de escritura que habilitan un espacio creativo de autoría en las estudiantes y, a su vez, los efectos y afectos que este tipo de escritura produce en ellas, en relación con el modo de autfigurarse en sus prácticas como futuras profesionales.

Con respecto a esta problemática, es necesario mencionar que está escasamente investigada. Por lo tanto, podemos tomar como antecedentes las investigaciones respecto a la escritura en la universidad, tanto nacionales como internacionales, y una investigación referida a la escritura creativa.

De esta manera, nos encontramos, por un lado, con antecedentes sobre escritura en la universidad desde otros campos que no son el psicopedagógico. Así, entre las investigaciones nacionales, pudimos ver que Carlino (2007), por su parte, y Borioli (2015), por la otra, indagaron acerca de la escritura académica en la universidad, centrándose ambas en las representaciones de los estudiantes y Carlino (2007), sumó también las representaciones de los docentes acerca de esta práctica. En ambas investigaciones, se afirma que en la universidad la escritura no tiene el lugar ni la importancia que debería.

Mientras que, entre las investigaciones internacionales, pudimos dar cuenta que en Venezuela, Serrano de Moreno, Duque de Duque y Madrid de Forero (2012), también indagaron acerca de las prácticas de escritura universitaria, pero centrándose en las demandas de escritura que se hacen en las disciplinas del Ciclo Básico de Ingeniería de una universidad pública. A su vez, también en Venezuela, nos encontramos con una investigación acerca de la escritura creativa, realizada por Álvarez Rodríguez (2008), quien sostiene que se puede incentivar este tipo de escritura (producción de textos) a través de la aplicación

de las técnicas de Gianni Rodari, aplicándolas en un curso de Literatura Infantil de las especialidades de Preescolar e Integral.

Por otro lado, en el campo de la psicopedagogía, en Argentina, podemos mencionar a Trillini (2017), quien se propuso comprender, desde la Psicopedagogía Clínica, si los procesos subjetivos y objetivos que se ponen en juego en la escritura individual y final de la experiencia de práctica pre-profesional de un grupo de psicopedagogas, devienen en efectos formativos.

A partir de la revisión de antecedentes, pudimos notar que existen investigaciones referidas a diferentes problemáticas en torno a la escritura en la universidad (Carlino, 2007; Borioli, 2015; Serrano de Moreno, Duque de Duque y Madrid de Forero, 2012), pero ninguna de ellas indaga acerca de los dispositivos de escritura lúdica y sus efectos, siendo esta un tipo de escritura más libre, creativa y de autoría. Igualmente, encontramos una investigación acerca de la escritura creativa (Álvarez Rodríguez, 2008), sin embargo hace referencia a una experiencia en un taller, a partir de la aplicación de una serie de técnicas, en lo cual nos diferenciaremos, ya que trataremos de indagar acerca de dispositivos lúdicos de escritura, que ya funcionan en la universidad.

Sumado a esto, vemos que sólo una de las investigaciones se realiza desde el campo psicopedagógico (Trillini, 2017), y comparte la mirada desde un posicionamiento clínico, aunque la misma tampoco se centra en la escritura lúdica ni en las experiencias de escritura que atraviesan las estudiantes en toda la carrera, sino que se centra en la escritura de prácticas. En este sentido nos proponemos:

Objetivo general:

- Analizar los efectos de la escritura lúdica en la formación de la carrera de Lic. en Psicopedagogía, en las estudiantes de 4to y 5to año, desde un posicionamiento clínico.

Objetivos específicos:

- Describir y caracterizar los dispositivos lúdicos de escritura.
- Comparar las experiencias de escritura lúdica con otras experiencias de escritura que atraviesan las estudiantes en el transcurso de la carrera.

- Analizar los efectos que las experiencias de escritura lúdica producen en las estudiantes en relación a autfigurarse en su formación como futuras profesionales.

Marco Teórico

En el presente proyecto de investigación nos proponemos analizar los efectos de la escritura lúdica en la formación de la carrera de Lic. en Psicopedagogía, en las estudiantes de 4to y 5to año, desde un posicionamiento clínico. Es así que, buscaremos comparar las experiencias de escritura lúdica con otras experiencias de escritura que atraviesan las estudiantes en el transcurso de la carrera; intentaremos describir y caracterizar los dispositivos lúdicos de escritura que habilitan un espacio creativo de autoría y, a su vez, los efectos y afectos que este tipo de escritura produce en ellas, en relación con el modo de autfigurarse en sus prácticas pre profesionales.

En este sentido, presentaremos en este apartado, las categorías principales que actuarán como red teórica que sustente nuestra investigación: escritura en la universidad y escritura lúdica, dispositivo lúdico, espacios de autoría, posicionamiento ético, formación en Psicopedagogía y autfiguración.

En primer lugar, nos parece importante definir a la **escritura en la universidad**, ya que es ésta la escritura que se considera típicamente académica. Así, Carlino (2005) menciona que son diferentes las formas de escritura que se requieren en la escuela que las que se solicitan en la universidad. Además, siguiendo con los planteos de esta autora, la escritura suele ser entendida en las universidades como "(...) medio universal de registro y transmisión del saber, pero no como un instrumento epistémico, (que potencialmente contribuye a conformar el conocimiento) empleado sólo en ciertas prácticas sociales" (Carlino, 2005, p. 183).

Teniendo en cuenta esto último que sostiene la autora, creemos importante mencionar que consideramos a la escritura como producción, como práctica que representa un compromiso con el lenguaje, y que al ser reflexiva y personal hace presente una actividad intelectual distinta a la que se realiza con la lengua oral. (Alvarado, 2013). Sumado a esto, podemos sostener que cuando la escritura está atravesada por el deseo, estaríamos hablando de la misma como experiencia de exceso y de desborde, donde las palabras dicen más de lo que dicen (Barthes, 2009).

Siguiendo con esta línea de pensamiento, trataremos de definir el término **escritura lúdica**. Por lo tanto, en primer lugar tomaremos a Barthes (2009) quien entiende a la escritura en el mismo sentido que a la lectura, y sostiene que no existe una verdad objetiva o subjetiva de la lectura (escritura para nosotros), “(...) sino tan sólo una verdad lúdica; y además, en este caso, el juego no debe considerarse como distracción, sino como trabajo (...)” (p. 42).

Podemos agregar, tal y como sostiene Alvarado (2013), que el trabajo de la escritura es profundamente motivado, ya que refiere a un espacio donde los jóvenes pueden expresar sus fantasías, sus miedos, sus deseos; es decir que, ayuda a darle un territorio a la imaginación, a concretizarla. En este sentido, sostiene la autora que es necesario explotar el aspecto lúdico del lenguaje, para promover el dominio de éste por medio de un trabajo creativo.

Desde el campo de la psicomotricidad, Calmels (2018) establece una relación entre el acto de jugar y el de escribir, afirmando que:

Un mismo mecanismo une al poeta y al niño en el acto de jugar y escribir.

El poeta no conoce lo que sabe y por eso sigue escribiendo; escribir es un saber, una praxis significativa y de lectura se puede obtener, además de un placer estético, un conocimiento. En el jugar no hay una búsqueda consciente, deliberada, de los contenidos inconscientes que se ponen en juego. (p. 25).

Sumado a esto, este autor propone que “(...) toda actividad creadora incluye lo lúdico y cierto grado de libertad.” (Calmels, 2018, p. 87). Y tomando a Winnicott, sostiene que sólo en el juego, el niño y el adulto pueden crear y usar toda su personalidad, mostrándose creadores; por lo que la creatividad sería un derecho por el que la persona se descubre y se construye, planteando además diversas formas en las que se gesta esta creatividad, entre las cuales menciona a la escritura.

Por lo tanto, podríamos sintetizar que consideramos a la escritura lúdica como el tipo de escritura que, por medio del juego, da rienda suelta a la

creatividad y le permite al sujeto conocerse, descubrirse y expresar sus miedos y deseos más íntimos.

Sumado a esto, es necesario aclarar qué entendemos por **dispositivo**, ya que hablamos de dispositivos de escritura lúdica. Así, tomamos los planteos de Deleuze (1990), quien define al dispositivo como una máquina para hacer hablar y para hacer ver, por lo que cuenta con líneas de enunciación, de visibilidad, de ruptura y de subjetivización que se entrecruzan mientras unas provocan a otras por medio de variaciones y mutaciones de disposición.

A lo que podemos agregar los planteos de Agamben (2014), quien afirma que un dispositivo refiere a cualquier cosa que capture, oriente los gestos, las opiniones de los discursos de las personas; por lo tanto, no refiere sólo a las instituciones como los manicomios o las prisiones que se conectan evidentemente con el poder, sino también a la escritura, la literatura y al lenguaje mismo.

En este sentido, podemos sostener que un dispositivo de escritura lúdica tiene como objetivo establecer líneas de enunciación, de subjetivización, que oriente los discursos de las estudiantes, desde lo lúdico, abriendo paso a una escritura singular y de autoría.

De esta manera, con respecto a los **espacios de autoría**, tomaremos los planteos de Fernández (2012), quien sostiene que el propósito y aquello que singulariza el aporte del psicopedagogo es, justamente, posibilitar estos espacios, los cuales refieren a "(...) espacios subjetivos/objetivos que se producen en la interrelación con otros, permitiendo a cada sujeto reconocerse pensante y, así, responsabilizarse por la eficacia de su pensar" (p. 263).

Sumado a esto, en otro de sus libros (Férrandez, 2009), la autora plantea que entiende al concepto de autoría como un "entre" que se produce entre la obra y su productor, que es a su vez producido por la obra, y por el reconocimiento que él hace a partir de identificarse creando, de encontrarse en su obra que le muestra algo nuevo de él.

Es así que, la posibilidad de conectarse con el placer de ser autor, es lo principal del proceso de aprender, por lo tanto coincidimos plenamente con Fernández (2014) cuando afirma que: "La propuesta de abrir espacios lúdicos a

nivel del pensamiento, en los cuales el sujeto puede autorizarse a resignificar su historia, sin perder la memoria (recuerdo) del pasado, hoy se hace imprescindible para todo joven.” (p. 89).

En continuidad con lo que venimos planteando, podemos sostener lo que entendemos por **posicionamiento ético** en psicopedagogía. Así, consideramos los planteos de Fernández (2005), quien afirma que la apuesta desde este posicionamiento es a “(...) propiciar modalidades de aprendizaje que potencien posibilidades singulares a cada persona, ofreciéndole espacios objetivos, subjetivos, lúdicos donde puedan realizar experiencias con enseñantes que favorezcan ese proceso.” (p. 89).

Sumado a esto, Filidoro (2016) sostiene que la dimensión ética de toda intervención se puede reconocer porque los profesionales ponen en juego un conocimiento, pero van más allá al poner en juego también una apuesta, una decisión. Estas decisiones no están anticipadas en ningún instrumento ni en ninguna teoría; pero la intervención clínica en psicopedagogía, para esta autora, no es sin estas teorías, instrumentos, investigaciones, además de las propias representaciones, principios, ideología; sino que debe partir de este entramado y de la reflexión, para dar lugar a la singularidad.

Por otro lado, teniendo en cuenta que esta investigación y sus objetivos se centran en la **formación psicopedagógica**, nos parece importante hablar de la misma. Es así que, tomando a Müller (2013), podemos sostener que dicha formación cuenta con la influencia del psicoanálisis, además de una impronta piagetiana, aportes cognitivos y sistémicos, entre otros; para pensar al sujeto, su mundo psíquico individual y grupal, en relación al aprendizaje.

En esta formación, para la autora, se deberían considerar tanto la atención y prevención desde lo clínico, como la intervención institucional, un análisis crítico del sistema educativo y de los factores socioculturales, económicos y políticos que atraviesan también los procesos de aprendizaje de los sujetos. Se trata de “(...) un quehacer que despierta permanentes interrogantes teóricos y suscita intereses investigativos” (Müller, 2013, p. 263); por lo que debería abrirse tanto a lo inter como a lo transdisciplinario.

Asimismo, considerando la complejidad de esta disciplina, coincidimos con Fernández (2014) cuando afirma que como psicopedagogos “(...) necesitamos nutrir la propia autoría y el permiso para jugar, para descubrir nuestra singularidad, nuestra diferencia, nuestra marca y, desde allí, abrir espacios de creatividad” (p. 88). Aspecto de la formación al que le estamos otorgando suma importancia en esta investigación.

Por último, nos parece importante explicitar qué entendemos por **autofiguración**, ya que es un concepto literario que tomamos de la autora Molloy (2001), quien sostiene que refiere a la imagen que, el sujeto escribiente, tiene de sí y que desea proyectar o que el público le exige, es decir, las percepciones del yo que moldean su texto, una forma de autopercepción. Esta imagen de sí existe como impulso y es un “(...) artefacto social, tan revelador de una psique como de una cultura” (Molloy, 2001, p. 19).

En este sentido, lo que nos interesa es tener en cuenta esta forma de autopercepción, la imagen de uno mismo que la escritura posibilita con respecto a la manera de posicionarse en las prácticas pre profesionales, las cuales refieren al primer acercamiento de las estudiantes al quehacer psicopedagógico.

Decisiones metodológicas

Para comenzar a delinear este apartado, nos parece importante hacer mención al paradigma desde el cual nos posicionamos, el cual se corresponde con el “paradigma de la crítica radical”, que “(...) se caracteriza por partir de una concepción del hombre y sus potencialidades, a la luz de la cual enjuicia la calidad de los sistemas sociales.” (Lorez Arnaiz, 1986, p.165).

Sumado a esto, se intentarán analizar los efectos de la escritura lúdica en la formación psicopedagógica, desde un enfoque cualitativo de investigación, buscando comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2008).

A su vez, esta investigación será de tipo exploratoria-descriptiva, ya que pretendemos dar una visión general acerca de nuestro objeto de estudio, describiendo y caracterizando algunos aspectos fundamentales (Sabino, 1996). Además, la investigación será transversal, ya que se recolectarán datos en un solo momento y tiempo únicos (Hernández Sampieri, et al., 2008).

Participantes

Los sujetos seleccionados para esta investigación serán aproximadamente 15 estudiantes de la carrera Lic. en Psicopedagogía que se encuentren cursando 4° y 5° año, en una Universidad privada de Rosario. Seleccionaremos 4° y 5° año, ya que el criterio elegido hace referencia a una muestra dirigida (Hernández Sampieri, 2008). Específicamente, este criterio se basará en que las estudiantes hayan cursado y rendido la materia Didáctica de la Lengua, de 3° año, ya que tenemos conocimiento de que la misma aborda la escritura desde una perspectiva lúdica, por ser ayudantes de cátedra. Sin embargo, no descartamos que las estudiantes hayan vivenciado otras experiencias similares.

Sumado a esto, se seleccionará a aquellas estudiantes que hayan manifestado su interés y gusto por este tipo de escritura, ya sea por haber elegido formar parte de la cátedra, de la materia ya mencionada, o por haberlo explicitado al rendir el examen final.

Instrumentos y procedimientos

Se realizarán cuestionarios autoadministrados a las estudiantes, los cuales consistirán en un conjunto de preguntas abiertas. Nos parece pertinente mencionar que elegimos este instrumento de recolección de datos, en lugar de la entrevista, ya que la presente investigación indaga sobre la escritura, por lo que creemos más enriquecedor obtener los datos por escrito, en lugar de obtenerlos oralmente.

Los ejes de este cuestionario tendrán que ver con: las experiencias de escritura en la Universidad a lo largo de estos años; finalidad y destinatarios de la escritura académica; diferencias entre las escrituras solicitadas en los primeros años y las de los últimos; situaciones de inhibición con respecto a la escritura; efectos y afectos de la realización de una escritura lúdica; autopercepción en sus prácticas pre profesionales; posicionamiento psicopedagógico en estas prácticas; entre otras cuestiones.

Previamente a la administración del cuestionario se pedirá el consentimiento informado, tanto de la institución como de las estudiantes. Por su parte, el cuestionario consistirá en una hoja con las preguntas abiertas, sin delimitación de espacio para las respuestas, es decir, que las participantes podrán utilizar la cantidad de hojas que crean pertinente y podrán responder en manuscrito o con soporte tecnológico; buscando, de esta manera, que puedan expresarse. Además, constarán con un amplio margen de tiempo para responder, ya que se les otorgará 15 o 20 días aproximadamente.

Análisis de datos

Se realizará un análisis de datos cualitativo (Rodríguez Sabiote, 2003). Para ello, se llevará a cabo una reducción de datos, en la que se separarán unidades de contenido, según criterios temáticos. Por su parte, el proceso de categorización será mixto, ya que se tomarán como puntos de partida una serie de categorías ya existentes y se formularán algunas más cuando estas resulten ineficaces.

Algunas categorías de análisis previstas son: escritura universitaria; inhibición; escritura lúdica; efectos y afectos de la escritura; posicionamiento ético; autofiguración/ autopercepción.

Resultados esperados

Con respecto a los resultados esperados, creemos que las estudiantes manifestarían que los dispositivos de escritura lúdica les habrían generado efectos positivos, tanto subjetivamente, como en relación con la construcción de un posicionamiento ético y en la manera de autoperibirse en las prácticas pre profesionales; debido a las características terapéuticas de este tipo de escritura.

Cronograma

Bimestres	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
Profundización en la búsqueda de antecedentes	X							
Elaboración del Marco Teórico		X						
Elaboración y administración de los Cuestionarios			X					
Reducción de datos				X				
Transformación de los datos					X			
Obtención de resultados						X		
Escritura de la Tesina							X	
Presentación de la Tesina								X

Referencias

- Agamben, G. (2014). *¿Qué es un dispositivo?* Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez Rodríguez, M. (2008). Escritura creativa. Aplicación de las técnicas de Gianni Rodari. *Educere*, 13 (44), 83-87.
- Barthes, R. (2009). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Buenos Aires: Paidós.
- Borioli, G. (2015). La palabra acompañada. Escritura académica en la Universidad Nacional de Córdoba. *Praxis Educativa*, 19 (3), 45-52.
- Calmels, D. (2018). *El juego corporal*. Buenos Aires: Paidós.
- Carlino, P. (2005). *Los estudios sobre escritura en la universidad: reseña para una línea de investigación incipiente*. XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Carlino, P. (2007). ¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre escritura en la universidad? *Cuadernos de Psicopedagogía*, 4, 21-40.
- Deleuze, G. (1990). *¿Qué es un dispositivo?* Argentina: Gedisa Editores.
- Fernández, A. (2005). *Psicopedagogía en psicodrama*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. (2009). *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. (2012). *La atencionalidad atrapada*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. (2014). *Los idiomas del aprendiente*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Filidoro, N. (2016). Entre tantos nombres... un nombre propio. En Filidoro, N., Enright, P. & Volando, L. (Ed.), *Prácticas psicopedagógicas* (pp. 113-136). Buenos Aires: Biblos.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Lopez Arnaiz, M del R. (1986). Epistemología y paradigmas. En *Hacia una epistemología de las ciencias humanas* (pp. 135-171). Buenos Aires: Belgrano.
- Molloy (2001). *Acto de presencia. La escritura autobiográfica en Hispanoamérica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Müller, M. (2013). *Aprender para ser*. Buenos Aires: Bonum.
- Rodríguez Sabiote, C. (2003). Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos. Ponencia realizada en el marco de Seminario Internacional: El proceso de Investigación en educación, algunos elementos claves, celebrado en Santo Domingo, República Dominicana.
- Sabino, C. (1996). *El Proceso de la Investigación*. Buenos Aires: Lumen-Humánitas.
- Serrano de Moreno, M., Duque de Duque, Y. & Madrid de Forero, A. (2012). Prácticas de escritura académica en la universidad: ¿reproducir o transformar? *Educere*, 16 (53), 93-108.
- Trillini, V. (2017). *Los procesos de escritura y sus efectos formativos. Un análisis psicopedagógico clínico sobre el escribir de psicopedagogas en el marco de sus prácticas pre-profesionales*. (Tesis de Licenciatura en

Psicopedagogía). Universidad de San Martín/ Instituto Universitario del Gran Rosario. Rosario.

10. RESEÑA CURRICULAR

DATOS PERSONALES:

Apellido y Nombre: Bou Mercedes.

Lugar y fecha de nacimiento: Arrecifes, Buenos Aires. / 30 de Abril de 1996.

Edad: 24 años **Estado Civil:** Soltera

D.N.I.: 39.287.145

Dirección: Mitre 1516 5° B – Rosario, Sta Fe.

C.P: 2000

Localidad: Arrecifes, Buenos Aires.

Teléfono Celular: 02478-15-515481

Correo Electrónico: mercedesbou30@gmail.com

FORMACIÓN ACADÉMICA

→ Cursos de Posgrado:

- Curso de “Formación Universitaria en Estimulación Temprana y Promoción del Desarrollo Infantil”. Dictado por el Instituto Universitario Italiano de Rosario. Duración: 2 años, con una carga horaria de 4hs. semanales. En curso actualmente (2° año).

- Curso de Acompañamiento Terapéutico en Integración Escolar. Avalado por el Ministerio de Salud de la Nación. Dictado por el Instituto San Lorenzo. Duración 6 meses.

→ Estudios universitarios:

Finalizado el cursado de la Licenciatura en Psicopedagogía, en la Universidad del Gran Rosario.

Años de cursado: 2014 – 2018.

→ Estudios secundarios:

Bachiller en Bienes y Servicios.

Escuela de Educación Técnica E.E.T N° 1 “Fray Luis Beltrán” – Arrecifes.

Años: 2007 - 2013.

EXPERIENCIA LABORAL Y PRE-PROFESIONAL:

- Acompañante áulico en proceso de inclusión escolar, en tercer año de secundario. Rosario, Santa Fe.
- Alumna Auxiliar de Segunda en la Cátedra Didáctica de la Lengua, correspondiente al Tercer Año de la Lic. en Psicopedagogía, a cargo de la docente Dra. Natalia Biancotto, durante el Primer Cuatrimestre de los años 2019 y 2020. En la Universidad del Gran Rosario, Sede ciudad de Rosario.
- Prácticas en Salud de la Unidad de Docencia Asistencial que funciona en la Universidad del Gran Rosario, 2017 y 2019.
- Prácticas en contexto vulnerable en el Centro de Salud “María Josefa Rosello”. Rosario, 2018.
- Prácticas en Educación en la Escuela Secundaria Técnica N° 547 “Héroes de Malvinas”. Rosario, 2017.

IDIOMAS:

- **Inglés:** Nivel Básico - Escrito y oral.
- **Lengua de Señas:** Nivel Intermedio.

DATOS PERSONALES:

Apellido y Nombre: Piaggio Leonela.

Lugar y fecha de nacimiento: Gualeguay, Entre Ríos. / 29 de Julio de 1995.

Edad: 25 años **Estado Civil:** Soltera

D.N.I: 39.030.705

Dirección: Alarcón Muñiz 40

C.P: 2840

Localidad: Gualeguay, Entre Ríos.

Teléfono Celular: (03444) 15517376

Correo Electrónico: leonelapiaggio@gmail.com

FORMACIÓN ACADÉMICA

→ Cursos de Posgrado:

- Curso de “Formación Universitaria en Estimulación Temprana y Promoción del Desarrollo Infantil”. Dictado por el Instituto Universitario Italiano de Rosario. Duración: 2 años, con una carga horaria de 4hs. semanales. En curso actualmente (2° año).

- Curso de Acompañamiento Terapéutico en Integración Escolar. Avalado por el Ministerio de Salud de la Nación. Dictado por el Instituto San Lorenzo. Duración 6 meses.

→ Estudios universitarios:

Finalizado el cursado de la Licenciatura en Psicopedagogía, en la Universidad del Gran Rosario.

Años de cursado: 2014 – 2018.

→ Estudios secundarios:

Bachiller con Orientación en Ciencias Sociales, otorgado por el Instituto San José D-48. Gualeguay. Culminación en el año 2013.

EXPERIENCIA LABORAL Y PRE-PROFESIONAL:

- Auxiliar en Psicopedagogía en Centro Educativo Terapéutico “Fort-Da”. (Actualmente).

- Alumna Auxiliar de Segunda en la Cátedra Didáctica de la Lengua, correspondiente al Tercer Año de la Lic. en Psicopedagogía, a cargo de la docente Dra. Natalia Biancotto, durante el Primer Cuatrimestre desde el año 2017 al 2020. En la Universidad del Gran Rosario, Sede ciudad de Rosario.

- Prácticas en contexto vulnerable en el Centro de Salud “María Josefa Rosello”. Rosario, 2018.

- Prácticas en Salud y en Educación en Centro Educativo Terapéutico “Fort-Da”. Rosario, 2017.

IDIOMAS:

- **Inglés:** Avanzado. First Certificate Aprobado.

- **Lengua de Señas:** Nivel Intermedio.