

IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología  
XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología  
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos  
Aires, 2012.

# **Análisis clínico de las modalidades singulares en la adquisición del código lectoescrito.**

Milano, María Eugenia.

Cita:

Milano, María Eugenia (2012). *Análisis clínico de las modalidades singulares en la adquisición del código lectoescrito. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-072/234>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/emcu/MGm>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# ANÁLISIS CLÍNICO DE LAS MODALIDADES SINGULARES EN LA ADQUISICIÓN DEL CÓDIGO LECTOESCRITO

Milano, María Eugenia

Agencia Nacional De Promoción Científica y Tecnológica

---

## Resumen

El propósito del presente trabajo es realizar un análisis teórico-clínico de las modalidades singulares de adquisición del código lectoescrito en niños con problemas de aprendizaje. A partir de los desarrollos teóricos de algunos autores del psicoanálisis contemporáneo y del modelo de la complejidad de Edgar Morin, se abordan las restricciones en la actividad representativa, específicamente en las producciones escritas.

A fin de ilustrar la discusión teórica, se presenta un análisis longitudinal de las producciones escritas de un caso clínico, una niña de 7 años que es parte de uno de los grupos de tratamiento de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica (Facultad de Psicología – Universidad de Buenos Aires)

Los desarrollos del presente artículo son parte del estado de avance de mi tesis doctoral titulada "Modalidades singulares de la adquisición del código lectoescrito en niños con problemas de aprendizaje". Beca de Nivel Inicial de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. (PICT 2008-1188)

### Palabras Clave

Psicoanálisis, lectoescritura, simbolización, aprendizaje.

## Abstract

CLINICAL ANALYSIS OF SINGULAR MODALITIES IN THE ACQUISITION OF THE LITERACY CODE

The aim of the present work is to make a clinical and theoretical analysis of the singular modalities of acquisition of the literacy code in children with learning disorders. According to the theoretical developments of some contemporary psychoanalytical authors and the Complexity Model by Edgar Morin, it is presented the restrictions in representative activity, specifically in written productions.

In order to illustrate the theoretical discussion, it is presented a longitudinal analysis of the written productions of a clinical case, a seven-year-old girl member of one of the treatment groups of Clinic Psychopedagogy (Faculty of Psychology – Buenos Aires University). The developments presented in this article are part of the progress status of my doctoral thesis "Singular modalities of the acquisition of literacy code in children with learning disorders". Initial Level Scholarship of the National Agency of Scientific and Technological Promotion (PICT 2008-1188).

## Key Words

Psychoanalysis, literacy, symbolization, learning.

El propósito de este trabajo es ahondar en las modalidades singulares en que cada niño transita el proceso de adquisición del código lectoescrito. Desde una postura coincidente con el psicoanálisis contemporáneo, el área de interés de este artículo se inscribe dentro de aquellas producciones psicoanalíticas abocadas a estudiar las relaciones entre los procesos psíquicos y los procesos de simbolización.

Dentro de este marco conceptual, la Psicopedagogía Clínica se propone como recorte de objeto la dimensión subjetiva de los problemas de aprendizaje (Schlemenson, 2009) desde una postura epistemológica coincidente con el paradigma de la complejidad planteado por Edgar Morin (2000). En este sentido, se abordará el análisis de las restricciones en la producción simbólica de niños y adolescentes rescatando la singularidad y la heterogeneidad de la actividad representativa. (Schlemenson, 2004, 2009)

Esta posición frente a la problemática implica considerar las características de la producción de un niño particular, además de sus antecedentes histórico-libidinales. Según Silvia Schlemenson, "la intensidad libidinal de las relaciones iniciales actúa entonces como una fuerza constitutiva del deseo de conquista del mundo, sesgada por un entramado vincular inicial en el cual se despliegan diferentes maneras de buscar e interesarse por las novedades". (Schlemenson, 2009, pág. 20). Esta posibilidad de acceder a lo novedoso como aquello que permitirá obtener placer, implica una dominación del placer de representación por sobre el placer de órgano (Castoriadis, 1993). De este modo, a través del proceso sublimatorio, el deseo de aprender hace que los objetos de conocimiento se vuelvan para el yo enigmas a descifrar (Álvarez, 1998).

Si estas experiencias primarias han sido simbólicamente precarias, se puede generar una retracción del deseo por el conocimiento y se ponen en marcha mecanismos inconscientes desobjetalizantes (Green, 2002). Es preciso aclarar que si bien estas experiencias son necesarias para el investimento de lo novedoso, la postura epistemológica de objeto complejo de Edgar Morin evita las lecturas lineales de los problemas de aprendizaje. Por tanto, las experiencias históricas simbólicamente precarias no necesariamente determinan la aparición de problemas de aprendizaje. Lo importante entonces será el modo de tramitación de las experiencias vividas, más que lo efectivamente ocurrido en los antecedentes. Entre la gran variedad de aprendizajes escolares que se requiere de los niños a temprana edad, el acceso a la lectoescritura es central y paradigmática para

la inserción del niño en la productividad social. Silvia Schlemenson plantea que escribir supone “la incorporación de un código social al que los niños acceden constructivamente con sucesivas hipótesis cognitivas (...) Ello implica un complejo proceso psíquico mediante el cual el sujeto se inserta en el mundo.” (Schlemenson, 2009, pag. 96).

En este sentido, investigar los modos de acceso a la lectoescritura desde una postura psicoanalítica permitirá comprender el compromiso de la singularidad en la incorporación del código lectoescrito.

Profundizar sobre las problemáticas que estos niños encuentran en las tareas de lectoescritura implicará bucear en los avatares de los recorridos pulsionales de cada niño singular. Es decir, las maneras en que cada uno reacciona ante la misma consigna son indicadores de las restricciones particulares que implicarán abordajes clínicos singulares en cada caso.

Para este propósito clínico, resultan de mucha utilidad los planteos de André Green en su conceptualización sobre la metapsicología ampliada (2000), que permite visualizar los distintos niveles de complejidad que puede alcanzar la actividad representativa en función de los particulares recorridos de la pulsión. Asimismo, su conceptualización sobre procesos terciarios (1996) en tanto interjuego de procesos primarios y secundarios, permite vislumbrar la necesidad de una dirección de la cura que propicie este tipo de procesamiento simbólico. Así, el tratamiento promoverá situaciones que impliquen mayor transicionalidad intrapsíquica entre ambos procesos, para que las producciones no sean a predominio del proceso primario (que dificultará la transmisibilidad a los otros) ni tampoco a predominio del proceso secundario (que ocultará aspectos propios de la singularidad del niño).

Leer y escribir implican una demora en la satisfacción pulsional más inmediata en favor de una sofisticación del caudal representacional así como una sublimación que permite la sustitución de los objetos privados por objetos valorados socialmente (Castoriadis, 1989). Al respecto, Gustavo Cantú explica: “Ese movimiento de orden lúdico necesario para que lo escrito devenga texto requiere de una operación subjetivante que habilita la legibilidad y que puede encontrar obstáculos enraizados en los procesos inconscientes que la sostienen.” (Cantú, 2004, pag. 109)

Por tanto, acceder satisfactoriamente a la lógica del código lectoescrito supone comprender la legalidad de la norma social, no como sometimiento pasivo sino como apropiación de las reglas del juego que permiten la relación con los otros. En la escritura, la relación con el otro se hace presente en el lector supuesto hacia quien va dirigido lo escrito. “Si ese otro es vivido como omnisciente no hay necesidad de escribir, puesto que todo lo sabe de antemano. Si ese otro (...) es un modelo inaccesible, la única forma de acción permitida es la copia.” (Cantú, 1998, pag. 6)

Para ilustrar este hilo de pensamiento, se tomarán viñetas de la producción escrita de una niña que llamaremos Juliana, miembro de uno de los grupos de tratamiento psicopedagógico del Servicio de Asistencia de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología (Universidad de Buenos Aires). Se trata de un servicio gratuito, al que asisten niños con problemas de aprendizaje derivados de distintos equipos de orientación escolar de la Ciudad de Buenos Aires.

Juliana comienza el proceso diagnóstico cuando tenía 6 años, derivada porque según cuenta su mamá se distraía en la escuela, no copiaba casi nada y se portaba mal. Durante el proceso diagnóstico se mostró como una niña con altos niveles defensivos, producciones de tipo cliché y una actitud general que intentaba agradar a la terapeuta. Cuando ingresa al grupo de tratamiento y durante las primeras dos sesiones, Juliana mantiene la misma actitud que antes: está callada y se muestra obediente. Una de sus producciones escritas es: “me gusta la conpu para estudiar”. Se trata de una producción de tinte sobreadaptativo, con la esperanza de agradar a las terapeutas.

Sin embargo, a partir de la sesión siguiente el panorama es bien diferente: se muestra agresiva con sus compañeros y hasta con las terapeutas, se niega a escribir y a dibujar, y se observa una descarga corporal excesiva. Cuando escribe, lo hace en el pizarrón y generalmente son garabatos.

A partir del trabajo de a dos con una de las terapeutas, en una sesión logra jugar al ahorcado en el pizarrón, para luego llevar este juego al cuaderno. No puede asociar nada con las palabras que se le ocurren escribir en el juego. Luego de esta sesión, varios encuentros siguientes Juliana se muestra altamente hostil, ni siquiera se integra para la conversación grupal y mucho menos quiere producir en forma escrita. Grita, gatea, trae juguetes que hacen ruido, se hamaca en una silla rota que pone en el suelo, quiere golpear a sus compañeros y hace oídos sordos a todas las intervenciones de las terapeutas.

Hacia el 10° encuentro y ante su rechazo siquiera a estar cerca del cuaderno, una de las terapeutas interviene ofreciéndole una hoja de su propio anotador y una lapicera de su cartuchera. La niña acepta la propuesta, dibujando y escribiendo cartas para las terapeutas. Se trataban de dibujos de niñas, corazones y “te quiero”, que si bien son escrituras que incluyen un componente afectivo, se pueden pensar como intentos de agradar a las terapeutas.

Luego de algunas sesiones en las que sólo escribe con hojas y lapiceras de la terapeuta, y haciendo cartas del mismo estilo, hacia la sesión 13° se integra a la conversación general, que se refería a los juegos en los recreos. Se le propone que escriban una lista de juegos que les gustaban y Juliana escribe en su cuaderno “mancha pelota” y lo acompaña de un dibujo de dos niñas y una pelota. De aquí en adelante, las producciones escritas de Juliana siempre van acompañadas de un dibujo relacionado. Como si el código lectoescrito no alcanzara para expresar cabalmente lo que ella quiere decir. Emilia Ferreiro explica esta situación de los niños que cuando se les pide que escriban, dibujan. En algunos casos, porque no han logrado todavía diferenciar el escribir del dibujar. En otros casos, (como lo que le pasa a Juliana) “... dibujan primero y escriben después, no porque ignoran la distinción, sino porque necesitan hacer el dibujo para estar seguros de que las letras `dicen` aquello que quieren que `digan`...” (Ferreiro, 1987, pag. 28)

Unas sesiones más tarde viene muy angustiada porque ha encontrado uno de sus perritos muertos, su discurso parece más rico de lo habitual, cuenta su experiencia con muchísimo detalle y un compromiso afectivo patente. Se le propone escribir sobre este tema que le está preocupando, y vuelve a pedir hojas y la cartuchera de la terapeuta. Dibuja una niña, varios perritos y borra uno con Liquid Paper. Cuando se le propone que escriba algo sobre eso que dibujó, escribe “mis perritos”. Pareciera que para Juliana, la producción gráfica está mucho más investida que la escritura, el código plástico

pareciera serle más útil para expresar sus sentidos propios que el código lectoescrito.

En el 17° encuentro, hablando de las nacionalidades de sus padres, Juliana cuenta sobre su papá que vive en Paraguay (y que ella no ve desde los 5 años). Al producir, pide hoja y lapicera, y escribe primero la letra "p", y luego la palabra "parana" (con la intención de escribir paraguay). Luego de estos intentos y dibujar un ahorcado, empieza a dibujar unos números grandes formando el año "2011". Se puede observar que cuando el investimento de la producción simbólica escritural está al servicio de expresar contenidos fantasmáticos de su dramática psíquica que condensan una carga afectiva intensa, necesita una apoyatura mayor, así es que solicita nuevamente las hojas y cartuchera de la terapeuta. Incluso a veces se desorganiza tanto que deja la producción de lado para escribir o dibujar algo que no la comprometa tanto.

Hacia el 24° encuentro, Juliana llega triste y según cuenta la madre, había venido el boletín con muchas notas bajas. Ella comienza a hablar del tema espontáneamente y luego de charlar un rato, quiere escribir en su cuaderno. Escribe en cursiva y sin algunos cortes: "mecuestan las pruebas", dibuja una niña con muchas lágrimas y un globito que dice sin segmentaciones: "nosenada".

Se puede observar que en este punto, Juliana realiza escrituras con mayor nivel de organización y siguen acompañadas de gráficos que evidencian un compromiso afectivo mayor. Asimismo, puede enunciar la problemática relacionada con el aprendizaje sirviéndose de las significaciones compartidas para transmitir sentidos propios.

De este modo, si bien las producciones escritas de Juliana siguen teniendo aspectos restrictivos, se puede observar en este análisis longitudinal que el trabajo terapéutico le permitió ganar plasticidad entre los procesos primario y secundario, que se traduce en producciones más elaboradas. Así, logra evitar que las producciones sean una mera reproducción sin implicación personal propia de la sobreadaptación, ni una producción alejada de toda legalidad del proceso secundario lo cual impediría la transmisibilidad, o incluso la total evitación de la escritura.

En conclusión, se observa que en los niños con problemas de aprendizaje que presentan restricciones en la escritura, resulta muy fructífero un trabajo terapéutico que promueva que el niño exprese desde su imaginación aquello que es plenamente original y propio, pero utilizando representaciones compartidas que permiten la transmisibilidad hacia los demás. Estas significaciones escritas tendrán una legalidad que el niño tendrá que adquirir a fin de comunicarse exitosamente con los otros.

## **Bibliografía**

- Álvarez, P. (1998). Aspectos de la subjetividad comprometidos en las perturbaciones de aprendizaje. Departamento de Publicaciones. Facultad de Psicología. UBA.
- Cantú, G. (1998) "El placer de leer, el placer de escribir. Notas para una metapsicología de la lectoescritura" en la revista Aprendizaje, hoy, año XVIII, nro. 40.
- Castoriadis, C. (1989) "La institución histórico social: el individuo y la cosa." en La institución imaginaria de la sociedad. Tomo II Editorial Tusquets. Barcelona.
- Castoriadis, C. (1993). "Psicoanálisis y política." en El mundo fragmentado

Editorial Altamira. Uruguay.

Ferreiro, E. (1987) "El aprendizaje en el niño y los aprendizajes escolares" en El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio. Editorial Nueva Visión, Bs. As.

Green, A. (1996) La metapsicología revisitada. Buenos Aires, EUDEBA.

Green, A. (2000): "Una teoría general de la representación" en Fine, Alain Y Schaeffer, J. en Interrogaciones Psicosomáticas Bs. As. Amorrortu editores.

Morin, E. (2000) "El paradigma de la complejidad" en Introducción al pensamiento complejo. Gedisa, Barcelona.

Schlemenson, S. (2004): Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Schlemenson, Silvia (2009): La clínica en el tratamiento psicopedagógico, Buenos Aires, Paidós.