



DEL HORRIBLE PELIGRO DE LA LECTURA

THE HORRIBLE DARK OF READING

Gustavo Cantú¹

Facultad de Psicología
Universidad de Buenos Aires
Argentina
gcantu@psi.uba.ar

Resumen

Este trabajo se enmarca en el Proyecto de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires (UBACyT) 2018-2021: *Procesos subjetivos y simbólicos contemporáneos comprometidos en el aprendizaje escolar: nuevas conceptualizaciones e intervenciones*. Esta investigación intenta profundizar en la comprensión de las relaciones entre los procesos psíquicos y las modalidades específicas de producción simbólica y de aprendizaje en niños y adolescentes. Uno de sus objetivos específicos propone producir conceptualizaciones sobre los trabajos subjetivos ligados a la constitución narcisista y a las modalidades de simbolización que intervienen en el aprendizaje. En función de ese objetivo, en este escrito abordaremos los trabajos subjetivos ligados a la constitución narcisista que intervienen en la lectura. Para ello, se realiza un estudio exploratorio de las formas de lectura observadas en niños y niñas con problemas de aprendizaje, con el propósito de producir conceptualizaciones teóricas acerca de los procesos subjetivos ligados a la constitución narcisista implicados en sus formas singulares de leer. Se concluye que la lectura requiere de la puesta en funcionamiento de procesos reflexivos que implican la puesta en cuestión de las certezas instituidas que tienen para el psiquismo una función identificatoria, y de procesos imaginativos cuyo modo de funcionamiento puede hacer tambalear el orden lógico de la racionalidad que sostiene el lugar unificante del yo como eje del narcisismo. Se postula que en algunos sujetos la experiencia de leer puede aparecer obstaculizada como efecto de dichas amenazas.

Palabras clave: Lectura - Narcisismo - Dificultades de aprendizaje

Abstract

This work is part of the UBACyT 2018-2021 Project: *Contemporary subjective and symbolic processes engaged in school learning: new conceptualizations and interventions*. This project aims to deepen the understanding of the relationships between psychic processes and the specific modalities of symbolic production and learning in children and adolescents. One of its specific objectives proposes to produce conceptualizations about subjective works linked to the narcissistic constitution and to the modalities of symbolization that intervene in learning. Based on this objective, in this writing we will address the subjective works linked to the narcissistic constitution that intervene in reading. For this, an exploratory study of the forms of reading observed in children with learning disabilities is carried out, with the purpose of producing theoretical conceptualizations about the subjective processes linked to the narcissistic constitution involved in their unique ways of reading. It is concluded that reading requires reflective processes that imply the questioning of the instituted certainties that have an identifying function for the psyche, and of imaginative processes whose mode of operation can shake the logical order of rationality that holds the unifying place of the self as the axis of narcissism. It is postulated that in some subjects the reading experience may appear hampered as a result of these threats.

Keywords: Reading - Narcissism - Learning disorders

Recepción: 29-05-2021

Aceptación: 20-09-2021

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se enmarca en el Proyecto UBACyT 2018-2021: *Procesos subjetivos y simbólicos contemporáneos comprometidos en el aprendizaje escolar: nuevas conceptualizaciones e intervenciones*. Dicha investigación intenta profundizar en la comprensión de las relaciones entre los procesos psíquicos y las modalidades específicas de producción simbólica y de aprendizaje en niños y adolescentes.

Uno de los objetivos del proyecto se propone producir conceptualizaciones sobre los trabajos subjetivos ligados a la constitución narcisista y a las modalidades de simbolización que intervienen en el aprendizaje. En función de ese objetivo, en este escrito nos centraremos en los trabajos subjetivos ligados a la constitución narcisista implicados en las modalidades de simbolización que intervienen en la lectura, como forma paradigmática del aprendizaje.

Realizaremos en primer lugar una síntesis conceptual del marco teórico desde el cual abordamos las relaciones entre aprendizaje y subjetividad, para luego proponer una concepción de los procesos de lectura y sus dificultades desde el punto de vista de su apropiación subjetiva. A partir de allí, planteamos interrogantes específicos en relación con la articulación entre los procesos de lectura y los procesos subjetivos ligados a la constitución narcisista, describimos un diseño de investigación para su abordaje, resumimos los principales resultados y discutimos sus implicaciones para proponer conclusiones conceptuales que intenten dar cuenta del problema analizado.

1. Marco conceptual

1.1. Aprendizaje y subjetividad

El campo disciplinar de la Psicopedagogía Clínica (Schlemenson y Grunin, 2013), en un abordaje que parte del Psicoanálisis Contemporáneo y el paradigma epistemológico de la Complejidad, se ocupa de investigar e intervenir sobre la dimensión subjetiva del aprendizaje. Desde dicho enfoque, el aprendizaje se considera como un proceso complejo ligado a la subjetividad, puesto que las formas y modalidades de aprender de un sujeto no se reducen a la incorporación de conocimientos, sino que involucran procesos de producción simbólica a través de los cuales el sujeto interpreta y da sentido subjetivo tanto a los objetos culturales como a su propia realidad psíquica (Álvarez y Cantú, 2017).

Distintos autores representativos del Psicoanálisis Contemporáneo han realizado desde fines del siglo XX y principios del siglo XXI aportes sustanciales en relación a las complejas relaciones que se establecen entre las transformaciones histórico sociales y los procesos

subjetivos singulares, haciendo especial hincapié en la problemática de la constitución y despliegue del pensamiento y los procesos de simbolización. En esta línea, Cornelius Castoriadis (1993) plantea la dialéctica instituido-instituyente como movimiento potencial para la transformación de sentidos estables y define a la imaginación y a la reflexión como procesos psíquicos constituyentes del pensamiento. La producción de símbolos es para este autor un producto del trabajo de la imaginación radical que se desarrolla desde los orígenes. Esta actividad psíquica no responde a ninguna racionalidad ni funcionalidad biológica condicionada (Castoriadis, 1998).

Desde esta perspectiva, la producción de conocimientos no proviene de la inducción empírica ni de la deducción lógica, sino que se trata de invenciones que se generan a partir de la creación de nuevos esquemas imaginarios (Castoriadis, 2001). Así, aprendizajes, conocimientos e hipótesis científicas nunca son derivados directos de la experiencia empírica, sino creaciones de la psique singular en interjuego con la alteridad, formadas a partir de la experiencia, pero que no se reducen a esta. La reflexión, como proceso de vuelta del pensamiento sobre sus propios fundamentos, (Castoriadis, 1993) implica la investidura del propio pensamiento como apto para producir resultados verdaderos, pero más allá de cualquier resultado en particular, reconociendo su condición contingente y conjetural.

Por su parte, la obra de André Green (1996) complejiza esta línea de investigación al plantear que las problemáticas de simbolización dan cuenta justamente de las vicisitudes que pueden tomar las relaciones afecto-representación –donde no siempre los trabajos de ligadura psíquica están garantizados en pos de las posibilidades representativas- dando lugar a toda una serie de avatares y desencuentros entre las problemáticas pulsionales y los objetos de representación e investiduras.

Green (1996) define la *función objetalizante* como el trabajo psíquico que posibilita que la pulsión se ligue a los objetos y, a partir de este acto de ligadura, cree sus propias representaciones psíquicas. Este proceso permite constituir el propio trabajo de pensamiento en objetalizable para el sujeto, jerarquizando la función del trabajo del pensamiento (Sverdlik, 2010) por sobre un contenido o resultado particular. Estas modalidades de objetalización se gestarían por otra parte en el marco de una *estructura encuadrante* (Green, 2012), a la que este autor define como la matriz psíquica fundacional que orienta las relaciones entre pulsiones y objetos.

En este sentido, conceptualiza como *función desobjetalizante* (Green, 2010a, 2010b) a los trabajos psíquicos que escinden la actividad representativa de aquellos objetos que están ligados a una problemática afectiva excesivamente desestabilizadora y amenazante para la integridad psíquica, generando una diversidad de desinvertimientos

y desimbolizaciones (Urribarri, 2013; Green, 2014), que restringen significativamente los recursos imaginativos y reflexivos.

A su vez, propone a los *procesos terciarios* (Green, 2005) como procesos de combinación dinámica entre lo primario y lo secundario, fuente de la creatividad representativa basada en el trabajo psíquico entre fronteras que fundamenta su esquema de la metapsicología ampliada. Este modo de interpretar la actividad representativa permite problematizar toda una serie de matices y trabajos psíquicos diversos en torno a los modos de representación singulares con que cada sujeto elabora sus propios sentidos, ampliando la matriz conceptual de las problemáticas de simbolización en la infancia y adolescencia contemporáneas.

El afecto (Green, 1996, 2011), en tanto energía psíquica, es la fuerza que motoriza y vectoriza al psiquismo en búsqueda de oportunidades de satisfacción. El trabajo de representación tiene por lo tanto como función la metabolización de las problemáticas afectivas creando sentido subjetivo singular para interpretar la experiencia libidinal.

Es desde este enfoque que la Psicopedagogía Clínica comprende al aprendizaje como un proceso complejo en el cual sujeto y objeto se constituyen y transforman recíprocamente. Por eso, aprender no implica simplemente reproducir ni copiar aquello proveniente de la realidad exterior ni tampoco apropiarse pasivamente de contenidos o instrumentos ofertados por otros, sino que se trata de un proceso activo de producción de sentido singular, y en articulación constante con el trabajo identificador (Álvarez, 2010).

Estas modalidades subjetivas de aprendizaje de cada niño involucran procesos de producción simbólica (Schlemenson, 2009; Álvarez, 2010), a través de los cuales un sujeto interpreta y da sentido tanto a los objetos culturales como a su propia realidad psíquica. Lo que vuelve a un aprendizaje significativo es la posibilidad de que la apropiación de los objetos sociales y culturales se acompañe de la oportunidad de otorgar sentido subjetivo a la propia experiencia. Esto depende de los recursos simbólicos disponibles para un niño no solo en su capacidad para interpretar al mundo, sino también para metabolizar su propia experiencia afectiva con los objetos (Álvarez, 2012).

Cada sujeto, en cada situación particular, despliega una forma de ligarse hacia adentro con su propio mundo interno y hacia afuera con la realidad compartida con otros. Para hacerlo utiliza los recursos que le son ofrecidos por las significaciones sociales, apropiados subjetivamente en sus modalidades singulares de producción simbólica de acuerdo con modos específicos de relación de las distintas formas de actividad representativa, que han sido históricamente acuñadas en los distintos momentos de su constitución psíquica (Álvarez y Cantú, 2017).

La interpretación de la experiencia, al ser siempre una metabolización de la conflictiva, tiene una función imprescindible para el mantenimiento de una cierta unidad y estabilidad

reconocidas por el sujeto con una función identitaria. Por lo tanto, la elaboración de las relaciones conflictivas entre la actividad pulsional, el trabajo representativo y la organización identificatoria resultan para cada sujeto en la construcción de una modalidad de simbolización que está al servicio tanto de su estabilidad narcisista como del abordaje de sus objetos.

Este trabajo elaborativo es condición de lo pensable: la elaboración de juicios es una función que articula el pensamiento en su dimensión lógica secundaria y objetivable con la organización subjetiva identitaria.

A partir de estas consideraciones acerca del proceso de aprendizaje en general, se deduce la importancia de una perspectiva compleja que no escinda la subjetividad del proceso de lectura, para lo cual es necesario comprender cuáles son los procesos psíquicos que intervienen en el proceso de leer y que pueden por lo tanto obstaculizarlo.

1.2. La lectura y la *experiencia de leer*

En trabajos anteriores hemos propuesto usar el infinitivo substantivado “leer” para realzar el carácter de acción, de trabajo, y no el de entidad autónoma y cerrada sugerido por el sustantivo “lectura” (Cantú, 2003). Asimismo, hemos planteado la siguiente hipótesis: el leer involucra formas de mediación y de transicionalidad en dos fronteras (Cantú, 2006). Por un lado, entre adentro y afuera, entre sujeto y objeto, entre el lector y el texto. Se trata de los *procesos transicionales* propuestos por Winnicott (1986). Y, en segundo lugar, entre los dos territorios separados que constituyen el adentro: entre consciente e inconsciente. Se trata de los *procesos terciarios* tematizados por Green (2005).

Así, al leer, el sujeto produce una realidad tercera (Cantú, 2007), que no es ni la realidad interna privada, propia, ni la realidad exterior pública y compartida de las significaciones sociales instituidas. Se trata de un tipo de objetos que se sitúan en un límite, en un espacio de intersección entre adentro y afuera, entre lo público y lo privado.

Es la ligazón entre representaciones de palabra y de cosa lo que garantiza las mediaciones necesarias para la apropiación subjetiva de las significaciones sociales asociadas a un texto leído, que de otro modo permanecerían en la superficie como mera información o como saber racional, pero sin implicación subjetiva (Cantú, 2011). Estas ligazones entre representaciones de cosa y de palabra están sostenidas en los procesos terciarios, como formas de articulación entre los procesos primarios propios del sistema inconsciente y los secundarios propios del sistema pre-consciente-consciente.

En un escrito anterior (Cantú, 2014), hemos postulado que los modelos cognitivistas y constructivistas de la lectura suponen un lector neutro, desapasionado, que se enfrenta a un objeto también neutro que es el escrito y extrae de este un significado –o, en el mejor de los casos, varios significados– en un proceso que se supone dominado por

la lógica racional. Es decir, que estos abordajes son coherentes dentro del sistema de investigación positivista: la escisión de las dimensiones afectivas y pasionales del proceso, el desconocimiento del cuerpo y de la significación social del objeto son operaciones que delatan su origen y funcionalidad en dicho paradigma.

Con el desafío de desarrollar una conceptualización de la lectura que intente superar las escisiones detectadas en esos abordajes, se postuló el concepto de *experiencia de leer* (Cantú, 2014). La palabra experiencia viene del latín *experiri* que significa “probar” (Larrosa, 2003). Es decir, que la experiencia es el encuentro con algo que se experimenta, se prueba. El radical *periri* se encuentra también en *periculum*, peligro, con lo cual la palabra nos muestra que la experiencia puede tener algo de peligroso: hay un cierto riesgo en experimentar. La raíz indo-europea es *per*, que alude a la idea de travesía, de viaje, recorrido o pasaje. En griego hay muchos derivados de esa raíz: *peraô*, pasar a través; *perainô*, límite, y finalmente *peiratês*, pirata. Un campo semántico muy sugerente que nos conduce a esos seres que se exponen atravesando espacios indeterminados y peligrosos buscando en ellos sus oportunidades, sus ocasiones. La raíz *ex* que comparte con exterior, extranjero, extraño y existencia nos abre otro universo de sentidos: la experiencia implica un pasar-a-través, un trabajo entre fronteras, una exploración de lo exterior, lo extranjero, lo extraño.

Según Foucault (1991), la experiencia tiene el efecto de desgarrar al sujeto de sí mismo, de manera que no sea ya el sujeto como tal, que sea completamente otro de sí mismo. Es decir, que el sentido de la experiencia es impedir que el sujeto sea siempre el mismo. Por lo tanto, en la experiencia no se trata de demostrar una verdad: no es ni verdadera ni falsa, no se somete al juicio de verdad en tanto experiencia; la lectura no es ni verdadera ni falsa. La experiencia no es otra cosa que ese encuentro de lo mismo con una otredad que lo resiste, lo pone en cuestión y lo obliga a transformarse. Kristeva (2001) hace referencia al concepto de experiencia para articular el principio de placer con el re-nacimiento de un sentido para el otro, que se comprende como revuelta, en tanto considera no confiar en la apariencia imaginaria de las palabras y el sentido, supone ir más lejos, a otra parte y a otro tiempo.

A partir de esa concepción de experiencia, podemos diferenciar entre *comprensión* y *experiencia de leer*. Nos referimos a *comprender* para caracterizar la apropiación de las significaciones socio-culturales instituidas relativas a lo escrito y organizadas de acuerdo con la lógica racional, es decir, encadenadas en un sistema témporo-causal. Reservamos la denominación de *leer* para la *experiencia* de creación de sentidos nuevos (no escritos) que resultan de la tensión entre las significaciones sociales instituidas y los sentidos subjetivos. Como el trabajo de la lectura puede ligar las significaciones de lo escrito tanto con recuerdos, fantasías, proyectos, deseos, temores y todo el espectro de producciones de sentido del sujeto, el leer hilvana los tres tiempos: pasado, presente y futuro.

En este sentido, los procesos reflexivos -definidos por Castoriadis (1993) como el movimiento de vuelta del pensamiento sobre sí mismo- son centrales a la experiencia de lectura, ya que al leer el sujeto es puesto en cuestión en sus certezas identitarias y en su unidad narcisista. La búsqueda de sentido es en general saturada por las significaciones imaginarias sociales que el ser humano interioriza en la socialización. Esta interiorización se da en la clausura, ya que de esa manera quedan excluidas de la interrogación y se asegura su validez perpetua. De ese modo son investidas las creencias establecidas, y el modo de adhesión a las mismas consiste en el creer. El individuo socializado necesita y desea creer en las significaciones sociales instituidas a riesgo de su propio sinsentido. En esa clausura identitaria se mueve el pensamiento, mientras que la reflexión promueve la ruptura de ese cierre identitario que garantiza la unidad narcisista.

La imaginación tiene un rol central como condición de la reflexión puesto que por el modo de funcionamiento de los procesos primarios que rigen en el sistema Inconsciente, son dichos procesos los que se muestran aptos para constituir un entramado arborescente de sentidos subjetivos que permita ligar las representaciones ligadas a las significaciones sociales. Borges lo explica con genialidad en el epílogo a *El libro de arena*, diciendo: "Espero que las notas apresuradas que acabo de dictar no agoten este libro y que sus sueños sigan ramificándose en la hospitalaria imaginación de quienes ahora lo cierran" (Borges, 1973, p. 182). Si el libro se ramifica en la imaginación del lector, podemos hablar de un verdadero 'trabajo de la lectura', en el sentido en que en psicoanálisis usamos el concepto de 'trabajo', para referirnos a las formas de elaboración psíquica de las ligaduras entre representaciones y afectos.

1.3. Los problemas de aprendizaje en la lectura

Como hemos visto en el apartado anterior, para poder leer es necesario que el sujeto pueda poner en funcionamiento estas formas de transicionalidad psíquica. Esto implica una flexibilización de las fronteras entre los territorios psíquicos (Cantú, 2010). Es necesario que el aparato psíquico pueda aprovechar las condiciones de la lectura para sostener una dinámica psíquica que involucra procesos progredientes, de relación con la realidad exterior, con las significaciones sociales que constituyen el escrito, ordenado según la lógica instituida, pero a la vez regredientes, de ligadura con su mundo interno, cuyo modo de organización no es el de la lógica instituida de los procesos secundarios sino la del principio de placer propio de los procesos primarios.

Por lo tanto, al leer se produce una modificación de la economía de las fronteras psíquicas (Cantú, 2017). Procesos progredientes y regredientes constituyen pares opositivos en la filosofía de la escisión, pero que necesitamos considerar como polos 'dialógicos' (Morin, 1994) en una relación de tensión productiva. Pensar el leer desde el paradigma de la Complejidad (Cantú, 2021) implica no reducirlo a la anexión integrativa de significados.

Conlleva analizar el modo en que el sujeto en su totalidad está comprometido en la experiencia de leer.

Desde esta concepción, los problemas en el aprendizaje que se manifiestan en los procesos de lectura no son entendidos desde categorizaciones sintomatológicas tales como “dislexia” -cuyos supuestos epistemológicos hemos despejado en otro trabajo (Cantú, 2016)-, sino a partir de la interpretación de los procesos psíquicos puestos en juego.

Las formas de lectura en niños con problemas de aprendizaje, analizadas en otra oportunidad (Cantú, 2011), mostraron modalidades de producción singular que no permiten al aparato psíquico aprovechar la modificación de la economía de las fronteras, favorecida por la situación de lectura en transferencia para utilizar los beneficios regresivos que de esta derivan. En esos casos, el sujeto queda expuesto a la invasión interna (por las pulsiones) y/o externa (por el objeto). En los niños con problemas, en el aprendizaje estudiado, se observaron distintas modalidades de esta problemática, en las que de diferentes formas la lectura no llega a constituirse en *experiencia*. Asistimos, en esos casos, a procesos de desinversión de la significación (en los casos analizados, compensada con sobreinversión de la producción imaginativa) o de desimplicación subjetiva (en los casos analizados, compensada con contrainversión de las significaciones).

2. Metodología

A partir del interrogante general del proyecto acerca de los procesos narcisistas e identificatorios puestos en juego en el pensamiento y el aprendizaje, se abren interrogantes específicos que aluden a los procesos narcisistas e identificatorios puestos en juego en la lectura.

Podemos postular que el carácter de experiencia que reviste el leer implica la necesidad de sostener una puesta en cuestión de las certezas narcisistas que el sujeto estructura como referencias identificatorias y, en ese sentido, preguntarnos: ¿de qué modo el leer pone en cuestión las certezas identitarias?, ¿a qué amenazas narcisistas se enfrenta el sujeto que lee?, ¿cómo se articulan las dimensiones identitarias y narcisistas con los procesos de simbolización implicados en la lectura? y ¿en qué casos estas articulaciones pueden devenir en obstáculos para el aprendizaje?

Para responder esos interrogantes se realizó un estudio a partir de las formas de lectura observadas en niños y niñas con problemas de aprendizaje, con el propósito de producir conceptualizaciones teóricas acerca de los procesos subjetivos ligados a la constitución narcisista implicados en sus formas singulares de leer.

2.1. Diseño

Se propuso un diseño cualitativo (Schwartz y Jacobs, 1996; Taylor y Bodgan, 1992) que busca elaborar mediaciones conceptuales entre hipótesis teóricas complejas e indicadores y descriptores de los procesos en estudio, en un esquema exploratorio (Samaja, 1993; Vasilachis de Giardino, 1992) realizando la perspectiva de la dinámica procesual (Gonzalez Rey, 2006).

La comprensión de los procesos que aparecen restringidos en los niños y niñas con problemas en el leer permitió elaborar hipótesis acerca de la dinámica psíquica implicada en la lectura. Se produce entonces una relación dialógica y recursiva entre la elaboración de hipótesis clínicas acerca de los sujetos con dificultades de aprendizaje y de hipótesis generales acerca de los mecanismos psíquicos implicados en el leer.

El estudio se enmarcó en el esquema clínico de asistencia de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, que elaboró un encuadre clínico específico para el Servicio de Asistencia Psicopedagógica. En este se realiza un trabajo terapéutico sostenido con niños y adolescentes con problemas de aprendizaje derivados por las escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires, en el marco de un convenio ininterrumpido desde 1986 con la Secretara de Educación. Este encuadre clínico es producto de los resultados de las sucesivas investigaciones UBACyT desde el mismo periodo hasta el presente, y se encuentra en permanente revisión tanto para la producción de actualizaciones conceptuales como para la creación de herramientas de diagnóstico y tratamiento acorde a las exigencias de las problemáticas clínicas.

2.2. Selección de casos

El universo del que se seleccionaron los casos se integra por la población que consulta en el Servicio de Asistencia Psicopedagógica, compuesta por los alumnos que cursan en escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Esta población es homogénea en cuanto a la manifestación de problemas de aprendizaje y la situación de vulnerabilidad económica y social, caracterizada por los indicadores de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI); y es heterogénea en cuanto al período vital, problemáticas psíquicas y dificultades de simbolización, es derivada a los respectivos equipos psicopedagógicos a partir de la detección de problemas de aprendizaje manifiestos y estables no resueltos en el ámbito del aula.

Por tratarse de un diseño delimitado por el tipo de encuadre clínico, se parte de un criterio de selección muestral teórico, no probabilístico y de carácter intencional (Taylor y Bodgan, 1992), representativo de las problemáticas actuales de simbolización de niños y adolescentes con dificultades en el aprendizaje.

Todos los niños y adolescentes participantes de la investigación fueron considerados parte de la muestra únicamente después de que sus padres aceptaron voluntariamente, y firmaron una notificación de consentimiento escrito, en la que como adultos a cargo del niño o adolescente accedieron a formar parte del proyecto. En todos los casos, los sujetos finalizaron el diagnóstico inicial y fueron derivados a tratamiento psicopedagógico grupal. Los terapeutas a cargo de los diagnósticos y tratamientos son docentes de la Cátedra e investigadores del Programa de Investigación.

Para el estudio sobre lectura, se seleccionaron los casos de los niños, niñas y adolescentes cuyo motivo de consulta incluía las problemáticas en los procesos de comprensión lectora. Se seleccionaron 6 (seis) casos, elegidos por la diversidad de manifestaciones clínicas en cuanto a sus modalidades de lectura.

2.3. Recolección del material

Los modos específicos de indagación de la lectura en el encuadre psicopedagógico clínico fueron desarrollados en una investigación anterior (Cantú, 2011). Involucran el trabajo con textos narrativos ficcionales en el encuadre clínico, a partir de intervenciones que intentan favorecer la implicación subjetiva con el escrito en transferencia.

2.4. Dimensiones de análisis

Se buscó conceptualizar sobre la dinámica intersubjetiva y la elaboración intrapsíquica de las problemáticas narcisistas e identificatorias en la especificidad de cada modalidad de producción simbólica.

En el abordaje de la lectura, tomaron dos dimensiones de análisis: a) procesos imaginativos y b) procesos reflexivos. Dichas dimensiones fueron elaboradas en una investigación anterior (Cantú, 2011), y a esta remitimos al lector interesado en profundizar las subdimensiones e indicadores.

A partir del análisis de los procesos imaginativos y reflexivos, se produjeron hipótesis teóricas acerca de los procesos psíquicos comprometidos en la elaboración representativa implicada en la lectura y sus implicaciones en la estructuración narcisista. En función de ello se conceptualizaron las modalidades de simbolización implicadas en la lectura, para diferenciar aquellas que están en la base de obstáculos y restricciones para el despliegue de los procesos de simbolización.

3. Resultados

3.1. Los procesos imaginativos

Se observó que en ciertos casos déficits en la construcción de lo ficcional que aparecen de forma concomitante a las restricciones de los procesos de imaginación. Es decir, que en ese grupo de casos las significaciones instituidas pueden ser contrainvestidas como recurso defensivo frente al embate de las representaciones inconscientes, cuya invasión se teme como desestructurante o como modo de cubrir el vacío de producciones intermedias frente a la exigencia de trabajo impuesta por la consigna.

En algunos de estos casos, diversos tipos de fracasos en los mecanismos de control que mantenían el ordenamiento secundario disyunto de la producción primaria atestiguaron que en estos niños no se trataba de formas de vacío representacional, sino de intentos fallidos de dominación de los derivados pulsionales que, al no poder ser ligados por los procesos de simbolización, emergen en forma de fantasías -en su mayoría hostiles- y en forma de desorganización del ordenamiento secundario de la narración. En otros, la ausencia de formaciones intermedias ligadas a sentidos subjetivos evidencia un desinvertimiento de la imaginación, que se evidencia en el recurso a desenlaces extrarrepresentativos o a la contrainvestidura de las significaciones para recubrir el vacío representacional.

Finalmente, un pequeño grupo de niños de la muestra permitió ejemplificar mediante sus producciones las formas en que los procesos de imaginación pueden tener preponderancia por sobre el ordenamiento secundario. La primacía fantasmática en la lectura de estos niños logra formaciones psíquicas cargadas de sentido subjetivo singular. La implicación subjetiva en estos casos es máxima: el texto es ingresado en un entramado de sentidos plurales, metamorfoseado a partir de operaciones de transposición, asociación y fragmentación, pero con distintos niveles de indiscriminación que redundan en déficits en el reconocimiento de la alteridad.

3.2. Los procesos reflexivos

Las restricciones en la actividad reflexiva del pensamiento parecen ser la modalidad más frecuente en las producciones de los niños en estudio; la adscripción acrítica a las significaciones instituidas como certezas cobra distintas modalidades unificadas por la imposibilidad de cuestionar y poner en tensión dichas significaciones con otros puntos de vista que los dados. Las formas de lectura de los niños estudiados se caracterizan en su mayoría por recibir pasivamente las significaciones del texto: los procesos de repetición literal o de vacío representacional dan cuenta de los obstáculos en la producción reflexiva. En algunos casos, la búsqueda de certezas conduce a los sujetos a atribuirle al texto

la función de *locus* de verdad; en otros, esa función es ocupada por el terapeuta; en otros, por voces impersonales que prescriben el deber-ser. El factor común radica en la necesidad psíquica de certezas, es decir, que la intolerancia a la incertidumbre y la duda conduce a estos niños a la búsqueda de un objeto que opere como garantía de verdad.

En otro grupo de niños, la minoría, las dificultades no se centran en la recepción pasiva de la oferta de sentidos operada desde el campo de lo real, sino en otra modalidad particular en su uso. El escrito en esos casos solo es considerado como suministro de insumos para el despliegue imaginativo y no en función de su significación, de modo que la posibilidad de cuestionamiento reflexivo se hace improcedente.

4. Discusión

Para discutir la significación de estos resultados, en función de nuestro objetivo de conceptualizar los trabajos subjetivos ligados a la constitución narcisista que intervienen en la lectura, será necesario plantear las implicancias de las formas singulares del trabajo de los procesos imaginativos y reflexivos en relación con el funcionamiento de las fronteras psíquicas.

En algunos de los sujetos cuya producción se analizó, se observó que las ansiedades convocadas por la situación de lectura en transferencia pueden llevar a fortalecer las fronteras intrapsíquicas y hacerlas difícilmente permeables. Las producciones resultantes muestran características de adscripción a la literalidad y pueden ser interpretadas como fruto de un corte o escisión relativa entre el yo, por una parte, y el bagaje pulsional, por otra.

Así, los sistemas psíquicos quedan a salvo de la interpenetración y las representaciones resultantes parecen desprovistas de subjetividad: personajes sin textura psíquica, significaciones literales y fragmentarias. Estos niños no pueden *leer* porque no pueden *imaginar*. Cuando se produce este tipo de trabajo de lectura, la ligadura del sujeto con el texto no es realizada en función de su potencialidad elaborativa en relación con la producción de sentidos, sino en tanto permite sostener la escisión con dichos sentidos. En estos casos, se infiere que en lugar de sostener el investimento de la actividad representativa y producir sentidos subjetivos a partir de lo leído, se recurre a la literalidad no a la espera de una promesa de gratificación, sino con la aparente esperanza de suplantar representación por percepción, la incertidumbre potencial del “qué pasará” por la certeza del “qué dice”. Cuando el sujeto utiliza mecanismos relativos de escisión para sostener la diferenciación de los sistemas psíquicos, se observa una excesiva distancia con el objeto que lleva a una modalidad de lectura centrada en la información literal y con obturación de la producción de sentidos subjetivos, con diversos intentos de rasgar el pacto ficcional y mantenerse en el campo de la realidad actual.

En algunos casos se pudo advertir la fluctuación de estos niños entre una identificación masiva con el personaje y la desimplicación subjetiva (observada en el sobreinvertimiento defensivo de lo literal o el vacío asociativo). El sujeto ya invade y es invadido por el texto y se confunde con el personaje, ya suprime toda posibilidad de contacto entre las significaciones del cuento y los sentidos potenciales que estas puedan evocar en él.

Finalmente, en otras ocasiones se infirió un reforzamiento no de las fronteras, intrapsíquicas como en los casos anteriores, sino de la frontera que separa a la psique de lo real. De este modo, resultaban modalidades de lectura denotativas de escaso miramiento por las significaciones instituidas, en algunos casos con profusión de la actividad imaginativa que intentaba compensar dicho déficit. En esas situaciones, las alteraciones daban cuenta de problemas en la discriminación y la constitución de la alteridad correlativos a dificultades en el acceso al campo social representado por el texto en tanto objeto cultural. En esta dinámica, la desinvertidura relativa de la significación atenta contra la transmisibilidad de la producción. Las fronteras internas parecen en cierto modo demasiado permeables, y la actividad imaginativa despertada por los elementos textuales es objeto de una exuberancia productiva rica en sentidos subjetivos, pero que falla en su ligazón con los procesos secundarios que habilitan la inscripción en la lógica narrativa.

Cuando el sujeto empeña su energía psíquica en la defensa del orden racional del pensamiento frente al peligro del mundo interno pulsional, la lectura parece rigidificarse por déficit en el trabajo de doble representancia, que permitiría el ligamen de las representaciones palabra con representaciones de cosa inconscientes, cuyo dinamismo aportaría sentidos subjetivos y permitiría la implicación subjetivante del escrito.

Esta modalidad de lectura intenta resguardar el orden de la identidad y la racionalidad frente a la amenaza de lo disruptivo. Al defender el orden racional de su contacto con la fuerza disruptiva de lo irracional, se evita no solo el desorden temido de la no-racionalidad, sino también la potencia creadora de la imaginación.

Se evidenció en esos casos que es posible la incorporación de un objeto con significación social organizado secundariamente –tal como es el escrito- sin que esto garantice o implique de por sí un trabajo de lectura que articule imaginación y reflexión. Si esta sustitución de objetos no se sustenta en una promesa de placer posible a partir de la objetualización de la actividad misma puesta en juego, no se trata de una actividad sublimatoria sino sobreadaptada. Es decir, se inviste el escrito en tanto objeto público con significación social, y el sujeto se dirige hacia este en busca de una oferta de significación que suple la falta que es puesta en funcionamiento en el encuadre a partir de la consigna de trabajo que el terapeuta propone. Pero este investimento del objeto no es concomitante con un investimento de la propia actividad representativa como fuente

potencial de placer mediato, sino que es un medio para evitar el displacer que amenaza desencadenarse si se produjese la conexión con sentidos subjetivos singulares.

Una exacerbación del ordenamiento secundario en la lectura conduce en estos casos a la sobreinvestidura de las significaciones instituidas por lo escrito como forma defensiva o evitativa frente al peligro que implica la producción de sentidos subjetivos propios, cargados -en muchos de los casos estudiados- con significaciones destructivas. De este modo, el leer es para estos niños una actividad que se desarrolla bajo la férula de la contrainvestidura. La investidura de un objeto fuente de significaciones incuestionables no es compatible con la actividad de lectura como producción de sentidos fundada en la imaginación y la reflexión; se requiere de la investidura de una actividad propia: la producción simbólica.

CONCLUSIONES

En su brevísimo escrito *El horrible peligro de la lectura*, Voltaire (1765/2010) captura con sarcasmo la esencia de los regímenes políticos que intentan controlar el pensamiento: quienes buscan imponer criterios a toda una colectividad temen la libertad de conciencia y, por lo tanto, uno de sus enemigos es la lectura. De ahí que la prohíban o la acoten severamente, para mantener a las personas en la ignorancia y garantizar la gobernabilidad.

El estudio de las formas singulares que cobran -en niños, niñas y adolescentes con problemas en sus aprendizajes- los procesos psíquicos puestos en juego al leer, nos muestra que existen otros peligros igualmente temidos, ya no por los gobernantes o por los sistemas de poder, sino por los sujetos que leen. Estas amenazas psíquicas parecieran no tener relación con las alarmas que hizo sonar Voltaire, pero sin embargo son su contracara intrapsíquica. Se trata de los riesgos que implican, para el sujeto que lee, los modos de funcionamiento psíquico que la lectura requiere.

Para los niños, niñas y adolescentes con problemas en sus aprendizajes analizados en este estudio, la propuesta de un funcionamiento psíquico a la vez progresiente y regresiente, que está implicada en la lectura, se convierte en una amenaza a la estabilidad psíquica, por cuanto pone en peligro la estabilidad de las fronteras intrapsíquicas que sostienen la diferenciación entre los sistemas psíquicos.

Es decir, que la lectura atenta contra la primacía racional y desestabiliza nada menos que las fronteras identitarias. Por eso, no siempre la lectura se constituye como *experiencia*. Para poder construir una experiencia de lectura se requiere poder ligarse hacia afuera con el escrito en tanto objeto existente autónomo con significaciones instituidas, y hacia adentro con los propios procesos psíquicos de orden inconsciente enraizados en el cuerpo. Pero, a la vez, esta ligadura supone procesos de desligazón que posibilitan el

abandono del placer inmediato de la descarga (que impediría la simbolización), de la omnipotencia del sentido propio autoengendrado (que produciría fantasmaticaciones sin organización secundaria) y de la pregnancia del escrito (que produciría una lectura desubjetivada de orden sobreadaptativo). En esa encrucijada complejísima de procesos psíquicos se desarrolla la experiencia de leer.

Se concluye que la lectura implica un doble riesgo para el sujeto que lee. En primer lugar, requiere de la puesta en funcionamiento de procesos reflexivos que implican la posibilidad de puesta en cuestión de las certezas instituidas, que tienen para el psiquismo una función identificatoria. En segundo lugar, implica la participación de procesos imaginativos cuyo modo de funcionamiento puede hacer tambalear el orden lógico de la racionalidad que sostiene el lugar unificante del yo como eje del narcismo. Es en ese sentido que, en algunos sujetos, la experiencia de leer puede aparecer obstaculizada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, P. (2010). *Los trabajos psíquicos del discurso. Análisis de la producción discursiva en la clínica de niños con problemas de simbolización*. Teseo.
- Álvarez, P. (2012). La complejidad de los problemas de simbolización y aprendizaje contemporáneos. Nuevos aportes para la investigación. *Revista Contextos de Educación*, 12. <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/index.html>
- Álvarez, P. y Cantú, G. (2017). Subjetividad y simbolización en la escuela. Problemas y perspectivas de trabajo. En P. Alvarez et al., *Imaginando (en) la escuela. Experiencias de producción simbólica con niños y adolescentes*. (pp. 13-32). Entreideas.
- Borges, J.L. (1973). *El libro de arena*. Emecé.
- Cantú, G. (2003). Para una metapsicología de la lectura. *Revista de Psicoanálisis*, 3, 147-157.
- Cantú, G. (2006). De cómo leer las escrituras. *Revista de Psicoanálisis*, 6, 153-161.
- Cantú, G. (2007). Lectura, producción simbólica y procesos de subjetivación". En D. Aisenson et al, *Aprendizaje, sujetos y escenarios*. (pp. 241-248). Noveduc.
- Cantú, G. (2010). Lectura, psiquismo y lenguaje. *Revista de Psicoanálisis*, 10, 85-103.
- Cantú, G. (2011). *Lectura y subjetividad en la clínica psicopedagógica*. Novedades Educativas.
- Cantú, G. (2014). A experiência de ler: teoria, clínica, pesquisa. En A. Mitjans Martínez y P. Alvarez: (2014), *O sujeito que aprende. Diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural*. (pp. 123-150). Liber Livro Editora.

- Cantú, G. (2016). La dislexia y el contrabando de carretillas. *Cuestiones de infancia*, 19,64-77. <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/4268>
- Cantú, G. (2017). La especificidad de la clínica de los procesos de aprendizaje en un Servicio de Asistencia Psicopedagógica en la Universidad. En N. Filidoro (comp.), *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas. I Jornada de Educación y Psicopedagogía*, FFyL, UBA.
- Cantú, G. (2021). Psicopedagogía Clínica: la pregunta por el sujeto que aprende. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 5(1). <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/327>
- Castoriadis, C. (1993). Lógica, imaginación reflexión. En R. Dorey C. Castoriadis, E. Enriquez, R. Thom, J. Menechal, W.H. Fridman, G. Berquez y A. Green, *El inconsciente y la ciencia* (J. L. Etcheverry Trad.). (pp. 21-50). Amorrortu.
- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. (L. Lambert Trad.). Eudeba.
- Castoriadis, C. (2001). *Figuras de lo pensable* (J. Algasi Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1991). *Tecnologías del Yo* (M. Allendesalazar Trad.). Paidós. (Original publicado en 1988)
- Gonzalez Rey F. (2006). *Investigación cualitativa y Subjetividad*. Editorial Guatemala.
- Green, A. (1996). *La metapsicología revisitada* (I. Agoff Trad.). Eudeba.
- Green, A. (2005). *Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo* (L. Lambert trad.). Amorrortu.
- Green, A. (2010a). *El pensamiento clínico*. Amorrortu.
- Green, A. (2010b). *Illusions et désillusions du travail psychanalytique*. Odile Jacob.
- Green, A. (2011). *Du signe au discours. Psychanalyse et théories du langage*. Ithaque.
- Green, A. (2012). El encuadre psicoanalítico: su interiorización en el analista y su implicación en la práctica. *Revista de Psicoanálisis*. LXIX (1), 1-24.
- Green, A. (2014). ¿Por qué las pulsiones de destrucción o de muerte? Amorrortu.
- Kristeva, J. (2001). *La revuelta íntima. Literatura y psicoanálisis* (I. Agoff Trad.). Eudeba. (Original publicado en 1997)
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo* (L. Packman Trad.). Gedisa.

- Samaja J. (1993). *Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica*. Eudeba.
- Schlemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós.
- Schlemenson, S. y Grunin, J. (2013). *Psicopedagogía Clínica. Propuestas para un modelo teórico e investigativo*. Eudeba.
- Schwartz H. y Jacobs J. (1996). *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad* (C. Villegas García Trad.). Trillas
- Sverdlik M (2010). *La creación del pensamiento en los orígenes*. Teseo
- Taylor S. y Bodgan R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Urribarri, F. (2013). *Dialoguer avec André Green. La psychanalyse contemporaine, chemin faisant*. Les Éditions d'Itaque.
- Vasilachis de Giardino, I (1992). *Métodos cualitativos I Los Problemas teórico-epistemológicos*. Centro Editor de América Latina
- Voltaire (1765/2010). *Obra completa*. Editorial Gredos.
- Winnicott, D. (1986). *Realidad y juego* (F. Mazía Trad.). Gedisa. (Original publicado en 1971)

¹ Gustavo Cantú. Licenciado en Ciencias de la Educación (UM) y Doctor en Psicología (UBA). Es Jefe de Trabajos Prácticos de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica, Facultad de Psicología, UBA y Coordinador Académico de la Carrera de Especialización en Psicopedagogía Clínica, Facultad de Psicología, UBA. Investigador UBACyT categoría III.