

LA DISLEXIA Y EL CONTRABANDO DE CARRETIILLAS

Gustavo Cantú*

Introducción

Comencemos con un relato imaginario. Se trata de una historia, una leyenda, una humorada, cierta o no. Poco importa, porque desde la simple verosimilitud nos interpela.

Una persona atravesaba un control fronterizo, reiteradas veces al día, transportando una carretilla con pasto entre un país y otro. El personal inspeccionaba la carga, pero no encontraba nada que fuera irregular.

La maniobra se repitió jornada a jornada durante un tiempo. Y la inspección cada vez se volvía más severa, pero sin resultados aparentes. Un funcionario -ya desconfiado- prometió absoluto silencio y ninguna acción policial si le revelaba el secreto.

El hombre aclaró sonriente: "Esto es contrabando de carretillas". Y continuó su camino, libre totalmente de acechanzas legales.

Esto nos permite plantearnos algunas preguntas. Si el contenido puede ser puro disfraz para el contenedor, ¿qué se contrabandea como contenedor en el concepto de "dislexia" en tanto contenido? ¿A qué supuestos responde? ¿En qué sistema de pensamiento es consistente?

Trataremos de organizar estos supuestos, que remiten a algunas categorías centrales del pensamiento; mejor dicho, de cierta forma de pensamiento que se considera a sí misma como la única válida en términos científicos. Así intentaremos despejar los supuestos epistemológicos que subyacen al concepto de "dislexia".

1. Categorización

Cuando se usa el concepto de dislexia, se está suponiendo que existen clases naturales, independientes del proceso de categorización. Al decir

* Licenciado en Ciencias de la Educación, especialidad Psicopedagogía (UM). Doctor en Psicología (UBA). Jefe de Trabajos Prácticos de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica y Coordinador Académico de la Carrera de Especialización en Psicopedagogía Clínica, UBA. Autor de *Lectura y subjetividad en la clínica psicopedagógica*, Ed. Noveduc.

que un sujeto “tiene” dislexia o que “es disléxico”, se está postulando que es un caso particular de una categoría o clase general: la de los sujetos “disléxicos”, o con una propiedad común: el “tener dislexia”.

Tal es el efecto de la teoría clásica de las categorías (Najmanovich, 1998): la relación de conocimiento se concibe como independiente de los marcos culturales y lingüísticos. Se postula que esta clase tiene límites definidos y precisos, y que constituye un objeto del mundo independientemente del observador.

Desde esta concepción, todos los miembros de esta clase tienen propiedades en común. La categoría se supone uniforme internamente: todos los sujetos que pertenecen a esa categoría son considerados solo como casos particulares de la misma. Lo particular, como su nombre lo indica, es considerado en tanto parte de algo. En este caso, en tanto miembro de una clase. Y en tanto que tal es cognoscible.

Es por eso que, desde esa forma de pensamiento, con el solo diagnóstico categorial de dislexia, se postula como posible anticipar las dificultades que el sujeto encontrará en la lectura (“los chicos con dislexia” leerían de cierta manera determinada) y proponer estrategias de abordaje predeterminadas (puesto que “los chicos con dislexia” se beneficiarían de ciertas formas de enseñanza o de estrategias de tratamiento psicopedagógico *particulares*).

Entonces al recurrir al concepto de dislexia como categoría, estamos considerando a los sujetos como casos particulares de una clase y no como sujetos singulares. Lo singular es precisamente lo no clasificable; escapa al orden lógico y cognitivo de las clases (Nancy, 2014).

2. Escisión

Cuentan que Ulises lloró al escuchar los versos compuestos por Demódoco sobre la guerra de Troya. Así lo describe Homero: “*Tales eran los cantos del ilustre Demódoco. Entre tanto, Ulises, cogiendo con ambas manos su manto de púrpura, cubría con él su cabeza y escondía su hermoso rostro; sentía vergüenza de dejar correr las lágrimas de sus ojos. Sustrajo la vista de sus lágrimas a todos; solamente Alcino le vio y se dio cuenta de ello, porque, estando sentado cerca del héroe, le oyó dar profundos suspiros*” (La Odisea, canto VIII).

Para Homero está claro que la lectura nos *afecta*. Y también está claro que leer no es solamente descifrar lo que el texto dice, sino que implica un di-

namismo subjetivo que integra a la vez pensamientos, sentimientos y mociones corporales. ¿Qué sucedió en los siguientes siglos, que nos condujo a concepciones de la lectura como algunas de las conceptualizaciones cognitivistas y neuropsicológicas, en las cuales leer queda reducido a la mera comprensión definida como extracción del significado? Entre una y otra concepción –entre la que traslucen los versos de Homero y la que implican las conceptualizaciones de la lectura reducida a la decodificación o (con suerte) a la comprensión– se han escindido los aspectos afectivos de la lectura, se han neutralizado los sentidos subjetivos que se producen en el encuentro del sujeto con un producto de la cultura, se ha cercenado el cuerpo del lector del proceso de apropiación subjetiva de la cultura, se ha elevado la racionalidad al rango de única forma de producción de conocimientos y se ha degradado el proceso de producción de experiencia a una simple anexión integrativa de significados. Tales son algunas de las operaciones de la concepción de dislexia como un déficit en el proceso de decodificación, en las que la escisión tiene un lugar fundamental.

Desde ese modelo de la lectura se supone un lector neutro, desapasionado, que se enfrenta a un objeto también neutro que es el escrito y extrae de él un significado –o, en el mejor de los casos, significados varios– en un tranquilo proceso dominado por la lógica racional. Es decir que esos abordajes de la lectura son coherentes dentro del sistema 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.

Así, en el ámbito de las teorías y las investigaciones sobre la dislexia pueden rastrearse algunos pares opositivos, tan caros al pensamiento de la escisión (Littau, 2008), que subyacen a dichas concepciones. Cuerpo/mente, sensaciones/significados, afectos/cognición, pasión/razón, sentir/comprender, subjetividad/objetividad, implicación/neutralidad, son algunas falsas dicotomías planteadas por el pensamiento occidental que atraviesan muchas conceptualizaciones de la lectura y sus dificultades.

3. Objetivización

Con la afirmación de Descartes¹ quedan fundados dos mundos: el subjetivo y el objetivo. Hay alguien que piensa y algo espacio-temporal pensado. El yo

¹ Cuando Descartes afirma “Pienso, luego existo”, pone en el “yo pienso” el principio fundante de la modernidad. El sujeto antropológico se convierte en la fuente de la certeza, lugar que en la metafísica medieval ocupaba Dios. La evidencia del “yo” no constituye objeto de duda para el filósofo, mientras que en realidad podemos preguntarnos si ese “yo”///

con sus ideas (*res cogitans*) es el referente del ser de las cosas (*res extensa*). Se inaugura así el problema de la relación entre conocimiento y verdad. La verdad, para los positivistas y empiristas, es *adecuación* del intelecto a la cosa. Para los idealistas, en cambio, es *evidencia*. En tanto existe un orden de legitimación de la verdad (Dios para los cristianos, sujeto para Descartes, mundo objetivo para los empiristas y positivistas), todas las posturas mencionadas comparten un supuesto, que es la categoría de sustancia. Habría un mundo que existiría por sí mismo, como cosa en-sí, con sus propias cosas y leyes. Habría por otro lado un espíritu separado de la naturaleza objetiva. Como consecuencia, la verdad sería adecuación del intelecto a la cosa, '*adaequatione et intellectus*'. Sería posible, entonces, un conocimiento "objetivo", y la "subjetividad" escindida solo se considera a título de error desdeñable.

En el ámbito de la lectura, este supuesto epistemológico empirista cristaliza en la reducción de la lectura a la comprensión, en tanto proceso que permitiría el acceso a una supuesta verdad del texto como cosa en sí. El ideal sería entonces una lectura *objetiva*: neutra, desubjetivizada, descorporalizada, a-social, descontextualizada, ucrónica (fuera del tiempo).

Es decir que ese modelo reduce al lector a un simple decodificador de una supuesta realidad preexistente. El lector debe "descubrir" lo que el texto "dice", como si el significado existiera "objetivamente" en algún lugar del texto independientemente de las operaciones de lectura, así como el investigador debe supuestamente "descubrir" de modo objetivo rasgos inéditos de la realidad hasta entonces supuestamente no "observados".

Desde la concepción psicoanalítica de la representación, sin embargo, esta no es una copia del objeto exterior. La representación no es representación del objeto sino de la *experiencia* con el objeto. No existe por lo tanto representación "objetiva", puesto que el proceso representativo enraíza en la subjetividad. La actividad representativa supone el conflicto y cooperación entre las instancias y los modos de representación propios de cada uno de ellas. Los enlaces entre representaciones de cosa y representaciones de palabra hacen posible en la lectura la articulación de los sentidos subjetivos con

/// corresponde a una sustancia a la cual podría atribuirse el pensar. Para Descartes, entonces, es evidente que hay un sujeto individual que piensa y algo espacio-temporal pensado. El sujeto se enfrenta al objeto que constituye una sustancia, una entidad diferente de sí. Dando por supuesta esta diferenciación entre el sujeto que piensa y el objeto que es pensado, el conocimiento se plantea como adecuación del pensamiento a la cosa (Jalfe, 1996: 183).

las significaciones sociales a partir de una expectativa de ganancia de placer narcisista que hace que la lectura esté lejos de esa actividad neutra que suponen otros abordajes. No se trata entonces de “comprender” a partir de la racionalidad objetivante sino de participar de una experiencia subjetivante. Entonces las dificultades en la lectura no pueden reducirse a problemáticas en los procesamientos cognitivos sino que involucran necesariamente aspectos de la subjetividad comprometidos en la ligazón significativa del sujeto con el texto como objeto.

4. Progresión

De las letras a las palabras, de las palabras a las oraciones, de las oraciones al texto. Tal es el camino que se postula como “natural” en algunas de las formas de abordaje de la lectura. Se supone que el recorrido es lineal, unilateral, y que cualquier obstáculo en alguno de los peldaños repercute en el paso posterior del cual es requisito. Idéntico modelo rige en el ámbito de los procesos. El *descifrado* sería el proceso básico necesario para la *comprensión*, y luego de ésta sobrevendría como consecuencia la *interpretación*.

Sin embargo los procesos de lectura no parecen seguir el orden lineal progresivo que postulan las teorías cognitivistas y neuropsicológicas según las cuales un proceso de complejizaciones sucesivas parece llevar ordenadamente del descifrado a la interpretación. Se trata de procesos heterogéneos e irreductibles a una relación jerárquica. Así lo entiende Morin:

“Si leemos un texto, la formación del sentido es un proceso dialógico/recursivo: el sentido de las diferentes palabras adquiere forma en función del sentido global de la frase o discurso, el cual adquiere forma en función del sentido particular de las diferentes palabras. De este modo, comprendemos la frase a partir del sentido de las palabras al mismo tiempo que el sentido de las palabras se cristaliza a partir del sentido que emerge de la frase”. (Morin, 1994, pág. 116).

Por eso no podemos comprender las dificultades en la lectura de un modo lineal progresivo, sino que los procesos involucrados tienen relaciones recursivas y hologramáticas tales que un momento del proceso es a la vez causa y consecuencia del anterior, requisito y producto a la vez.

5. Homogeneización

Como consecuencia de la operación de categorización que opera el concepto de “dislexia”, se supone que todos los sujetos tendrían un mismo modo de

leer y por lo tanto de presentar problemas para leer. Entonces las diferencias se anulan por homogeneización y la singularidad se elimina. Suponer un único proceso de lectura lleva a considerar las otras formas de leer como desviaciones o déficits con respecto a ese modelo que se eleva al rango paradigmático. Postular la “dislexia” se apoya en ese supuesto: el de un proceso único, universalmente válido en todas las situaciones, que por algún motivo se obstaculiza y produce formas “deficitarias” de lectura.

Los griegos disponían de más de catorce vocablos que para nosotros se traducen como lectura, pero que aludían a procesos diferentes o -mejor dicho- a aspectos diferentes del trabajo de la lectura. Es decir que lo que a nuestros ojos aparece como una única actividad, para ellos tenía la pluralidad irreductible de lo heterogéneo. En ese sentido -y con el propósito de intervenir con precisión creciente en el diagnóstico de las dificultades de aprendizaje en la infancia- necesitamos recuperar la heterogeneidad y la pluralidad de las lecturas singulares, a través de la profundización del análisis de las formas en que cada sujeto emprende la propuesta de lectura, que es a la vez promesa de placer y riesgo de vulnerabilidad.

6. Deshistorización

No existió siempre un mismo modo de leer. El proceso de lectura ha cambiado a lo largo de los siglos (Cavallo, G. y Chartier, R., 1998) desde el advenimiento de la escritura como tecnología de la palabra. Por eso llamamos “lectura” a trabajos muy diversos. En los escritos de la antigüedad por ejemplo, no existían las separaciones entre palabras, ni las letras mayúsculas, ni los signos de puntuación, con lo cual las operaciones de lectura eran muy diferentes de las que suponemos en la actualidad (Manguel, 1999). Y en nuestro tiempo, leer un texto literario, un periódico, un mensaje de texto, una entrada de Facebook, un cartel luminoso, etc., son operaciones muy diferentes que requieren procesos psíquicos específicos.

Las características de un libro tal como lo conocemos desde la imprenta son muy diferentes de las de un texto digital. No nos referimos a un simple cambio de soporte. No se trata de que el mismo texto que estaba en el papel se traslade o transcriba a un soporte digital, sino que la lectura en los dispositivos tecnológicos habilita y requiere formas de funcionamiento diferentes. El libro es una unidad: se presenta como un objeto diferenciado, preexistente al sujeto, con un orden secuencial (capítulos) irreversible (que por supuesto el sujeto puede saltar, pero que sigue estando allí independientemente de la actividad del lector). Además, cada capítulo tiene una organización narrativa

fija y previa. Por el contrario, un texto digital es menos un objeto preexistente que una potencialidad de trabajo para el lector. No tiene una estructura previa sino que las experiencias de lectura son múltiples y dependen de decisiones de quien lee. No es una unidad sino una multiplicidad. No muestra una forma fija sino plástica. No favorece una lectura lineal sino rizomática, que llamamos “navegar”.

Por eso la lectura es un proceso histórica y culturalmente significativo, no un proceso a-histórico ni universal. Confundir las diferencias con déficits es a veces producto de esta deshistorización que elide de la lectura su carácter de constructo histórico-cultural.

7. Normalización

El prefijo “dis-” de “dislexia” implica una posición deficitaria con respecto a un parámetro exterior. Es decir que se nomina un déficit en función de posicionar el desempeño del sujeto con respecto a un parámetro exterior a él que marca lo esperado socialmente. Estamos en el pensamiento normalizante, aquel que postula un punto de referencia que sitúa a cada individuo dentro de un conjunto cuya distribución se ha efectuado mediante diversas ponderaciones distribuidas de acuerdo con una ley “normal”. Se trata de una visión que redobla la apuesta de la homogeneización: una vez postulado un proceso único, no heterogéneo, las diferencias entre los sujetos no son (no pueden ser) cualitativas sino cuantitativas. Son diferencias de grado en un mismo proceso y no procesos distintos. No es otra forma de leer sino un “dis-leer”, un mal-leer, un leer por fuera de lo que se considera normal o esperado.

Desde ese punto de vista se generan sistemas complementarios de recuperación para restablecer la norma. La intervención normalizante intenta recuperar lo deficitario, es decir reintegrar el desempeño del sujeto a la zona media de la curva estadística normal. Ya Foucault nos advertía de esta operación de normalización, puesto que en el sistema disciplinario, el principio de clasificación y distribución de los elementos implica siempre necesariamente un resto, un residuo, algo “inclasificable”. Todo poder disciplinario tiene sus márgenes (Foucault, 2007): el desertor no existe antes de la idea de un ejército organizado; el “disléxico” no existe antes de la idea de un proceso de lectura único y normalizado.

8. Desimplicación

Hay una concepción del diagnóstico que es solidaria de la postulación de “la dislexia” como trastorno. Se supone que el profesional “detecta”

el problema y no que lo construye, que aplica tests estandarizados (supuestamente objetivos desde la racionalidad positivista) que le permitirían “descubrir” una realidad presente en el sujeto en forma subyacente a las manifestaciones de su problemática en la lectura. Esta idea es solidaria de la categorización que opera el modelo. Una vez supuesta una categoría tal como la “dislexia”, solo resta diseñar instrumentos específicos destinados a evaluar el desempeño del sujeto en las dimensiones que se definen como centrales en esa categoría, y al profesional solo queda aplicar esos instrumentos que le permitirán evaluar “científicamente” la presencia o no de dicho (supuesto) déficit. Se postula entonces un observador neutro, racional, objetivo, a-cultural. Desimplicado. Desubjetivado.

Es decir que ese modelo pretende del lector las mismas operaciones que se suponen en el terapeuta: reducen a ambos a un simple decodificador de una supuesta realidad preexistente, sin implicación subjetiva. El lector debe “descubrir” lo que el texto “dice”, como si el significado existiera en algún lugar del texto independientemente de las operaciones de lectura, así como el terapeuta debe “descubrir” rasgos inéditos de la realidad del paciente hasta entonces supuestamente no “observados”.

Para nosotros, el proceso que está implicado en el diagnóstico no es el de la mera copia o reflejo de lo exterior supuestamente existente sino un proceso constructivo-interpretativo (González Rey, 1999, pág. 146). Los preceptos experimentalistas eliminan la actividad significativa del sujeto en el procedimiento de investigación o de diagnóstico, en aras de estudiar la relación con lo real de modo “puro”. Desde nuestra perspectiva, en cambio, el concepto de “dato” se aleja tanto del objetivismo experimentalista (que sólo admite el control total de las variables) como del relativismo subjetivista (que resultaría de rechazar cualquier matriz estable que garantice el conocimiento). Se considera que existe un movimiento de tensión entre los “datos” y las interpretaciones, puesto que aquellos sólo son tales en tanto constituidos en una relación transferencial en la que el niño y el terapeuta participan.

La indagación clínica de un niño con problemas de aprendizaje presupone y promueve su actividad de construcción de sentidos. Los sentidos que el sujeto atribuye a las intervenciones del entrevistador son incluidos como datos a interpretar en tanto entramados en un sistema abierto y no como meras variables dependientes. Del mismo modo los sentidos del terapeuta necesitan ser analizados en relación con la resonancia que produce en él el material del paciente. De este modo, resulta imposible que ambos movimientos (transferencia y contratransferencia) puedan ser comprendidos aisladamente. En la

situación clínica en tanto sistema abierto, el sujeto, el objeto de conocimiento y el entrevistador no son entidades independientes (como en la física clásica) que secundariamente interactuarían, sino que producen efectos constitutivos en los otros participantes de la experiencia.

9. Reificación

Por último, al postular el concepto de “dislexia”, se supone que “la dislexia” es una entidad del mundo y no un constructo teórico. Esta “falacia de reificación” (Najmanovich, 1998) naturaliza el constructo y elide el proceso de naturalización. Supone que el lenguaje simplemente nombra, designa, a una cosa-en-sí, existente en el mundo en forma previa al acto -supuestamente neutro- de nominación.

Insistimos: la dislexia no existe como objeto del mundo; es un constructo teórico. Es decir que estas formas de entender las dificultades de lectura “crean” el objeto a evaluar. Imponen las herramientas conceptuales, metodológicas y pragmáticas que generan el terreno sin el cual ese objeto no existiría. Cuando salimos del restringido marco del pensamiento positivista, las cosas dejan de ser objetos puros del mundo para ser objetos de la experiencia humana, es decir una forma -entre otras posibles e igualmente válidas- de ordenar la experiencia humana con el mundo. Postular el constructo “dislexia” es válido en cierto marco conceptual, pero no es una realidad independiente ni previa a dicho marco.

Conclusiones

El diagnóstico es un proceso que tiene una carga muy particular porque proviene del discurso médico, y en ese sentido se entiende tradicionalmente a partir de un modo clasificatorio. Esto implica atribuir al sujeto una categorización que lo incluye como un caso particular de una clase general. De ese modo, las diferencias quedan definidas como simples déficits. Sin embargo, hay otros modos de diagnosticar que no se centran en lo que el sujeto tiene en común con otros sino en la comprensión de sus modalidades propias de funcionamiento y no concibe las diferencias como déficits sino como singularidades. No se trata, entonces, para nosotros de ubicar al sujeto en relación con un parámetro que le es exterior (normas, tablas, baremos, expectativas escolares o sociales), sino de comprender sus formas de funcionamiento psíquico y sus modos de producción simbólica singulares.

Con el desafío de un abordaje de la lectura y las dificultades en su aprendizaje que intente superar los supuestos detectados en el pensamiento clasificatorio,

en otro lugar (Cantú, 2011) postulamos el concepto de *experiencia* de lectura. La palabra *experiencia* viene del latín *experiri* que significa ‘probar’ (Larrosa, 1996). 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, 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 (Foucault, 2003). 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 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 re-vuelta (Kristeva, 2001) en tanto supone no confiar en la apariencia imaginaria de las palabras y el sentido: supone ir más lejos, a otra parte y a otro tiempo.

Por eso, si bien el trabajo de la lectura -en tanto supone el predominio de representaciones palabra- está estructurado por la organización lógica y temporal del lenguaje como estructura y ordenado al servicio de la comunicación, esta predominancia de legalidad secundaria -que caracteriza al preconsciente-consciente, impuesta por la organización del lenguaje- no excluye a los procesos primarios, sino por el contrario los presupone como condición de posibilidad. La articulación de los procesos primarios con los secundarios, que Green denomina procesos terciarios (Green, 2001) permite la apropiación de lo escrito, es decir, posibilita que el leer constituya un proceso subjetivamente apropiado y no un mero mecanismo de descifrado.

La experiencia de lectura así entendida requiere del funcionamiento de las representaciones de cosa inconscientes, basado en la condensación y el

desplazamiento, que permite a estas producir múltiples entrelazamientos al servicio del principio de placer-displacer. Este trabajo genera las condiciones psíquicas para que la apropiación de las significaciones sociales -como aquellas de las que se trata en la lectura- se produzca sobre una matriz creadora y subjetivante y no como un mero mecanismo de sobreadaptación (Green, 1998).

En el sistema preconscious-consciente, en cambio, la legalidad que impera es la del proceso secundario. El funcionamiento de éste responde al lenguaje como estructura y las representaciones de palabra que constituyen sus elementos permiten articulaciones con los referentes externos que están ordenados en función de su significación social compartida (Álvarez, 2004).

El trabajo de lectura implica una doble tarea, la de alejarse de los derivados pulsionales donde nace, sin dejar de mantener el contacto con las raíces afectivas que le confieren sentido.

En los niños con problemas en el aprendizaje, observamos distintas modalidades de esta problemática, en las que de diferentes formas la lectura no llega a constituirse en experiencia. Asistimos entonces a procesos de desinversión de la significación (en muchos casos compensada con sobreinversión de la producción imaginativa) o de desimplicación subjetiva (en muchos casos, compensada con contrainversión de las significaciones).

En tanto la lectura es una forma de producción simbólica, su abordaje nos permite aproximarnos a las modalidades de trabajo psíquico posibles con los que el yo se liga hacia dentro consigo mismo y con las demás instancias intrapsíquicas y hacia fuera en el contacto con sus objetos. En esa experiencia que constituye la lectura, imaginación y reflexión se articulan de modos complejos y singulares en la producción de sentidos.

Dada esta complejidad del trabajo psíquico requerido para la lectura, sus dificultades no pueden comprenderse de modo lineal, ni como déficits en un proceso único ni homogéneo. Elaborar hipótesis singulares sobre las formas en que cada sujeto lee y las dificultades que encuentra en este complejo proceso, nos permite comprender las diferencias no como déficits sino como singularidades.

Las operaciones de categorización, escisión, reificación, progresión, homogeneización, deshistorización, objetivización, desimplicación y normalización señaladas en este trabajo atentan contra una comprensión clínica singularizante

de las problemáticas de la lectura. Recordemos, con Najmanovich, que “*Una teoría se impone no por ser mejor o más ‘verdadera’ que sus rivales, sino por entrar en la corriente de los prejuicios dominantes*” (Najmanovich, 1998, pág. 20). Por eso es importante deconstruir estos conceptos, desarmando el entramado de supuestos que los sostienen. Sustraerlos de la oscuridad de su estatuto de supuestos, desnaturalizarlos, nos permite hacerlos visibles para pensarlos críticamente.

Primera versión: 24/07/2017

Aprobado: 4/11/2017

Bibliografía

Álvarez, P.: (2004) Aportes metapsicológicos al análisis del discurso en la clínica. En S. Schlemenson, *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas* (págs. 59-73). Buenos Aires: Paidós.

Cantú, G.: (2011) *Lectura y subjetividad en la clínica psicopedagógica*. Buenos Aires: Noveduc.

Cavallo, G. y Chartier, R.: (1998) *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.

Foucault, M.: (2003) *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: Biblioteca de la mirada.

:(2007) *El poder psiquiátrico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

González Rey, F.: (1999) *La investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos*. San Pablo: EDUC.

Green, A.: (1995) *Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo*. Buenos Aires: Amorrortu.

:(1998) *Las cadenas de Eros. Actualidad de lo sexual*. (I. Agoff, Trad.) Buenos Aires: Amorrortu.

:(2001) *La nueva clínica psicoanalítica y la teoría de Freud*. Buenos Aires: Amorrortu.

Kristeva, J.: (2001) *La revuelta íntima*. Buenos Aires: EUDEBA.

Larrosa, J.: (1996) *La experiencia de lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Littau, K.: (2008) *Teorías de la lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía*. Buenos Aires: Manantial.

Manguel, A.: (1999) *Una historia de la lectura*. Bogotá: Norma.

Morin, E.: (1994) *El método. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.

Najmanovich, D.: (1998) Inteligencia única o múltiple: un debate a mitad de camino. *Revista Temas de Psicopedagogía*, Publicación de la Fundación Epec N° 7.

Nancy, J.: (2014) *¿Un sujeto?* Adrogué: Ediciones La Cebra.

Resumen

En este trabajo se intenta despejar los supuestos epistemológicos que subyacen al concepto de "dislexia" y se distinguen las operaciones de categorización, escisión, reificación, progresión, homogeneización, deshistorización, objetivización, desimplicación y normalización que sostienen dicho concepto.

Se postula que estas operaciones atentan contra una comprensión clínica singularizante de las problemáticas de la lectura. Se señala que dada la complejidad del trabajo psíquico requerido para la lectura, sus dificultades no pueden comprenderse de modo lineal, ni como déficits en un proceso único ni homogéneo.

Se plantea en consecuencia la necesidad de la deconstrucción de estos supuestos para elaborar hipótesis singulares sobre las formas en que cada sujeto lee y las dificultades que encuentra en este complejo proceso.

Palabras clave: dislexia; supuestos epistemológicos; lectura; subjetividad.

Summary

In this paper, we attempt to clarify the epistemological assumptions underlying the concept of "dyslexia" and distinguish the operations of categorization,

splitting, reification, progression, homogenization and normalization and the denial of historical and subjective aspects of reading that support this concept.

It is postulated that these operations undermine a clinical understanding of the problems of reading. It is pointed out that given the complexity of the psychic work required for reading, difficulties in reading process cannot be understood linearly, nor as deficits in a single or homogeneous process.

The need for the deconstruction of these assumptions is therefore posed. It is considered necessary to elaborate clinical hypotheses about the ways in which each subject reads and the difficulties that he or she finds in this complex process.

Key words: dyslexia; epistemological assumptions; reading; subjectivity.

Résumé

Cet article tente de clarifier les fondements épistémologiques qui sous-tendent le concept de « dyslexie ». On y distingue les opérations de catégorisation, scission, réification, progression, homogénéisation, de-historisation, objectivation, de-implication et normalisation soutenant ce concept.

On suppose que ces opérations constituent un obstacle contre une compréhension clinique singularisée des problèmes de lecture. Compte tenu de la complexité du travail psychique nécessaire pour la lecture, les difficultés ne peuvent pas être comprises de façon linéaire comme des déficits dans un processus unique ou homogène.

Donc, la nécessité d'une déconstruction de ces fondements se pose comme indispensable pour formuler des hypothèses cliniques sur la façon dont chaque sujet lit et les difficultés qu'il rencontre dans ce processus complexe.

Mots clés: dyslexie; fondements épistémologiques; lecture; subjectivité.

Gustavo Cantú

gcantu@psi.uba.ar