

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Constitución subjetiva en niños con diagnóstico de dislexia

Proyecto de investigación

Estudiante: Karem Gisel Silvestri Barla

C.I.: 4.857.728-1

Docente tutor: Prof. Tit. Dra. Susana Martínez

Docente revisor: Prof. Tit. Dra. Magdalena Filgueira

Montevideo, diciembre 2025

Índice

Índice	1
DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS	3
RESUMEN	4
1. INTRODUCCIÓN	5
2. ANTECEDENTES	6
3. FUNDAMENTACIÓN	9
4. PREGUNTAS DE ORIENTACIÓN DEL PROYECTO	11
5. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	11
5.1 Objetivo general	11
5.2 Objetivos específicos	11
6. MARCO TEÓRICO	12
6.1 El aprendizaje como proceso simbólico, afectivo y libidinal	12
6.1.1 La pulsión de muerte, la ligadura y la función de corte en la constitución subjetiva del aprender	14
6.2 Las dificultades del aprendizaje como manifestaciones de las fallas en la simbolización	15
6.3 La dislexia y las dificultades de la lectoescritura desde una perspectiva psicoanalítica	16
6.4 Nombrar la dificultad, el lugar del otro sentido y los efectos de la nominación	18
6.5 La escuela y el aprender en relación con un otro	19
7. METODOLOGÍA	21
7.1 Enfoque y diseño	22
7.2 Contexto, participantes y muestreo	23
7.3 Técnicas e instrumentos	23
7.4 Criterios de administración y registro	25
7.5 Procedimientos	25
7.6 Análisis de los datos	25
7.7 Criterios de rigor	27
8. CRONOGRAMA DEL PROYECTO	27
9. CONSIDERACIONES ÉTICAS	29
10. RESULTADOS ESPERADOS Y PLAN DE DIFUSIÓN	30
11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	32

12. ANEXOS	35
12.1 A.1 Guía breve de entrevista a maestros	35
12.2 A. 2 Guía breve de entrevista a adultos referentes familiares	36
12. 4 A 3: Consentimiento informado	37
12.4 A 4: Asentimiento informado	38

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

Este trabajo es posible gracias a quienes caminaron conmigo, sosteniendo, acompañando y creyendo incluso en los momentos más desafiantes.

En primer lugar, dedico este trabajo a mis padres. Con su esfuerzo y sacrificio me permitieron elegir el camino del estudio y recorrerlo a mi propio ritmo. Con su dedicación, esfuerzo y confianza fueron el sostén desde el cual pude crecer. Su ejemplo de perseverancia y amor incondicional me enseñaron que los recorridos más valiosos se construyen con paciencia, trabajo y compromiso.

A mis amigas, por su apoyo constante y genuino. Gracias por celebrar cada pequeño logro, ofrecer escucha en los momentos difíciles y recordarme siempre mi capacidad, incluso cuando yo misma dudaba de ella.

A Carlitos, por acompañar gran parte de este recorrido con paciencia y cariño. Su confianza en mí, su presencia y su palabra justa fueron abrigo en días exigentes y compañía en cada desafío.

A Trevor, compañero fiel de largas tardes y noches de estudio, cuya calma me acompañó cuando más lo necesitaba. Su presencia silenciosa y amor incondicional fueron sostén y compañía en cada paso de este proceso.

También quiero mencionar a mis compañeros de trabajo, quienes hicieron más liviano el día a día con su aliento, comprensión y buena energía. Su apoyo permitió equilibrar responsabilidades y sostener este proyecto hasta el final.

A Leti, mi psicóloga, por su orientación, su confianza y su ejemplo profesional, que fortalecieron mi vocación y me inspiraron a seguir este camino con convicción.

Finalmente, extendiendo mi gratitud a todos mis educadores, desde mis maestros de la infancia hasta mis profesores de secundaria y facultad. Cada uno, con sus palabras y enseñanzas, contribuyó a abrir mi mente, nutrir mi ser y dejar huellas valiosas en mi formación personal y profesional.

A todos ellos, gracias por sostener, alentar y creer. Este logro también les pertenece.

RESUMEN

Este proyecto aborda la dislexia como una dificultad específica del aprendizaje de la lecto-escritura desde una perspectiva clínica y psicoanalítica, entendiendo que leer y escribir implica mucho más que la adquisición de habilidades técnicas: suponen procesos simbólicos que comprometen al sujeto, su deseo y su modo de inscribirse en el lazo social. Desde este enfoque, el aprender se concibe como un trabajo psíquico atravesado por la historia libidinal, el inconsciente, la relación con los otros significativos y las modalidades de investimento del saber. Se busca comprender cómo niños y niñas de 8 y 9 años con dificultades en la lecto-escritura significan sus experiencias en situaciones escolares vinculadas al aprendizaje y cómo esas significaciones se articulan con la construcción de su posición como sujetos del saber. El foco está en los afectos que emergen, las formas de simbolización y las nominaciones recibidas, reconociendo que las etiquetas diagnósticas pueden cristalizar identidades y restringir la circulación del deseo. El recorte se sitúa en el contexto escolar uruguayo, con un diseño cualitativo y clínico de casos múltiples. La producción simbólica infantil será explorada a través de técnicas proyectivas —la técnica “Situación Persona Aprendiendo” (SPA), el dibujo libre, la lámina 1 del TAT y el TAT escolar—, las cuales permiten acceder a representaciones, escenas internas y modalidades singulares de tramitación psíquica de la experiencia de aprender. Este trabajo no busca explicar la dificultad en términos de déficit, sino comprenderla como expresión subjetiva inscrita en un entramado vincular y simbólico. Como aporte, se espera construir categorías clínicas que contribuyan a una lectura subjetivante de las dificultades lectoras, promoviendo intervenciones educativas y psicopedagógicas que sostengan el deseo de aprender y eviten fijaciones identitarias en torno al diagnóstico.

Palabras clave

dislexia, subjetividad, aprendizaje, psicoanálisis, infancia

1. INTRODUCCIÓN

La comprensión de la dislexia ha atravesado distintos momentos históricos y marcos interpretativos. Como señala Rebollo (2008), en sus inicios prevalecieron explicaciones centradas en fallas neurológicas, inmadurez o trastornos específicos del desarrollo, buscando delimitar el origen de la dificultad en factores individuales. Con el tiempo, estos modelos se ampliaron hacia perspectivas psicológicas, educativas y sociohistóricas que complejizaron la mirada sobre el fenómeno, reconociendo su heterogeneidad y la influencia de múltiples niveles —lingüísticos, escolares e institucionales— en su manifestación (pp. 262–266).

Sin desestimar los avances realizados en el estudio de los procesos lectores, este proyecto se sitúa en una lectura clínica que entiende la dislexia como una vía singular de tramitación subjetiva en el encuentro con la lengua escrita. Desde este lugar, la pregunta no se centra en la falla, sino en los modos en que el niño enlaza afecto, representación y palabra al ingresar en el campo del saber y en la trama vincular que lo aloja.

El proyecto se propone indagar cómo niñas y niños con diagnóstico de dislexia significan y elaboran sus experiencias de lectura y escritura en el contexto escolar uruguayo, y cómo los vínculos pedagógicos y familiares participan en la elaboración o intensificación de dichas vivencias. Atendiendo a los modos en que se nombran a sí mismos frente al aprender y a las formas en que estas experiencias intervienen en su constitución subjetiva.

De este modo, se procura restituir la voz del niño dentro del entramado educativo y comprender las condiciones que habilitan —o restringen— procesos de simbolización, apropiación de la palabra y sostén del deseo de aprender.

2. ANTECEDENTES

En los últimos años, diversas investigaciones y desarrollos teóricos han abordado las dificultades de aprendizaje desde perspectivas heterogéneas. Algunos trabajos se han centrado en los procesos cognitivos implicados en la lectura y la escritura (Snowling y Hulme, 2012; Peterson y Pennington, 2015), mientras que otros comenzaron a reconocer las implicancias psicosociales y afectivas de las trayectorias escolares marcadas por dificultades persistentes.

Francis, Caruana, Hudson y McArthur (2019) realizaron una revisión sistemática y metaanálisis que demostró la relación entre bajo desempeño lector y mayor presencia de problemas internalizantes, señalando la necesidad de atender a las manifestaciones emocionales asociadas a la dislexia. En una línea convergente, Vieira y colaboradores (2024), a partir de una revisión más reciente, indagaron sobre la relación entre las dificultades lectoras y la presencia de sentimientos de malestar vinculados a la exposición y a la comparación con los pares. No obstante, ambos estudios se desarrollaron bajo enfoques cognitivos y conductuales que no exploran las significaciones ni la elaboración subjetiva del conflicto.

En el ámbito regional, los desarrollos provenientes de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Universidad de Buenos Aires, bajo la coordinación de Schlemenson, (2006), han aportado una lectura renovada sobre las dificultades de aprendizaje desde una perspectiva clínica y psicoanalítica. Esta línea de investigación concibe el aprendizaje como un proceso simbólico y libidinal que implica al sujeto en su singularidad y que se inscribe en un entramado de vínculos, deseos y representaciones. En la misma orientación, Adinolfi Greco, Iglesias et al., (2013) amplían esta concepción al considerar que las dificultades no responden a déficits cognitivos, sino a restricciones en la productividad simbólica que expresan modos particulares de constitución subjetiva.

En el ámbito nacional, la psicóloga uruguaya Gabay (2000) realizó aportes fundamentales al estudio de la dislexia desde una perspectiva clínica y psicodinámica, problematizando las dificultades de aprendizaje más allá de los modelos médicos o adaptativos. Su trabajo sostiene que las dificultades en la lectoescritura pueden entenderse como respuestas subjetivas frente a perturbaciones vinculares tempranas, más que como manifestaciones de

un déficit neurológico. La autora destaca la incidencia de los factores emocionales en la estructuración del esquema corporal, el deseo de aprender y la relación con la palabra escrita, proponiendo una lectura de la dislexia como síntoma, expresión de conflictos en la constitución simbólica del sujeto. Su producción representa, además, un aporte local de relevancia dentro del campo clínico-educativo uruguayo, al articular la reflexión psicológica con una mirada subjetivante del aprender.

Por su parte, Bleichmar (1998) desarrolló un planteo central para comprender las dificultades de aprendizaje en relación con fallas en los procesos de simbolización, en tanto el pensamiento depende de la capacidad del sujeto para ligar afectos y representaciones. Desde esta perspectiva, aprender constituye un trabajo psíquico en el que intervienen la historia libidinal y el deseo.

En producciones más recientes, Bleichmar (2022) retoma esta preocupación por la relación entre subjetividad y aprendizaje, articulando el psicoanálisis con los desafíos educativos actuales. La autora propone comprender el aprendizaje como un proceso de simbolización sostenido en la singularidad del sujeto y critica las tendencias contemporáneas a patologizar las dificultades escolares, enfatizando la necesidad de una implicación ética por parte de los educadores frente al sufrimiento infantil (Silveira, 2023).

Janin (2002) profundiza en la relación entre el deseo de saber y la pulsión epistemofílica, mostrando cómo el fracaso escolar puede expresar conflictos en la tramitación del deseo de aprender más que limitaciones cognitivas.

Por su parte, Muñiz (2015) analiza los procesos contemporáneos de patologización de la infancia y advierte que los diagnósticos pueden cristalizar la identidad infantil y obstaculizar la elaboración simbólica. Desde esta perspectiva, propone situar las dificultades de aprendizaje en el entramado vincular e institucional que las configura, evitando su reducción a un déficit individual.

Asimismo, el estudio exploratorio de Antognazza y González Tornaría (2011) destaca la necesidad de integrar las perspectivas clínicas y educativas, incorporando la voz de los niños y las familias para comprender cómo se configuran las trayectorias escolares en torno a la dificultad.

En síntesis, los antecedentes revisados evidencian un desplazamiento hacia enfoques que privilegian la subjetividad, el deseo y la constitución simbólica del aprender. En esta

orientación se inscribe el presente trabajo, que busca aportar una comprensión clínica psicopedagógica de la dislexia, recuperando los modos en que los niños construyen sentido frente a sus dificultades y elaboran su relación con el saber en el contexto escolar.

3. FUNDAMENTACIÓN

Abordar la dislexia desde la subjetividad implica reconocer que la dificultad lectora no se agota en la descripción de un déficit funcional, sino que forma parte de un proceso más amplio de constitución psíquica y vincular. La lectura, especialmente en la etapa en que se consolida la autonomía escolar, constituye un campo donde confluyen la palabra, el deseo y la validación simbólica.

Desde la orientación psicoanalítica, el aprender se inscribe en la historia emocional y los vínculos tempranos: Klein (1932) enfatiza el papel del conflicto y la elaboración de la angustia en el crecimiento psíquico, mientras Winnicott (1971) sitúa el juego como espacio transicional que habilita creatividad y confianza para pensar. En esa clave, aprender implica transformar la dependencia en autonomía simbólica. Cuando el entorno educativo no ofrece un sostén suficientemente confiable, el niño puede replegarse en la inhibición o en la evitación del contacto con el saber.

La Psicopedagogía Clínica retoma esta premisa y, con Schlemenson, (2006), entiende las dificultades de aprendizaje como restricciones en la productividad simbólica, esto es, en la articulación entre deseo, saber y lazo con el Otro, lectura que permite pensar la dislexia como expresión de obstáculos en la constitución simbólica más que como mero trastorno neurológico.

El aprendizaje se configura como trabajo de significación que liga afecto y representación en torno a los objetos de conocimiento; si esa trama se interrumpe, el vínculo con el saber se vacía de investimento y se produce una desvinculación afectiva que repercute en la capacidad de aprender. (Schlemenson, 2002; Cipriano, 2001, en Schlemenson, 2006). En esta dirección, Bleichmar (1998) destaca que el pensamiento surge del lazo y del procesamiento pulsional en el campo simbólico, de modo que los fallos de simbolización se manifiestan como bloqueos o inhibiciones y deben entenderse como modalidades de organización psíquica.

Álvarez (2002) subraya la complejidad de esta producción simbólica, y Kornblit (2006, en Schlemenson, 2006) plantea que la escritura es un momento de separación simbólica: implica desprenderse de algo de sí y exponerse a la mirada del otro. Lasa Zulueta (1991) cuestiona fronteras rígidas entre lo “normal” y lo “anormal”, advirtiendo contra reduccionismos biológicos. En este marco, la escuela opera como mediación simbólica entre sujeto y saber, y sus condiciones institucionales pueden habilitar u obturar ese trabajo

de elaboración que las instituciones, como puentes entre lo primario y el orden social, están llamadas a sostener (Schlemenson, citada en Adinolfi Greco, Iglesias et al., 2013; Álvarez, 2002).

El interés de este proyecto se inscribe en ese horizonte: indagar cómo niños y niñas con diagnóstico de dislexia tramitan su encuentro con la lengua escrita en escenas escolares, y cómo dichas experiencias participan en la constitución de su posición subjetiva frente al saber. A nivel local e internacional, las investigaciones sobre dificultades lectoras han crecido de forma sostenida, ampliando marcos de comprensión y recursos de intervención. Sin embargo, una parte importante de estas producciones continúa centrada en la descripción del desempeño y en la identificación de indicadores asociados a la lectura, sin atender plenamente a los procesos subjetivos comprometidos en el aprender.

En Uruguay se han desarrollado contribuciones valiosas desde el campo educativo y clínico; no obstante, resulta pertinente seguir profundizando investigaciones que permitan comprender cómo niñas y niños viven subjetivamente las experiencias escolares vinculadas a la lectura y la escritura. Estos procesos convocan afectos, fantasías, modos de ser nombrado y reconocido, y posiciones que el niño despliega frente al saber. Indagar estas tramas permite comprender cómo se constituyen posiciones subjetivas frente al saber.

Este estudio se justifica en la necesidad de atender a estas dimensiones, explorando cómo el niño significa y elabora las dificultades que aparecen en el vínculo con la lengua escrita, y cómo el Otro —en sus distintas figuras— participa en esa inscripción. La apuesta consiste en recuperar la singularidad de cada recorrido, evitando lecturas que la fijen a diagnósticos o que reduzcan la dificultad a un funcionamiento aislado.

Se espera que los aportes de este proyecto contribuyan a enriquecer las prácticas clínicas y educativas en el contexto uruguayo, y ofrezca herramientas conceptuales que favorezcan miradas no reductoras ni patologizantes, y que sostengan modos de acompañamiento que reconozcan la palabra, el tiempo y la subjetividad de cada niño.

4. PREGUNTAS DE ORIENTACIÓN DEL PROYECTO

El proyecto se orienta a responder la siguiente pregunta principal:

¿La dificultad específica para la adquisición de la lectoescritura (dislexia) genera efectos en la constitución subjetiva de los escolares?

A partir de ella, se formulan las siguientes preguntas específicas:

¿Qué afectos y pensamientos se expresan en las escenas escolares vinculadas al aprender —especialmente en las prácticas de lectura y escritura— y cómo se simbolizan en las producciones infantiles?

¿Cómo inciden esos afectos y modos de simbolización en la representación que los niños construyen de sí mismos como sujetos del aprender?

¿Qué elementos del vínculo escolar y familiar se expresan en los modos en que los niños simbolizan su experiencia de aprender?

5. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

5.1 Objetivo general

Explorar la constitución subjetiva de niños y niñas con dificultades específicas para la adquisición de la lectoescritura (dislexia), a partir de los afectos, pensamientos y modos de simbolización que emergen en su relación con el saber y con los otros en el contexto escolar.

5.2 Objetivos específicos

1. Explorar los afectos y pensamientos que se ponen en juego en las escenas escolares vinculadas al aprender —especialmente en la lectura y la escritura— y las formas en que los niños los expresan simbólicamente.
2. Analizar de qué manera esos afectos y modos de simbolización intervienen en la representación que los niños construyen de sí mismos como sujetos del aprender.
3. Comprender cómo los vínculos con la escuela y la familia se ponen en juego en las representaciones simbólicas que los niños construyen acerca del aprender.

6. MARCO TEÓRICO

El presente trabajo se inscribe en una perspectiva psicoanalítica y psicopedagógica clínica, que concibe las dificultades de aprendizaje desde una mirada singular, orientada a comprender la implicación subjetiva del niño y las restricciones en sus procesos de simbolización (Adinolfi Greco et al., 2013). Esta posición se aparta de los enfoques centrados en el déficit o la disfunción cognitiva, situando las dificultades de aprendizaje —y particularmente la dislexia— como manifestaciones de la subjetividad en el contexto escolar.

6.1 El aprendizaje como proceso simbólico, afectivo y libidinal

Schlemenson, (2002) concibe el aprendizaje como un proceso atravesado por el deseo y la historicidad del sujeto, donde el conocimiento se configura en un encuentro entre lo singular y lo social. Desde esta perspectiva, el investimento libidinal hacia los objetos de saber depende del modo en que el Otro sostenga la curiosidad y brinde significaciones que permitan transformar la experiencia en pensamiento. La autora resalta que el aprendizaje implica una puesta en juego de las posibilidades de simbolización que constituyen la subjetividad.

El aprendizaje, desde esta perspectiva, no puede reducirse a la adquisición de conocimientos o destrezas cognitivas. Constituye un proceso simbólico, afectivo y libidinal, en el que se ponen en juego los modos de relación del sujeto con el saber, el deseo y el Otro.

Klein (1932) muestra que las primeras experiencias emocionales del niño, atravesadas por la ambivalencia entre amor y agresión hacia sus objetos parentales, estructuran las bases del pensamiento. La curiosidad infantil hacia los objetos parentales es, en su origen, una forma de deseo. Cuando estas fantasías se cargan de angustia o culpa, el niño puede temer dañar o perder a los objetos amados, inhibiendo así su capacidad de pensar y aprender. En cambio, cuando logra elaborar tales fantasías mediante la reparación simbólica, puede transformar la agresión en curiosidad, pensamiento y creatividad, es decir, en movimiento libidinal hacia el conocimiento.

Desde la psicopedagogía clínica, Adinolfi Greco et al., (2013) coinciden en que aprender comprende una implicación subjetiva singular: no hay aprendizaje sin un sujeto deseante. El

trabajo con las dificultades de aprendizaje requiere considerar los procesos de simbolización que sostienen el deseo de saber y las restricciones que lo afectan. La producción simbólica es la actividad psíquica mediante la cual el sujeto construye representaciones e interpreta el mundo en el que se inscribe. Este proceso no solo permite comprender la realidad, sino que también transforma al propio sujeto, en tanto se modifica a través de los elementos simbólicos con los que expresa su singularidad psíquica históricamente constituida (Álvarez, 2002). De este modo, aprender implica participar en un trabajo simbólico que organiza el pensamiento, posibilita la apropiación subjetiva de la experiencia y da lugar a nuevas significaciones.

En esa línea, Blanda et al., (2006) —quienes retoman los planteos de Bleichmar— entienden la simbolización como condición del aprendizaje, al posibilitar el pasaje del pensamiento concreto al abstracto. Cuando este proceso se interrumpe, se obstaculiza la articulación entre pensamiento, afecto y acción. Según lo expresado por Bleichmar (citada en Blanda et al., 2006), la pulsión epistemofílica, la curiosidad, la indagación, la ciencia son patrimonio del sujeto en tanto está atravesado por enigmas que activan permanentemente el inconsciente. Para que haya pulsión epistemofílica, para que haya interés, para que haya interpelación de la realidad, es decir simbolización, tiene que estar constituido el sujeto de alguna manera (p. 28).

Bleichmar (1999, citada en Blanda et al., 2006) también destaca que la actividad cognitiva no puede dissociarse de la vida pulsional. Pensar y aprender son operaciones que se constituyen en el entrelazamiento del deseo con el lenguaje, donde lo simbólico permite transformar la tensión en pensamiento. Así, el aprendizaje puede entenderse como un proceso de "transformación libidinal", en el cual la energía pulsional se sublima en el deseo de conocer.

En esta dirección, se sostiene que toda búsqueda intelectual se apoya en los deseos inconscientes que orientan la curiosidad y la búsqueda del conocimiento. Dichos deseos impulsan al sujeto a conocer y transforman su experiencia de acuerdo con los ideales que lo estructuran. Como afirma Janin (2002):

podríamos decir que toda búsqueda intelectual se sostiene en deseos inconscientes, que son éstos los que nos lanzan al conocimiento marcando caminos que serán traducidos y transformados por el yo de acuerdo al mandato de los ideales. Es decir, sin pasión no hay conocimiento posible (p. 24).

Aprender supone, en consecuencia, un trabajo psíquico en el que se entrecruzan los deseos, el yo y los ideales, lo que evidencia que no hay aprendizaje sin deseo, sin una fuerza pulsional que movilice al sujeto a conocer y dar sentido a la realidad.

Aprender es un acto simbólico y afectivo que involucra la constitución subjetiva del niño. El deseo de saber se despierta cuando la curiosidad encuentra en el Otro un sostén que la reconoce y le otorga sentido. La simbolización, en este marco, no es solo un medio para representar el mundo, sino el proceso mismo mediante el cual el sujeto se apropia del conocimiento y se constituye como tal.

6.1.1 La pulsión de muerte, la ligadura y la función de corte en la constitución subjetiva del aprender

La perspectiva desarrollada por Bleichmar (2002) permite ampliar la comprensión del aprendizaje como un proceso que implica la organización de la vida pulsional desde los primeros vínculos. La autora plantea que, en los comienzos del psiquismo, el niño se enfrenta a una intensidad de excitación que requiere ser organizada para que puedan instaurarse las bases de la subjetividad. Esta energía inicial se vincula a la pulsión de muerte, entendida como un empuje que necesita ser tramitado mediante operaciones de ligadura que posibiliten su transformación en componentes representables del aparato psíquico (Bleichmar, 2002).

En esta línea, la ligadura se sostiene en las intervenciones tempranas del semejante, que cumplen una función reguladora y facilitan la conversión de la excitación en experiencias significativas. A través de estas intervenciones se inaugura una primera operación de corte, que permite diferenciar y ordenar la vivencia interna, habilitando la conformación de una constancia psíquica y la construcción progresiva de un yo capaz de simbolizar (Bleichmar, 2002).

Cuando estas operaciones tempranas son insuficientes, la pulsión tiende a la desligadura, lo que dificulta la articulación entre afecto y representación. Desde esta perspectiva, ciertas dificultades en el aprender pueden entenderse como manifestaciones de estos modos originarios de tramitación pulsional que se reactivan en el contexto escolar, especialmente frente a tareas que exigen una mayor simbolización como la lectura y la escritura (Bleichmar, 2002).

6.2 Las dificultades del aprendizaje como manifestaciones de las fallas en la simbolización

El aprendizaje puede entenderse como el proceso que posibilita el acercamiento y la apropiación productiva de los objetos del mundo, permitiendo la producción de conocimiento. Se habla de dificultades en el aprendizaje cuando este proceso se encuentra perturbado (Cipriano, 2001).

Desde esta perspectiva, las dificultades del aprendizaje no pueden explicarse desde una reducción biologicista que las atribuye exclusivamente a causas genéticas o neurofuncionales, sino que deben pensarse a partir de la constitución subjetiva del niño, comprendiendo como expresiones del modo singular en que el sujeto se constituye en relación con el lenguaje, el deseo y el saber. Según Bleichmar (1999, citada en Blanda et al., 2006), estas dificultades se dan por fallas en los procesos de simbolización y en la constitución del sujeto psíquico. El pensamiento, señala la autora, se organiza a partir de la posibilidad de ligar afectos y representaciones, y depende del modo en que el niño se inscribe en la trama del deseo del Otro. En este sentido, los llamados “trastornos del aprendizaje” pueden entenderse como efectos de fallas en la represión originaria y en la estructuración simbólica, más que como déficit de funciones intelectuales.

El aprendizaje implica, por lo tanto, una actividad psíquica de ligadura, donde la representación cumple una función mediadora entre lo pulsional y lo cognitivo. Cuando este proceso se ve obstaculizado, el niño no logra transformar las experiencias en pensamientos, produciéndose un empobrecimiento simbólico que se manifiesta en el campo escolar como dificultad para aprender o simbolizar el saber. Bleichmar (1999, citada en Blanda et al., 2006) destaca que el inconsciente no constituye un obstáculo para el conocimiento, sino su condición: es a partir de las operaciones inconscientes que el sujeto puede construir significaciones y hacer del aprendizaje una vía de tramitación de su deseo.

En continuidad con esta línea, Schlemenson, (2006) plantea que el investimento de los objetos del mundo —entre ellos, los objetos del conocimiento— responde a un movimiento libidinal que orienta el deseo del sujeto hacia fines valorados narcisísticamente. Aprender, expresarse con autonomía o desplegar un pensamiento propio son actividades psíquicas que generan placer y expanden el campo de las satisfacciones posibles. Sin embargo, no todos los objetos del mundo se constituyen como representaciones potencialmente investibles. Algunos se transforman en “objetos de no deseo”, generando un movimiento de retracción libidinal que limita el acceso al aprendizaje. Estas restricciones, que remiten a

representaciones psíquicas de situaciones traumáticas o conflictivas, provocan fracturas en la producción simbólica del niño y condicionan la posibilidad de investirse en el acto de aprender (Schlemenson, 2006).

Las dificultades de aprendizaje pueden entenderse como manifestaciones de una retracción libidinal y simbólica, donde el sujeto se encuentra impedido de investir los objetos del saber. Dichas restricciones surgen de una perturbación en la relación entre el deseo y la simbolización, que incide en la capacidad de apropiarse del conocimiento.

Untoiglich (2004) agrega que las restricciones libidinales y las modalidades de investimento del saber están íntimamente ligadas a la historia de sus vínculos primarios. Los aprendizajes quedan atravesados por la forma en que se tramitan las pérdidas, las identificaciones y las posiciones subjetivas frente al deseo del Otro. De modo similar, Kachinovsky y Dibarboure (2017) subrayan que los problemas de aprendizaje pueden pensarse como producciones que expresan conflictos estructurales del sujeto en su encuentro con el lenguaje y con los significantes que organizan su mundo interno.

En conjunto, estos desarrollos permiten comprender que las dificultades de aprendizaje, lejos de ser un mero déficit, constituyen modos particulares de respuesta del sujeto frente a la simbolización. El síntoma escolar puede ser leído como un intento fallido de representar algo del orden del conflicto psíquico, y no como ausencia de capacidad. Por ello, el abordaje clínico de estas dificultades no debe orientarse a la corrección técnica, sino a la restitución de las condiciones simbólicas y libidinales que hacen posible el deseo de aprender.

6.3 La dislexia y las dificultades de la lectoescritura desde una perspectiva psicoanalítica

En relación con la lectura y la escritura, Schlemenson, (2002) subraya que ambas actividades no pueden reducirse a actos instrumentales, ya que involucran la inscripción del sujeto en un orden simbólico que le otorga sentido a lo aprendido. Cuando este proceso se obstaculiza, aparecen fracturas en la capacidad de representar, que se expresan en dificultades para apropiarse del lenguaje escrito y producir significaciones. Estas interrupciones revelan fallas en la constitución subjetiva más que un déficit técnico o cognitivo.

Gabay (2000) propone entender la dislexia como un síntoma y no como una enfermedad. Descartadas las causas biológicas o hereditarias comprobables, la autora identifica que los

factores emocionales y vinculares tempranos —en especial la relación con la madre, el padre y el entorno familiar— inciden en la génesis de las dificultades de lectoescritura. La dislexia puede así constituirse en una respuesta subjetiva ante perturbaciones en los primeros vínculos, que impactan tanto en la estructuración del esquema corporal como en el deseo de aprender. Siguiendo a Mucchielli y Bourcier (citados en Gabay, 2000), la dislexia se concibe como “una perturbación de la relación yo–universo que ha invadido selectivamente los campos de la expresión y la comunicación” (p. 2).

En continuidad con esta perspectiva, la lectura puede entenderse como una experiencia de subjetivación, donde se articulan afecto, deseo y lenguaje. Lejos de limitarse a la decodificación, la lectura habilita procesos de simbolización y puede funcionar como medio para reconstruir conexiones cuando se producen fracturas en la trama representacional. Desde esta óptica, leer y escribir son actos que implican ligaduras y desligaduras psíquicas, operaciones que permiten dar forma a lo interno a través del lenguaje (Kachinovsky y Dibarboure, 2017).

Cahn (1986) subraya que el aprendizaje de la lectura y de la escritura actualiza conflictos y que todo progreso implica el intento de superarlos; por eso, “aprender cosas nuevas a través de la vista, aumentar las posibilidades de exploración del mundo a través del ojo” (p. 74) hunde sus raíces en la curiosidad infantil y en los misterios de la sexualidad, introduciendo el problema de la culpabilidad y sus efectos inhibitorios. Señala, además, que el aprendizaje de la lectura, como paso simbólico fundamental de acceso al saber y a la cultura, se articula claramente con el conflicto edípico, al tiempo que la escritura “tiene más o menos que ver con el erotismo motor” y con la organización propia de la fase anal. Finalmente, la lengua escrita es definida como “símbolos de símbolos”, “la más abstracta y la más arbitraria”, por lo que exige un trabajo de desconflictualización, neutralización y sublimación para poder ser apropiada sin quedar a merced de las fluctuaciones emocionales (Cahn, 1986).

En algunos niños, las dificultades de lectoescritura se expresan como la imposibilidad de unir las letras, pudiendo reconocerlas sin lograr ligarlas en palabras. Este fenómeno no responde a un déficit perceptivo o cognitivo, sino a un movimiento desligador que obstaculiza la ligadura simbólica necesaria para el pensamiento. En otros casos, la escritura —como “lenguaje del ausente”— confronta al niño con pérdidas no elaboradas, impidiéndole escribir aquello que lo enfrenta con la ausencia (Janin, 2006).

El acto de escribir, más que un mero ejercicio técnico, implica una operación de desprendimiento y exposición ante el otro. Escribir supone invertir libidinalmente un objeto de conocimiento que, al materializarse en un texto, adquiere autonomía y deja una marca del sujeto. Para que ese texto pueda ser leído, es necesario soportar el riesgo de ser interpretado por otros; cuando esa distancia con el otro se vive como amenaza o pérdida, el acto de escribir se vuelve imposible. El aprendizaje de la escritura, entonces, no se limita a la alfabetización, sino que constituye un proceso de diferenciación y de historización subjetiva, que requiere tiempo para construir, borrar, tachar, mostrar o no mostrar, otorgando sentido a la propia experiencia (Kornblit, 2006, en Schlemenson, 2006).

Desde esta perspectiva, la dislexia y las dificultades de lectoescritura se comprenden como perturbaciones en la simbolización y en el uso del lenguaje, expresiones del modo singular en que el sujeto responde a la falta o a la pérdida. El trabajo clínico y educativo se orienta, por tanto, a restituir las condiciones libidinales y simbólicas que posibiliten el deseo de leer, escribir y aprender. En este encuadre, la reeducación de la lengua escrita puede desplazarla “del registro de la obligación y el fracaso” para que “se transforme en vehículo de libertad y de diálogo” (Cahn, 1986).

6.4 Nombrar la dificultad, el lugar del otro sentido y los efectos de la nominación

En este proyecto, la dificultad lectora se concibe como un proceso que se juega en escenas de vínculo, por eso interesa cómo se nombra esa dificultad en la familia y en la escuela. Diferentes nominaciones abren horizontes de elaboración o, por el contrario, fijan a la niña o al niño en posiciones de falla. En términos clínicos, la nominación incide en la posibilidad de transformarse y aprender, porque introduce un modo de ser mirado y de mirarse. En este punto, vale la advertencia de Muniz (2015):

Cuando un niño se nombra a sí mismo como “soy ADD” o “disléxico” o un “TOC” difícilmente podrá salir de ese lugar ya que muchas veces es el único lugar posible para ser visto. El clínico no debería plegarse a ello, sino cuestionarlo, abrirlo al resto de su identidad (p. 26).

Nombrar una dificultad supone un acto simbólico que puede abrir o clausurar la posibilidad de historizar y transformar la experiencia del aprender. De allí la importancia de una lectura clínica que restituya al niño como sujeto deseante, reconociendo su singularidad más allá de las etiquetas diagnósticas. Esta perspectiva permite pensar cómo, en el vínculo con el

Otro, se ponen en juego las condiciones de transmisión y de investimento del saber que habilitan o restringen la constitución subjetiva.

6.5 La escuela y el aprender en relación con un otro

La escuela constituye un espacio privilegiado donde se pone en juego la relación del sujeto con el saber y con los otros. Desde una perspectiva psicoanalítica y psicopedagógica clínica, el aprendizaje escolar no puede pensarse como una mera adquisición de contenidos, sino como un proceso simbólico y vincular en el que intervienen las modalidades de investimento del conocimiento y las condiciones libidinales que lo sostienen.

Buscar las significaciones del síntoma en el aprendizaje y sus vinculaciones con las condiciones con las que el niño cuenta para su producción simbólica nos reconduce a los senderos de la transmisión y sus ofertas de sentido, claves que el niño procesa para entender el mundo y su lugar en él. Con ese bagaje realizará el pasaje del mundo familiar al mundo social y a los conocimientos socialmente significativos que aprenderá en la escuela (Schlemenson, 2006).

Cuando un niño inicia su escolaridad, se integra en una estructura donde otros sujetos y objetos se imponen. El sujeto reedita en ellos situaciones originarias, pasando de objetos exclusivamente sexuales de la fantasía edípica a objetos socialmente valorados, desconocidos y enigmáticos, que resisten a sus comportamientos característicos y modifican su modo de operar psíquicamente. Se instituye así un proceso secundario que reorganiza la economía psíquica (Schlemenson, 2006).

Cahn (1986) remarca que, en el ámbito institucional y pedagógico, es decisivo favorecer un uso vivo de la lengua escrita: “la relación con el pedagogo” y la “expresión libre” permiten que el niño o el adolescente descubra que la lengua escrita puede aparecer como instrumento de liberación y de placer. Dicho de otro modo, la intervención reeducativa apunta a una desconflictualización de los nudos neuróticos ligados a la función escrita, de modo que “la escritura, rechazada al principio como obligación y fracaso, se transforme en vehículo de libertad y de diálogo” (Cahn, 1986).

Schlemenson, citada en Adinolfi Greco et al., (2013), señala que las restricciones en la productividad simbólica que afectan el aprendizaje no se deben únicamente al niño, sino también a condiciones institucionales que pueden obstaculizar o facilitar la elaboración

subjetiva. La escuela, en tanto institución, tiene la función de ofrecer un espacio de mediación simbólica que permita tramitar las experiencias, historizarlas y transformarlas en conocimiento. Cuando esta mediación se fractura —por homogeneización, rigidez o exceso de normatividad—, se debilita el lazo entre deseo y saber.

Álvarez (2002) plantea que las instituciones educativas pueden favorecer u obstaculizar la constitución simbólica del sujeto, en tanto operan como puentes entre las relaciones primarias y el orden social. El aprendizaje implica una producción simbólica mediante la cual el sujeto construye representaciones e interpreta el mundo según sus propias relaciones de sentido, que se modifican en el encuentro con los significantes culturales. Cuando la escuela desconoce esta singularidad, corre el riesgo de generar fracturas entre los referentes del niño y los del nuevo espacio social.

La escuela, por tanto, no es un telón neutro: media entre los vínculos primarios y el orden social. Su modo de organizar tiempos, escenas y palabras no solo regula el acceso al saber, también instituye posiciones subjetivas. De allí la importancia de evitar dispositivos que encasillen o que operen como autorización únicamente vía rótulos cerrados. En términos institucionales, señala Álvarez, (2002):

Algunas veces nos encontramos con una homogenización de la oferta de significaciones de la escuela que (al no reconocer diferencias en la trama cultural de los sujetos) produce una fractura entre los referentes de origen y aquellos ofertados por el nuevo espacio social, que no posibilita al niño un reencuentro con los pivotes identificatorios responsables de la estabilidad psíquica necesaria para la constitución y desarrollo de cualquier nuevo parámetro relacional (p. 105).

Esta perspectiva exige observar con detalle cómo se produce la nominación en la vida escolar —qué se dice, cómo se corrige, con qué tiempos se habilita la lectura en voz alta— y qué efectos afectivos emergen en cada escena. En este sentido, sostener la función subjetivante de la escuela implica no convertir el diagnóstico en condición de posibilidad de la intervención ni en destino identitario. Según Muniz (2015):

Las instituciones vinculadas al desarrollo y cuidado de la infancia, como ser la escuela y el sistema sanitario, caen en prácticas desubjetivantes en tanto exigen un diagnóstico cerrado frente a lo que le pasa al niño, lo que podrá producir tanto alivio como incertidumbre en el paciente y su entorno (p. 20).

Por ello, el desafío institucional radica en no reducir al niño a una categoría diagnóstica, sino en ofrecerle un espacio donde su singularidad pueda ser reconocida y su palabra escuchada. Pensar la intervención educativa desde una perspectiva clínica supone abrir un campo de lectura que incluya la historia del niño y los modos en que el lazo escolar puede funcionar como un nuevo escenario de simbolización.

Finalmente, Janin (2006) destaca que el acto de aprender supone siempre un lazo con el Otro y con el deseo. La función docente, desde esta perspectiva, no se reduce a la transmisión del conocimiento, sino que consiste en ofrecer un sostén simbólico que permita al niño desear saber, construir sentido y elaborar las pérdidas que el aprendizaje conlleva. El encuentro con el saber requiere del reconocimiento del sujeto en su singularidad, en su modo particular de representar y simbolizar la experiencia.

De este modo, la escuela se configura como un espacio potencial que puede posibilitar el despliegue del pensamiento o, por el contrario, reforzar las restricciones simbólicas. Ofrecer condiciones que promuevan la simbolización —tiempos, escucha, reconocimiento de la diferencia— implica restituir el lazo entre deseo y conocimiento, entre el niño y el Otro. En esa articulación reside la potencia subjetivante del aprender.

7. METODOLOGÍA

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, de orientación clínico-interpretativa, centrado en la comprensión de los procesos subjetivos implicados en el aprender a leer y escribir en niños y niñas con diagnóstico de dislexia.

Se trata de un diseño de estudio de casos múltiples, donde cada caso constituye una unidad de análisis singular. La perspectiva psicoanalítica orienta la indagación, privilegiando

la escucha de la singularidad, la importancia del lazo con el Otro y la reconstrucción de escenas significativas vinculadas al aprender.

El dispositivo metodológico se organiza alrededor de la aplicación individual de las siguientes técnicas proyectivas, dibujo libre, Situación Persona Aprendiendo (SPA), lámina 1 del TAT y el TAT escolar. Dichas técnicas habilitan la expresión gráfica y narrativa de dimensiones inconscientes implicadas en la relación con el aprender, complementado con entrevistas breves a adultos referentes para contextualizar las producciones infantiles.

7.1 Enfoque y diseño

La investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, hermenéutico-clínico, orientado a comprender los procesos de constitución subjetiva implicados en el aprendizaje de la lectura y la escritura en niños y niñas con diagnóstico de dislexia.

Asume la perspectiva psicoanalítica como marco conceptual y metodológico, privilegiando la escucha de la singularidad, la reconstrucción de escenas significativas y la interpretación de los modos en que el sujeto se posiciona frente al saber y al Otro.

El diseño es estudio de casos múltiples, lo cual permite explorar en profundidad trayectorias singulares y, posteriormente, establecer puntos de resonancia y contraste entre los casos. Cada caso es abordado en su especificidad, evitando generalizaciones prematuras y entendiendo que el aprendizaje se inscribe en una trama simbólica, vincular e institucional particular.

No se busca verificar hipótesis causales ni establecer categorías diagnósticas, sino reconstruir sentidos: aquellos que los niños elaboran respecto de la lectura y la escritura, así como los efectos subjetivos que producen las nominaciones y acompañamientos recibidos en sus contextos de desarrollo.

Para ampliar el acceso a significados y matices afectivos, el corpus combina registros discursivos —relatos y reconstrucciones de escena— con producciones no verbales a través de técnicas proyectivas.

7.2 Contexto, participantes y muestreo

El trabajo de campo se desarrollará en escuelas públicas y privadas uruguayas que otorguen autorización institucional para realizar sesiones de indagación a través de la aplicación de técnicas proyectivas con cada participante. La unidad de análisis es el caso situado en su trama escuela–familia. La cantidad de participantes no se define a priori como criterio cerrado, sino que se sostendrá en el principio de saturación teórica; se continuará incorporando casos en tanto el material recolectado aporte elementos nuevos y pertinentes. Esta decisión metodológica responde a la búsqueda de priorizar la profundidad del análisis subjetivo y no la representatividad estadística, atendiendo a la singularidad de cada trayectoria y a la producción simbólica de cada niño o niña.

Serán incluidos quienes cuenten con diagnóstico de dislexia, documentado en informe profesional, escolarización activa, autorización institucional, consentimiento del adulto responsable y asentimiento del niño o la niña, además de disponibilidad para las sesiones previstas. Y que tengan al momento cumplidos los 8 y 9 años. Se excluirán situaciones en las que existan condiciones clínicas que desaconsejen el dispositivo en el momento de la entrevista o cuando se manifieste una oposición sostenida al encuadre propuesto.

7.3 Técnicas e instrumentos

Se utilizará una técnica de uso extendido en contexto escolar y clínico. Todas las producciones se recogerán en presencia del investigador, con anotación de verbalizaciones espontáneas y tiempos.

Situación persona aprendiendo:

La técnica Situación Persona Aprendiendo (SPA) constituye una adaptación del Test de Pareja Educativa, reformulado por Alicia Fernández y su equipo en el marco de la psicopedagogía clínica para explorar la relación del niño con el acto de aprender. Esta técnica proyectiva busca indagar cómo se simboliza la experiencia de aprendizaje, permitiendo acceder a contenidos afectivos y representaciones implicadas en el vínculo con el saber y con quienes lo median (Cristóforo, De Armas, Pou y Delgado, 2008).

Se solicitará: “Dibujá una persona que esté aprendiendo”. La consigna apunta a indagar representaciones de la situación de aprendizaje, posición del yo, figuras de sostén o autoridad, manifestaciones del inconsciente y climas afectivos ligados al aprender.

Administración individual, materiales simples (hojas blancas A4 , goma de borrar y lápiz 2B). Se registrarán observaciones sobre organización espacial, acciones representadas, indicios afectivos y verbalizaciones en caso de que existan. El análisis será temático-interpretativo y se integrará con los demás registros del caso.

Dibujo Libre:

Se incorporará el dibujo libre, técnica que, dentro de la tradición proyectiva gráfica, constituye un modo de expresión simbólica a través del cual el niño despliega aspectos de su mundo interno, figuraciones de sí y de los otros, así como elementos fantasmáticos que exceden lo estrictamente verbal o consciente (Hammer, 1969/1997).

Su aplicación se realizará en dos momentos: al inicio del encuentro y nuevamente luego de la administración del SPA, lo cual permitirá advertir posibles asociaciones menos conscientes movilizadas por dicha técnica. Así, el dibujo libre amplía el campo interpretativo, ofreciendo indicios acerca de la posición subjetiva del niño y de los modos singulares en que tramita la experiencia de aprender.

Lámina 1 TAT:

Se incluirá la Lámina 1 del Test de Apercepción Temática (TAT) (Murray, 1943) como recurso proyectivo complementario. La elección de esta escena se fundamenta en su capacidad para suscitar narrativas vinculadas al esfuerzo, la expectativa y la relación con figuras significativas en situaciones de desempeño.

Se solicita al niño/a que relate una historia a partir de la escena presentada. Se registrarán tanto el relato como observaciones clínicas relevantes durante su producción (pausas, silencios, cambios en el tono o afecto).

Su utilización en este contexto no persigue fines diagnósticos, sino que aporta material interpretativo que contribuye a comprender los modos singulares en que cada niño simboliza el encuentro con el saber y con el otro que acompaña dicho proceso.

TAT escolar:

Se emplearán las láminas escolares desarrolladas por Nathan y Mauco (1966/s.f.) como extensión del Test de Apercepción Temática (TAT). Estas láminas presentan escenas del contexto escolar —situaciones en aula, recreo, grupo de pares y vínculo con el docente— y

están diseñadas para favorecer la producción de relatos vinculados a experiencias escolares.

La administración se realizará de manera individual. Se solicitará al niño que observe cada lámina y narre una historia sobre lo que ocurre en la escena. El material obtenido se registrará textualmente para su posterior análisis clínico-interpretativo, considerando aspectos narrativos, afectivos y vinculares que se articulen en el discurso del niño.

7.4 Criterios de administración y registro

Las sesiones se realizarán en un espacio tranquilo dentro de la escuela, en horario acordado con el equipo docente, y se documentarán mediante notas de campo densas. Se conservarán todas las producciones gráficas identificadas con código del caso y fecha. Ante señales de malestar sostenido se interrumpirá la actividad y se registrará la incidencia para su tratamiento en la devolución institucional.

7.5 Procedimientos

Se acordará con dirección y equipos docentes el cronograma de trabajo de campo y las condiciones de acceso a aulas y espacios tranquilos para las sesiones. Se obtendrá consentimiento informado de las personas adultas responsables y asentimiento de cada participante, tras explicar objetivos, actividades y resguardos. Un pilotaje breve permitirá ajustar la redacción de consignas y los tiempos de administración.

Para cada caso se prevén 2 sesiones con el niño o la niña, una entrevista con la docente a cargo y otra con el adulto referente. El registro combinará notas de campo con densidad descriptiva, grabación de audio de entrevistas a adultos cuando exista autorización y archivo de todas las producciones gráficas identificadas por código y fecha. Al finalizar, se realizará una devolución breve a la escuela y a la familia, orientada a describir condiciones de sostén y variaciones de escena posibles, sin emitir juicios evaluativos sobre desempeños individuales.

7.6 Análisis de los datos

El análisis se inscribirá en una perspectiva clínico–hermenéutica, privilegiando la singularidad de cada caso y la interpretación de los procesos simbólicos implicados en el encuentro del niño con el saber. El procedimiento comenzará con una lectura caso por caso del material producido en las técnicas proyectivas aplicadas (Situación Persona Aprendiendo, dibujo libre, lámina 1 del TAT y TAT escolar) y en las entrevistas a referentes adultos.

Esta primera aproximación buscará reconstruir la escena subjetiva del niño en relación con el aprender, atendiendo a la organización gráfica, narrativa y fantasmática que emerge en cada producción. Se indagará especialmente:

Se indagará especialmente:

- La posición del niño como sujeto del aprender
- El lugar otorgado a la figura que enseña
- Los vínculos entre quien aprende, quien enseña y el objeto de conocimiento
- Afectos, fantasías y movimientos identificatorios presentes en la escena
- Nominaciones y significaciones sobre la dificultad y la capacidad de aprender
- Recursos simbólicos desplegados para sostener el deseo de saber

En la lectura del Dibujo de la Situación Persona Aprendiendo, se seguirá la orientación propuesta por Cristóforo, De Armas, Pou y Delgado (2008), focalizando en los factores simbólicos que habilitan o tensionan el posicionamiento subjetivo frente al saber y al otro que enseña.

El dibujo libre será interpretado tomando como referencia la tradición proyectiva gráfica, donde el dibujo constituye un modo privilegiado de expresión de la vida psíquica y de figuración de escenas internas (Hammer, 1969/1997). Se atenderá a configuraciones espaciales, vínculos representados, rasgos formales y relatos asociados, considerando las transformaciones que puedan emerger entre el primer momento y el segundo (posterior al SPA).

La lectura de la lámina 1 del TAT se basará en los aportes de Murray (1943), quien subraya el valor proyectivo de las escenas ambiguas para la emergencia de deseos, conflictos y representaciones del vínculo con figuras significativas, especialmente en relación con logros y expectativas.

Para el TAT escolar, se tomarán los lineamientos de Nathan y Mauco (1999), considerando las narrativas que se producen frente a escenas escolares y su potencial para revelar modos singulares de tramitación del lazo con el conocimiento, con la institución y con la figura docente.

En una segunda instancia, se realizará un análisis transversal que permita poner en diálogo los casos, identificando resonancias y singularidades sin perder la dimensión clínica. La escritura de memos interpretativos acompañará todo el proceso, favoreciendo la elaboración reflexiva y el sostén de las hipótesis clínicas, siempre abiertas a revisión.

El objetivo del análisis no es llegar a explicaciones causales ni tipificaciones, sino abrir preguntas sobre la constitución subjetiva en torno al aprender y comprender cómo los niños tramitan su encuentro con la lectura y la escritura.

7.7 Criterios de rigor

La credibilidad se sostendrá mediante devoluciones de hallazgos en lenguaje accesible a referentes adultos y equipos escolares, contrastes interpretativos entre integrantes del equipo y elaboración de memos que registren decisiones analíticas. La transferibilidad se favorecerá con descripciones densas de escenas y contextos.

La dependencia se garantizará a través de una bitácora metodológica que consigne reglas de decisión, criterios de inclusión, umbrales de saturación y ajustes introducidos a las guías. La confirmabilidad se apoyará en la trazabilidad entre datos, códigos, categorías e inferencias y en un archivo organizado de materiales y decisiones que permita seguir el camino analítico.

8. CRONOGRAMA DEL PROYECTO

El cronograma organiza el trabajo en fases encadenadas que buscan la continuidad entre el enfoque conceptual, la proyección administrativa, la producción de materiales y el análisis.

Meses	Actividades clave (incluye herramientas de la metodología)	Resultados y productos entregables
1	Presentación al comité de ética; preparación de consentimiento informado y asentimiento informado; diseño de protocolo de seudonimización y resguardo; apertura de bitácora metodológica	Acta de aprobación; formularios definitivos de consentimiento/asentimiento; protocolo de resguardo y seudonimización; bitácora abierta y fechada
2	Acuerdos institucionales y firma de consentimientos.	Acta de acuerdos; consentimientos firmados por referentes adultos.
3	Diseño del guión de entrevistas semidirigidas a maestros y adultos referentes. Preparación de las sesiones con los niños; pilotaje y ajuste de guías/consignas; de SPA (Situación Persona Aprendiendo), dibujo libre, Lámina 1 del TAT, TAT escolar.	Guión de entrevistas ajustado. Versiones finales de consignas e instrumentos (SPA, dibujo, TAT, TAT escolar); agenda de campo
4-5	Trabajo de campo por casos – Sesión 1: aplicación de dibujo libre y SPA; entrevista breve a docente (no estructurada, foco en nominaciones y sostén); notas de campo; archivo de producciones gráficas (escaneo/codificación)	Fichas de caso (sesión 1); notas de campo fechadas; producciones gráficas codificadas; registro de entrevista a docente
5-6	Trabajo de campo por casos – Sesión 2: aplicación de Lámina 1 del TAT y TAT escolar; entrevista breve a adulto referente; grabaciones de audio autorizadas; cierre de recolección por saturación teórica	Fichas de caso (sesión 2); audios/transcripciones autorizadas; constancia de saturación teórica; carpeta de caso completa
7	Primera lectura clínico-hermenéutica por caso; memos interpretativos iniciales; identificación de núcleos significantes y escenas gráficas; primeras notas clínicas	Memos clínicos iniciales; matriz de categorías emergentes por caso; trazabilidad datos–códigos–inferencias
8	Profundización del análisis clínico; articulación entre categorías teóricas y emergentes; análisis relacional (figura que enseña–niño–objeto de saber); contraste con entrevistas a referentes adultos	Esquema analítico consolidado; integración de hallazgos con entrevistas; actualización de memos y matriz
9	Redacción de hallazgos preliminares; devolución a escuela y familia; incorporación de ajustes para el informe final	Informe preliminar; actas/minutas de devolución; plan de ajustes para versión final

10	Síntesis final y difusión: cierre de análisis, edición del informe final; preparación de presentación en jornadas/congresos y manuscrito(s) para publicación	Informe final; presentación para jornadas/congresos; manuscrito(s) enviados/ en preparación
----	--	---

9. CONSIDERACIONES ÉTICAS

El proyecto se rige por los principios de respeto, beneficencia y justicia, con especial cuidado por tratarse de población infantil en contexto escolar. Se recabará consentimiento informado por escrito del adulto responsable y asentimiento del niño/a con lenguaje claro y acorde a su edad.

En coherencia con la legislación nacional que regula la investigación con seres humanos — Decreto N.º 158/019 y Ley N.º 18.331 sobre Protección de Datos Personales y Acción de Habeas Data (2008)—, este proyecto asume un compromiso ético con el respeto a la dignidad, los derechos y el bienestar de los niños y niñas participantes. Las normativas citadas establecen las condiciones para garantizar la confidencialidad y el uso responsable de la información, asegurando que los datos obtenidos se utilicen únicamente con fines académicos y de investigación, preservando siempre la identidad y el resguardo simbólico de los sujetos implicados.

Se explicitarán objetivos, procedimientos, tiempos, voluntariedad de la participación y derecho a retirarse sin consecuencias. Se protegerá la confidencialidad mediante seudonimización inmediata y separación entre identificadores y producciones; los archivos se resguardarán en contenedores cifrados con acceso restringido al equipo, y se definirá un plan de conservación y borrado al finalizar el proyecto.

Durante las sesiones donde se aplicará la técnica proyectiva, se priorizará el cuidado del malestar: se habilitarán pausas, cambios de actividad o finalización anticipada si la situación lo requiere. Se contará con un protocolo de señales de angustia elevada que incluya interrupción del dispositivo, contención y, si corresponde, orientación a la familia para consulta clínica externa. Se evitarán términos desubjetivantes y cualquier forma de exposición innecesaria; las comunicaciones a la institución se centrarán en condiciones de sostén y variaciones pedagógicas posibles, nunca en rótulos fijadores. Si emergieran situaciones de riesgo o vulneración de derechos, se seguirá el circuito institucional previsto por el centro educativo, resguardando al niño/a y manteniendo la confidencialidad en todo aquello no estrictamente necesario para su protección. Se tramitará la aprobación/aval del comité de ética institucional antes del inicio del trabajo de campo.

10. RESULTADOS ESPERADOS Y PLAN DE DIFUSIÓN

Se espera que el desarrollo de este proyecto permita comprender los modos singulares en que niños y niñas con diagnóstico de dislexia significan su experiencia de aprendizaje, particularmente en relación con la lectura y la escritura. Para ello, se realizará un análisis

clínico-interpretativo del material producido a partir de diversas técnicas proyectivas gráficas y narrativas junto con entrevistas a adultos referentes.

Desde el enfoque psicoanalítico que orienta el proyecto, se anticipa que los hallazgos permitan identificar procesos implicados en la constitución subjetiva asociados al aprender, especialmente en la manera en que cada niño enlaza afecto, palabra y representación en su encuentro con la lengua escrita. Asimismo, se espera describir cómo ciertas modalidades de nominación y acompañamiento por parte del entorno familiar y escolar pueden habilitar o restringir la disponibilidad subjetiva para aprender.

El estudio aspira a aportar conocimiento sobre las condiciones simbólicas y vinculares que sostienen el deseo de saber, evitando la reducción del niño a una categoría diagnóstica y favoreciendo comprensiones que reconozcan la singularidad de cada trayectoria. Se prevé que estos hallazgos contribuyan a fortalecer prácticas educativas y clínicas que resguarden el lugar del niño como sujeto del aprendizaje.

Se espera que el proyecto aporte herramientas conceptuales y criterios clínicos transferibles para el trabajo con niños con dificultades lectoras, en especial en relación con la constitución de la subjetividad en el campo del saber.

En este sentido, el proyecto pretende aportar conocimiento sobre las condiciones simbólicas y vinculares que favorecen la constitución de una posición aprendiente, señalando la importancia del Otro como soporte del deseo de saber. Se prevé que los hallazgos colaboren en la reflexión sobre prácticas institucionales y familiares que sostengan la subjetividad infantil y eviten la cristalización diagnóstica o la reducción del niño a una categoría clínica.

Estos resultados podrían contribuir a promover prácticas de diálogo y colaboración entre escuela y familia, fortaleciendo el sostén vincular del proceso educativo. Los resultados podrían orientar futuras intervenciones y propuestas institucionales que incluyan la dimensión subjetiva en el aprendizaje, promoviendo espacios de formación y sensibilización docente, así como estrategias de acompañamiento que restituyan la palabra del niño y su deseo de aprender. Además del aporte teórico, se espera que los resultados puedan traducirse en orientaciones prácticas y materiales aplicables a los distintos actores educativos.

El plan de difusión está diseñado para asegurar que los resultados del estudio alcancen distintos niveles de la comunidad educativa, científica y social.

Para la comunidad académica y científica, se proyecta la presentación de los hallazgos en jornadas y congresos, así como la publicación de artículos en revistas especializadas en psicología educativa, permitiendo compartir la evidencia con otros investigadores y profesionales del área.

Para las familias, se planifican devoluciones parciales y finales en lenguaje accesible, que resalten los factores de apoyo y los recursos de afrontamiento identificados en el estudio. Finalmente, se espera reforzar la necesidad de intervenciones que reconozcan la singularidad, la subjetividad y la historia libidinal implicada en el aprendizaje.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adinolfi Greco, S., Iglesias, A. A., Milano, M. E. y Ojeda, M. C. (2013). *Un acercamiento al psicoanálisis contemporáneo desde la perspectiva de la psicopedagogía clínica*. En *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XX*

- Jornadas de Investigación, IX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Álvarez, P. (2002). Constitución psíquica, dificultades de simbolización y problemas de aprendizaje. *Cuestiones de Infancia*, 6, 98–106.
- Antognazza, D. y González Tornaría, M. (2011). El niño disléxico y su entorno educativo: Percepciones y representaciones sobre la dislexia. *Ciencias Psicológicas*, 5(2), 163–200.
- Blanda, E., Amaya Charras, J. A., Quevedo, A. M., García, S. L., Ortiz, L. F., Esposito García, M. L., Martínez, I. C., Secco Lorilla, A., y Fernández Grimberg, S. (2006). La simbolización como condición del aprendizaje: Aportes desde la obra de Silvia Bleichmar. En *XIII Jornadas de Investigación y II Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* (Facultad de Psicología, UBA).
- Bleichmar, S. (1998). *Inteligencia y simbolización: Una perspectiva psicoanalítica*. Paidós.
- Bleichmar, S. (2002). *La fundación de lo inconsciente: Destinos de pulsión, destinos del sujeto* (1.ª ed., 2.ª reimp.). Amorrortu.
- Cahn, R. (1986). *Enfoque psicoanalítico de los trastornos de la lengua escrita en el niño*. En M. Abbadie, J. de Ajuriaguerra, J. Beauvais, F. Borel-Maisonny, F. Bresson, C. Bursztejn, R. Cahn, C. Chassagny, C. Chiland, P. Debray, R. Diatkine, M. Dugas, M. Fert, N. Galifret-Granjon, A. Inizan, C. Kohler, C. Lurçat, Y. Nay, L. Legrand, M. Lobrot, B. Melekran, E. Plaisance, M. Stambak, y M. Vial (Eds.), *La dislexia en cuestión: Dificultades y fracasos en el aprendizaje de la lengua escrita* (2.ª ed., pp. 183–196). Ediciones Morata. (Obra original publicada en 1972).
- Cipriano, M. (2001). *Sobre la especificidad clínica de las dificultades en el aprendizaje*. En S. Schlemenson (Comp.), *Niños que no aprenden: Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico* (3.ª reimp., pp. 131–147). Paidós.
- Cristóforo, A., De Armas, T., Pou, V., y Delgado, R. (2008). Subjetividad y dificultades de aprendizaje: Investigación a través del dibujo “Situación persona aprendiendo” (SPA) [Ponencia]. XV Jornadas de Investigación y IV Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. <https://www.aacademica.org/000-032/644>
- Francis, D. A., Caruana, N., Hudson, J. L. y McArthur, G. M. (2019). The association between reading and internalising problems: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 67, 45–60.
- Gabay Salinas, R. (2000). *Dislexia, psicoanálisis y familia*. ACUPS.
- Hammer, E. F. (1997). *Tests proyectivos gráficos* (2.ª reimp.). Paidós. (Obra original publicada en 1969)

- Janin, B. (2002). Vicisitudes del proceso de aprender. *Cuestiones de Infancia*, 6, 24–35. Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES).
- Janin, B. (2006). Algunas observaciones sobre el juego, el dibujo y las intervenciones del analista con los niños. *Cuestiones de Infancia*, 10, 103–121.
- Kachinovsky, A. y Dibarboure, M. (2017). Intervenciones en psicopedagogía clínica: el taller clínico-narrativo. *Revista de Educación y Desarrollo*, 40, 5–12.
- Klein, M. (1932). *The psycho-analysis of children*. The Hogarth Press.
- Kornblit, C. (2001). “No puedo escribir”: Una lectura clínica de las dificultades de la escritura. En S. Schlemenson (Comp.), *Niños que no aprenden: Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico* (3.ª reimp., pp. 163–171). Paidós.
- Lasa Zulueta, A. (1991). *Introducción al Congreso: Los trastornos del aprendizaje*. En V Congreso Nacional de la Sociedad Española de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente. SEPYPNA.
- Muniz, A. (2015). La dimensión compleja del sufrimiento en la infancia. En M. N. Míguez (Coord.), *Patologización de la infancia en Uruguay: aportes críticos en clave interdisciplinar* (pp. 19–28). Estudios Sociológicos Editora.
- Murray, H. A. (1943). *Thematic Apperception Test: Manual*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nathan, P., y Mauco, G. (1966/ s.f.). Test de Nathan y Mauco: Láminas de situación escolar complementarias del T.A.T. (M. V. de la Cruz, Trad.). Publicaciones de Psicología Aplicada. (Trabajo original publicado en 1966)
- Peterson, R. L. y Pennington, B. F. (2015). Developmental dyslexia. *Annual Review of Clinical Psychology*, 11, 283–307.
- Rebollo, M. A. (2008). Dislexia. En M. A. Rebollo (Comp.), *Dificultades del aprendizaje* (pp. 256–290). Prensa Médica Latinoamericana.
- Schlemenson, S. (Comp.). (2001). *Niños que no aprenden: Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico* (3.ª reimp., 2006). Paidós.
- Silveira Trabal, I. (2023). *Subjetividad y aprendizaje: Problemáticas educativas y psicoanálisis (de Silvia Bleichmar)*. Equinoccio. *Revista de Psicoterapia Psicoanalítica*, 4(1), 159–164. <https://doi.org/10.53693/ERPPA/4.1.9>
- Snowling, M. J. y Hulme, C. (2012). *Interventions for children’s language and literacy difficulties*. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 47(1), 27–34. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00081.x>
- Untoiglich, G. (2004). Aspectos histórico-libidinales en los niños con diagnóstico neurológico de déficit atencional. *Revista de Psicoanálisis de la Asociación Psicoanalítica Argentina*, 61(2), 205–220.

Vieira, A. P. A., Peng, P., Antoniuk, A., DeVries, J., Rothou, K., Parrila, R. y Georgiou, G. (2024). Internalizing problems in individuals with reading, mathematics and unspecified learning difficulties: A systematic review and meta-analysis. *Annals of Dyslexia*, 74(1), 4–26.

Winnicott, D. W. (1971). *Playing and Reality*. Tavistock.

12. ANEXOS

12.1 A.1 Guía breve de entrevista a maestros

Finalidad:

Recoger significaciones, modos de acompañamiento y formas de nombrar la dificultad lectora, a fin de contextualizar la producción subjetiva del niño en su experiencia escolar.

Ejes orientadores (no estructurados):

- ¿Cómo describirías el modo en que este niño/a se vincula con las actividades de lectura y escritura?
- ¿Qué recursos o apoyos consideras que favorecen su participación y su interés?
- En tu experiencia, ¿cómo se habla y se nombra la dificultad lectora en el aula? ¿Qué palabras usas habitualmente para acompañarlo/la?
- ¿Qué observas en relación a su confianza para aprender, su iniciativa o su forma de pedir ayuda?
- ¿Qué prácticas escolares sentís que le permiten desplegarse mejor?
- ¿Hay algo que consideres importante compartir para comprender su modo singular de aprender?

12.2 A. 2 Guía breve de entrevista a adultos referentes familiares

Finalidad:

Indagar sentidos familiares sobre el aprender y la dificultad lectora, y las formas en que se acompaña al niño.

Ejes orientadores:

- ¿Cómo describirías la historia personal de_____ (nombre del niño/a) con la lectura y escritura?
- ¿Qué cosas ves que le interesan, motivan o entusiasman al aprender?
- Cuando aparece una dificultad, ¿cómo suelen acompañarlo/la en casa?
- ¿Qué palabras usan ustedes para hablar del aprendizaje y la dificultad?
- ¿Han recibido orientaciones o devoluciones de la escuela? ¿Cómo vivieron esos intercambios?

- Historia personal del aprender: indagar cómo las experiencias tempranas, vínculos significativos y momentos escolares o familiares fueron marcando el proceso subjetivo de acercamiento al leer y escribir.

12. 4 A 3: Consentimiento informado

Por medio de este documento, declaro haber recibido información sobre la investigación titulada:

“Constitución subjetiva en niños con diagnóstico de dislexia”

La investigación es realizada con fines académicos, en el marco de la realización de un trabajo final de grado de la Facultad de Psicología (UDELAR).

Objetivo del estudio

La finalidad de este estudio es conocer cómo niñas y niños con diagnóstico de dislexia viven y significan su experiencia de aprender y cómo se construyen estas vivencias en relación con el entorno escolar y familiar.

Procedimiento

La participación consiste en:

- Dos encuentros individuales con el niño/a (aprox. 45 minutos), donde se le invitará a realizar: un dibujo libre, el test proyectivo Situación Persona Aprendiendo (SPA), la lámina 1 del Test de Apercepción Temática (TAT), las láminas del TAT escolar, acompañadas de una breve conversación sobre lo que dibuje o narre.
- Una entrevista breve con un adulto referente (familiar y/o docente) para conocer aspectos relevantes del contexto de aprendizaje del niño/a.

Estas actividades no son pruebas escolares ni evaluaciones de desempeño, sino espacios de expresión para conocer cómo el niño/a vive el aprendizaje.

Confidencialidad y cuidado

- Toda la información será confidencial y utilizada únicamente con fines académicos.
- No se registrará el nombre real del niño/a en documentos de análisis ni publicaciones.
- El material se conservará de forma segura y solo la investigadora tendrá acceso.
- La participación no representa riesgos conocidos. Si surgiera malestar, se interrumpirá la actividad, y se brindará contención y, de ser necesario, orientación a recursos de apoyo.

Voluntariedad: La participación es voluntaria. Puede retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencias para el niño/a ni para la familia.

Autorización: Declaro haber leído y comprendido esta información y haber tenido oportunidad de realizar preguntas.

Autorizo la participación de mi hijo/a en esta investigación.

Nombre del niño/a: _____

Nombre del adulto referente: _____

Firma: _____

Documento: _____

Fecha: _____

Teléfono de contacto : _____

12.4 A 4: Asentimiento informado

Hola, mi nombre es _____ y trabajo en la Facultad de Psicología haciendo una investigación para conocer cómo viven los niños y niñas sus experiencias de aprender en la escuela.

Queremos invitarte a compartir un rato para conocerte un poquito más y aprender juntos sobre cómo vivís las cosas de la escuela y lo que vas aprendiendo.

En este encuentro vas a poder dibujar y contar historias. No es una prueba, no hay respuestas correctas o incorrectas, y nadie va a ponerte nota.

Lo importante es lo que vos pensás, lo que imaginás y lo que quieras compartir.

Durante la actividad vamos a hacer diferentes dibujos y mirar algunas láminas para que inventes historias a partir de ellas.

Si en algún momento te cansás o querés parar, podés decirlo. Vos decidís si querés participar y podés cambiar de idea cuando quieras.

Todo lo que hagas en este encuentro será cuidado con respeto. Tu nombre no va a aparecer en ningún trabajo; nadie va a saber que fuiste vos, a menos que vos quieras contarlo.

Solo usaremos lo que vos compartas para aprender más sobre cómo viven los niños y niñas el aprendizaje.

¿Tenés alguna duda que quieras preguntar?

Si estás de acuerdo en participar y querés hacerlo, te pido que pongas tu nombre aquí abajo.

Estoy de acuerdo en participar:

Nombre: _____

Fecha: _____

Investigador: _____