eduPsykhé
Revista de Psicología y Educación

DIFICULTADES DE LECTOESCRITURA: UNA APROXIMACIÓN PSICOANALÍTICA

LITERACY DIFFICULTIES: A PSYCHOANALYTIC APPROACH

Javier Sandoval Berrios

Universidad de las Américas (Chile)

email: javieralejandro.sandoval.berrios@gmail.com

RESUMEN

Este artículo propone una lectura interpretativa de las dificultades en lectoescritura desde el psicoanálisis, cuestionando su reducción a fallas instrumentales, cognitivas o deficitarias. A partir de una revisión teórica de aportes psicoanalíticos y psicopedagógicos, se sostiene que el aprendizaje no puede entenderse como una mera adquisición de habilidades, sino como una experiencia atravesada por el deseo de saber, la función de separación, la inscripción simbólica y la posición del sujeto frente al Otro. Bajo este marco comprensivo, las dificultades de lectoescritura pueden concebirse no solo como obstáculos escolares, sino también como síntomas, inhibiciones o modos singulares de respuesta subjetiva ante la demanda de saber.

ABSTRACT

This article offers an interpretive reading of literacy learning difficulties from a psychoanalytic perspective, challenging their reduction to instrumental, cognitive, or deficit-based explanations. Drawing on psychoanalytic and psychopedagogical theory, it argues that learning cannot be understood as a mere acquisition of skills, but rather as an experience shaped by the desire to know, the separating function, symbolic inscription, and the subject's position in relation to the Other. In this framework, literacy difficulties may be conceived not only as school-based obstacles, but also as symptoms, inhibitions, or singular subjective responses to the demand for knowledge.

El artículo examina críticamente las perspectivas que patologizan tempranamente el no aprendizaje y propone, en cambio, considerar la trama vincular, familiar y escolar en la que estas manifestaciones adquieren sentido. El fracaso lectoescritor puede leerse como expresión de una determinada economía libidinal y de una particular relación con la palabra, el cuerpo y la ley. Se concluye que el psicoanálisis aporta una comprensión más compleja del problema, al abrir un espacio de escucha que permite historizar el síntoma y evitar su clausura diagnóstica en términos patologizantes hacia la infancia.

PALABRAS CLAVE

Dificultades de Aprendizaje; Lectoescritura; Psicoanálisis; Síntoma; Subjetividad.

The article critically examines perspectives that prematurely pathologize non-learning and instead proposes considering the relational, familial, and school-based dynamics that give these manifestations meaning. Literacy failure may be read as an expression of a particular libidinal economy and a specific relationship to language, the body, and the law. The article concludes that psychoanalysis contributes to a more complex understanding of the issue by opening a space for listening that makes it possible to historicize the symptom and avoid diagnostic closure.

KEYWORDS

Learning Difficulties; Literacy; Psychoanalysis; Symptom; Subjectivity.

INTRODUCCIÓN

La dificultad para escribir constituye uno de los síntomas de malestar infanto-escolar con mayor prevalencia (Palma y Tapia, 2006); además, según estudios recientes, este malestar escolar incrementó producto del traslado de clases presenciales a la virtualidad que ocasionó la emergencia sanitaria por COVID-19 (Ayala-Mendoza y Gaibor-Ríos, 2021). Diferentes investigaciones indican que en el territorio nacional la cifra de niños matriculados e ingresados a un Programa de Integración Escolar [PIE] asciende a 183.373, es decir, un 5,12% del total de la matrícula nacional (Biblioteca del Congreso Nacional [BCN], 2018). Por su parte, los resultados de la prueba SIMCE demostraron el año 2019 que menos del 45% de los niños y niñas de cuarto básico alcanzaron un nivel adecuado de lectura, mientras que la cifra de estudiantes que presentan una lectura insuficiente asciende a aproximadamente 30% (Agencia de Calidad de la Educación, 2019). En los últimos años, su presencia ha tendido a ser leída bajo claves cada vez más tempranas y clasificatorias, lo que favorece una comprensión centrada en el déficit, la normalización o la corrección de habilidades instrumentales. Este modo de abordar el problema, si bien permite identificar indicadores relevantes para la detección y el apoyo pedagógico, corre el riesgo de empobrecer la complejidad

del fenómeno al reducirlo a una falla individual del niño o la niña, desconociendo la trama subjetiva, vincular e institucional en la que dichas dificultades se inscriben.

Para desarrollar este planteamiento, el artículo se organiza en cinco momentos. En primer lugar, se expone una conceptualización del aprendizaje desde la perspectiva psicoanalítica, atendiendo al deseo de saber, a la distinción entre actividad y pasividad y a la función de separación. En segundo lugar, se revisan los principales modos en que han sido comprendidas las dificultades de lectoescritura y se propone el desplazamiento desde las habilidades parentales hacia las funciones parentales. En tercer lugar, se analiza el fracaso lectoescritor como posible formación sintomática, considerando la trama vincular y familiar en la que se inscribe. En cuarto lugar, se examina la escena escolar como espacio donde la dificultad se hace visible y donde operan nominaciones que participan en la construcción del síntoma. Finalmente, se discuten los alcances y límites de esta lectura —incluidos los riesgos de patologización presentes también en el propio campo psicoanalítico— para cerrar con las conclusiones y sus implicancias clínicas y pedagógicas.

EL APRENDIZAJE DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOANALÍTICA

Primero que todo, ¿qué entendemos por aprender? Aprender es un acto complejo, consecuencia de una serie de historias, modos de funcionamiento y actores significativos (Janin et al, 2017). El aprendizaje se sitúa en la frontera del equipamiento neurobiológico y cognitivo de un individuo y también en su entramado psíquico, por sus aspectos culturales, sociales, familiares y emocionales. Todos los objetos de conocimiento portan un componente emocional (Golse, 2004). Desde una perspectiva psicoanalítica, aprender no equivale simplemente a adquirir un conjunto de competencias, sino que supone una posición subjetiva frente al saber, al deseo y a la ley. El acto de leer y escribir no depende únicamente de condiciones madurativas o cognitivas, sino también de la posibilidad de investir el conocimiento, tolerar la falta, sostener la separación respecto del Otro y simbolizar la experiencia. Conviene precisar, para lectores no familiarizados con esta tradición teórica, que el Otro —escrito con mayúscula— no designa a una persona concreta, sino el lugar simbólico del lenguaje, de la ley y de la cultura, que preexiste al niño y desde el cual se le nombra, se le demanda y se le atribuye un saber. Los adultos significativos (madre, padre, cuidadores, docentes) encarnan ese lugar sin agotarlo, de modo que la pregunta por la posición del sujeto frente al Otro alude al modo en que cada niño se sitúa respecto de aquello que el discurso social y familiar espera, prohíbe y supone sobre él. En síntesis, aprender es la articulación entre la psique, el cuerpo, y el ambiente.

En psicoanálisis, el aprendizaje surge desde algo llamado *la pulsión epistemofílica* o, dicho de otro modo, el deseo de saber. El deseo es un concepto de mucha densidad en psicoanálisis y no debe confundirse con *querer algo* (Bleichmar, 2015). Para que se inaugure la capacidad de desear en un niño es necesario que primero exista la pérdida de un goce; dicho de otro modo: el niño debe abandonar la omnipotencia infantil y comprender que la satisfacción no puede ser inmediata. Esta es una operación fundante de la subjetividad, ya que introduce un intervalo, una pausa, una espera (Calmettes, 2004).

El deseo de saber encuentra su origen en una pregunta común a todos los niños ¿de dónde vienen los niños? ¿Cómo nace un niño? ¿Es verdad que los trae la cigüeña? ¿Es verdad que mamá se comió una semillita de papá? ¿Los niños nacen por el ombligo? ¿Cuándo un niño nace la madre lo expulsa en el baño cuando va a hacer caca? Las hipótesis infantiles sobre el origen portan un componente sexual, pues se remiten al origen y a la interacción entre el padre y la madre (Calmettes, 2004; Vicent, 2004; Mathelin, 2004). Aprender entonces está ligado a esas primeras hipótesis infantiles, a las respuestas que el niño se inventa y a lo que sus padres le responden. Todo esto constituye un motor intrínseco para el aprendizaje posterior (Bleichmar, 2015).

En segundo lugar, una niña necesita haberse ubicado como alguien que mira el mundo y se lo apropia. Es decir, que inviste los objetos y no queda ubicado solo como un objeto a merced de Otro. Esto permite instalar una distinción fundamental entre actividad y pasividad. La actividad caracterizada como el movimiento inscriptor que permite la apropiación y metabolización de un saber, versus la pasividad correspondiente a quedar ubicado bajo el saber de un Otro. Son dos modos distintos de existir.

En tercer lugar, para aprender se requiere haber experimentado la ausencia, un tipo de duelo, una castración en la que interviene un tercero cuya función es separar. Las distintas castraciones a las que se enfrenta un sujeto permiten humanizarlo e inscribirlo en la Ley. Para facilitar la lectura de este trabajo, en adelante se entenderá por Castración no la mutilación de las glándulas genitales, sino el proceso mediante el que un ser humano le significa a otro que su deseo no puede llevarse a cabo de la manera en que le gustaría, ya que está prohibido por ley. Esta castración está siempre atravesada por el lenguaje (Dolto, 2019).

MODOS DE COMPRENDER LAS DIFICULTADES DE LECTOESCRITURA: DE LAS HABILIDADES A LAS FUNCIONES PARENTALES

Las investigaciones de Emilia Ferreiro (Ferreiro y Teberosky, 2017; Ferreiro, 1991; Ferreiro 2016) señalan que el conocimiento de la lectoescritura tiene una fuerte relación con la cultura y las oportunidades de acceso a materiales escritos, además sostiene que existe una correlación significativa entre los niños de padres analfabetos y el fracaso escolar posterior.

En definitiva, han existido diferentes maneras de comprender las dificultades en la adquisición de la lectoescritura. Es posible distinguir al menos 3 categorías: a) estudios que refieren a las condiciones biológicas del sujeto que aprende, b) estudios que refieren a configuraciones del medio sociofamiliar, c) estudios que refieren a la trama vincular del aprendizaje.

Pero ¿qué relevancia tiene realizar una investigación en un campo de estudio vastamente explorado como este? ¿para qué otra más? En primer lugar, porque las investigaciones anteriores han abordado el problema desde una perspectiva principalmente cognitiva, poniendo énfasis en las habilidades y competencias perceptivas del niño, en las variables socioculturales y, aunque han problematizado el rol de la familia y su impacto en el aprendizaje lo han hecho desde una perspectiva que pone el foco sobre las habilidades de los cuidadores y, por supuesto, su nivel educativo. Esto último resulta problemático, ya que aparece como una especie de condena para el niño. El hecho de que el nivel educativo de los cuidadores correlacione positivamente con el desempeño lectoescritor de un niño no es dato suficiente para instalar una relación causal. Dicho de otro modo, no es posible afirmar que bajo nivel educativo de los padres sea sí o sí igual a bajo desempeño escolar del niño. El interés de esta propuesta no reside en negar la existencia de dificultades reales ni en desconocer la necesidad de apoyos pedagógicos o diagnósticos pertinentes. Por el contrario, busca complejizar su comprensión, ampliando el campo de lectura más allá de los modelos que privilegian la medición de habilidades. En la medida en que el aprendizaje implica siempre una experiencia subjetiva, toda dificultad en este ámbito convoca a interrogar no solo qué no se aprende, sino también qué lugar ocupa el saber en la historia de ese sujeto, qué función cumple el síntoma y qué posibilidades de intervención se abren cuando el malestar es considerado en su dimensión singular.

Al realizar un viraje desde el concepto de habilidades o competencias parentales hacia el término de funciones parentales, no sólo se trata de un cambio terminológico, sino de introducir un marco interpretativo diferente.

EL FRACASO LECTOESCRITOR COMO FORMACIÓN SINTOMÁTICA

El fracaso lectoescritor constituye el soporte, la superficie de problemas psicológicos específicos (Ginoux, 2004). Pero ¿por qué se expresa en el colegio? ¿Qué hay debajo de este fracaso lectoescritor? ya lo anunciaba Lacan al decir que el síntoma del niño porta una verdad sobre la pareja parental (2001), una verdad enigmática a la espera de ser desentrañada.

Los niños "no lectoescritores" experimentan malestar y, al mismo tiempo, producen malestar en sus profesores, padres y madres. Los adultos que rodean al niño suelen señalar: no lee, no hace nada, no hace caso, hace lo que quiere, es inquieto y ¡para colmo encima juega todo el tiempo! (Devaux y Vexliard, 2004).

LA ESCENA ESCOLAR, LA DEMANDA INSTITUCIONAL Y EL ETIQUETAMIENTO DEL NIÑO

El primer encuentro con las dificultades en lectoescritura suele estar mediado por una escena de desajuste entre el niño, la escuela y la familia. En muchos casos, es la institución escolar la que advierte primero la presencia del problema y la que formula la demanda de evaluación, mientras la familia aparece convocada a partir de esa interpelación. Esta situación no es menor, pues la escuela constituye, después del grupo familiar, uno de los primeros espacios de socialización en los que el niño debe poner en juego sus identificaciones tempranas, sus modalidades vinculares y su capacidad para responder a normas compartidas (Vélez, 2008). En este nuevo escenario, el sujeto se enfrenta a exigencias de adaptación, regulación y desempeño que pueden movilizar tensiones profundas en su relación con el saber y con los otros (Rendón-Peláez, 2015).

Desde una perspectiva psicoanalítica, estas manifestaciones no pueden leerse únicamente como fallas de atención, inmadurez o déficit de aprendizaje. Bergès (2016) plantea que toda persona se sitúa en una bidireccionalidad del saber: sabe lo que sabe y sabe, también, aquello que no sabe. En la infancia, el acceso al conocimiento se organiza a partir de preguntas fundamentales sobre el origen, la diferencia sexual y el

lugar que se ocupa en el deseo de los otros. Estas primeras hipótesis infantiles constituyen un motor del deseo de saber, pero para que tal deseo se sostenga es necesario renunciar a la ilusión de omnipotencia y aceptar que no todo puede ser sabido ni poseído de inmediato. Cuando esa operación no logra consolidarse, el aprendizaje puede quedar obstaculizado por posiciones defensivas que interfieren en la apropiación simbólica del conocimiento.

En este sentido, Bleichmar (2015) sostiene que pensar exige investir los objetos de manera relativa; si la investidura es masiva, se dificulta la actividad de pensamiento y predomina el acto. En el campo de la lectoescritura, esto puede expresarse en conductas de dispersión, manipulación reiterada de los objetos o imposibilidad de sostener una escena lúdica o de trabajo. Más que una simple desorganización conductual, estas formas de presentación pueden ser leídas como indicadores de una relación particular con el saber y con la espera, donde el niño no logra instalar una distancia suficiente respecto del objeto para transformarlo en soporte de pensamiento.

A ello se suma que la palabra de la escuela introduce una dimensión simbólica que no siempre encuentra un lugar disponible en el entramado subjetivo del niño. Lacan (1991) recuerda que allí donde se inscribe un significante siempre hay algo que debe ser interpretado, pues la relación entre significante y significado nunca es transparente ni cerrada. Cuando la institución escolar nombra al niño como confundido, distraído o incapaz de aprender, esas designaciones no deben tomarse como descripciones neutras, sino como enunciados que participan en la construcción del síntoma y en la forma en que el sujeto se ubica frente a la demanda. La confusión, entonces, no es solo un estado funcional, sino una posible modalidad de respuesta ante una escena que desborda la capacidad de simbolización.

En esta línea, la autonomía cotidiana ofrece indicios relevantes para pensar la organización del vínculo con el Otro. Dificultades para separarse, resistencias al baño, al vestido autónomo o al dormir sin compañía pueden señalar que el proceso de diferenciación no ha adquirido la suficiente consistencia psíquica. La investigación de Marika Bergès (2004) destaca la importancia de ciertas configuraciones vinculares en las que la distancia respecto del objeto primario no se ha elaborado plenamente, lo que compromete la posibilidad de instalar una terceridad que ordene la relación entre el niño y sus figuras de cuidado. Devaux y Vexliard (2004) advierten que para aprender resulta necesario no estar capturado por erotizaciones que invaden el espacio psíquico y dificultan la separación. En esa línea, el saber puede quedar ubicado del lado materno o en una economía familiar donde el niño permanece demasiado cerca de los lugares del deseo parental. Cuando la escuela nombra al niño bajo el significante "confusión", no conviene tomar ese enunciado como una descripción transparente del comportamiento, sino como una formación del lenguaje que porta un exceso de

sentido. Leído a la letra, como lo propone Lacan (2009), el término permite hacer resonar su borde significante: "con-fusión". Esa hendidura abre la pregunta por una posible dificultad para separarse de la demanda del Otro, para instituir distancia respecto del saber ajeno y para sostener una posición no fusionada frente al lenguaje y a la escena escolar. En términos lacanianos, la confusión no remite únicamente a un estado de desorden, sino a un modo en que el sujeto queda tomado por el decir del Otro encarnado en la madre, atrapado en una cadena significante que no logra producir corte ni diferencia.

ALCANCE Y LÍMITES DE LA LECTURA PSICOANALÍTICA

Desde esta perspectiva, las dificultades de aprendizaje no deben ser negadas, pero sí interrogadas en su complejidad. No se trata de minimizar el sufrimiento que producen ni de relativizar su impacto escolar, sino de cuestionar las formas de nominación que las reducen a etiquetas cerradas y que clausuran la posibilidad de historización (Janin et al., 2017; Janin, 2019). Cuando la dificultad se transforma demasiado pronto en diagnóstico, se corre el riesgo de fijar al niño en una identidad deficitaria, empobreciendo las posibilidades de lectura e intervención. Dicho de otro modo, cuando su uso se vuelve normativo, estas etiquetas diagnósticas tienden a eclipsar la subjetividad del educando. Determinadas orientaciones psicoanalíticas, en cambio, permiten abrir preguntas sobre el lugar que ocupa el síntoma, la función que cumple en la economía subjetiva y las condiciones vinculares que lo sostienen. Cabe advertir, no obstante, que el psicoanálisis no constituye un campo homogéneo ni está exento de este riesgo: ciertas lecturas han sido criticadas por atribuir el no aprendizaje a supuestas fallas maternas o por fijar al niño en estructuras clínicas tempranas, operando, así, como una forma alternativa de patologización. Lo que aquí se sostiene, por tanto, no es la superioridad del psicoanálisis como tal, sino la fecundidad de aquellas lecturas que mantienen abierta la pregunta por el sujeto y resisten la clausura diagnóstica, cualquiera sea el marco desde el que provenga.

Por ello, su aporte al campo pedagógico no consiste en sustituir otros saberes, sino en introducir una lectura capaz de complejizar la comprensión del no aprendizaje. Al poner en diálogo familia, escuela y subjetividad, el psicoanálisis habilita intervenciones menos ortopédicas y más orientadas a la escucha, la historización y la construcción de un saber compartido sobre la dificultad. En ese marco, la escuela puede dejar de operar solo como instancia de evaluación y corrección para convertirse también en un espacio donde algo del enigma del sujeto sea acogido, pensado y elaborado. Así, el lazo entre familia y escuela se fortalece no a partir de una homogeneización de respuestas, sino de una mayor disponibilidad para reconocer que

en el aprendizaje siempre hay algo que excede lo observable y que, precisamente por ello, requiere ser interpretado.

DISCUSIÓN

Los hallazgos conceptuales desarrollados en este artículo permiten sostener que las dificultades en lectoescritura no se dejan comprender adecuadamente cuando son reducidas a una falla técnica, perceptiva o madurativa. La revisión realizada muestra que el aprendizaje no puede ser pensado como una función aislada del sujeto, sino como una práctica entramada en la historia libidinal, en las configuraciones familiares y en las exigencias institucionales que acompañan la escolarización. Desde esta perspectiva, el no aprender no remite solo a una carencia, sino que puede expresar una modalidad singular de relación con el saber, con el cuerpo y con el Otro.

Esta lectura complejiza y cuestiona los abordajes que tienden a localizar el problema exclusivamente en el niño. Cuando las dificultades lectoescritoras se interpretan desde marcos deficitarios, el riesgo no es únicamente descriptivo, sino clínico y político: el sujeto queda fijado en una identidad de falta, mientras el síntoma pierde su espesor histórico y su potencia de significación. En cambio, una lectura psicoanalítica atenta a la singularidad permite situar que la dificultad no es equivalente a la falla, sino que puede operar como una respuesta subjetiva ante una demanda que no logra ser elaborada simbólicamente. Esto resulta especialmente relevante en la infancia, donde la categoría diagnóstica puede transformarse rápidamente en una etiqueta que sella trayectorias y reduce las posibilidades de historización.

Uno de los aportes más significativos de esta perspectiva es la noción de deseo de saber. El aprendizaje aparece como una experiencia que exige investidura, separación y renuncia a la omnipotencia, de modo que leer y escribir no son meros logros instrumentales, sino operaciones que suponen haber constituido una cierta distancia respecto del Otro. Cuando esa distancia fracasa, el saber puede quedar capturado en un campo de pasividad o de dependencia, y la escena escolar se convierte en el lugar donde emerge el conflicto. Así, la dificultad lectoescritora puede pensarse como un índice de las condiciones subjetivas estructurales en las que el conocimiento intenta instalarse.

La dimensión vincular también ocupa un lugar central en esta discusión. El material teórico revisado sugiere que el aprendizaje se sostiene en una trama de funciones parentales y de terceridad que hacen posible la inscripción de la ley, la separación y la simbolización (Lacan, 2001). Cuando esa trama se muestra frágil o

excesivamente fusionada, el niño puede permanecer demasiado próximo al saber supuesto del Otro, con escaso margen para construir una posición propia frente al lenguaje. En ese sentido, el fracaso lectoescritor no solo expresa una dificultad escolar, sino también una posible forma de organización del vínculo en la que el conocimiento no logra ser apropiado como experiencia subjetiva.

La escuela, por su parte, aparece como un escenario privilegiado de manifestación del síntoma porque concentra demandas de regulación, autonomía y desempeño que hacen visible la forma en que el niño se ubica frente a la ley y al saber (Palma y Tapia, 2006). El hecho de que muchas de estas derivaciones surjan desde la institución escolar no es un dato secundario, sino una clave interpretativa importante: allí se juega la relación entre las identificaciones tempranas y las exigencias de socialización secundaria. Por ello, la escuela no debería ser entendida solo como instancia evaluadora, sino también como un espacio donde el malestar puede ser leído, escuchado e interrogado antes de cristalizarse en una categoría cerrada.

La discusión con las perspectivas psicométricas o exclusivamente cognitivistas no implica negar la pertinencia de evaluaciones ni la necesidad de apoyos especializados (Janin, 2019). Más bien, se trata de objetar la pretensión de que tales instrumentos agoten el sentido del problema. Las dificultades de aprendizaje requieren, sin duda, intervenciones pedagógicas y diagnósticas consistentes; sin embargo, el psicoanálisis recuerda que todo síntoma infantil habla también de una historia, de una economía afectiva y de una posición frente al deseo del Otro. En ese punto, la contribución psicoanalítica no compite con otros saberes ni se ofrece como garantía de no patologización —riesgo que también la atraviesa cuando sus categorías se aplican de modo normativo—, sino que introduce una dimensión que suele quedar excluida: la del sujeto del inconsciente.

En términos clínicos y pedagógicos, esto tiene consecuencias importantes. Una intervención orientada por esta lectura no buscará únicamente corregir conductas o entrenar habilidades, sino abrir un espacio de palabra en el que la dificultad pueda ser interrogada por los adultos significativos y por el propio niño, evitando intervenciones descritas como "ortopedia del aprendizaje" (Janin, 2017). Esa apertura favorece procesos de historización que alivian la carga mortificante del diagnóstico y permiten pensar nuevas maneras de alojar el sufrimiento escolar. En lugar de clausurar el problema bajo un nombre fijo, se trata de sostener la pregunta por lo que el síntoma intenta decir.

En síntesis, el aporte de esta perspectiva psicoanalítica al campo de la lectoescritura reside en devolver al aprendizaje su carácter subjetivo, relacional y simbólico. Esta perspectiva permite comprender que las dificultades no se explican

únicamente por insuficiencias individuales, sino por la manera en que el saber se inscribe —o no— en una trama de vínculos, deseos y prohibiciones. Desde allí, la tarea educativa y clínica no consiste en eliminar de inmediato el síntoma, sino en ofrecer las condiciones para que pueda ser escuchado, elaborado y reinscrito en una historia menos condenatoria para la infancia (Cristóforo y Untoiglich, 2013).

CONCLUSIÓN

En conclusión, el análisis desarrollado permite sostener que las dificultades en lectoescritura no pueden ser comprendidas adecuadamente si se las reduce a un déficit individual o a una falla exclusivamente cognitiva. Desde una posición psicoanalítica, el aprender aparece como una experiencia subjetiva compleja, atravesada por el deseo de saber, la relación con la ley, la inscripción simbólica y la trama vincular en la que el niño se constituye como sujeto. La dificultad lectoescritora, por tanto, no constituye solo un obstáculo pedagógico, sino también una forma singular de expresión del malestar psíquico y del modo en que cada sujeto se vincula con el saber, el Otro y la espera.

Este desplazamiento conceptual tiene consecuencias importantes para la clínica y la educación. En lugar de clausurar tempranamente el problema mediante diagnósticos que fijan identidades deficitarias, el enfoque interpretativo invita a historizar el síntoma y a reconocer que el no aprendizaje puede ser leído como una respuesta subjetiva con sentido en una determinada economía libidinal. Tal perspectiva no niega la existencia de dificultades reales ni desestima la necesidad de apoyos pedagógicos y evaluaciones pertinentes; por el contrario, busca ampliar el campo de comprensión para evitar que la intervención se limite a la normalización de conductas o a la corrección de habilidades instrumentales.

De este modo, es posible concluir que la escuela no es solo el lugar donde la dificultad se hace visible, sino también uno de los escenarios privilegiados donde se articula la relación entre familia, ley y saber. Por ello, la intervención sobre las dificultades de aprendizaje exige una escucha que no se reduzca a la medición de rendimientos, activación de protocolos o derivaciones a profesionales externos, sino que pueda alojar el enigma que cada síntoma porta. En ese sentido, el aporte del psicoanálisis consiste en devolverle al aprendizaje su densidad subjetiva y en recordar que, detrás de toda dificultad, hay una historia que no puede ser suprimida sin costo para la infancia.

REFERENCIAS

Agencia de Calidad de Educación. (2019). *Resultados educativos 2018* [disponible en: http://archivos.agenciaeduacion.cl/Conferencia_EERR_2018.pdf].

Aguilera, A. (2004). *Introducción a Las Dificultades Del Aprendizaje*- Madrid: McGraw Hill/Interamericana.

Ayala Mendoza, A. E. y Gaibor Ríos, K. A. (2021). Aprendizaje de la lectoescritura en época de pandemia. *Revista Científica Retos De La Ciencia*, *5*(e), 13–22. https://doi.org/10.53877/rc.5.e.20210915.02

Berges, J. (2016). *Apprentissage, écrit, lettre. Intervention du mardi 4 décembre 2001 à l'hôpital Sainte-Anne*. Toulouse: Érès.

Bergès-Bounes, M. (2004). "No sé... Es mi madre la que sabe..." En: Bergès, J., Bergès-Bounes, M. y Calmettes, S. (ed.), ¿Qué nos enseñan los niños que no aprenden? 65 -70. Toulouse: Eres. https://doi.org/10.3917/eres.calme.2004.01.0065.

Biblioteca Nacional del Congreso de Chile. (2018). *Datos de la modalidad de Educación Especial en Chile, año 2018*. [disponible en: https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/26781/2/BCN__datos_de_EE_y_estudiantes_con_NEE_Final.pdf].

Bleichmar, S. (2015). *En los orígenes del sujeto psíquico*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Calmettes, S. (2004). Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas? En: Bergès, J., Bergès-Bounes, M. et Calmettes, S. (dir.), *Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas?* Toulouse: Érès. 9-14. https://doi.org/10.3917/eres.calme.2004.01.0009.

Devaux, M. y Vexliard, H. (2004). Écoute-moi penser, regarde-moi parler. Dans Bergès, J., Bergès-Bounes, M. et Calmettes, S. (dir.), *Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas?* Toulouse: Érès, 235-240, https://doi.org/10.3917/eres.calme.2004.01.0235.

Dolto, F. (2019). *La imagen inconsciente del cuerpo*. Bueno Aires: Paidós.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2017). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. En: Goodman, Y. (coomp.), *Los niños construyen su lectoescritura: Un enfoque piagetiano*. Buenos Aires: Aique, 21-35.

Ferreiro, E. (2016). *Pasado y presente de los verbos, leer y escribir*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Ginoux, G. (2004). De l'acte de lire. En: Bergès, J., Bergès-Bounes, M. y Calmettes, S. (dir.), *Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas?* Toulouse: Érès, 213-222. https://doi.org/10.3917/eres.calme.2004.01.0213.

Golse, B. (2004). Apprentissages et échecs scolaires: aspects psychodynamiques. En: Bergès, J., Bergès-Bounes, M. y Calmettes, S. (dirs.), *Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas?* Toulouse: Érès, 17-25. https://doi.org/10.3917/eres.calme.2004.01.0017.

Janin, B., Vasen, J., Fusca, C., Moysés, M. A. A., Collares, C. A. L., Wassner, M., Bindi, P., Malti, V. N. y Szyber, G. (2017). *Dislexia y dificultades de aprendizaje* (1° ed. 4° reimp). Buenos Aires: Noveduc.

Janin, B. (2019). *El sufrimiento psíquico en los niños: Psicopatología infantil y constitución subjetiva*. Buenos Aires: Noveduc.

Lacan, J. (2001). *La familia*. Buenos Aires: Editorial Argonauta.

Lacan, J. (2009). La instancia de la letra o la razón desde Freud. *Escritos 1*. Madrid: Siglo XXI Editores, 473-510.

Mathelin, C. (2004). Ce que j'entends, je ne peux pas l'écrire. En: Bergès, J., Bergès-Bounes, M. y Calmettes, S. (dirs.), *Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas?* Toulouse: Érès, 133-141. https://doi.org/10.3917/eres.calme.2004.01.0133.

Palma, E. y Tapia, S. (2006). De la subjetivación a la apropiación. Aportes del psicoanálisis a los problemas del aprender. *Revista de Psicología, XV*(2), 95-111.

Rendón-Peláez, M. (2015). *El niño que no aprende ¿dificultad de aprendizaje o síntoma?* Universidad Católica de Pereira [disponible en: https://repositorio.ucp.edu.co/handle/10785/3296].

Untoiglich, G. (2013). En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación. Buenos Aires: Noveduc.

Vincent, D. (2004). Le désir de savoir. En: Bergès, J., Bergès-Bounes, M. y Calmettes, S. (dirs.), *Que nous apprennent les enfants qui n'apprennent pas?* Toulouse: Érès, 71-75. https://doi.org/10.3917/eres.calme.2004.01.0071

Vélez, L. (2008). De la imposibilidad de aprender a la imposibilidad de saber. En: Gómez, G. (ed.), *Sujeto, Saber y Psicoanálisis: Perspectivas teóricas, clínicas y de formación*. Bogotá: Ánfora Libros, 75-94.