



## LA INVITACIÓN A ESCRIBIR EN EL ÁMBITO CLÍNICO

## THE INVITATION TO WRITE IN THE CLINICAL FIELD

**María Eugenia Milano<sup>1</sup>**

Facultad de Psicología  
Universidad de Buenos Aires  
Argentina  
mariumilano@gmail.com

### Resumen

El presente artículo retoma desarrollos vertidos en la investigación doctoral de la autora acerca de los procesos psíquicos comprometidos en la escritura de niños/as con problemas de aprendizaje en tratamiento psicopedagógico grupal. La investigación es cualitativa y exploratoria, y permite analizar los alcances del uso de la escritura en la clínica psicopedagógica con niños/as como una estrategia potente para la complejización de la producción simbólica. Al principio del artículo se desarrolla el estado del arte de la temática, incluyendo diferentes perspectivas: Constructivismo, la Psicolingüística, las Neurociencias y el Psicoanálisis. Tomando este último enfoque como marco teórico y sumado a los aportes de la Psicopedagogía Clínica, la investigación se basa en un enfoque epistemológico del paradigma de la complejidad. Luego se ofrece una breve explicación de las características del encuadre clínico en el que fue realizada la investigación, que se refiere a un grupo de tratamiento psicopedagógico de niños/as derivados/as por los Equipos de Orientación Escolar de escuelas públicas de Ciudad de Buenos Aires. Por último, se desarrollan algunas conclusiones preliminares de la investigación que enfatizan la especificidad de la escritura en el ámbito clínico en clara diferenciación con el contexto escolar. Asimismo, se remarca la potencialidad transformadora y complejizante que promueve la escritura en el tratamiento psicopedagógico grupal.

**Palabras clave:** Escritura - Tratamiento psicopedagógico - Niños/as

## Abstract

This article refers to the author's PhD research about psychic processes involved in children writing in psychopedagogic group treatment. This research is qualitative and exploratory and enables to analyse the use of writing in psychopedagogic treatment with children as a powerful strategy to make symbolic production more complex. In the beginning of the article, the state of the art is developed, including different perspectives: constructivism, psycholinguistics, neurosciences and psychoanalysis. This last approach will be used as a theoretical framework, added to the contribution of Clinical Psychopedagogy, and based on the Complexity paradigm as its epistemological approach. Then, there is a brief explanation of the characteristics of the clinical setting used for the research: a psychopedagogical treatment group whose members are children referred by Scholar Orientation Teams from public schools of Buenos Aires city. Finally there are some preliminary conclusions of the research which emphasize the specificity of writing in a clinical setting in differentiation to the school context. In addition, there is a highlight of the transformation potential promoted by writing in psychopedagogic group therapy.

**Keywords:** Writing - Psychopedagogic treatment - Children

**Recepción:** 30-06-2021

**Aceptación:** 25-11-21

## INTRODUCCIÓN

Este artículo se enmarca en la tesis doctoral de la autora acerca de los procesos psíquicos comprometidos en la escritura de niños/as con problemas de aprendizaje en tratamiento psicopedagógico grupal. Se trata de una investigación cualitativa en la que se exploran los procesos psíquicos involucrados en la escritura ocurrida en el contexto clínico. En esta comunicación se presentarán los puntos nodales del estado del arte y el marco teórico utilizado, así como también algunos de los aportes teórico-clínicos y conclusiones que propone la investigación.

A fin de abordar la temática de la escritura en niños/as con problemas de aprendizaje, es importante hacer un pequeño recorrido por el estado del arte. A lo largo de los años, muchas corrientes de pensamiento e investigación abordaron el tema y han aportado importantes conocimientos que son hoy puntos de partida para las investigaciones actuales y futuras.

La bibliografía acerca de la temática de la escritura en niños/as pequeños/as es tan vasta que cualquier punteo será incompleto. Pero a riesgo de invisibilizar alguna investigación o autor/a, en este artículo se propondrá un somero resumen de las corrientes investigativas que han aportado avances científicos y reflexiones teóricas.

Posteriormente, se abordará el marco teórico y epistemológico seleccionado para realizar la investigación y la metodología empleada, se adelantarán algunos de los resultados obtenidos para llegar, finalmente, a las primeras conclusiones de esta investigación en curso.

### Principales antecedentes de la temática a abordar

Desde la perspectiva del Constructivismo, se enfrentó la temática de la adquisición de la escritura diferenciando etapas, que permiten discriminar modos de procesamiento de la información escrita. Según esta perspectiva, en un primer momento el niño plantea una distinción entre la escritura y el dibujo, que se refiere a:

[...] la diferencia entre la grafía-dibujo, próxima en su organización a la forma del objeto, y la grafía -forma- cualquiera, que no guarda con el objeto sino una relación de pertenencia producto de la atribución [...] y no por una similitud figural con el objeto. (Ferreiro, 1982,p.130).

Según Emilia Ferreiro (1982), en los comienzos de la escritura, las grafías acompañan a los dibujos, conformándose para el/la niño/a en el nombre de aquello dibujado.

Posteriormente, se plantean las hipótesis de cantidad (exigencia mínima de cantidad de letras para que esas grafías sean consideradas una palabra) y de variedad (estas letras deben ser diferentes entre sí). Sin embargo, en este nivel el niño “todavía no ha

descubierto una característica esencial del sistema de escritura: la relación entre los textos y aspectos sonoros del habla” (Kaufman, 1988, p.123).

Luego, se postula una etapa llamada hipótesis silábica, que implica asignar a cada letra un valor sonoro silábico. En función de los conflictos que se van generando al escribir algunas palabras con vocales iguales, se genera un período de transición: el silábico-alfabético. Aquí, se trabaja simultáneamente con ambas hipótesis, silábica y alfabética. Finalmente, en la etapa alfabética el/la niño/a puede lograr la correspondencia entre grafemas y fonemas. Sin embargo, se siguen generando ciertos conflictos, pues esta correspondencia en español no es exacta: hay fonemas representados por dos grafías (rr, ch, ll, qu), letras que no corresponden a ningún fonema (h), un mismo fonema puede ser representado por letras alternativas (b-v, ll-y, z-s, s-c, g-j, q-k, etcétera) y una misma letra puede remitir a sonidos diferentes (por ejemplo: /g/gigante /c/ cacique /r/ raro). Estas inconsistencias solo son nombradas por el Constructivismo, pero son analizadas por la perspectiva de la Psicolingüística, al reflexionar sobre la transparencia-opacidad de las lenguas, cuestión que retomaremos más adelante.

De este modo, el Constructivismo ofrece una manera muy interesante de pensar el proceso de apropiación del código escrito, pues pone de relieve el modo en que el niño piensa, intentando evitar los reduccionismos generados por el pensamiento adultocéntrico, que considera los errores como deficitarios, como fallas en la comprensión; mientras que pensar las hipótesis de los/las niños/as nos permiten entender el complejo sistema de pensamiento que hay detrás de esos supuestos “errores”. En este sentido, esta perspectiva nos enseña a valorar los “errores constructivos” como aquellos que reflejan el modo de pensamiento infantil, de acuerdo con el momento en que se encuentra cada niño/a en su proceso de reconstrucción de la lengua escrita (Kaufman, 1988).

La propuesta piagetiana y toda la amplia bibliografía que le sucedió en el enfoque constructivista generó importantes transferencias sobre el mundo educativo, generando profundas reestructuraciones en el modo en que se empezó a pensar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. En este sentido, desde este enfoque teórico, se han delineado e implementado propuestas pedagógicas que apuntan a proponerle al niño/a situaciones que pongan en conflicto sus anteriores hipótesis. Así, esta corriente se enfrentó al modo de enseñanza más tradicional de copia y repetición, pues como retoma Ana María Kaufman de las palabras de Emilia Ferreiro: “Leer no es descifrar, escribir no es copiar” (Kaufman, 1988, p.129). Por tanto, la postura Constructivista frente a la enseñanza de la escritura enfatizará la necesidad de que el niño pueda aprehender la escritura como medio de comunicación con otros: “Las copias no solo son poco útiles en el aprendizaje de la lecto-escritura, sino que constituyen un elemento que desvirtúa la función básica de la escritura: la comunicación” (Kaufman, 1988, p.143).

En la época actual, y desde esta misma perspectiva teórica, la investigadora Carmen Fusca (2012) reflexiona sobre las dificultades en la enseñanza de la escritura en la escuela primaria argentina. Sostiene que lejos de la función social que cumple la escritura para comunicarse con otros, las estrategias pedagógicas hoy se centran en el dictado o copia del pizarrón; y las correcciones de los maestros se refieren a los errores ortográficos. Estas estrategias didácticas se observan en la mayoría de los docentes entrevistados por la investigadora:

[...] la idea que tengamos sobre qué es saber escribir guiará la planificación de las propuestas de enseñanza. Saber escribir no se limita a saber las letras y combinarlas, ni copiar al dictado sin errores de ortografía. Implica producir textos para destinatarios con quienes queremos comunicarnos. (Fusca, 2012, p.19)

Lejos de pensarse como una tarea de copia, el Constructivismo considera la alfabetización como un aprendizaje altamente complejo, para el cual el niño necesita toda su capacidad cognoscitiva y lingüística (Kaufman, 1988).

Por último, vale retomar los aportes más actuales de Emilia Ferreiro (2006), que ha continuado estudiando las características de la escritura en plena época de nuevas tecnologías. El enorme aporte de los procesadores de texto para la revisión y corrección de los escritos permite que el maestro no sea el único encargado de la corrección, posibilitando actividades didácticas que vayan en el sentido de “formar productores de textos que se sientan responsables ante lo producido” (Ferreiro, 2006, p.48).

Por otra parte, Ferreiro (2006) critica la preocupación excesiva de los docentes por las transgresiones que niños y adolescentes producen en los *sms* o *chat*, pues considera que este modo de escribir pone de manifiesto una vez más la función de la escritura como medio de comunicación: “Es una marca de no-destinación, o sea, un intento por excluir a un ‘otro’ de la comunidad de referencia. No escriben para que cualquiera lo lea. En este sentido, es criptografía” (Ferreiro, 2006, p.53). Podríamos pensar que esta reflexión de la autora sigue profundamente vigente en épocas de redes sociales, memes y stickers de Whatsapp. Revalorizando el lugar de comunicación de un mensaje, los destinatarios del mismo serán tan importantes que podría generar supuestos “errores” en la escritura, pues están pensados para que sean comprendidos solamente por ellos. De este modo, si volvemos a pensar la escritura desde las hipótesis subyacentes del escritor/a, esto evitará los reduccionismos adultocéntricos y rememorar una vez más el valor comunicativo de la escritura.

Tomaremos en este apartado otra perspectiva interesante a tener en cuenta al reflexionar sobre la apropiación de la escritura, que se trata del abordaje Psicolingüístico. En esta corriente de pensamiento, Yetta Goodman (1986) plantea que hay ciertos principios para el desarrollo de la escritura en los niños. Por un lado, principios funcionales, que

se refieren a la significación que tenga la escritura en la vida diaria del niño; principios lingüísticos, que remiten a la forma en que el lenguaje escrito está organizado para compartir significados en la cultura; y principios relacionales, que plantean cómo el lenguaje escrito representa las ideas y conceptos que tiene la gente. Esta autora enfatizará el *para qué* un niño escribe, visibilizando las dificultades que se presentan en las escuelas cuando las tareas de escritura son repetitivas y vacías de sentido. En este aspecto, hay coincidencia con los planteos del Constructivismo, que también analiza esta deficiencia de las estrategias pedagógicas.

Respecto de las dificultades en la alfabetización de los niños, autores contemporáneos de esta misma corriente psicolingüística hacen un análisis exhaustivo de las características del lenguaje. En el caso del español, se trata de un sistema alfabético en el cual se asocia un número pequeño de unidades gráficas (grafemas) que representan los sonidos (fonemas).

Por otra parte, un punto que influye en la dificultad del aprendizaje de la lectura y escritura es el grado de transparencia/opacidad del lenguaje, es decir, el grado de correspondencias estables entre el sonido y la letra. El español es bastante transparente, aunque se observan algunas inconsistencias: utiliza un sistema alfabético que consiste en 30 grafemas que representan 22 fonemas (Borzzone de Manrique, 1980). Algunos grafemas consonánticos tienen más de una correspondencia fonológica en función del contexto ortográfico en que aparecen. Otros grafemas muestran el fenómeno de homofonía heterográfica, es decir, diferentes grafemas se realizan utilizando el mismo fonema. Ejemplo: los grafemas z, s y c (antes de e; i) se representan con el fonema /s/. Estas inconsistencias generan consecuencias en la escritura y, por tanto, generan dificultades para los/as niños/as que están en proceso de alfabetización. Desde esta mirada, el punto nodal para que se aprenda a leer y escribir es que el/la niño/a adquiera conciencia fonológica, es decir, que logre establecer relaciones de correspondencia entre grafema y fonema: “La capacidad de identificar los componentes fonológicos de las unidades lingüísticas y de manipularlos deliberadamente” (Gombert, 1992, p.29).

Durante varios años, algunas investigaciones planteaban que la adquisición de la conciencia fonológica mejoraba la lectura, mientras que otras investigaciones planteaban lo contrario; es decir, que los niños/as que ya habían aprendido a leer lograban mejores resultados en tareas de conciencia fonológica. Actualmente, se considera que hay una causalidad recíproca entre ambas habilidades.

Otra conceptualización interesante de la Psicolingüística, que se pone de manifiesto en la correspondencia grafema fonema y en la forma de escribir, es que la escritura implica un acto de atribución arbitraria y convencional: Yetta Goodman (1986) plantea que: “El lenguaje escrito toma ciertas formas, va en una dirección particular y si es alfabético, tiene convenciones ortográficas y de puntuación” (Goodman, 1986, p.115).

Por último, otro punto en común de la Psicolingüística con el Constructivismo es la reflexión sobre los contactos entre la escritura y el dibujo. Goodman (1986) comenta que los niños van y vienen entre el dibujo y la escritura y para ello retoman conceptos de Harste: “Los niños negocian entre un sistema de símbolos y otro, dependiendo del repertorio de lenguaje escrito y oral, y de la información artística que el niño tenga” (Goodman, 1986, p.113).

Otra perspectiva de investigación y análisis de la escritura es el importante aporte de las Neurociencias respecto de la incorporación de la escritura en niños/as. En esta vertiente de pensamiento también se hace hincapié en la conciencia fonológica:

El aprendizaje de la escritura implica el reconocimiento de un código, propio para cada lengua, que acopla los grafemas (las letras) con los fonemas. Cuanto más transparente sea la lengua, tanto más fácil será captar ese código, y se necesitará menos tiempo para lograrlo [...]. En suma, la capacidad fonémica es indispensable para lograr escribir y leer correctamente. Se trata de establecer un mapeo correcto entre letras y sonidos. (Battro, 2011, p.59)

Tal como se desarrolló antes, el nivel de transparencia/opacidad de un lenguaje depende del grado de consistencia entre fonemas y grafemas. Este planteo coincide con los aportes de muchos psicolingüistas, que alertan sobre la influencia de las características de cada lenguaje para la dificultad que implica su adquisición. Sin embargo, las Neurociencias enfatizan las diferencias de los procedimientos biológicos necesarios para la alfabetización en diversas lenguas: “Las investigaciones indican que las formas que tienen las palabras en determinado lenguaje también influyen en cómo se desarrolla la alfabetización a nivel cerebral” (Rolla et al., 2011, p.86).

Los trabajos neurocientíficos enfatizan el concepto de plasticidad neuronal, que se refiere a la capacidad de cambio del cerebro a lo largo de la vida, tanto por programación genética como por aprendizaje (Rolla et al., 2011). Tomar en cuenta la plasticidad permite alejarse de un determinismo genético, pero además permite enfatizar la singularidad de cada sujeto frente a las experiencias que ha tenido. “La plasticidad sería, entonces, ni más ni menos que el mecanismo por el cual cada sujeto es singular y cada cerebro, único” (Ansermet y Magistretti, 2010, p.15).

Por lo expresado anteriormente, se vuelve fundamental el aspecto ambiental en el desarrollo y aprendizaje de los niños/as, pues “los genes proveen la base inicial para la construcción de la arquitectura cerebral, pero la experiencia influye sobre los modos por los cuales las redes de circuitos neurales adquieren su conectividad” (Rolla et al., 2011, p.74). Por tanto, la calidad de su experiencia tendrá consecuencias en las oportunidades de aprendizaje del niño. Las experiencias de un/a niño/a estarán fuertemente marcadas por el intercambio con los adultos a su cargo.

En la Universidad de Harvard, el *Center of the Developing Child* se ocupa de difundir los resultados de sus investigaciones a fin de mejorar las intervenciones tempranas. Según



sus estudios, hay tres bases específicas del bienestar y la adversidad de los niños que se refieren a: "(1) las relaciones del niño con los adultos y pares; (2) los ambientes en donde viven el niño y su familia; y (3) la nutrición apropiada" (Rolla et al., 2011, p. 80). Es interesante observar que la importancia conferida al papel de los adultos en la primera infancia respecto de las potencialidades futuras ha sido ampliamente desarrollada desde el Psicoanálisis. Sin embargo, las propuestas psicoanalíticas, y especialmente las de aquellos autores que adscriben al psicoanálisis contemporáneo, evitan establecer relaciones directas.

Por último, tomaremos la mirada psicoanalítica respecto de la escritura en la infancia. Será desarrollada en el próximo apartado, pues es el marco teórico seleccionado para la investigación doctoral de la autora.

### **Marco teórico y epistemológico**

La investigación se enmarca epistemológicamente en el paradigma de la complejidad planteado por Edgar Morin (2000), y toma como marco teórico los aportes del Psicoanálisis Contemporáneo y de la Psicopedagogía Clínica.

El paradigma de la complejidad permite sostener la contradicción evitando las posturas reduccionistas y las intenciones de lograr la completud, lo cual permite reflexionar sobre el modo en que se estructura el psiquismo de los niños/as y las maneras en que se fundan los aprendizajes.

Respecto del marco teórico psicoanalítico, y en consonancia con lo propuesto por las neurociencias, el papel de los adultos será nodal. Los referentes del psicoanálisis contemporáneo confieren a la oferta parental un gran papel en la estructuración del psiquismo, pues sostienen su constitución exógena. Es decir, por la prematuración del cachorro humano es necesaria la erogeneización proporcionada por los cuidados de los adultos, a fin de lograr la psicologización del *infans*. Sin embargo, el Psicoanálisis se aleja de los planteos neurocientíficos al observar una complejidad mayor en esa relación de mutua interacción. La postura psicoanalítica enfatiza la singularidad y la posibilidad de creación de alternativas de elaboración satisfactoria de aquellas experiencias vividas. Por tanto, no solo se trataría de la relación entre lo biológico y lo ambiental, sino también de la relación entre estos dos aspectos y el mundo psíquico del sujeto, que podrá elaborar de maneras únicas e impredecibles estos acontecimientos.

El psicoanalista Ricardo Rodulfo (1999) profundiza en la importancia de la creación del espacio a escribir, pues según su punto de vista el papel o el pizarrón no preexiste al niño. Es necesario que el niño lo invista para que deje de ser solo una cosa inerte más entre las demás cosas. En este punto, Rodulfo (1999) retoma ideas de Winnicott (1982) al plantear que el niño crea lo que encuentra o lo que se ofrece desde el otro. Según



Ricardo Rodulfo (1999), la precondition para que un niño logre escribir es que pueda ocupar el pizarrón, que se vuelva habitable para él, y “la manera que un niño tiene -la única consistente- de aposentarse en un lugar es a través de las marcas que hace y deja en él” (Rodulfo, 1999, p.33). Así, según este autor, el garabatear será el modo en que el/ la niño/a se adueña del espacio de escritura. En su libro *Dibujos fuera del papel*, Rodulfo (1999) profundiza en la función estructurante de la caricia y las consecuencias que tiene para el posterior desarrollo de la lectura y escritura: “El acariciar parece cumplir una función de escritura del cuerpo en tanto subjetividad. No se lo debe relegar a ‘expresión’ de un afecto; es una escritura” (Rodulfo, 1999, p.52).

Así, el autor remite a la estructuración psíquica necesaria para que la escritura sea posible: “[...] una concepción psicoanalítica de escritura [...] tiene su punto más singular y específico en esta estrecha articulación que hace de la caricia una protoescritura fundamental” (Rodulfo, 1999, p.228).

También, dentro de los psicoanalistas que se han ocupado de la cuestión de la lectura y escritura, podemos mencionar a Gustavo Cantú (2011), que en su investigación sobre los procesos de subjetivación en la lectura de niños/as con problemas de aprendizaje, reflexiona sobre algunas características de la relación entre el lector y el autor. Cantú (2011) plantea que, si a ese lector se lo supone omnisciente, la escritura se hace innecesaria porque ya sabe todo de antemano. En cambio, si el lector supuesto es un modelo inalcanzable, la única forma de escritura permitida sería la copia (Cantú, 1998). Estas conceptualizaciones serán importantes, pues esta dinámica no es exclusiva de la lectura, también en la escritura la relación con el otro está presente. Se refiere al lector supuesto hacia quien va dirigido lo escrito.

Por otra parte, Cantú (2011) retoma el concepto de “uso del objeto” acuñado por Winnicott (1982) sobre el bajalenguas en su experiencia clínica con niños/as. Winnicott (1982) considera importante la inclusión de este objeto en el encuadre porque le resulta de gran ayuda para el diagnóstico y tratamiento de los niños, y explica la diferencia del concepto de “uso del objeto” respecto de la “relación de objeto”. Según este autor, el uso implica un objeto real, exterior al control omnipotente del sujeto, perteneciente a la realidad compartida. En cambio, la relación de objeto hace referencia a un conjunto de proyecciones. En este sentido, Cantú (2011) toma el concepto de “uso del objeto” para el tratamiento clínico de niños/as, ofreciendo el texto como un bajalenguas:

Como la espátula, el texto deberá estar ahí, a mano, disponible, despertando cierta curiosidad. Se ofrece y se deja agarrar, se deja manipular, incluso maltratar un poco, accediendo a ser usado hasta que el sujeto finalmente se cansa y lo tira. (Cantú, 2011, p.32)

Siendo su investigación sobre lectura, Cantú (2011) se separa de la lógica de la interpretación del texto, enfocándose sobre el “uso del texto”:

Nos interesa abordar las formas en que el niño produce encadenamientos semióticos a partir del texto (eje de las representaciones) y obtiene, a partir de esos encadenamientos, alguna forma de placer (eje de los investimentos) representacional. Es decir que, ya que nuestro enfoque es psicoanalítico y no lingüístico, necesitamos incluir la semiosis en relación con el sustrato pulsional que la dinamiza. (Cantú, 2011, p.33)

Será de gran importancia esta línea de pensamiento que propone Cantú para la presente investigación que se refiere a escritura, pues permite repensar en este caso la dimensión pulsional subyacente en la modalidad de escritura de cada paciente.

Por último, Cantú (2011) realiza una diferenciación entre el escrito y el texto, que también será de gran ayuda para el tema investigado. Considera que el escrito es el producto autónomo, realizado con significaciones instituidas y materializado físicamente en un libro, revista, página web, etc. En cambio, denomina texto al sentido íntimo que el lector construye. De este modo, concluye que el escrito es producto de la escritura y el texto, de la lectura (Cantú, 2011). Según este autor, el texto pertenece a una zona intermedia entre el escrito y el sujeto, “[...]entre las significaciones instituidas del escrito y los sentidos subjetivos singulares del lector” (Cantú, 2011, p.41).

Estas conceptualizaciones serán de gran ayuda para la investigación sobre escritura, ya que abren el panorama para analizar no solamente el escrito final, el producto terminado, tal como lo piensa Cantú (2011) en sus conceptualizaciones, sino también el proceso de escritura. Mi investigación doctoral bucea en los procesos psíquicos implicados en la escritura de niños/as, analizando un paso previo a la producción del escrito, a fin de vislumbrar cómo se juegan en la escritura la dinámica entre las significaciones compartidas y los sentidos singulares. Se podría pensar que quizás necesitemos una tercera categoría, además de texto y escrito, que hará referencia al sujeto como autor de ese futuro escrito, que tendrá que englobar el eje procesual de la escritura, la vertiente intermedia entre el producto terminado y el sujeto productor del mismo. En este campo de acción, en el que intervienen el eje de las significaciones y los sentidos, además de la dinámica de investimentos y desinvestimientos, se encuadrará la investigación doctoral a la que nos referimos.

Si bien el marco teórico usado en la investigación es el Psicoanálisis, será de utilidad encontrar algunos paralelos entre los distintos enfoques desarrollados en el apartado anterior. Esto permitirá resaltar los elementos más nodales a tener en cuenta e inspirará las ideas que luego serán formalizadas en las dimensiones de análisis: se observa que es importante la relación entre el dibujo y la escritura y los modos en que el/la niño/a los empieza a diferenciar o utilizar interconectados (Constructivismo, Psicolingüística, Psicoanálisis). Asimismo, varios autores reflexionan sobre el carácter convencional y arbitrario de las letras escritas (Constructivismo, Psicolingüística), así como de las

características específicas del lenguaje cuya escritura el/la niño/a pretende aprender (Neurociencias, Psicolingüística).

Por otra parte, la mayoría de las investigaciones coinciden en afirmar que para lograr un aprendizaje adecuado de la escritura es necesario que el/la niño/a lo vislumbre como algo funcional, que tenga sentido para él/ella. Es decir, que permita un modo de comunicación con los otros, esos otros importantes en su vida cotidiana (Constructivismo, Psicolingüística, Psicoanálisis).

Asimismo, es importante resaltar que la investigación se enmarca específicamente en los aportes de los psicoanalistas contemporáneos, pues se trata de una lectura pluralista de la obra freudiana, una apropiación crítica y creativa de los principales aportes post-freudianos y una clínica en la que predominan los cuadros no-neuróticos. En el intento de superar el excesivo énfasis intrapsíquico de la primera época freudiana, y del enfoque meramente intersubjetivo de la transferencia y contratransferencia de la época postfreudiana, se hizo necesario un nuevo enfoque. Es así, que el Psicoanálisis Contemporáneo concibe al sujeto psíquico como un proceso heterogéneo de representación que simboliza las relaciones: en y entre lo intrapsíquico y lo intersubjetivo.

Por último, el aporte de la Psicopedagogía Clínica se funda en que la investigación se produce con niños y niñas con problemas de aprendizaje, en un contexto clínico psicopedagógico grupal. La Cátedra de Psicopedagogía Clínica (Facultad de Psicología – UBA) se ha propuesto el desafío de pensar psicoanalíticamente los problemas de aprendizaje. El recorte de objeto de esta disciplina es el abordaje de las problemáticas actuales de simbolización involucradas en las dificultades de aprendizaje de niños y adolescentes. En este sentido, tomaremos el concepto de procesos de simbolización como “[...] un entramado complejo y heterogéneo que articula formas diversas de trabajo representativo y de investimento de objetos, para crear sentidos subjetivos y singulares que dinamizan la interpretación de la experiencia” (Álvarez y Grunin, 2010, p.17). Es decir, que el modo en que los niños/as interpretan su experiencia vivida será expresado en distintas modalidades representativas: la actividad discursiva, gráfica, escrita, leída, etc. La investigación referida se centrará únicamente en las producciones escritas.

## Metodología

El material clínico analizado en la investigación referida surge de la videofilmación y desgrabación de las sesiones de un grupo de tratamiento psicopedagógico del Servicio de Asistencia de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica (Facultad de Psicología - UBA). Se trata de un servicio de extensión que ofrece diagnóstico y tratamiento gratuito a niños/as y adolescentes con problemas de aprendizaje.

Los pacientes son derivados por equipos de Orientación Escolar de distintas escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires, y se trata de población en situación de vulnerabilidad socioeconómica. Una vez concluido el proceso de diagnóstico individual, los niños/as son agrupados teniendo en cuenta su edad en una cantidad limitada (7 pacientes como máximo). El tratamiento cuenta con dos terapeutas a cargo y se lleva a cabo de manera semanal. Asimismo, los adultos a cargo de los pacientes asisten quincenalmente a un espacio de reflexión con otra terapeuta, para profundizar sobre las problemáticas de los pacientes y los modos de acompañar a los/as niños/as los procesos de aprendizaje y pensamiento.

En este Servicio, el modo de trabajo en los grupos de tratamiento psicopedagógico grupal se corresponde con el marco teórico previamente desarrollado. Por tanto, es importante resaltar que el posicionamiento de las terapeutas no es el de adecuar a los niños/as para que respondan correctamente a las demandas del dispositivo escolar. Se trata más bien de descubrir e indagar cuáles son los procesos psíquicos singulares que restringen la posibilidad de investir los objetos de conocimiento. Es decir, se trata de inferir a través de sus verbalizaciones y producciones sus modos singulares de interpretación de la experiencia.

Es importante remarcar que, si bien los adultos en la clínica no funcionan como en la escuela o en la casa, existen límites planteados para el buen funcionamiento del tratamiento grupal. Se determinan ciertas reglas del encuadre que enfatizan en no golpear a los compañeros ni dañar los materiales del espacio. También, se trata que los pacientes no accedan a las producciones de sus compañeros si ellos no lo autorizan, cuidando la privacidad del autor de la producción si él no quiere que el resto la lea. De este modo, las terapeutas intentan que en este espacio los/as niños/as cuenten con adultos que habilitan, avalan y sostienen; pero al mismo tiempo que limiten. Este sostén y límite permite configurar las reglas del juego, sin la necesidad de que los niños/as tengan que autorregularse. Se trata de operar para el paciente como función encuadrante (Green, 2010), ocupándose de protegerlo, cuidando su integridad y la de sus pares, preservando las producciones individuales y favoreciendo las condiciones para la producción simbólica.

Generalmente, las sesiones cuentan con tres momentos. En el primero, se realiza un intercambio inicial verbal entre todos los participantes que consiste en una *asociación libre*. En esas conversaciones al interior del espacio clínico, no se habla solamente de lo que les ocurre en la escuela, sino de todo aquello que ellos/as propongan y deseen compartir. Luego del intercambio inicial, se realiza una *propuesta de trabajo* que puede ser discursiva, escritural, gráfica, lectora, lúdica, etc. La propuesta es construida de modo que permita profundizar en las temáticas surgidas en la asociación libre inicial.

No siempre es la misma para todos los niños/as, ni necesariamente es construida por las terapeutas; a veces son los mismos niños/as quienes la sugieren.

Asimismo, según el caso, pueden armarse propuestas particulares para cada niño/a, pues si bien el dispositivo es grupal, la mirada siempre está puesta en la singularidad. De este modo, es evidente que la *propuesta de trabajo* y el posicionamiento del adulto en la sesión es sustancialmente diferente a lo que ocurre en la escuela. Los terapeutas no direccionan las preguntas ni completan las respuestas de los niños/as. Se trata de propuestas modificables y ante todo se refuerza el modo en que ellos/as entienden o sienten su propia experiencia. En el caso específico de la escritura, que es lo que se indaga aquí, las terapeutas no corrigen la ortografía ni tampoco instruyen sobre cómo escribir mejor. El enfoque de las *propuestas escriturales* es apelar a la propia experiencia singular, pero generando la necesidad de que los otros comprendan aquello que está escrito.

Como cierre, en un tercer momento, se les propone a los niños/as compartir lo que han escrito con los demás miembros del grupo. Es lo que llamaremos “*publicar*”, en el sentido de hacer público lo que se ha escrito. Esta invitación a compartir no es una obligación, y, por tanto, aunque el resto insista en verla (incluso tomando un cuaderno ajeno sin pedir permiso), las terapeutas intervienen a fin de respetar lo que el autor de la producción prefiera.

## Resultados

Dado que la investigación se refiere a la escritura en niños/as con problemas de aprendizaje en un contexto clínico, podemos reflexionar sobre los alcances de la invitación a escribir en sesión de tratamiento psicopedagógico grupal.

En primera instancia, se trata de una *invitación* de las terapeutas a los pacientes. Como se dijo previamente, no es un requisito ni una obligación, no hay una nota que los/las niños/as reciban por su producción. Se les propone a los niños/as transformar en escrito y/o profundizar alguna de las temáticas surgidas en la asociación libre inicial. En este sentido, es interesante pensarlo como una invitación a expresar en palabras escritas aquellas sensaciones, sentimientos y pensamientos promovidos por las temáticas oralmente desarrolladas.

Esta invitación involucra una potente intervención que apela a la complejización del pensamiento y un enriquecimiento de los modos de producción simbólica. La sola invitación a escribir es de por sí potencialmente transformadora, pues precisa de intensos procesos psíquicos intervinientes para frenar la impulsividad, es decir, hace falta frenar el cuerpo para escribir. De este modo, incluso desde antes de saber la *propuesta escritural* en sí misma, aquello que en la escuela se llamaría “la consigna”,

la sola invitación conforma una intervención de las terapeutas. Aunque es cierto que conforme pasa el tiempo y los/las niños/as conocen el modo de trabajo habitual, a veces son los propios pacientes quienes invitan (y se invitan) a escribir.

Tanto en la *invitación a escribir* como en el modo de estructurar la *propuesta escritural*, se observa que el posicionamiento de los adultos en la clínica es sustancialmente diferente al ámbito escolar. Como se dijo en el apartado anterior, la propuesta escritural no siempre es armada por los adultos, puede ser modificada por los pacientes o incluso se pueden armar diferentes propuestas para cada paciente. Asimismo, los terapeutas no corrigen la ortografía ni tampoco instruyen sobre cómo escribir mejor.

Respecto de las propuestas escriturales que son formuladas por las terapeutas, se intenta profundizar alguna de las temáticas esbozadas en el intercambio verbal inicial, propiciando la apertura y la posibilidad de que cada paciente exprese su singularidad. De este modo, las propuestas pueden ser cuentos, listas, oraciones, palabras sueltas que permitan desarrollar el modo en que cada niño/a vive una determinada situación o conflictiva. La propuesta siempre apelará a la propia experiencia singular de cada paciente, pero generando la necesidad de que los otros comprendan aquello que está escrito. Podríamos pensar en términos de Green (2010), que se convoca *representaciones de cosa*, es decir, a los sentidos que las experiencias vividas tienen para cada niño/a; y al mismo tiempo se propone una reorganización de esas experiencias para que sean traducidas en *representaciones de palabra*, con la lógica del preconciente-conciente, fundamental para que sea transmisible para los otros.

Una vez estructurada la propuesta escritural, los/as niños/as necesitan para escribir generar una mayor mediatización que en el discurso oral y adecuarse a la normativa convencional del código escrito. Según cuán ajustada sea esa adecuación, habrá mayores posibilidades de que los otros puedan comprender nuestro escrito. Nos encontraremos con muchas palabras mal escritas, pero es importante recordar que lo escrito en la sesión toma un estatuto diferente a la escritura en el ámbito escolar. Por eso, aquí el encuentro con el “error” no tiene el mismo sentido que en la escuela. El error aparece como aquello que no concuerda con lo que el/la niño/a quiso decir, expresar.

Es por eso que los/as terapeutas no corrigen los errores, no explican cómo se escribe, no enseñan según el código. Se espera que los pacientes adviertan esas divergencias como dificultades en la transmisibilidad y el “aprender a escribir” no se produzca como un sometimiento a un código convencional que le es ajeno, sino como un modo eficiente de comunicación, así como de expresión de los montos de afecto. De este modo, se enfatiza el proceso de producción escrita como un intenso trabajo psíquico que nada se le parece a la copia. No es una reproducción de algo ya existente, se trata de creación de sentidos singulares instituyentes, que deberán ser articulados con significaciones sociales instituidas.

Luego de la producción, el análisis del proceso de compartir lo escrito también nos ofrece reflexiones interesantes. Lo hemos llamado *publicación* en el sentido de hacer público lo que se ha escrito. Esto permite analizar cómo cada paciente interactúa frente a su propio escrito, así como al de los otros. A veces, el momento de compartir genera modificaciones o agregados finales, porque a fin de cuentas escribimos para alguien. La escritura siempre es para otro supuesto que lo leerá, y este otro en la sesión grupal son estos adultos y pares, pero también es una parte de sí mismo que a veces se sorprende al leer lo escrito. Lo podríamos pensar como un momento de impacto narcisista, pues permite notar el efecto que genera la producción propia en los otros, las asociaciones que suscita en sí mismo y en los demás. Consecuentemente, la publicación de lo escrito permite un proceso de reflexión a través del rodeo por el otro que también es parte de un proceso de construcción de sí mismo. En consecuencia, podríamos pensar que la escritura permite una posibilidad de escribir y escribirse en el mismo proceso.

## CONCLUSIONES

En este artículo se intentó dar cuenta, de manera sucinta, de los puntos nodales de la investigación doctoral de la autora. De este modo, se reseñaron algunos autores de distintas perspectivas teóricas que se han ocupado de la escritura en los niños/as, se describió el marco teórico utilizado y se dio cuenta de las características del encuadre clínico utilizado para la investigación. Por último, se comparten algunas conclusiones preliminares de la investigación que enfatizan el valor de la invitación a escribir en el tratamiento psicopedagógico grupal.

Alejada de la experiencia de escribir en la escuela, se puede pensar que la escritura en la clínica contiene una especificidad que vale la pena analizar. Aquí, escribir implica frenar la motilidad, potenciar los procesos terciarios, profundizar sobre temáticas conflictivas, apelar a las significaciones compartidas para no perder transmisibilidad, sin perder los sentidos subjetivos convocados por las propuestas escriturales que las terapeutas piensan especialmente para cada paciente. Finalmente, la escritura en la clínica es una oportunidad de pensar y pensarse, una chance de escucharse (y leerse), una nueva vía de autoconocimiento y complejización del pensamiento.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez, P. y Grunin, J. (2010). Función encuadrante y problemáticas actuales de simbolización. *Revista Universitaria de Psicoanálisis*, 10, 15-34.
- Ansermet, F. y Magistretti, P. (2010). *A cada cual su cerebro. Plasticidad neuronal e inconsciente*. Katz editores.



- Battro, A. (2011). Neuroeducación: El cerebro en la escuela. En S. Lipina y M. Sigman (Eds.) *La pizarra de Babel. Puentes entre neurociencia, psicología y educación* (25-70). Libros del Zorzal.
- Borzzone de Manrique, A. M. B. (1980). *Manual de fonética acústica*. Hachette.
- Cantú, G. (2011). *Lectura y subjetividad en el diagnóstico psicopedagógico*. Noveduc.
- Ferreiro, E. (2006). Nuevas tecnologías y escritura. *Docencia*, 30, 46-53.
- Ferreiro, E. (1982). Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. (128-154). Siglo Veintiuno Editores.
- Fusca, C. (2012). *Enseñar a leer y escribir en el siglo XXI. Representaciones docentes e intervenciones en el aula*. Editorial Entre Ideas.
- Goodman, Y. (1986). El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. (107-127) Siglo Veintiuno Editores.
- Green, A. (2010). *El pensamiento clínico*. Amorrortu Editores.
- Kaufman, A. M. (1988). Una experiencia didáctica basada en el proceso de adquisición de la lengua escrita. En J. A. Castorina, Lenzi, A, Fernández, S., Casávola, H, Kauffman, A, y Palau, G. (119-160). *Psicología genética*. Miño y Dávila Editores.
- Morin, E. (2000). El paradigma de la complejidad. En E. Morin, *Introducción al pensamiento complejo* (54-71). Gedisa.
- Rodulfo, R. (1999). *Dibujos fuera del papel. De la caricia a la lectoescritura en el niño*. Paidós.
- Rolla, A.; Hinton, C. y Shonkoff, J. (2011). Hacia un modelo interdisciplinario: Biología, interacción social y desarrollo infantil temprano. En S. Lipina y M. Sigman (Eds.), *La pizarra de Babel. Puentes entre neurociencia, psicología y educación* (243-264), Libros del Zorzal.
- Winicott, D. (1982). *Realidad y juego*. Gedisa.

---

<sup>1</sup> Doctoranda en Psicología. Licenciada en Psicología (UBA). Docente e investigadora de la Cátedra Psicopedagogía Clínica (Facultad de Psicología - UBA). Terapeuta y encargada de admisión de pacientes al Servicio de asistencia psicopedagógica de la mencionada Cátedra.