

De cómo leer las escrituras

On how to read the writings

Por Gustavo Cantú

RESUMEN

Este trabajo aborda la problemática de niños con dificultades de aprendizaje manifestadas en la comprensión de la lectura. A partir de este problema se analiza la implicación del sujeto en la lectura. Se postula la distinción de dos modos de lectura sintomáticos: la mera repetición del texto escrito en tanto verdad y la deformación del texto en función del saber del sujeto. Se sostiene que ambos pueden entenderse como formas de rechazar la castración.

Palabras clave: Lectura - Subjetividad - Castración

SUMMARY

This article aims at conceptualizing reading comprehension disabilities in children. Focusing this problem, subjective involvement in reading is analyzed. It is proposed to distinguish two different forms of symptomatic reading: literal repetition of the writing considered as truth, and -on the other hand- textual deformation regarding subjective knowledge. It is postulated that both symptomatic forms may be considered as ways to reject castration.

Keywords: Reading - Subjectivity - Castration

INTRODUCCIÓN

1. El trato procurante

El notable análisis de la vida cotidiana realizado por Heidegger nos será útil para pensar los modos posibles en que un sujeto establece su trato con el texto. Del vasto marco de la obra principal del filósofo desprenderemos sólo aquello que nos interesa para nuestro propósito.

Heidegger parte de la conducta de la vida cotidiana que define como “trato procurante” (*besorgen*) e intenta precisar el modo en que algo nos sale al encuentro en ella. La forma del trato procurante es aquella en que el hombre se encuentra en su mundo. Nos encontramos en esta situación cotidianamente, cuando hacemos uso de cosas con las que tenemos trato. Por ejemplo, al abrir una puerta hacemos uso del picaporte. Ese hacer uso de un útil (*Zeug*) no aprehende ese ente temáticamente como cosa, sino que en ese trato el procurar se subordina al “para” constitutivo del útil correspondiente. La relación originaria con el útil permite que éste nos salga al paso abiertamente como tal. Al emplear las cosas en el trato procurante con ellas es que el sujeto aprende a conocerlas y experimenta eso que son. Heidegger dirá entonces que el modo de ser de ese ente es su *disponibilidad*. Las cosas son disponibles, es decir, “están a mano” prontas para ser tomadas.

Ya en la estructura más simple de lo disponible como “para” reside la remisión a otra cosa. Heidegger lo expresa

diciendo que eso muestra “conformidad” (*Bewandtnis*) con el útil. La conformidad de cada cosa apunta hacia un todo mayor de una totalidad de conformidades en que se funda y a partir de la cual el útil es comprensible. Cada totalidad de conformidades remite al hombre en su ser-en-el-mundo. Por eso todo comprender de las cosas en tanto útiles se funda en la comprensión que el hombre tiene del mundo.

Esta comprensión del ser disponible vaga y vigente no se da a nivel de proposiciones sino que es pre-predicativa. Al despliegue de esta comprensión, Heidegger lo llama “explicitación”. La explicitación acontece en el trato procurante, en la medida en que en él, lo dado pasa expresamente a la visión comprensiva. En el trato procurante el útil se comprende en aquello para lo cual sirve. Se lo comprende como “algo”, como mesa, puerta, automóvil, etcétera. El “cómo” constituye la explicitación.

Esta breve reseña nos permite plantearnos algunas preguntas, ya no de orden ontológico sino clínico: ¿Cuáles son las formas de *trato procurante* mediante las cuales un niño dispone de un texto? ¿Cuál es para este niño la *disponibilidad* del texto? ¿A qué totalidad de *conformidades* remite su trato con el texto? ¿Qué *explicitación* hace de él? ¿Cómo (en tanto útil para qué) lo comprende?

En un texto, algunos sujetos buscarán saberes, no verdades ya-pensadas sino elementos con los cuales construir sus propias interpretaciones. Otros esperarán encontrar certezas, es decir, verdades absolutas, al

amparo de la duda y del devenir. Otros aun anhelarán certezas, pero no del texto sino propias, y amoldarán lo escrito a sus propios saberes.

2. Acerca de los unicornios

Adso de Melk no podía creer que los unicornios no existían, puesto que había leído mucho acerca de ellos en los libros. Desilusionado, se dirigió a su maestro William de Baskerville:

- *Pero entonces, ¿cómo podemos confiar en el saber antiguo, si nos llega a través de unos libros mentirosos que lo han interpretado con tanta libertad?*
 - *Los libros no se han hecho para que creamos lo que dicen, sino para que los analicemos. Cuando cogemos un libro, no debemos preguntarnos qué dice, sino qué quiere decir.*
 - *Entonces ¿hay que leer los libros sin recurrir a la fe, que es virtud teologal?*
 - *Quedan otras dos virtudes teologales. La esperanza de que lo posible sea. Y la caridad hacia el que ha creído de buena fe que lo posible era.*
- (Eco, 1993, 300-301)

Adso se pregunta acerca del estatuto de lo escrito. ¿Lo escrito dice siempre la verdad o puede mentir? ¿Está sujeto a error? ¿Cómo es posible leer cuando se ha comprobado que las mentiras y las falsedades pueden escribirse con la misma facilidad que las verdades? Adso se pregunta por el Otro, por el saber y por la castración.

El maestro responde: leer no es *creer* en lo escrito. No importa lo verdadero sino lo posible: a falta de certezas, la esperanza (que es creer y no creer a un mismo tiempo) permite acceder a la lectura entendida como construcción de saberes. El maestro responde que para el texto también opera función de la lógica fálica, quedando sujeto a la castración.

No todos los sujetos pueden leer en este sentido que proponemos junto con el personaje de Eco. Algunos niños no pueden leer porque sólo repiten el texto como verdad única, sólo pueden pensar lo ya pensado por el autor, que en tanto incuestionable representa metafóricamente al Otro. Otros niños no pueden leer porque repiten sus propias certezas, el saber del Otro virtualmente presente en el texto es inarticulable y queda disyunto del propio. Hay una escisión entre lo que el niño sabe y lo que le viene dado como verdad desde el campo del Otro, representado en el texto. Podemos pensar entonces que estas formas en que el sujeto trata con el texto son *detritus* de las teorías sexuales infantiles. “Teorías y fantasías que se tejen como respuesta a la pregunta por los orígenes, del sujeto, de la sexualidad, de la diferencia sexual, del deseo, en la medida en que la castración, lo real del sexo, hace límite al saber” (Silveyra, 2002, p. 25). De este modo Silveyra señala que el saber está hecho de fragmentos que el significante articula.

Dice Roland Barthes: “Hay lecturas muertas (sujetas a los estereotipos, las repeticiones mentales, a las consignas) y lecturas vivas (que producen

un texto interior, semejante a una escritura virtual del lector). Ahora bien, esta lectura viva, durante la cual el sujeto cree emocionalmente en lo que lee al tiempo que conoce su irrealidad, es una lectura escindida; implica siempre, en mi opinión, la *escisión del sujeto* de la que hablaba Freud; está fundada en una lógica muy distinta de la del *Cogito*; y si recordamos que para Freud la escisión del yo se liga fatalmente a las diferentes formas de la perversión, tendremos que aceptar que la lectura viva es una actividad perversa, y que la lectura es siempre inmoral” (Barthes, 2003, p. 85).

Para poder leer, el sujeto debe creer y no creer a un mismo tiempo en lo escrito. Si sólo cree en él, queda al amparo de la duda, que es el equivalente de la castración en el registro del pensamiento, pero subordinado a la verdad que viene desde el campo del Otro. Si no cree absolutamente, tampoco es posible tomar lo que de novedoso se le ofrece desde el campo del Otro. Sólo creer y no creer a la vez habilita la articulación posible y necesaria entre saber y verdad. Así como al descubrir que puede mentir el niño está de lleno en el campo del lenguaje, el descubrir que el Otro (representado en el texto) puede mentir lleva implícita la marca de la castración.

3. Repetir, opinar, reelaborar

Tres destinos posibles del texto: un sujeto al leer puede posicionarse buscando en el texto un centro que suplemente la falta de sentido. O puede buscar ese centro en sus propias

certezas. O puede, por el contrario, jugar con los sentidos del texto produciendo nuevas interpretaciones de lo escrito.

Entonces tanto la lectura logocéntrica (centrada en la verdad de lo escrito) como la resistente (centrada en el saber propio) parecen remitir a modalidades de la repetición, ya sea de la letra como dogma -en la posición logocéntrica- como de certezas propias -en la posición resistente-. Ahora estamos autorizados a preguntar: ¿es posible entender las distintas formas de lectura sintomática como formas de la repetición? Y si así fuera: ¿qué repite el sujeto que lee sintomáticamente?

El interrogante nos conduce entonces al estatuto de la repetición.

Según escribe Freud, en 1914, el sujeto no recuerda nada de lo reprimido sino que lo actúa. No lo reproduce como recuerdo sino como acción. Lo repite, sin saber que lo hace.

En “Recordar, repetir, reelaborar”, Freud escribe: “Pronto advertimos que la transferencia misma es sólo una pieza de repetición, y la repetición es la transferencia del pasado olvidado; pero no sólo sobre el médico; también sobre todos los otros ámbitos de la situación presente. Por eso tenemos que estar preparados para que el analizado se entregue a la compulsión de repetir, que le sustituye ahora al impulso de recordar, no sólo en la relación personal con el médico, sino en todas las otras actividades y vínculos simultáneos de su vida” (Freud, 1914, pp. 152-153).

4. La lectura como pregunta

Según Lacan la estructura de la neurosis es esencialmente la de una pregunta. En el caso de un niño, las preguntas que formula pueden tomarse como criterio para diagnosticar su estructura.

La pregunta de Adso alude a descubrir la castración del Otro. Su angustia al descubrir que el texto puede mentir o errar marca un momento de su constitución como sujeto del inconsciente: descubrir la castración del Otro, abandonar la teoría de la madre fálica metaforizada en el texto al que -como fuente de verdad- se le dirigen las preguntas cuyas respuestas se le suponen.

Lacan sostiene que: “Que el falo sea un significante es algo que impone que sea en el lugar del Otro donde el sujeto tenga acceso a él. Pero como ese significante no está allí sino velado y como razón del deseo del Otro, es ese deseo del Otro como tal lo que al sujeto se le impone reconocer, es decir, el otro en cuanto que es él mismo sujeto dividido de la *spaltung* significante” (Lacan, *Escritos 2: La significación del falo*).

Apartir de esto podemos preguntarnos: ¿Para poder leer es necesario que el niño reconozca al otro como sujeto dividido? ¿El niño incluye al texto o se incluye a sí en relación con el texto según cómo esté él mismo incluido en el campo del Otro? ¿A modo de qué se posiciona el niño en relación con el texto?

En los problemas de lectura que estamos analizando, lo que varía es el posicionamiento relativo con que el

sujeto se ubica a sí mismo y al objeto-texto (que es metáfora del Otro). Entonces las formas de lectura son modos de inscribir la falta.

En la *lectura logocéntrica*, cierta admiración incondicional es dirigida al texto. Para estos niños, la fórmula $\exists x \neg \phi x$ posiciona al texto como excepción a la lógica de la castración. Lector nostálgico por las certezas perdidas, el sujeto desmiente el saber propio y se centra en el saber provisto por el texto que toma carácter de Verdad. El texto es completo. El sentido está en el texto y puede ser extraído y repetido. En la misma lógica, otros sujetos leerán de un modo que llamamos *resistente*, postulándose ellos mismos como excepcionales, imposibilitados de entrar en el “para todos”... el goce del texto será para ellos el modo de abordaje posible.

La lectura requeriría en cambio -postulamos- la universalización de la lógica de la castración. La lógica fálica marca una diferencia entre lo que se es y lo que se anhela ser. En ese intervalo sería posible situar la actividad lectora, como búsqueda activa de información que el sujeto no posee y cuya comprensión se considera valiosa. El texto, ubicado asimismo como subordinado a la lógica fálica, ingresa en la fórmula universal $\forall x \phi x$. Lo escrito no ocupa el lugar de objeto excepcional, sino que en tanto sometido a la castración, es falseable.

La lectura parece situarse en el centro de un *continuum* cuyos extremos serían la tergiversación arbitraria y el dogmatismo alienante. Poder leer supone poder tolerar una herida irrestañable, que puede convertir al placer

de leer en un imposible. El goce del lector que deforma el texto o la repetición pasiva de lo escrito -propias de las modalidades sintomáticas de lectura- serían entonces formas de inclusión del sujeto en relación con la lógica de la castración.

5. Pablo

Llamaremos Pablo a un niño de siete años que es traído a consulta por problemas de aprendizaje. La madre del niño comenta: *“A veces tiene miedo de responder porque tiene miedo de que lo reten”*. *“Con el padre todo bien, él lo defiende mucho cuando yo a veces lo reto”*. *“Se aburre”*. *“Es muy tímido, “no entiende”, “está encerrado en sí mismo”*. *“A veces tengo que decirle: dejá de llorar y ponete a leer”*.

Atrapado en el espacio familiar, la lectura se convierte en una actividad insignificante e in-apropiada para Pablo. La lectura parece ser para él un automatismo al servicio del deseo del Otro. Su madre lejos de convertirse en “pasadora”, es sostenida en un lugar en el que el padre queda como par del niño frente a la omnipotencia materna.

Al leer un cuento en sesión, Pablo se niega a inferir lo no explícito. Dice: *“No sé, si no está escrito no se puede saber”*. El texto tiene para este niño el carácter de total, de todo. Si allí está todo, nada queda por fuera que pueda ser construido por él mismo. En la lógica fálica, si el texto lo dice todo, el niño nada puede agregar. Es decir, no puede pensar más allá del texto, queda ligado a una repetición pasiva de la letra. Pablo cree en el texto.

Produce una lectura demasiado “moral” en el sentido de Barthes, quedando subordinado a la repetición de lo que supone verdad. Su comprensión es limitada y literal, tiene capacidad reproductiva perfecta, pero su autonomía de pensamiento queda obturada en relación con la posibilidad de tomar el texto como instrumento para producir información novedosa.

La lectura sintomática le permite conservar la creencia en la completud del Otro. Lejos de la pregunta de Adso, la lectura sintomática permite a Pablo conservar la teoría infantil de Otro no barrado, fuente de Verdad.

Según Lacan: “El deseo es lo que se manifiesta en el intervalo que cava la demanda más acá de ella misma, en la medida en que el sujeto, al articular la cadena signifiante, trae a la luz la carencia de ser con el llamado a recibir el complemento del Otro, si el Otro, lugar de la palabra, es también el lugar de esa carencia. Lo que de este modo al Otro le es dado colmar, y que es propiamente lo que no tiene, puesto que a él también le falta el ser, es lo que se llama el amor, pero es también el odio y la ignorancia” (Lacan 1958).

Para Hartmann (1993) el niño como potencial sujeto es un efecto de significación $s(A)$. En ese sentido podemos pensar el *“¿Qué me quieres?”* también en relación con el texto. Al leer, el niño interroga al campo del Otro. Los significantes que recibe bajo la forma *“Tú eres eso”* (forma en que según Hartmann hace su entrada el superyó), operan produciendo como efecto la constitución del sujeto. Al leer, el niño se posiciona en relación con el texto

de un modo que es solidario de esas preguntas y respuestas que lo constituyen.

Para que una narración sea interpretable es necesario que el sujeto pueda posicionarse frente a lo escrito como enigma que interroga y no como verdad instituida al margen de su saber. Para que una narración sea interpretable, es necesario que el sujeto pueda posicionarse en relación con lo escrito inscribiéndose en relación a la falta, de un modo que permita incluir un saber sobre la castración materna, cuestión que la lectura sintomática permite desconocer. “El rechazo de la castración -dice Lacan- es en primer lugar el rechazo de la castración del Otro”. No poder *leer* es entonces una manera de no saber sobre (de rechazar) la castración.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BARTHES, R., (1995) *El placer del texto*, Madrid, Siglo XXI.
- BARTHES, R., (2003) *Variaciones sobre la escritura*, Paidós, Buenos Aires, 2003.
- CANTÚ, G., (2003). “Para una metapsicología de la lectura”. *Revista de Psicoanálisis*, Nro. 3. Facultad de Psicología, UBA., Buenos Aires, Argentina.
- CANTÚ, G., (2004) “La lectura reinventada: Narratividad e interpretación textual en la clínica psicopedagógica”, en Schlemenson, S., *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica*, Buenos Aires, Paidós.
- DE CERTAU, M., (1996) “*La invención de lo cotidiano. I: Artes de hacer*”, México, Universidad Iberoamericana.
- DERRIDA, J., (1967 a), *La escritura y la diferencia*, Ed. Anthropos, Barcelona, 1989.
- DERRIDA, J. (1967b), *De la gramatología*, Siglo XXI, Madrid, 1998.
- ECO, U., (1993), *El nombre de la rosa*, RBA Editores, Barcelona, 1993.
- FREUD, S., (1914), “Recordar, repetir, reelaborar”, *Obras Completas*, Tomo XII, Amorrortu, 1993.
- FREUD, S., (1908), *Sobre las teorías sexuales infantiles*, *Obras Completas*, Tomo IX, Amorrortu, 1993.
- HARTMANN, A., (1993), *En busca del niño en la estructura*, Manantial, Buenos Aires, 1993.
- HARTMANN, A., (2002) “Aún”, *El psicoanálisis con niños hoy*. Buenos Aires, Imago Mundi, 2002.
- HEIDEGGER, M., *Ser y tiempo*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- HORNSTEIN, L., (1990), “Recordar, repetir, reelaborar. Una lectura”. A.A.V.V. *Lecturas de Freud*, Lugar Editorial, Buenos Aires.
- LACAN, J., *El Seminario*, 6, Paidós, Buenos Aires.
- LACAN, J., (1958) *Escritos 2*, “La dirección de la cura y los principios de su poder”, Paidós, Buenos Aires.
- LACAN, J., (1958) *Escritos 2*, “La significación del falo”. Paidós, Buenos Aires.
- LEGENDRE, P., (1979), *El amor del censor. Ensayo sobre el orden dogmático*, Barcelona. Editorial Anagrama.
- ONG, W., (1982), *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina, 1993.
- PROUST, M., (1997) *Sobre la lectura*, Pretextos, Valencia.
- SCHLEMENSON, S., (comp.), (1999), *Leer y escribir en contextos sociales complejos*. Buenos

Aires, Paidós.

SILVEYRA, M. L., (2002a), "Teorías sexuales y neurosis infantil", *El psicoanálisis con niños hoy*, Buenos Aires, Imago Mundi, 2002.

SILVEYRA, M. L., (2002b), "Preguntas y respuestas", *El psicoanálisis con niños hoy*. Buenos Aires, Imago Mundi, 2002.

RESEÑA CURRICULAR DEL AUTOR:

Licenciado en Ciencias de la Educación, Especialidad Psicopedagogía, U. M.

Doctorando en Psicología, Facultad de Psicología, UBA.

Docente de la Cátedra de "Psicopedagogía Clínica", de la UBA.

Profesor Adjunto de la Cátedra de "Clínica Psicopedagógica", de la Universidad de Morón.

Supervisor Clínico Externo del Equipo de Psicopedagogía del Hospital Durand del Equipo de Psicopedagogía del Área Programática del Hospital Vélez Sársfield y del Equipo de Psicopedagogía del CESAC Nro. 15.

Coautor de los libros:

Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas, Compiladora: Schlemenson, S., Editorial, Paidós, 2004.

Diagnóstico Psicopedagógico en lectura y escritura, Ed. Novedades Educativas, 2003.

Niños que no aprenden. Actualizaciones en diagnóstico psicopedagógico. Compiladora: Schlemenson, S., Editorial, Paidós, 2001.

Leer y escribir en contextos sociales complejos. Aproximaciones clínicas, Compiladora: Schlemenson, S., Editorial Paidós, 1999.

E-Mail: gcantu@psi.uba.ar