

TRANSFORMACIONES DE LA PRODUCCION SIMBOLICA EN EL TRATAMIENTO PSICOPEDAGOGICO

SYMBOLIC TRANSFORMATIONS IN PSYCHOPEDAGOGICAL TREATMENT

Rego, María Victoria¹

RESUMEN

En este artículo se presenta un modelo de análisis de las transformaciones psíquicas que tienen lugar en el tratamiento psicopedagógico de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje. Los cambios observables en la producción simbólica de estos sujetos (modos de narrar, leer, escribir, dibujar) permiten ponderar modificaciones de procesos psíquicos subyacentes, tales como los modos de elaborar conflictos, las formas que adquiere la relación entre la tramitación afectiva y la actividad representativa, y las modalidades preferenciales que toman las tendencias selectivas en relación a la apropiación de los objetos de conocimiento.

La construcción de estas dimensiones de estudio posibilita una mejor aproximación a las transformaciones en los procesos de simbolización que tienen lugar en la particularidad de este encuadre terapéutico, a través del diseño de mediaciones conceptuales e indicadores clínicos específicos que explicitan las modificaciones resultantes de la intervención terapéutica.

Palabras clave:

Problemas de aprendizaje - Tratamiento psicopedagógico - Procesos de simbolización - Transformaciones terapéuticas

ABSTRACT

This article presents an analysis of psychical changes during psychopedagogical treatment in children and adolescents who suffer from learning disorders. Changes seen in symbolic production (talking, drawing, writing and reading modes) allow to know about some transformations in psychical processes such as the ways of solving conflicts, the relationship between affective tramitation and representation activity and the preferred ways of relation with knowledge and social objects in order to learn and appropriate new subjects.

These dimensions improve the study of symbolization processes and transformations that take place in this specific setting, through the design of theoretical contributions and clinical descriptors that make able to know therapeutic results in psychopedagogical treatment.

Key words:

Learning disorders - Psychopedagogical treatment - Symbolic processes - Therapeutic changes

¹Rego, María Victoria: Lic. en Psicología, UBA. Becaria Doctoral UBACyT (2007-2009). Docente y miembro del Equipo de investigación de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica, Facultad de Psicología, UBA. E-mail: mavirego@yahoo.com.ar

1. ASPECTOS TEORICOS

Pulsión y representación

La especificidad del recorte de objeto de la Psicopedagogía Clínica plantea pensar al aprendizaje a partir del concepto de producción simbólica y posibilita teorizar acerca de los modos en que lo pulsional constitutivo es elaborado a partir del lenguaje, con el propósito de inscribir al pensamiento en una teoría general del psiquismo que lo ligue a su origen corporal.

P. Aulagnier (1977) presenta un modelo acerca de la génesis y el funcionamiento de la actividad representativa, a la cual describe como análoga a la metabolización biológica, por la cual un material heterogéneo es incorporado al psiquismo del niño en una situación de encuentro entre su psique y el mundo. El material con el que esta actividad opera es un elemento de información que pasa a ser parte de una representación que se corresponde con alguno de los tres modos de funcionamiento psíquico planteados como procesos originario, primario y secundario. Las representaciones originadas en su actividad serán respectivamente el pictograma, la fantasía y el enunciado. Las instancias originadas en la reflexión de esta actividad sobre sí misma serán designadas como el representante, el fantaseante y el enunciante o el Yo. Por último, se denominará como espacio originario, primario y secundario a los lugares hipotéticos en los que se desarrollan estas actividades y que contienen a cada una de sus producciones (Aulagnier, 1977).

Estos tres procesos no están presentes desde un primer momento de la vida psíquica, sino que aparecen y se suceden temporalmente, a la vez que van incluyéndose y complejizándose progresivamente. El surgimiento de cada uno de ellos estará guiado por el encuentro con nuevas características del objeto, que la actividad psíquica estará obligada a reconocer. Lo característico de este modelo es que el surgimiento de un nuevo proceso nunca silencia el anterior sino que lo incluye y reordena (Aulagnier, 1977).

Los procesos psíquicos originario y primario se continuarán con una posterior puesta de sentido cuando se reconoce que la relación entre los elementos que ocupan el espacio exterior se define por relaciones impuestas desde la lógica del discurso. El lenguaje opera como el principal organizador del psiquismo, su entrada en escena marca la más sofisticada organización de la actividad representativa. La actividad del pensar caracteriza este momento, actividad sustitutiva que le permite al sujeto diferir la fantasía y depositarla parcialmente en representaciones sociales de características simbólicas que actúan como una nueva oportunidad para el potencial enriquecimiento de los procesos de simbolización. Con la entrada de la representación palabra, a través de la participación del sistema preconscious - conciente, la realidad intrapsíquica se ve posibilitada de ser decible

y compartida, rol fundamental de la acción identificante del discurso (Aulagnier, 1977).

A. Green (1996) brinda otro modelo teórico acerca de la actividad representativa, en el que se realzan las relaciones entre pulsión y objeto como par primordial y matriz fundamental de la vida psíquica. Este enlace recíproco está dado por un proceso dinámico de búsqueda, la "función objetalizante": actividad de creación de objetos psíquicos, representaciones, a partir de una fuerza tensional libidinal, donde la principal función del objeto es fundar la capacidad de crear objetos psíquicos, de representar. Se trata de un acto de creación de sentido e intrincación pulsional, por medio del cual se realizan inversiones significativas, con la creación ininterrumpida de formas objetales que aseguran la subsistencia de la vida psíquica. Función que no sólo abarca a los objetos como tales sino también a funciones psíquicas que pueden alcanzar el rango de objetos en sí mismas (Green, 1996).

El plazo inevitable impuesto a la satisfacción estimula al aparato psíquico, obligándolo a transformarlo a la pulsión en representación de otro orden. Las pulsiones se encuentran en demanda constante de representación, como matriz de desarrollos, diferenciaciones, diversificaciones ulteriores, en el que se anudan los fundamentos de la fuerza y el sentido (Green, 1996).

La función objetalizante tiene el mérito de arrancar a un sujeto de su narcisismo primordial, de la íntima clausura de sus objetos primarios, para lanzarlo a un mundo de significaciones y objetos novedosos que se ofertan como garantías de sustitución. La sustitución, junto con el desplazamiento, convierten en infinito e ilimitado el campo de lo objetizable (Green, 1996).

La representación es una actividad polimorfa que implementa puestas en forma de tipo diferente según el material sobre el que se ejerce y crea de esta manera una rica heterogeneidad en el aparato psíquico. La actividad representativa transita caminos progresivos y regresivos por los que va complejizándose y enriqueciéndose en distintos modos representacionales o gradientes, que coexisten en una combinatoria múltiple (Green, 1996).

Green (2000) propone una teoría de la representación que cubra un campo más vasto y diverso en comparación al modelo freudiano que sostenía el par representación cosa y representación de palabra y hace intervenir directamente el componente afectivo en la actividad representativa. El afecto es resultado de lo que queda de la pulsión luego de efectuarse un trabajo de representación por el lado de la representación de objeto, fuerza que se distribuye a lo largo de todo el aparato psíquico y lo dinamiza.

Distintos gradientes son parte de un dispositivo completo que parte del representante psíquico de la pulsión, estrechamente ligado al cuerpo, se expande en representaciones de cosa inconscientes y conscientes, luego

éstas se asocian en la conciencia a representaciones de palabra y, por último, se unen a los representantes de la realidad en el yo, todo lo cual implica una relación con el pensamiento.

El esquema de la “Metapsicología Ampliada” contempla territorios y barreras psíquicas. Las barreras son zonas de pasaje de un territorio a otro, un filtro, una censura. Serán zonas de conflicto psíquico entre corrientes pulsionales contrarias. Esto funda relaciones de doble sentido entre lo somático y lo psíquico. No obstante, las barreras funcionarán también como privilegiados espacios de transformación psíquica por el salto cualitativo que implica el pasaje de un territorio a otro (Green, 2005).

Este juego de direcciones regredientes y progredientes en el aparato psíquico da cuenta de una intrincación y una combinatoria del proceso primario con el secundario en “procesos terciarios” (Green, 1996) que los ponen en relación, evitando la tiranía de uno sobre otro, en pos de su coexistencia en relaciones de conjunción y disyunción. En un equilibrio inestable, se convierten procesos primarios en secundarios y viceversa por las transformaciones acaecidas en la energía libidinal. De la pérdida de esta posibilidad de relación resultan un insuficiente proceso primario en el caso del control racional excesivo, y un insuficiente proceso secundario cuando la supresión del control adopta la forma caricaturesca de la desagregación del pensamiento (Green, 1996).

A la diversidad de funcionamiento analizada en relación a las representaciones, se corresponde, por el contrario, una relativa unidad de la vida afectiva. Las representaciones trabajan por medio de la concatenación, mientras que el afecto lo hace a través de la difusión. El afecto es un fenómeno fundamentalmente interno, que se dirige desde el cuerpo a la conciencia. El peligro de una difusión descontrolada del afecto pone en riesgo la concatenación de representaciones, por ejemplo, siendo capaz de hacer zozobrar la cadena del discurso, infiltrándose en el proceso secundario de manera desmedida, haciendo perder el sentido. El afecto remite a la idea de fuerzas que atraviesan, animan, pero también pueden destruir al psiquismo. Un aparato psíquico tomado por el afecto en forma masiva comprueba la ausencia de formaciones intermediarias, es decir, las formaciones del inconsciente propiamente dichas. Prevalecen en esos casos los “desbordes del inconsciente”: procesos de evacuación a través del acto o de la expulsión somática, que empobrecen la actividad fantasmática del sujeto. Así, el afecto evidencia que no todo es simbolizable por el lenguaje (Green, 2005).

La función objetualizante tendrá su contraparte en una función opuesta y “desobjetualizante”, que incluirá a todos los procesos que tienden a desplazar la investidura del objeto, primero hacia las investiduras narcisistas y después autoeróticas, y que descalifican al objeto aún cuando mantengan su existencia, pero retirándole lo que hace de él el soporte de la alteridad. El trabajo des-

objetualizante parece llevar a la psique a ceder cada vez más terreno a la excitación y a la lucha contra la excitación respecto de la función de representación (Green, 1996).

Problemas de aprendizaje y conflicto psíquico

El aprendizaje, entendido en sentido amplio, incluye el conjunto de factores incidentes en las particularidades de la relación de un sujeto con el mundo cuando integra e incorpora conocimientos, y refleja la manera individual de procesar novedades, condicionada por la plasticidad subjetiva para instrumentarlas y transformarlas dinámicamente (Schlemenson, 2006).

En los niños con problemas de aprendizaje la adquisición de novedades se encuentra precariamente instaurada, predominando el desinterés por los objetos circundantes y presentándose en su lugar serias restricciones para concretar actividades como leer, escribir, dibujar, comprender o memorizar. La producción simbólica se restringe y empobrece, y se caracteriza por modos rígidos y estereotipados de presentación.

Los problemas de aprendizaje pueden ser comprendidos desde una perspectiva metapsicológica y clínica que los ligue al conflicto psíquico y los factores dinámicos intervinientes (Hornstein, 2003).

El conflicto psíquico es constitutivo del ser humano, resultado de la división del aparato psíquico en instancias, en donde distintas legalidades psíquicas conviven en relaciones de transacción y oposición, producto de la represión fundante (Bleichmar, 1993). El conflicto aparece cuando el aparato sufre la presión de exigencias internas contrarias que, en relación al Principio del Placer - Displacer, pugnan por su satisfacción (Freud, 1920). De acuerdo con Green y su concepción metapsicológica (1996), la libido circula en direcciones regredientes y progredientes, debiendo atravesar diferentes territorios entre los que se encuentran diversas barreras de pasaje. Cuando las mismas no presentan la permeabilidad deseada, se producen restricciones en las posibilidades sustitutivas de la actividad representativa, la cual queda capturada como consecuencia del conflicto psíquico.

Para Laplanche y Pontalis (1998) el conflicto psíquico puede ser manifiesto o latente, pudiendo expresarse este último de un modo deformado en el conflicto manifiesto y traducirse por la formación de síntomas, trastornos de la conducta, perturbaciones del carácter.

El Complejo de Edipo da cuenta del conflicto nuclear del sujeto, en su conjunción dialéctica y originaria del deseo y la prohibición. Esto realza la doble vertiente intersubjetiva e intrapsíquica del conflicto psíquico. Todo sujeto se constituye en el entramado de una tópica intersubjetiva edípica, en la que se ubica el conflicto en la infancia en términos eróticos y hostiles, de rivalidades, identificaciones y elecciones objetuales. Esta lógica intersubjetiva enmarca la conflictiva psíquica, cuyas características se harán visibles en los modos particulares con que

un sujeto elabora y resuelve sus conflictos, en las vicisitudes de tramitación de la dinámica pulsional, en la modalidad de las defensas y en la singular distribución de la economía psíquica.

La heterogeneidad de inicio entre pulsión y objeto, entre la exigencia erótica y el otro (objeto y ser hablante) a cargo de procurar la satisfacción, marcan un desfase de realidades psíquicas que es fundante de una alteridad que genera conflictivas resolubles sólo en formas parciales y relativas (Álvarez, 2008).

En los niños con dificultades para concretar sus aprendizajes, estas relaciones intersubjetivas iniciales con sus objetos primarios son extremadamente inestables o precarias y los niños son receptores de improntas libidinales que les generan dificultades para el acceso a la actividad representativa, ya que se instalan formas fallidas de resolver los conflictos ligadas a distintas modalidades de la descarga, inhibiciones y síntomas. De esta manera se ve condicionado el alcance del proceso secundario, dando lugar a una producción simbólica restrictiva (Schlemenson, 2006).

La conflictiva alcanza las relaciones entre afecto y representación y evidencia el carácter conflictivo del origen del trabajo representativo y su función de creación de sentido. La conflictividad atraviesa el psiquismo y éste trabaja para defenderse de sus efectos en la ilusión de búsqueda de una unidad estable y totalizadora que evite el sufrimiento. El trabajo representativo se muestra como una conquista psíquica que transforma y complejiza el alcance del intento de resolver la incompatibilidad propuesta por antagonismos pulsionales, la alteridad radical de la pulsión con el sujeto y de las demandas pulsionales con el objeto (Álvarez, 2008).

El conflicto psíquico no debe ser siempre considerado patológico; tendrá estas características en cuanto produzca un sufrimiento que ponga en marcha defensas excesivas que dificulten el encuentro de cursos sustitutos a la satisfacción pulsional. El conflicto resultará patológico en la medida en que, por su carácter restrictivo, perturbe la actividad representativa y genere modalidades de aprendizaje rígidas y repetitivas que cercenen la relación con los objetos del conocimiento, en una franca tendencia hacia la desobjetualización (Green, 1996; Schlemenson, 2006).

En la clínica psicopedagógica, los problemas de aprendizaje posibilitan la aproximación al conflicto psíquico en juego y a la particular modalidad que cada niño encuentra para resolverlo. El denominador común en estos casos es el sufrimiento psíquico del niño y la implementación de estrategias singulares y frecuentemente fallidas frente al mismo, que se sostienen en aspectos de su historia libidinal (Bo, 2006).

Conocer en profundidad el conflicto psíquico preponderante en cada sujeto así como sus modos específicos de tramitación, es una parte esencial del análisis realizado en la instancia diagnóstica, en un momento previo

al ingreso del niño al tratamiento psicopedagógico. La caracterización del conflicto puntualiza las defensas comúnmente utilizadas y los modos particulares de investimento y desinvestmento resultantes de esas modalidades singulares de procesar la energía libidinal (formación de síntomas, inhibiciones, descargas somáticas o en actos, entre otros). También son delimitados en esta instancia los aspectos intersubjetivos y posicionales presentes como características identificatorias y narcisistas de la conflictiva edípica, así como la forma de vincularse con pares y elaborar salidas exogámicas (Bo, 2007).

El relevo de esta información en la instancia diagnóstica permite arribar a hipótesis de interpretación complejas, posteriormente organizadas en una síntesis diagnóstica que opera a modo de mapa de inicio para la posterior evaluación de los cambios y transformaciones durante el tratamiento, y que permite orientar los ejes de indagación relevantes para el seguimiento de la dinámica terapéutica de cada sujeto.

El tratamiento psicopedagógico grupal

El tratamiento psicopedagógico focaliza sus intervenciones en las inhibiciones que afectan el acceso a la producción simbólica y resultan manifestaciones de la problemática intrapsíquica de cada niño; trabaja las restricciones proponiendo tareas de nivel representacional asimilables a las que se suscitan en las situaciones escolares, pero mediatizadas por la situación terapéutica que buscará otorgarles un lugar y una significación ligada a la historia y al sentido de cada uno de los niños. Al interior del encuadre propuesto y merced a las relaciones transferenciales que se susciten, se promoverán situaciones en las que emerjan las perturbaciones y las dificultades de cada niño (Schlemenson, 1997).

Se trata de encontrar el sentido histórico subjetivo que sostiene las fracturas particulares de la producción simbólica de cada caso singular, intentando modificarlas clínicamente para ampliar la relación de un sujeto con el mundo. El trabajo terapéutico se propone recuperar el deseo por el investimento del conocimiento y ampliar los recursos psíquicos a través de estrategias que activen la transformación dinámica de las producciones representativas de cada niño (Schlemenson, 2006).

El encuadre grupal guarda características específicas en acuerdo con lo planteado por R. Kâes (1995): el grupo no es pensado como objeto en sí mismo sino como situación, esto es, como un espacio intersubjetivo que exige en cada sujeto integrante la puesta en marcha de procesos intrapsíquicos propios y singulares.

Todo encuadre se compone de un conjunto de condiciones de posibilidad requeridas para el ejercicio de la función terapéutica y que abarca tanto a los aspectos materiales como al tipo de relación que se establece para concretarla (Green, 2005). En el tratamiento psicopedagógico grupal pueden reconocerse cuatro condi-

ciones encuadrantes (Schlemenson, 2006): el establecimiento explícito del tiempo y espacio en que se desarrolla la sesión (las sesiones son de frecuencia semanal, con duración de una hora, en encuentros coordinados por un terapeuta y un co-terapeuta, y lo mismo para los grupos de padres que funcionan en paralelo, quincenalmente); la marcación de la dinámica interna de cada sesión, dividida en tres momentos distintos; el uso de material escolar y un cuaderno individual para cada niño; y el análisis de tres tipos de transferencias (sobre los otros, sobre el terapeuta y sobre el producto).

El tratamiento psicopedagógico grupal está pautado en secuencias que tratan de poner en juego cada uno de los aspectos que comprometen las actividades representativas requeridas en las demandas escolares: la actividad discursiva, la gráfica, la escritural y la lectora. La transferencia define los límites del campo de juego e incentiva a que el conflicto psíquico y los modos preponderantes de investimentos y desinvestimientos psíquicos encuentren un lugar específico para su puesta en escena y despliegue (Schlemenson, 2006).

El primer momento de cada sesión comienza con la convocatoria al desarrollo de la actividad discursiva, incitando la aparición de temáticas psíquicamente comprometedoras, propulsoras de una cadena asociativa reveladora de las diferentes posiciones subjetivas de los pacientes en relación al conflicto planteado. El terapeuta interviene promoviendo la asociación libre y propicia el investimento del lenguaje por parte del niño como herramienta privilegiada para la expresión compartida. Las técnicas terapéuticas incluyen la puntuación de alguna palabra significativa, la reconsideración discursiva de los conflictos expuestos y su puesta en otro niño o convocatorias sucesivas para que los distintos niños desplieguen su posición frente a la escena en cuestión (Schlemenson, 2006). El investimento de la significación que posibilita el uso y la disponibilidad del lenguaje permite la construcción de sentidos por relación al otro (ya no sólo privado) generando una expectativa narcisista de ganancia de placer en el intercambio simbólico (Álvarez, 2008). El discurso posibilita también el diálogo interior, la autocrítica, la reflexión, ya que promueve el desdoblamiento del enunciante en una trama discursiva en donde el sujeto se toma a sí mismo como objeto de interrogación en su propio discurso (Ducrot, 1986). El sí mismo se construye en el tiempo y el espacio en diálogo con el Otro, con los otros y con él mismo en tanto que otro (Ricoeur, 1995).

En el segundo momento de cada sesión se invita a los niños a escribir o dibujar sobre lo hablado, y es el único momento de cada encuentro en que se da una consigna general para todos, la cual opera como convocatoria a la postergación pulsional y puesta en marcha de procesos simbólicos complejos (Schlemenson, 2008). La temática sobre la que se invita a producir es elegida por el terapeuta en relación a aquellos temas que surgieron en

el momento previo y del cual éste rescata algún aspecto del núcleo del debate del proceso asociativo inicial. La producción de marcas escritas y/o gráficas permite un nuevo despliegue simbólico y simbolizante pues durante la misma, cada niño escribe o dibuja de acuerdo al particular posicionamiento hallado en relación al tema expuesto en el momento anterior, a la vez que se reconoce en su producción. Esta escritura es la que muestra los lugares de fractura terapéuticamente significativos para el niño y su terapeuta: repeticiones, omisiones, tachaduras y borrones que deberán ser resignificados al interior del proceso terapéutico. Según G. Prol (2006), la escritura es la herramienta privilegiada de la clínica psicopedagógica porque promueve una experiencia superadora de la idea de mera transcripción, en pos de la subjetivación (Derrida, 1998) y la re-historización (Aulagnier, 1984). La escritura en la clínica constituye una marca o huella dejada por su autor que implica tanto la ruptura del sentido que atrapa el modo sufriente de aprender como la generación de sentidos nuevos, a partir de estrategias de intervención que facilitan procesos deconstructivos inéditos (Derrida, 1989). Escribir supone siempre la presencia de un destinatario. Incluye la presencia de una multiplicidad de otros que pueden criticar o aprobar lo escrito. Cuando un niño escribe no está solo, escribe para sí y escribe para otro (Schlemenson, 1999). Una propiedad esencial de la escritura es su carácter de iterabilidad (Derrida, 1998): el poder que tiene un escrito de ser reproducido en cualquier momento ya que, a diferencia de la enunciación, posee independencia de su referente así como de sus contextos real y semiótico (Prol, 2004).

Por su parte, la producción gráfica da cuenta de un modo específico de actividad representativa que posibilita conocer las modalidades singulares de creación de sentido y presentación de problemáticas y conflictos a partir de índices figurales con soporte en la imagen (Wald, 2007). La producción gráfica posibilita considerar los factores psíquicos involucrados en las modalidades singulares de creación de sentido a través de los modos primarios de elaboración psíquica involucrados en el trabajo que da figura a la pulsión en el psiquismo, por medio del investimento de las representaciones inconscientes de cosa. La pulsión adquiere dimensión figural en la fantasía y crea a la vez disponibilidad de este recurso para próximas sustituciones imaginarias (Wald, 2001-2007).

Para este segundo momento se utiliza un cuaderno, el cual se define esencialmente por su diferencia con el escolar, ligado al fracaso y la dificultad, para convertirse en un espacio material para la creación y utilización de estrategias productivas novedosas. Opera como pantalla proyectiva en la que se cristalizan los cambios psíquicos que tienen lugar durante el tratamiento (Schlemenson, 2008). Es el documento privilegiado para observar los cambios y transformaciones en la producción, a la vez

que oficia de archivo (Derrida, 1997) y posibilitador de una ligazón entre el pasado y el porvenir, ya que habilita la revisión de situaciones pasadas, modificadas (Schlemenson, 2006).

Durante el tercer momento de la sesión, se interpela a cada niño a leer lo que escribió o mostrar lo que dibujó. Momento en que se hace público lo escrito y se jerarquizan las marcas distintivas de la producción de cada quién. Los semejantes amplían las oportunidades para la actualización de los conflictos, promoviendo procesos reflexivos (Castoriadis, 1993; Kristeva, 1996). El grupo se constituye como una red de intercambios temáticos, subjetivos y conflictivos, que requieren ser pensados en relación a las investiduras y relaciones transferenciales que moviliza (Käes, 1995). En el tratamiento psicopedagógico grupal el otro fuerza a la desestabilización y pérdida de lo conocido, y resulta un propulsor de la interrogación que orienta hacia la re-creación de lo diferente (Schlemenson, 2006).

Las intervenciones clínicas en este encuadre están orientadas a producir asociaciones y movimientos psíquicos en la subjetividad de quien las recibe. Para poder intervenir, es necesario comprender lo que ocurre en el aquí y ahora de cada sesión y ubicarlo en un entramado que vincule los aspectos histórico-libidinales de cada niño con los elementos que se hacen presentes en función de la transferencia. En la clínica de niños con problemas de simbolización, estas intervenciones no sólo se dirigen hacia aspectos reprimidos, sino que intentan ampliar la capacidad representacional a partir de potenciar la narratividad, la capacidad asociativa y la actividad reflexiva. También se orientan a visibilizar el conflicto psíquico y sus manifestaciones para acceder a formas menos restrictivas y más plásticas en su resolución (Bo, 2008).

Estos nuevos procesos psíquicos son simultáneos a los cambios observables en los modos de narrar, escribir, leer, dibujar. En la dinámica del tratamiento psicopedagógico grupal las transformaciones en la producción simbólica dan cuenta de nuevas formas de trabajo psíquico representacional que operan con cierta estabilidad y mayores posibilidades sustitutivas, dinamizando el acceso al conocimiento y los aprendizajes de maneras más placenteras y anteriormente inexistentes. Estas transformaciones si bien son observadas sobre un eje temporal diacrónico no se relacionan con un ordenamiento progresivo y evolutivo sino que se presentan como combinatorias de formas de circulación pulsional regresivas y progresivas generadoras de nuevos recursos simbólicos complejos y heterogéneos (Green, 2005).

La inclusión del conflicto en el tratamiento propicia en cada niño el encuentro con la carencia y la dificultad, lo cual dinamiza la producción y complejiza la actividad psíquica a partir de los procesos reflexivos y deconstructivos que se generan (Derrida, 1989; Castoriadis, 1993).

De esta manera el trabajo representacional se complejiza y enriquece, al hallar nuevas ligaduras propiciadas por las intervenciones en busca del incremento de la plasticidad psíquica, el levantamiento de represiones, la generación de nuevas representaciones alternativas, y la facilitación de la circulación libidinal (Bo, 2008).

Estos cambios psíquicos no dan lugar a modificaciones inmediatas en el desempeño escolar de un niño, pero sí establecen los fundamentos psíquicos necesarios para un mejor acceso a lo simbólico y un mayor despliegue de la actividad representativa. El incremento de recursos narcisísticos en la resolución de situaciones conflictivas es un indicador de modificaciones esperadas, que probablemente habilitan el deseo del niño por incorporar novedades y conocimientos (Schlemenson, 2006).

2. ASPECTOS METODOLOGICOS

El tratamiento psicopedagógico posibilita circunscribir procesos de transformación que tienen lugar durante el trabajo clínico, lo cual permite elaborar dimensiones de análisis que hacen posible describir e interpretar los principales procesos implicados en el trabajo representativo y establecer relaciones conceptuales sobre la complejidad del trabajo clínico y su implicancia en los problemas de aprendizaje. El objetivo es caracterizar las transformaciones en la producción simbólica de niños que asisten a tratamiento psicopedagógico grupal a causa de sus problemas de aprendizaje. Se buscará elaborar hipótesis teóricas de la relación entre las transformaciones de la producción simbólica y los procesos psíquicos implicados.

Para ello, este análisis parte de dos ejes centrales de indagación, cada uno de los cuales posee sus dimensiones específicas:

- 1) PROCESOS DE SIMBOLIZACION
- 2) MODALIDADES DE PRODUCCION SIMBOLICA

El primer eje contempla tres aspectos del trabajo psíquico necesarios para la simbolización, a partir de los cuales han sido diseñadas tres dimensiones de estudio:

-Elaboración de la conflictiva psíquica: formas de metabolización psíquica del yo sobre sus conflictivas, que se sostienen en un trabajo de representación que adquiere modalidades de mayor plasticidad o rigidez en cuanto a sus posibilidades de apertura sustitutiva

-Tramitación afectiva y actividad representativa: características que toma la actividad proyectiva en su articulación con el trabajo representativo, que se expresan en diversas posibilidades figurativas del afecto en su trabajo de ligazón, desligazón y religazón representacional al servicio de la elaboración de sentido

-Procesos de investimento y desinvestimento psíquico: tendencias preferenciales que toman las relaciones entre la pulsión y los objetos, lo cual orienta las elecciones y evitaciones preponderantes que caracterizan las modalidades singulares de apropiación subjetiva de los

objetos ofertados socialmente

Estos tres aspectos de los procesos de simbolización se encuentran íntimamente relacionados en el trabajo representativo. Los mismos han sido discriminados a fin de ordenar y sistematizar el análisis, para posteriormente dar lugar a la elaboración de hipótesis conceptuales sintéticas e integradoras de sus resultados, que permitan profundizar el conocimiento de las transformaciones de los procesos de simbolización.

Cada uno de ellos es analizado al interior de cada una de las tres modalidades de producción simbólica seleccionadas para el segundo eje:

-Producción Discursiva: aquello que un niño dice en el devenir de una sesión permite trabajar, en sus formas y contenidos, los recursos de elaboración de sus problemáticas históricas y develar sus caminos de construcción simbólica. Lo que dice y cómo lo dice, los temas que jerarquiza y los que evita, la amplitud o restricción de las relaciones que establece entre ellos, la apertura o cierre en la escucha del discurso de los otros, son todas dimensiones de análisis centrales que permiten construir hipótesis sobre sus principales conflictos y modalidades defensivas (Álvarez, 2004). En la clínica se distinguen dos formas discursivas diferentes que presentan sus organizaciones específicas: *el discurso asociativo* (en situación de intercambio dialógico con el terapeuta) y *el discurso narrativo ficcional*. Mientras el trabajo sobre la producción narrativa muestra las modalidades singulares privilegiadas de elaboración de sentido en síntesis argumentativas acerca de sus conflictos y enigmas, el trabajo asociativo abre una dimensión inédita de producción discursiva que amplía los caminos de enlaces sustitutivos. Ambos tipos de producción discursiva representan un material sumamente valioso para la interpretación de las modalidades singulares de simbolización y su potencial dinamización y modificación durante el tratamiento psicopedagógico (Álvarez, 2008).

-Producción Gráfica: los procedimientos de lectura de lo figural se diferencian de las interpretaciones clásicas en torno al plano de los contenidos y la simbología (Punta Rodolfo, 1992). Para poder estimar el trabajo de simbolización a realizar en cada caso singular así como sus transformaciones durante el tratamiento, resulta necesario evaluar las formas productivas predominantes de cada niño, es decir, las características que adquiere en cada caso el proceso proyectivo y las posibilidades de simbolización de deseos, fantasías y conflictos por medio del código plástico figurativo, deducibles de ciertos componentes del dibujo tales como la secuencia, el tamaño, la presión y calidad de la línea, el trazo, los detalles, la exactitud, la simetría, el emplazamiento en la hoja, el movimiento, la perspectiva, las proporciones, las repeticiones y transformaciones en una zona del gráfico (Punta Rodolfo, 1992). Esta perspectiva permite introducirse en la estructura del dibujo y en el trabajo

psíquico que este opera, observables en las omisiones, inversiones, desplazamientos, condensaciones, así como las conexiones asociativas y el contenido argumental que acompañan a los gráficos (Wald, 2007).

-Producción Escrita: lo que un sujeto escribe tiene que ver con procesamientos inconscientes que pulsan por ligarse o desligarse, manifestando en los escritos aquello que se oculta o sostiene. El error en la escritura, tanto formal como semántico, puede considerarse un quiebre que refleja un cúmulo de sentidos a descifrar e interpretar. Esos errores marcan la pérdida del deseo de expresión a través del código lectoescrito (Schlemenson, 1999). El análisis de las inadecuaciones en el uso del espacio gráfico, los yerros formales por confusiones, adiciones u omisiones de letras, espacios que quedan en blanco, tachaduras y borrones que perturban la lectura de lo escrito, posibilita una aproximación a los aspectos intrapsíquicos y procesos subjetivos intervinientes, así como a las posibilidades de modificación terapéutica de los mismos.

Este análisis posibilita conocer la modalidad que adquieren trabajos psíquicos implicados en los procesos de simbolización, en cada una de las modalidades específicas de producción simbólica, las cuales presentan características heterogéneas y singulares en cada paciente asistido por sus dificultades de aprendizaje. Cuatro sujetos integrantes de un grupo de tratamiento serán estudiados a lo largo de dos años, y estas dimensiones posibilitarán ponderar posibles modificaciones en dichos trabajos psíquicos a lo largo del proceso terapéutico singular de cada paciente.

El estudio requerirá elaborar indicadores específicos para cada dimensión que permitan construir las mediaciones conceptuales precisas de los procesos estudiados, a partir de los cuales se analizará cada dimensión abordando en profundidad su especificidad.

3. CONCLUSIONES

La producción simbólica es una actividad psíquica representacional compleja cuyos modos de presentación son una expresión empírica privilegiada del funcionamiento psíquico de un sujeto. A través de las marcas que un sujeto produce cuando narra, dibuja, lee o escribe es posible inferir aspectos intrapsíquicos que sostienen esos modos singulares de producción (Schlemenson, 2001).

El encuadre clínico psicopedagógico opera como delimitación conceptual de las dimensiones de estudio de la investigación y resulta un parámetro conceptual para el análisis de los diferentes modos de complejización de la actividad psíquica de los niños en el acceso a posicionamientos de mayor autonomía y reflexividad.

La realidad social actual en nuestro país brinda cifras alarmantes en cuanto a las estadísticas de deserción escolar que marcan la interrupción temprana de trayectorias educativas que siquiera alcanzan los límites de escolaridad obligatoria establecidos por la Ley Federal

de Educación.¹ Esta realidad hace imprescindible la reflexión sobre los factores intervinientes en el fracaso escolar, el cual remite a un fenómeno complejo que amerita su aproximación teórica desde diversos enfoques que contemplen la diversidad de sus causas: sociales, económicas, políticas, antropológicas y psíquicas, entre otras (García, 2006). Cada uno de estos abordajes realiza recortes que resultan necesarios toda vez que se intenta conocer en profundidad alguno de los factores intervinientes en su complejidad (Schlemenson, 1999). En acuerdo con lo planteado por el Paradigma de la Complejidad (Morin, 2000), la Psicopedagogía Clínica es una disciplina que aborda exclusivamente la dimensión subjetiva del aprendizaje, en relación a los factores psíquicos que comprometen y condicionan los procesos de simbolización.

Los aportes de esta investigación contribuirán a ampliar las posibilidades comprensivas de los fenómenos psíquicos intervinientes en la complejidad del fracaso escolar y las dificultades en el aprendizaje. De este modo se espera brindar herramientas teórico-clínicas que posibiliten profundizar el conocimiento de un modelo de abordaje específico de los problemas de simbolización en la infancia y la adolescencia.

Es importante destacar que la ponderación de los cambios no toma en cuenta la temporalidad como proceso lineal, progresivo y acumulativo, sino la complejidad y heterogeneidad de los procesos de producción. Los cambios observados en la producción simbólica son considerados derivados de transformaciones psíquicas implicadas en los entramados de procesos progredientes y regresivos que se articulan para complejizar los procesos de simbolización (Green, 2005).

Los cambios que tienen lugar en el tratamiento psicopedagógico no implican soluciones instantáneas a la problemática escolar pero sí ofrecen al sujeto los fundamentos psíquicos necesarios para una participación más activa y placentera en el proceso de producción del conocimiento, a la vez que amplían la promesa de una inscripción social y cultural satisfactoria.

¹ Sólo en la ciudad de Buenos Aires, entre 2000 y 2006 se registró un incremento del 130% en la cantidad de alumnos que abandonan la escuela media, según datos de la Dirección de Informática y Planeamiento Educativo Bonaerense. (Fuente citada en el diario *Clarín*, sección Sociedad, del martes 30 de octubre de 2007). Por su parte, el "Documento preliminar para la discusión sobre la Educación Secundaria en la Argentina", publicado por el Ministerio de Educación de la Nación en 2008 reveló que solamente el 50% de los alumnos completan el período de escolaridad obligatoria en el tiempo previsto, como consecuencia de la repitencia, la sobreedad consecuente y los abandonos temporarios.

BIBLIOGRAFIA

- Ali, S. (1982). *De la Proyección*. España. Ed. Petriel.
- Alvarez, P. (2008): *Análisis de la producción discursiva en niños con problemas de simbolización*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Aulagnier, P. (1977). *La violencia de la interpretación*. Bs. As. Amorrortu Ed.
- Aulagnier, P. (1994). *Un intérprete en busca de sentido*. México. Siglo XXI Ed.
- Bo, M.T. (2008): "Intervenciones del analista en la clínica de niños con problemas de simbolización", Tesis de Maestría en psicoanálisis, AEAPG-Universidad de La Matanza (en proceso de evaluación).
- Cantú, G. y Di Scala, M. (2003): *Diagnostico Psicopedagógico en lectura y escritura (DIP-Le)*. Ed. Noveduc.
- Cantú, G. y Diéguez, A. (2007). Acerca de la investigación en Psicopedagogía Clínica: algunos supuestos filosóficos (artículo sin editar).
- Casas De Pereda, M. (1999). *En El camino de la simbolización. Producción del sujeto psíquico*. Bs. As., Ed. Paidós.
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona, España. Ed. Anthropos.
- Derrida, J. (1998): "Firma, acontecimiento, contexto", en *Márgenes de la Filosofía*, Madrid, Cátedra.
- Ducrot, O. (1986): *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona, Paidós.
- Fine, A. y Schaeffer, J. (2000). *Interrogaciones Psicósomáticas*. Bs. As., Amorrortu Ed.
- Freud, S. (1911). *Los dos principios del funcionamiento mental*. Obras Completas. Tomo II. Madrid, España. Ed. Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1915). *Trabajos sobre Metapsicología*. Obras Completas. Tomo II. Madrid, España. Ed. Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1920). *Más allá del Principio del Placer*. Obras Completas. Tomo III. Madrid, España. Ed. Biblioteca Nueva.
- Green, A. (1996). *La Metapsicología revisitada*. Bs. As. Eudeba.
- Green, A. (2005). *Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo. Desconocimiento y reconocimiento del inconsciente*. Bs. As. Amorrortu Ed.
- Green, A. (2007). *Jugar con Winnicott*. Bs. As. Amorrortu Ed.
- Hornstein, L. (2003). *Intersubjetividad y Clínica*. Bs. As. Ed. Paidós.
- Kaes, R. (1995). *El grupo y el sujeto del grupo. Elementos para una teoría psicoanalítica del grupo*. Bs. As. Amorrortu Ed.
- Kristeva, J. (1998). *Sentido y sinsentido de la revuelta. Literatura y Psicoanálisis*. Bs. As., Eudeba.
- Laplanche, J. y Pontalis, J.B. (1998). *Diccionario de Psicoanálisis*. Bs. As., Ed. Paidós.
- Lederman, S. (1995). La clínica grupal psicopedagógica como operador en la modificación de las restricciones en la producción simbólica del niño. Informe final. Beca de Iniciación UBA-CyT.
- Rego, M.V. (2008): "Transformaciones en la producción simbólica de niños con problemas de aprendizaje", Tesis Maestría en Psicología Educativa, Facultad de Psicología, UBA (en proceso de evaluación).
- Rego, M.V. (2006): "Tratamiento psicopedagógico grupal: distintas instancias de un encuentro". XIII Anuario de Investigaciones del Instituto de Investigaciones. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Rego, M.V. (2007): "Conflicto psíquico y Actividad Representativa

- como ejes del tratamiento psicopedagógico". XIV Anuario de Investigaciones del Instituto de Investigaciones. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Rego, M.V. (2007): "Escuela y complejización psíquica". Memorias XIX Jornadas de Investigación y III Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Rego, M.V.; BO, M.T. (2008): "Diagnóstico y tratamiento de un niño con problemas de simbolización. Cambio psíquico y modificaciones en el posicionamiento intersubjetivo". Memorias de las XV Jornadas de Investigación y IV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR.
- Rego, M.V. (2008): "Procesos de transformación en la producción simbólica y su relación con la complejización psíquica en el tratamiento psicopedagógico grupal". XV Anuario de Investigaciones del Instituto de Investigaciones. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Ricoeur, P. (1995): *Sí mismo como otro*. Mexico, Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1999): *Historia y Narratividad*. Madrid, Ed. Paidós.
- Rodulfo, R. (1989). *El niño y el significante. Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana*. Bs. As., Ed. Paidós.
- Rodulfo, R. (1999). *Dibujos fuera de papel. De la caricia a la lectoescritura en el niño*. Bs. As., Ed. Paidós.
- Rodulfo, M.P. De (1992): *El Niño del Dibujo. Estudio psicoanalítico del grafismo y sus funciones en la construcción temprana del cuerpo*. Bs. As., Ed. Paidós.
- Samaja, J. (1993). *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la Investigación Científica*. Colección Temas. Bs. As., Eudeba.
- Schlemenson, S.; Percia, M. comps. (1997). *El tratamiento grupal en la clínica psicopedagógica*. Bs. As. Miño y Dávila Ed.
- Schlemenson, S.; Cantu, G.; Di Scala, M.; Pereira, M.; Prol, G. (1999): *Leer y escribir en contextos sociales complejos. Aproximaciones clínicas*. Bs. As., Ed. Paidós.
- Schlemenson, S. y otros (2001). *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. Bs. As. Ed. Paidós.
- Schlemenson, S.; Álvarez, P.; Cantú, G. y Prol, G. (2004). *Subjetividad y Lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas*. Bs. As. Ed. Paidós.
- Schlemenson, S. (2005): Enfoque psicoanalítico del tratamiento psicopedagógico. *Cadernos de Psicopedagogía*, 5, (9), p. 63-75.
- Souza Minayo, C. (1997). *El Desafío del Conocimiento. Investigación cualitativa en Salud*. Bs. As., Ed. Lugar.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1992): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Ed. Paidós.
- Wettengel, L. y Prol, G. comps. (2006). *Tratamiento de los problemas en el aprendizaje. Actualización en clínica psicopedagógica*. Bs. As. Ed. Novedades Educativas.
- Wettengel, L. y Prol, G. comps. (2009). *Clínica Psicopedagógica y Alteridad. Encuentros en el tratamiento de niños y adolescentes*. Bs. As. Novedades Educativas.
- Winnicott, D. (1971). *Realidad y Juego*. España. Ed. Gedisa.

Fecha de recepción: 12 de marzo de 2009

Fecha de aceptación: 8 de junio de 2009