

# *Universidad de la República*

## *Facultad de Psicología*

### *Abordajes psicoanalíticos del aprender y sus dificultades*

#### *Procesos de simbolización*

**Estudiante:** *Laura Vanesa Stéffano Pérez*

**Ciudad:** *Montevideo*

**Fecha:** *Viernes 13 de febrero de 2015.*

**Tutor:** *Prof. Adj. Mag. Magdalena Filgueira Emeric*

## Resumen

En la presente monografía se consideró la temática de las dificultades de aprendizaje desde el abordaje psicoanalítico, orientado principalmente en relación al proceso de estructuración psíquica, al surgimiento de la actividad representativa y a los problemas en la producción simbólica.

Para el desarrollo de la misma, se utilizaron los aportes de referentes psicoanalíticos clásicos como Freud, Klein y Winnicott, además de referentes contemporáneos vinculados a la temática de la simbolización desde el psicoanálisis, S. Bleichmar, S. Schlemenson, M. Casas de Pereda y F. Schkolnik.

Desde el psicoanálisis, el aprendizaje es considerado como: "... una suerte de movimiento libidinal, por el cual el sujeto se relaciona en forma preferencial con algunos objetos, con los que construye su realidad y amplía el campo de sus conocimientos."(Schlemenson, 1998, p. 11).

La simbolización en psicoanálisis, refiere a la capacidad del sujeto de representar, de configurar cadenas de diferentes representaciones y elaborar una red por donde circule el afecto, en permanente reestructuración y movimiento. Dichas redes y estructuras simbólicas son las que organizan lo que proviene del otro y de lo pulsional, habilitando las resignificaciones y la apertura de sentidos. (Schkolnik, 2007).

¿Qué sucede cuando el niño no logra investir nuevos objetos? ¿Por qué se encuentra afectada la producción simbólica? ¿Qué ocurre a nivel de la estructura psíquica? Esas son algunas de las cuestiones que guiaron la monografía y a las que se intentó responder mediante la revisión bibliográfica de conceptos teórico-clínicos, de investigaciones actualizadas y el análisis de viñetas clínicas.

Palabras claves: **Dificultades de aprendizaje - Simbolización - Estructuración psíquica**

## Índice

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1- Introducción</b>   | <b>1</b>  |
| <b>2- ¿A qué se denomina dificultades de aprendizaje?</b>  | <b>2</b>  |
| <b>3- Revisión de autores psicoanalíticos clásicos en relación al desarrollo del pensamiento y el aprendizaje</b>  |           |
| 3.1- Sigmund Freud   | 3         |
| 3.2- Melanie Klein   | 5         |
| 3.3- Donald Winnicott  | 7         |
| <b>4- Dificultades de aprendizaje: alteraciones de los procesos de simbolización</b>                               |           |
| 4.1- Simbolización desde el psicoanálisis  | 9         |
| 4.2- Pensamiento y procesos simbolización  | 12        |
| 4.3- Diagnóstico psicopedagógico: procesos de simbolización y problemas en el acceso a la actividad representativa | 15        |
| 4.4- Tratamiento terapéutico desde la psicopedagogía clínica   | 17        |
| 4.5- Resultados de investigaciones recientes en psicopedagogía clínica.  |           |
| 4.5.1- Procesos de simbolización y transformaciones psíquicas durante el tratamiento psicopedagógico               | 22        |
| 4.5.2- Escritura y problemáticas de simbolización  | 25        |
| <b>5- Análisis de viñetas clínicas</b>   |           |
| 5.1- Joshua y la dificultad de comprender  | 27        |
| 5.2- <i>"No me puedo escribir."</i>  | 32        |
| <b>6- Reflexiones finales</b>  | <b>35</b> |
| <b>7- Referencias bibliográficas</b>   | <b>40</b> |
| <b>8- Notas</b>  | <b>44</b> |
| <b>9- Bibliografía consultada</b>  | <b>45</b> |

## 1- Introducción

En la actualidad, se observa un gran desarrollo teórico y clínico, en relación a las dificultades de aprendizaje, en especial desde la psicología y desde la psicopedagogía. Dichas dificultades representan principalmente, en la etapa escolar, en la cual se pone en juego la capacidad del sujeto de construir aprendizajes socialmente valorados, una situación a abordar por el sistema educativo, que muchas veces ante la desviación de lo que es considerado como una adquisición realizable en ciertos tiempos cronológicos y madurativos, construye rótulos y etiquetas sobre dichas dificultades, que más allá de esclarecer la situación y promover estrategias de abordaje, obtura cualquier acción posible, solo estableciendo un nombre para aquello que en el niño que no aprende, representa un síntoma que enmascara angustia y sufrimiento.

Como lo expresa Gisela Untoiglich:

La escuela es representante de la terceridad; cuando algo no anda bien allí, es como poner una dificultad en una gran vidriera que funciona como lente de aumento. En la gran mayoría de los casos no es la escuela la que origina la dificultad, pero sí es la encargada de mostrarla. (2006, p. 120).

Desde el psicoanálisis, el aprendizaje es considerado como: "... una suerte de movimiento libidinal, por el cual el sujeto se relaciona en forma preferencial con algunos objetos, con los que construye su realidad y amplía el campo de sus conocimientos."(Schlemenson, 1998, p. 11).

El aprendizaje por lo tanto se encuentra vinculado al deseo del sujeto, que es el que va a promover y activar la construcción de aprendizajes a través de la elección de determinados objetos. Las dificultades en investir nuevos objetos y lo que dichas dificultades significan desde la constitución del aparato psíquico, son las evidencias de las "restricciones, fracturas e inhibiciones en su producción simbólica". (Schlemenson, 2005, p.1).

La presente producción monográfica tiene como objetivo realizar una reflexión a partir de una revisión bibliográfica sobre los abordajes psicoanalíticos en relación al aprendizaje y sus dificultades. Para concretar dicho objetivo se indagará en los sentidos que adquiere desde el psicoanálisis el no aprender y cómo se encuentra afectado el psiquismo en personas que no logran concretar determinados aprendizajes fundamentales para su desarrollo y su inserción en la sociedad, como es el caso del aprendizaje de la lectura y de la escritura.

Se consideran para el desarrollo de la misma, los aportes psicoanalíticos de los siguientes referentes clásicos: Sigmund Freud, Melanie Klein y Donald Winnicott. También se abordan los planteos de Silvia Bleichmar y Silvia Schlemenson, psicoanalistas contemporáneas, que producen nuevas conceptualizaciones a partir de una revisión de algunos conceptos psicoanalíticos vinculados al pensar y a las alteraciones en la producción simbólica en los niños con problemas de aprendizaje.

Particularmente en el caso de Silvia Schlemenson, se considera su aporte enmarcado en la psicopedagogía clínica, con avances teórico-clínicos a partir de investigaciones con grupos de niños, algunas de dichas investigaciones se incluyen en el presente trabajo.

Se utilizan también los aportes de Myrta Casas de Pereda y Fanny Schkolnik, en cuanto al concepto de simbolización en psicoanálisis.

A su vez, se analizan dos viñetas clínicas, en base a los postulados teórico-clínicos sobre las alteraciones en los procesos de simbolización.

Finalmente, se realiza una reflexión a modo de conclusión del presente trabajo, dando cuenta de los conceptos más relevantes abordados sobre las dificultades de aprendizaje desde el psicoanálisis, vinculados a su vez a la actividad docente y al papel de la interdisciplinariedad.

## **2-¿A qué se denomina dificultades de aprendizaje?**

Desde los ámbitos de la psicología, la psicopedagogía y la educación se suelen utilizar los términos *“dificultades de aprendizaje”* para denominar a ciertos tipos de dificultades que presentan los niños en la etapa escolar para adquirir aprendizajes específicos.

Particularmente, en el desarrollo de la presente monografía, las dificultades de aprendizaje serán abordadas tomando en cuenta la estructuración del psiquismo y de cómo ciertos tipos de libidinización y narcisización se podrían vincular a determinadas dificultades en el aprendizaje.

Como lo plantea Silvia Bleichmar (1990), en los comienzos del psicoanálisis se consideraban a los problemas de aprendizaje como un tipo de inhibición, donde se establecía un inconsciente ya constituido desde los orígenes y donde los trastornos relacionados a la estructuración psíquica se vinculaban con el inconsciente y la represión. Considerando que las obras fundantes del psicoanálisis escritas por Freud, presentan gran cantidad de contradicciones debido al desarrollo y replanteo continuo de las mismas, se puede ubicar dentro de dichas obras otra versión, en la cual el inconsciente no se encontraría constituido desde los orígenes, sino que el mismo es producido a partir de la relación con el otro y con la represión.

Tomando en cuenta lo planteado, las dificultades de aprendizaje muestran una falla en el acceso a la actividad representativa y son producto de problemas en los procesos de estructuración psíquica. Se focalizará dicha temática, en los desarrollos devenidos tanto de la práctica clínica, como de la revisión teórica (Schlemenson, Bleichmar, Casas de Pereda y Schkolnik), para explicar las dificultades de aprendizaje a partir del concepto de simbolización y de las alteraciones de la misma.

### **3- Revisión de autores psicoanalíticos clásicos en relación al desarrollo del pensamiento y el aprendizaje**

#### *3.1- Sigmund Freud*

En relación al pensamiento y aprendizaje, Freud plantea en su *Proyecto de una psicología para neurólogos* de 1895, el concepto de *vivencia de satisfacción*.

Dicha vivencia de satisfacción se encuentra relacionada al desvalimiento del bebé, que hace que necesite de la ayuda de otro para el desarrollo de sus funciones vitales. Ese otro que ayuda al bebé, es alguien que sabe y que es el que interpreta el llamado del bebé (grito), inaugurando de esa forma la comunicación entre ambos, que hace de ese grito un llamado. Llamado que es interpretado por un otro que busca satisfacerlo y calmarlo. (López de Caiafa y Kachinovsky, 1998).

En palabras de Freud:

El organismo humano es al comienzo incapaz de llevar a cabo la acción específica. Esta sobreviene mediante *auxilio ajeno*: por la descarga sobre el camino de la alteración interior, un individuo experimentado advierte el estado del niño. Esta vía de descarga cobra así la función secundaria, importante en extremo, del *entendimiento* {*Verständigung*; o “comunicación”}, y el inicial desvalimiento del ser humano es la *fuerza primordial* de todos los *motivos morales*. (Freud, 1950[1895]/1986, pp.362-363).

Como lo señalan López de Caiafa y Kachinovsky (1998) la mencionada vivencia de satisfacción se estructura como un todo en el que se integra por un lado, el bebé y su desvalimiento, por el otro, la persona que cumple la función materna que es quien interpreta y auxilia a través de una acción específica, calmando la necesidad y generando placer. Dicha vivencia se inscribe, produciendo huellas, que se volverán a activar cuando se genere una tensión en el bebé haciendo surgir el deseo. Teniendo en cuenta la situación de desvalimiento del bebé y la vivencia de satisfacción que se configuran como un todo, de allí surgirán: un objeto de deseo, un sujeto deseante y una actividad primitiva y rudimentaria que antecede al pensar.

A su vez, señalan cómo Freud en 1905, en *Tres ensayos de teoría sexual*, describe la relación que existe entre la pulsión sexual y algunas funciones básicas corporales. Por ejemplo, el plus de placer que se deriva de la succión del pecho es evidencia de dicha relación. Freud profundiza en la acción de succión del bebé y afirma que la satisfacción del hambre y el placer de la zona erógena (boca) se asocian por un vínculo de apuntalamiento:

Diríamos que los labios del niño se comportaron como “una zona erógena”, y la estimulación por el cálido aflujo de leche fue la causa de la sensación placentera. Al comienzo, claro está, la satisfacción de la zona erógena se asoció con la satisfacción de la necesidad de alimentarse. El quehacer sexual se apuntala {*anlehnen*} primero en una de las funciones que sirven a la conservación de la vida, y sólo más tarde se independiza de ella. (Freud, 1905/1985, p.48).

Las mencionadas autoras expresan a partir de lo propuesto por Freud, que dicha vivencia de satisfacción imprime una imagen mnémica vinculada a la excitación resultante de la necesidad. Cuando vuelve a surgir la necesidad, al estar ligada a la huella mnémica, surge un deseo de recargar la huella mnémica de dicha percepción, buscando reeditar la primera satisfacción. Ese deseo busca la presencia del objeto deseado que falta. El pensar surge entonces, desde la teorización freudiana, como un sustituto, como una intermediación desde lo pulsional que a partir del vínculo posiciona al otro como imprescindible. Todo ello se encuentra enmarcado al principio

dentro del proceso primario, a través de representaciones - cosa y no de representaciones-palabra. Su objetivo es conseguir placer.

Cuando surge la ausencia de satisfacción, esa desilusión, introduce al niño en la necesidad de representar la "realidad". En 1911, en *Formulaciones sobre los dos principios del acontecer psíquico*, Freud conceptualiza el principio de realidad. Caracteriza inicialmente al principio del placer considerando los procesos psíquicos inconscientes, que son conocidos a través del análisis y que obedecen al proceso primario, la aspiración de los mismos es obtener placer y cuando existe algo que pueda generar displacer la actividad psíquica se retira a partir de la acción de la represión.

Freud para explicar cómo se introduce el principio de realidad, pone como ejemplo el caso donde el sueño ha sido perturbado por exigencias de necesidades internas:

En ese caso, lo pensado (deseado) fue puesto {setzen} de manera simplemente alucinatoria, como todavía hoy nos acontece todas las noches con nuestros pensamientos oníricos. Sólo la ausencia de la satisfacción esperada, el desengaño, trajo por consecuencia que se abandonase ese intento de satisfacción por vía alucinatoria. En lugar de él, el aparato psíquico debió resolverse a representar las constelaciones reales del mundo exterior y a procurar la alteración real. Así se introdujo un nuevo principio en la actividad psíquica; ya no se representó lo que era agradable, sino lo que era real, aunque fuese desagradable. (Freud, 1911/1980, p.55).

El establecimiento del principio de realidad conlleva varias consecuencias, entre ellas, adaptaciones del aparato psíquico, al aumentar la importancia de la realidad exterior hay una mayor importancia de los órganos sensoriales dirigidos hacia el exterior junto con la conciencia. A partir de dichos movimientos se forma una función especial, la atención, que cumpliría el rol de explorar esa realidad exterior. A su vez Freud, puntualiza que probablemente ante la emergencia de esta nueva función, se suma además un sistema de registro de esos datos de la realidad que los deposita en la conciencia, lo que se denomina memoria. (Freud, 1911/1980).

### 3.2- Melanie Klein

Los aportes del Melanie Klein a la temática del surgimiento del pensamiento, se vinculan a los desarrollos realizados en cuanto a la concepción del psiquismo temprano y a la construcción de los símbolos.



Como lo plantean López de Caiafa y Kachinovsky (1998), Melanie Klein en su teoría del desarrollo psíquico, propone que desde un principio existe un Yo que se relaciona con los objetos, que es capaz de sentir angustia y de crear defensas contra la misma. Desde esta perspectiva, el bebé siente y es capaz de interpretar su sentir, a través de fantasías que se apoyan en el trabajo del Yo de construcción de símbolos.

Las mencionadas autoras señalan a su vez, que los procesos de producción de símbolos y las fantasías a través de las cuales se estructura el psiquismo, son puestos en marcha por la angustia que emana de la pulsión de muerte y que es experimentada dentro del organismo. Para explicar cómo el psiquismo incipiente del bebé puede poner en marcha todos estos procesos, Klein introduce el concepto de la *vivencia del cuerpo*, donde ubica las sensaciones, el dolor, urgencias, necesidades y malestar. El Yo incipiente no posee la diferenciación cuerpo-mente y hace un registro corporal de procesos que luego se expresarán a nivel psíquico.

Klein (1930) afirma que:

Una cantidad suficiente de angustia es una base necesaria para la abundante formación de símbolos y fantasías; para que la angustia pueda ser satisfactoriamente elaborada, para que esta fase fundamental tenga un desenlace favorable y para que el yo pueda desarrollarse con éxito, es esencial que el yo tenga adecuada capacidad para tolerar la angustia.(p.5).

Las fantasías inconscientes se producen entonces por la mentalización de las experiencias corporales del bebé, dicha mentalización es una interpretación de las experiencias corporales realizada por el bebé. Debido al predominio de la angustia, las primeras fantasías serán de carácter persecutorio y hostil. Del malestar, el hambre y la frustración emergerá la fantasía del “pecho malo” que será vivido de forma persecutoria. Dichas fantasías se encuentran impregnadas de sadismo que irá incrementando la angustia y temores que el Yo inicial intentará neutralizar, a través de diferentes movimientos de sustitución simbólica de los objetos. Se esboza el origen de la actividad de simbolización como núcleo del pensamiento y de la creatividad. (López de Caiafa y Kachinovsky.1998).

Como lo expresa Klein (1930):

... el simbolismo no sólo constituye el fundamento de toda fantasía y sublimación, sino que sobre él se construye también la relación del sujeto con el mundo exterior y con la realidad en general. He señalado que el objeto del sadismo en su punto culminante -y el impulso epistemofílico surge simultáneamente con el sadismo- es el cuerpo materno con sus contenidos fantaseados. Las fantasías sádicas dirigidas contra el interior del cuerpo

materno constituyen la relación primera y básica con el mundo exterior y con la realidad. Del grado de éxito con que el sujeto atraviesa esta fase, dependerá la medida en que pueda adquirir, luego, un mundo externo que corresponda a la realidad. [...] la primera realidad del niño es totalmente fantástica; está rodeado de objetos que le causan angustia, y en este sentido excrementos, órganos, objetos, cosas animadas e inanimadas son en principio equivalentes entre sí. A medida, que el yo va evolucionando, se establece gradualmente a partir de esa realidad irreal una verdadera relación con la realidad. (p.5).

### 3.3- Donald Winnicott

Winnicott (1963) afirma, en relación al desarrollo del pensamiento, que surge desde el encuentro del bebé con una falla gradual de adaptación de la madre y de cómo el bebé se enfrenta a dicha falla.

Para explicar el desarrollo del niño, Winnicott (1963) propone un proceso que va desde la dependencia y que a posteriori se va convirtiendo gradualmente en independencia. Aclara que la independencia del ser humano sano, nunca es absoluta, ya que se relaciona con su medio social y se genera una interdependencia con el mismo.

Winnicott (1963) subdivide en tres categorías dicho proceso: la dependencia absoluta, la dependencia relativa y hacia la independencia.

En el inicio, el infante se presenta totalmente dependiente de la provisión física que le hace llegar la madre en el útero o en los cuidados luego del nacimiento. Se plantea una paradoja en relación a la dependencia del infante, para Winnicott (1963) es al mismo tiempo dependiente e independiente. Independiente en el sentido de lo heredado, los procesos de maduración y hasta algunas tendencias patológicas, que tienen una existencia propia inalterable. Por otro lado, es dependiente del ambiente facilitador que hace posible la progresión de los procesos de maduración. Con procesos de maduración, se refiere a la evolución del yo, del self, del ello y de las defensas yoicas.

Vinculado a los mencionados planteos, Winnicott (1963) afirma que los padres no son los creadores de su hijo, sino que dependen de las tendencias heredadas que el niño trae. La intervención de los padres será decisiva en cuanto a lograr mediante la satisfacción de las necesidades, un proceso de maduración saludable en el niño, donde no se produzcan bloqueos.

La adaptación a los procesos de maduración del infante, representa mucha complejidad para los padres, al principio es la madre la que se constituye en ambiente facilitador.

Winnicott (1963) denomina a ese estado particular de la madre “preocupación materna primaria” y lo explica de la siguiente manera:

...hacia el final del embarazo y durante algunas semanas después del parto, la madre está preocupada por el cuidado del bebé (o, mejor dicho, "entregada" a ese cuidado): ese bebé al principio le parece una parte de ella misma; además, se identifica mucho con la criatura y conoce perfectamente bien lo que ésta siente. A tal fin la madre utiliza sus propias experiencias como bebé. De este modo se encuentra también en un estado dependiente y vulnerable. Para escribirlo empleo las palabras "dependencia absoluta" con referencia al estado del bebé. (p.3).

La adaptación que realiza la madre a las necesidades del bebé no se despliega únicamente en la satisfacción de lo instintivo, sino que también se encuentra el desarrollo del yo. Los procesos del niño constituyen un seguir siendo, la madre que se entrega a la tarea de cuidado (ambiente facilitador) protege la continuidad del seguir siendo de su hijo. Dicha adaptación tiene una duración breve en el tiempo: “Pronto la criatura empieza a obtener placer con el pataleo, y a sacar algo positivo de la rabia por lo que podrían denominarse pequeñas fallas en la adaptación.” (Winnicott, 1963, p.4).

El período que coincide con esas pequeñas fallas en la adaptación, corresponde al momento en que la madre ya no se encuentra dedicada exclusivamente al cuidado del niño y va produciendo gradualmente fallas en la adaptación sensible. En dicho sentido Winnicott expresa que:

... una madre que no puede ir fallando gradualmente en esta cuestión de la adaptación sensible falla en otro sentido: debido a su propia inmadurez o a sus propias angustias, falla porque no le da a su infante razones para tener rabia. Un infante que no tiene ninguna razón para la rabia, pero que desde luego lleva en sí la cantidad habitual de ingredientes de la agresividad, sean ellos los que fueren, enfrenta una dificultad especial, la dificultad de fusionar la agresión con el amor. (1963, p.4).

En la dependencia relativa, hay una adaptación con una falla gradual de la misma, la capacidad de la madre de realizar fallas graduadas en la adaptación se corresponde con el gran desarrollo del niño, en dicho período comienza la comprensión intelectual del infans:

... la capacidad de los infantes para el empleo precoz de la comprensión intelectual es muy variable; a menudo demora su aparición la existencia de alguna confusión en el modo como se presenta la realidad. Esta es una idea en la que tenemos que hacer hincapié, pues todo el procedimiento del cuidado del infante tiene como principal característica una presentación regularizada del mundo. Esto es algo que no puede hacerse deliberada ni mecánicamente. Sólo lo logra el manejo continuo realizado por un

ser humano, por una mujer que es siempre ella misma. (...) Lo que el infante necesita es exactamente lo que suele lograr: el cuidado y la atención de alguien que sigue siendo él mismo. Desde luego, esto se aplica también al padre. (Winnicott, 1963, p.5).

Durante el primer momento, la dependencia absoluta, el infante no sufre ninguna distorsión, en cambio, en la etapa de dependencia relativa el niño comienza a percatarse de su dependencia. Cuando la madre se ausenta por un largo tiempo, el bebé se angustia, primer signo de que conoce. Comienza a comprender que su madre es necesaria. (Winnicott, 1963).

Winnicott (1963) plantea el tema de la identificación y cómo se vincula con la capacidad de comprender. Considera que desde muy temprano el niño tiene la capacidad de identificarse con la madre. La sonrisa del bebé como respuesta a otra sonrisa, es un reflejo que está en la base del desarrollo de la capacidad de identificación. Más adelante logra formas más complejas de identificación que implican el desarrollo de la imaginación. También logra desarrollar la capacidad de “ponerse en el lugar de su madre” aliviando la dependencia. A consecuencia de ello se produce la comprensión de que la madre es un ser con una existencia propia y separada de la suya.

#### **4- Dificultades de aprendizaje: alteraciones en los procesos de simbolización**

##### *4.1- Simbolización desde el psicoanálisis*

El vocablo simbolización es utilizado desde muchas disciplinas, como por ejemplo, la filosofía, el arte, la lingüística, además de en el psicoanálisis. ¿A qué se hace referencia cuando se habla de simbolización o de lo simbólico desde el psicoanálisis?

Freud propone el uso de lo simbólico (simbolización) como propio del trabajo del inconsciente y que sucede entre “... representaciones-imágenes “...entre la imagen visual del objeto y la imagen sonora de la palabra”... “y no entre el objeto y la representación objeto” (Freud, 1915 a). (Casas de Pereda, 2007, pp-180-181).

También Freud (1950 [1895]) en “Proyecto de Psicología” cuando describe la “acción específica” y la “experiencia de satisfacción” realiza la primera aproximación a la metáfora fundante de la

división psíquica, se plantea la represión que realiza una inscripción psíquica, dejando la huella de la experiencia de una pérdida. La simbolización se relaciona a la pérdida pero también a la sustitución del objeto perdido. (Casas de Pereda, 2007).

Como lo explica Myrta Casas de Pereda (2007):

La vida misma depende entonces de una muerte, una pérdida radical para que el ser humano nazca a la vida psíquica. Vida y muerte se codeterminan y determinan al hombre a desear... lo que se pierde, siempre que el otro que nos asiste y su deseo inconsciente avalen dicho acontecer. (p.182).

La estructuración psíquica entonces necesita de un otro, la figura auxiliadora, sin la cual el bebé no podría sobrevivir. Esa indefensión se vuelve una marca en la ontogénesis y que organiza las múltiples redes en las que el sujeto para lograr acceder a su propio deseo, primero debe ser deseado y sostenido tanto metafórica como literalmente por sus figuras paternas. (Casas de Pereda, 1996).

Como lo plantea Silvia Flechner (2007) al principio de la vida del bebé:

...el pasaje de la identidad de percepción a la identidad de pensamiento, así como el movimiento dialéctico de presencia-ausencia, irán inaugurando los procesos de estructuración psíquica del infans, donde la respuesta materna se tornará estructurante. Un sí o un no, una ausencia o una presencia pasarán a ser creadores de categorías de tiempo, espacio, relaciones causales y también anticipación. (p. 202).

Analizando la obra freudiana se observa que aparece el concepto de simbolización de dos modos diferentes:

...la Simbólica de los sueños y la simbolización que introduce en el Apéndice C de *El inconsciente sobre palabra y cosa*: “*La relación que media entre representación- palabra y representación- objeto me parece más merecedora del nombre “simbólica” que la que media entre objeto y representación- objeto*”. (S, Freud, 1915). (Casas de Pereda, 1996, p.6).

Según Casas de Pereda (1996) la acepción de simbolización más pertinente es la que aparece en la obra *Lo inconsciente* (Freud, 1915) donde la misma se vincula a las significaciones como efectos de sentido que suceden en la relación entre dos representaciones (significantes). La relación entre las dos representaciones excluye al objeto real.

Cuando se producen déficit o trastornos de simbolización, se observan desde la clínica los siguientes elementos: los trastornos del pensamiento con una dificultada discriminación fantasía-realidad y el predominio del acto sobre la palabra. Considerando dichos elementos se pueden

distinguir entre patologías graves o en etapas naturales del proceso de estructuración psíquica con aproximaciones y diferencias. (Casas de Pereda, 1996).

Durante el desarrollo psicosexual, a medida que transcurren las diferentes etapas (oral, anal, fálica), se van produciendo las diferentes metáforas (simbolizaciones) que no se apoyan en el cuerpo biológico sino en el cuerpo erógeno. Entre el cuerpo y la palabra sucede la simbolización y se crea el espacio del fantasma, lugar del despliegue sublimatorio y creador. (Casas de Pereda, 1996).

Como lo expresa Casas de Pereda (1996):

... la castración simbólica y las teorías sexuales infantiles surgen como un modo natural de vérselas con la realidad. El niño entra a abarcar a la realidad a través de la desmentida de la ausencia que subyace a la construcción de dichas teorías sexuales infantiles. Ausencia que adquiere dos sentidos: desmentida de la muerte y desmentida de la castración. (p.8).

La simbolización se vincula al trabajo de lo negativo, que permite que se habilite algo en lugar de otra cosa y se encuentra presente en todo el proceso de estructuración psíquica (trabajo de las defensas): sustitución, transformación, producción. Entonces la capacidad de simbolizar necesita de fluidez en el momento de la sustitución donde la presencia y la ausencia producen efectos en el trabajo psíquico. Todo el trabajo de simbolización se basa en la existencia de la ausencia que habilita la sustitución. (Casas de Pereda, 1996).

Como lo explicita Casas de Pereda (1996):

La simbolización psicoanalítica, entonces, se puede pensar en relación al eje del conflicto psíquico; el mencionado interjuego deseo–defensas que da cuenta de la división y la organización de las instancias. Simbolización, entonces, solidaria del trabajo de representación psíquica que anuda el problema de la huella mnémica con la disponibilidad metafórica que implica el juicio y el pensamiento. (p.9).

A su vez, Fanny Schkolnik (2007) plantea que el concepto de simbolización es abordado desde los desarrollos más actuales en psicoanálisis, en relación a lo que se observa en la clínica: pacientes con conflictivas que desbordan lo neurótico. Se da un replanteo metapsicológico en relación tanto a la estructuración psíquica como al encare psicopatológico y la práctica clínica. Existen propuestas clínicas que trabajan desde los supuestos de la presencia de carencias representacionales en los casos de pacientes cuyos trastornos se manifiestan en el área del acto o de la percepción.

Dicha autora plantea una aproximación conceptual sobre simbolización la cual implica:

...el trabajo psíquico a partir de las vivencias que se dan en el encuentro- desencuentro con el otro y que en base a los movimientos metáforo-metonímicos a nivel representacional configuran cadenas de representaciones mediante las cuales se constituye lo que podríamos concebir como una verdadera malla que permite la circulación del afecto. Una malla siempre disponible para una permanente reestructuración y movilidad. El trabajo de simbolización supone la ligazón libidinal necesaria para mantener esa malla... (Schkolnik, 2007, p.28.).

Según Schkolnik (2007) lo no simbolizado es lo que no cambia, tanto por un exceso de ligazón o por una desligazón también excesiva, no se pueden establecer las redes y estructuras simbólicas que organizan lo que proviene del otro y de lo pulsional, que habilitan las resignificaciones y la apertura de sentidos.

#### *4.2- Pensamiento y procesos simbolización*

Según Silvia Bleichmar (1990) desde los orígenes del psicoanálisis se plantean cuestiones en relación al origen innato o cultural de las representaciones que se deslizan a través de la obra de Freud. Dichas representaciones hacen alusión a los conceptos de representación cosa y representación palabra. Según el Diccionario de Psicoanálisis de Laplanche y Pontalis (1996) dichos términos son utilizados por Freud:

... para distinguir dos tipos de “representaciones”, uno (esencialmente visual) que deriva de la cosa y otro (esencialmente acústico) que deriva de la palabra. Esta distinción tiene para él un alcance metapsicológico, caracterizándose el sistema preconscious-consciente por la ligazón de la representación de cosa a la representación de palabra correspondiente, a diferencia del sistema inconsciente, que solo comprende representaciones cosa. (p.369).

Como lo explicita Bleichmar (1990), en el inconsciente se encuentran las representaciones- cosa que se encuentran cerradas a todo referente y comunicación con el otro, no existe un lenguaje. En el sistema preconscious- consciente se encuentra la posibilidad de comunicarse con el otro, y de apropiarse de objetos externos, se producen retranscripciones y resimbolizaciones.

Bleichmar afirma que Freud, a pesar de manifestar la mencionada ambigüedad entre innatismo vs. cultura, pone el acento en aclarar que tanto el inconsciente, como el pensamiento “...no

surgen como correlato de la adaptación, sino que surgen como formaciones en el interior del proceso de constitución del sujeto como elementos de profunda desadaptación.”(1999, p. 20).

A su vez, Bleichmar (2009 b) considera que la inteligencia no puede ser definida del lado del inconsciente, pero tampoco se puede establecer una simple relación entre el yo y la inteligencia, y afirma que: “El inconsciente es imprescindible para el pasaje de la inteligencia animal a la humana”. (p.18).

Tanto el surgimiento del inconsciente como del pensamiento, estarían dando cuenta entonces de un proceso donde la relación de sujeto-objeto no se da de forma directa e inmediata, sino que se da a través de cambios que se producen en la estructura del sujeto mediados a su vez por el otro “...que parasita con sus sistemas representacionales y sexuales el quiebre de la inmediatez que da el surgimiento a la simbolización y a la inteligencia”. (Bleichmar, 1999, p. 21).

En lo que se refiere a simbolización, desde la clínica de las dificultades de aprendizaje, se hace mención a quiebres o fallas en el proceso de simbolización en los niños que presentan dichas dificultades.

Los seres humanos tienen la particularidad de ser totalmente indefensos y dependientes en la etapa denominada primera infancia, que abarca un largo período de tiempo en comparación con el desarrollo de otras especies de animales. Teniendo en cuenta dichas condiciones de crecimiento y desarrollo, se hace necesario indagar sobre cómo accede el “cachorro” humano al pensamiento y a la producción simbólica.

Se considerará lo reflexionado por Silvia Bleichmar (2009 a) en relación a cómo surge el pensamiento y la capacidad de simbolizar en el ser humano. Propone que no es suficiente con pensar en que el desarrollo de dichas capacidades se debe únicamente a las diferencias que existen entre los humanos y los demás animales en cuanto al desarrollo neurológico.

Dicha autora convoca a pensar sobre cómo la cría humana en sus comienzos es un cúmulo de reflejos y de potencialidades:

..., un conjunto de prerrequisitos biológicos que pueden - aunque no necesariamente- devenir soporte neurológico de la inteligencia sin ser su condición suficiente, una cantidad de necesidades para la conservación de la vida, un pequeñísimo bagaje de información



genética absolutamente insuficiente para su supervivencia. Todo esto no da, por sí mismo, acceso al pensamiento,... (2009 a, pp. 136-137).

La teoría psicoanalítica, explica el papel fundamental del humano que atiende las necesidades del bebé, que culturalmente se lo asocia con la persona que cumple la función materna, que a partir del uso de significantes permite el acceso del bebé a la producción simbólica, como claramente lo expresa Bleichmar:

...ese adulto que por razones históricas y estadísticas estamos habituados a llamar “madre”, y que en su asimetría conserva la vida de la cría al mismo tiempo que la parasita simbólica y sexualmente, genera - aún antes de que el pensamiento se constituya, aún antes de que el niño devenga un ser humano capaz de tomar a su cargo la representación de su propia vida y de poseer los mecanismos que le permitan la producción de conocimientos-, crea, sobre ese producto de naturaleza que tiene a su cargo, una subversión profunda que lo arranca de ese estado natural y lo vuelca a la producción simbólica. (2009 a, p. 137).

Dichas producciones simbólicas no serían meras representaciones que reproducen los objetos del mundo que rodea al niño, sino que se nutren de los objetos exteriores pero para producir lo que Bleichmar (2009 a) denomina “neo-creaciones”. El ser humano a diferencia de otros animales, no solo transforma su realidad sino que construye nuevos mundos.

Schkolnik (2007) retoma la importancia del concepto de representación considerado desde la perspectiva psicoanalítica, afirmando que lo representable y lo irrepresentable “...tendrán que ser pensados en función de una concepción del psiquismo que establece una ruptura epistemológica con la filosofía de la conciencia en la que nace la noción de representación”. (p.25). Desde el psicoanálisis, lo percibido no es lo que se refleja directamente en la representación, sino que sufre una traducción o metabolización en función de una dinámica pulsional dependiente de las vivencias que se dan en el encuentro con el otro.

Como plantea Schkolnik (2007), en ese encuentro primordial:

... está el origen de la pulsión dado que es a partir de él que se produce la transformación de lo biológico en psíquico en función de la cualidad del investimento de ese otro, que a la vez introduce al sujeto en el mundo del lenguaje y la comunicación. (p.25).

#### 4.3- Diagnóstico psicopedagógico: procesos de simbolización y problemas en el acceso a la actividad representativa

A continuación se abordarán aportes desde un enfoque psicoanalítico y psicopedagógico a partir de lo investigado por la Doctora en Psicología Silvia Schlemenson y su equipo de investigadores, en relación a las dificultades de aprendizaje.

La mencionada autora plantea cuál es el objetivo de realizar un diagnóstico psicopedagógico, considerando que a partir del mismo se busca conocer e investigar los aspectos psíquicos que obstaculizan el proceso de aprendizaje en el niño:

...el diagnóstico psicopedagógico es un proceso en el que se intenta encontrar el sentido histórico subjetivo (conocer la naturaleza) de los problemas de aprendizaje de un niño determinado (enfermedad) a través del análisis de sus dificultades escolares (síntomas y signos). (Schlemenson, 2006, p. 15).

Dicha investigadora realiza su estudio con niños con dificultades de aprendizaje y que desde el punto de vista psíquico presentan limitaciones en su producción simbólica, evidenciándose dichas limitaciones en un área del conocimiento específica o en todas, donde además aparece la pérdida del entusiasmo y del deseo por incorporar novedades. A partir del diagnóstico psicopedagógico se intenta conocer las modalidades cognitivas de dichos niños y cómo se estructura el proceso de simbolización y los elementos que lo dificultan.

Para conocer los procesos de simbolización involucrados en las dificultades de aprendizaje de los niños, la mencionada autora considera los aportes de Piera Aulagnier en la obra *La violencia de la interpretación* (1975 a) que ayudan a comprender el origen de la actividad representativa.

Aulagnier concibe un modelo de actividad psíquica que pasa por tres modalidades de funcionamiento, que las denomina: proceso originario, proceso primario y proceso secundario. “Según la autora, estos tres procesos no están presentes desde un primer momento sino que se suceden temporalmente y pueden ser evaluados a partir del análisis de la actividad representativa con la que se expresan” (Schlemenson, 2006, p. 16).

Aulagnier (1975 a) considera a la actividad de representación como: “... el equivalente psíquico del trabajo de metabolización característico de la actividad orgánica” (p.24) y explica que “...

consideramos la actividad de representación como la tarea común a los procesos psíquicos, se dirá que su meta es metabolizar un elemento de naturaleza heterogénea convirtiéndolo en un elemento homogéneo a la estructura de cada sistema.”(p.24). Las representaciones que considera para las tres modalidades mencionadas (proceso originario, proceso primario y proceso secundario) son: la representación pictográfica o pictograma, la representación fantaseada o fantasía y la representación ideica o enunciado.

El proceso originario, se caracteriza por “... manifestarse a través de reacciones intensas, desorganizadas y masivas que se expresan en una precaria actividad representativa...” (Schlemenson, 2006, p. 17). Se establece en el origen del aparato psíquico, cuando el niño se encuentra en dependencia de su entorno debido a su inmadurez biológica. Quien realiza la función materna es quien “... no solo ofrece cuidados corporales sino que transmite estabilidad y genera atractivos de orden libidinal.” (Schlemenson, 2006, p. 17). A través de la satisfacción de las necesidades del niño, se erige en fuente de placer y se establece como fuente constitutiva del psiquismo del infante.

Piera Aulagnier (1975 a) introduce el concepto de *violencia primaria*, que se refiere a las imposiciones que realiza la madre a la psique del niño a través de las formas de circulación del placer y los modos de descarga. La forma en que la madre realiza dichas imposiciones a través de las interpretaciones que realiza de las necesidades de su hijo, se producen a partir de su propia historia o antecedentes como hija, en sus goces y traumas en dicha posición libidinal. También se consideran importantes los condicionantes sociales que son los que van a poner de manifiesto las expectativas del grupo social y la época a la que pertenece, en relación a la función materna. A su vez es importante considerar la relación de la madre con el padre de los hijos, ya que va a influir en los cuidados que la madre elija para los mismos. (Schlemenson, 2006).

En el caso de los niños en donde la primera relación no logró satisfacer las necesidades y fue inestable o precaria, “... los deseos de entrelazamiento libidinal no se instituyen y el psiquismo del niño se constituye con un nivel de precariedad simbólica difícil de recuperar posteriormente.” (Schlemenson, 2006, p. 18).

En el extremo opuesto, cuando se produce una asistencia exagerada, donde no se establece un espacio de unión y separación entre la madre y el hijo que habilite el desarrollo de una impronta libidinal atrayente, se produce “... una libidinización excesiva y la carga pulsional que el niño

recibe de su madre busca permanente descarga por desborde, con lo cual la actividad representativa tampoco se instala”. (Schlemenson, 2006, p. 18).

En ambos casos, tanto por carencia como por exceso, los niños reciben en su proceso de libidinización improntas que dificultan las actividades de representación y el desarrollo de los procesos de simbolización.

Según María Cipriano (2006), dentro del proceso de diagnóstico se consideran algunos criterios clínicos a explorar que ayudan a aproximar a los momentos constitutivos estructurantes del psiquismo del niño siguiendo lo planteado por Silvia Bleichmar en el seminario *“Inteligencia y simbolización: Una perspectiva psicoanalítica”*:

- Indagación de lo histórico libidinal vinculado a la fantasía parental y la retranscripción en el niño. Se realiza la lectura de la “parasitación” en la relación primaria madre/hijo y el análisis de los modos de circulación libidinal en ambos padres en relación con su hijo.
- Indagación de la estructuración tópica, se analiza cómo está constituido el aparato psíquico y si el que prima es el proceso secundario. También se delimita la unificación imaginaria del yo y el entramado simbólico que la sostiene.
- Indagación de aspectos edípicos estructurantes, “...el rastreo de los tiempos del Edipo; la descaptura de la especularidad inicial, la aceptación de la terceridad y la regulación normativa, incorporación de las diferencias, circulación deseante.”(p.146).
- Indagación del proyecto identificadorio, se indagan las identificaciones propuestas por los padres, el compromiso de la instancia yoica del niño en relación a dichas identificaciones y la constitución del ideal del yo.

#### *4.4- Tratamiento terapéutico desde la psicopedagogía clínica*

La psicopedagogía clínica es una disciplina en la cual se aborda la dimensión subjetiva del aprendizaje, vinculada a los factores psíquicos que comprometen y condicionan dicho aprendizaje. El aprendizaje es comprendido a partir de dicha disciplina como un proceso complejo que abarca a la estructuración psíquica en su conjunto, que es la que da cuenta de la

modalidad con la que un niño organiza su actividad cognitiva, en estrecha vinculación con aspectos histórico libidinales de su origen como sujeto psíquico. (Rego, 2008).

Según Schlemenson (2005), en el trabajo terapéutico desde la psicopedagogía clínica con niños con dificultades de aprendizaje, se focaliza en las restricciones de la producción simbólica que se expresan en las dificultades escolares y se busca intervenir en la recuperación del deseo por investir nuevos objetos de conocimiento, produciendo a su vez una mejora en dichas dificultades escolares.

El tratamiento psicopedagógico se distingue de otras formas de abordaje clínico, pues está especialmente pensado para el trabajo con niños con problemas en el aprendizaje, permitiendo el enriquecimiento de la producción simbólica de los mismos. (Schlemenson, 2005).

Según la mencionada autora, la producción simbólica hace referencia a: "...la modalidad particular de cada niño para organizar su actividad representativa que da cuenta de las distintas formas de procesar el conocimiento e interpretar los objetos con los cuales el sujeto interactúa."(2005, p.2).

En los niños con problemas de aprendizaje la producción simbólica es rígida, pobre, con problemas en la transmisión y comprensión de los conocimientos. El trabajo terapéutico busca que los niños recuperen el deseo por investir nuevos objetos, mejorando las posibilidades psíquicas de inserción social, utilizando estrategias que activen las transformaciones de sus producciones representativas. (Schlemenson, 2005).

Como señala Schlemenson (2005), el deseo de investir nuevos objetos de conocimiento, de aprender, no surge en la escuela, sino que se inicia a través de un ejercicio de la distancia y proximidad con los objetos primarios (ausencia- presencia), que tenga como resultado el ser lo suficientemente satisfactorio para poder tolerar la ausencia que genera la inclusión en el espacio escolar. En el caso de que las relaciones iniciales hayan sido escasas o excesivas, la ausencia de las figuras primarias se hace insostenible y la actividad de sustitución necesaria para investir nuevos objetos se ve gravemente disminuida. A través del tratamiento psicopedagógico, se producen modificaciones a nivel psíquico, cambiando el posicionamiento de un niño en relación a sus padres y el mundo, produciéndose entonces nuevas oportunidades de investimento.

El tratamiento psicopedagógico propuesto por Schlemenson (2005) se realiza mediante un dispositivo grupal con previas entrevistas individuales. En el encuadre de dicho tratamiento se pueden identificar cuatro tipos de condiciones encuadrantes:

- Establecimiento del tiempo y el espacio donde se desarrolla el proceso terapéutico.
- Se explicita la dinámica interna de la sesión dividida en tres momentos distintos.
- Utilización de material escolar y un cuaderno individual para cada niño.
- Análisis de tres tipos de transferencias: sobre los otros, sobre el terapeuta y sobre el producto.

Schlemenson (2005) plantea que la estabilidad en el tiempo y el espacio son condiciones del acceso al proceso secundario que es el que generalmente se encuentra afectado en los niños con dificultades de aprendizaje. La forma cómo el niño organiza el tiempo y el espacio durante la sesión, es evaluada para conocer las posibilidades que tiene de beneficiarse con el encuadre.

Se ordena el tratamiento en secuencias donde se ponen en juego las actividades representativas necesarias para el desarrollo de las tareas escolares, dichas actividades son: la actividad discursiva, la escritural y la lectora. (Schlemenson, 2005).

En la primera secuencia, se promueve la actividad discursiva a partir situaciones conflictivas presentadas por el niño en el tratamiento individual o por alguno de los miembros del grupo en el tratamiento grupal. Se promueven "...temáticas psíquicamente comprometedoras para los niños como propulsoras de una cadena asociativa reveladora de las diferentes posiciones subjetivas y subjetivantes de los pacientes en relación al conflicto planteado."(Schlemenson, 2005, p.3).

Las técnicas terapéuticas seleccionadas para hacer avanzar la cadena asociativa son las mismas utilizadas en cualquier proceso clínico: puntualización de palabras significativas, reconsideración discursiva de los conflictos expuestos y la puesta en otro niño, y el despliegue de la discusión grupal en torno al tema conflictivo. (Schlemenson, 2005).

En la segunda secuencia, se escribe sobre lo hablado, después del intercambio (asociación libre), se establece una temática en común sobre la que van a escribir que deriva del debate asociativo. La producción escrita habilita un nuevo despliegue simbólico y simbolizante, cada uno

escribe y dibuja en relación a cómo se posicionó en el tema discutido. Dicha escritura muestra los lugares de fractura significativos para el niño y su terapeuta. (Schlemenson, 2005).

En la tercera secuencia, los niños leen o muestran lo que escribieron y dibujaron haciéndolo público. Se jerarquizan las marcas singulares de la producción de cada niño, se lee, se intercambia y se definen las características y contenidos de las producciones. (Schlemenson, 2005).

Como puntualiza Schlemenson (2005), se utiliza un cuaderno donde el niño dibuja y escribe, ya que oficia de elemento común entre la escuela y la clínica. El uso del cuaderno en la clínica, cumple la función de actualizar la problemática escolar y ayuda a encontrar los soportes subjetivos que sostienen sus dificultades. Además luego de finalizada la consulta se guarda el cuaderno en una caja. El encuentro semanal con lo guardado en la caja facilita la reconstrucción del proceso terapéutico y el recorrido en los cambios de la producción simbólica.

Se analizan tres tipos de transferencia. El primer eje de análisis es sobre los miembros del grupo, el segundo es sobre el terapeuta y el tercero en relación con lo producido en el cuaderno.

En el análisis de la transferencia sobre el grupo, se observan las proyecciones concretadas sobre los otros, que pueden ser consideradas como la expresión de aspectos intersubjetivos donde se ponen en juego identificaciones cruzadas. Se utiliza para el análisis de dicha transferencia, el concepto de Kaës de transferencia lateral, que sucede exclusivamente en los grupos, donde la presencia de un otro, extraño y familiar a la vez, da apertura con sus silencios, agresiones y oportunidades para reflexionar sobre un tipo de relación transferencial que moviliza viejas y nuevas representaciones acerca de conflictos y formas de actuar no reconocidas como propias del sujeto. La terapia grupal posibilita escuchar lo que se produce y destacar lo que se anuda, para desanudarlo. El analista cumple la función en este caso de mantener abierto el espacio asociativo de cada niño para profundizar en la comprensión clínica de su problemática. (Schlemenson, 2005).

El análisis de la transferencia sobre el terapeuta, se realiza en relación a la figura del terapeuta como facilitador de la proyección de aspectos transferenciales en su lugar de adulto, comparable a la figura de los padres y docentes, intentando vincular la dinámica discursiva de cada sujeto con el sentido intersubjetivo e histórico que la sostiene. El terapeuta es quien está a cargo del

dispositivo y motiva la libre asociación por parte del niño sobre las dificultades que presenta en la escuela y fuera de ella, resalta situaciones conflictivas o que producen sufrimiento e intenta constituir un espacio psicoanalítico donde se analicen los aspectos pulsionales y las situaciones psíquicamente significativas para el niño. (Schlemenson, 2005).

En el tercer eje transferencial, se analizan las formas que presenta la actividad pulsional cuando un niño lee o escribe, más precisamente en la forma de invertir y desinvertir los objetos sociales. Las intervenciones del analista destacan los indicadores de sufrimiento psíquico en relación a alguna área del conocimiento, que evidencie las fracturas en los procesos de desobjetalización selectiva de los objetos de conocimiento. Se toman los conceptos de objetalización y desobjetalización de Green, marcando que en los niños sin dificultades de aprendizaje predomina la función de objetalización donde la actividad psíquica se caracteriza por una relación de ligazón y desligazón dinámica con los objetos de conocimiento, en cambio, en los niños con dificultades de aprendizaje hay tendencias hacia la desobjetalización con una actividad rígida de retiro de cargas que parcializan la relación del niño con el mundo. (Schlemenson, 2005).

¿Cuándo se puede hablar de cambio psíquico en el tratamiento psicopedagógico?

Según Schlemenson (2005) las producciones de los niños en tratamiento deben mostrar mayor diversidad representativa, es decir en sus modalidades de simbolización se observa flexibilidad sustitutiva, hay un abandono de las formas rígidas iniciales y una expresión de anhelos, deseos, angustias y temores dinámica. Los niños se expresan mediante una variedad representativa que tiene correspondencia con los distintos niveles de complejidad psíquica. Los niños con perturbaciones a nivel de las representaciones quedan fijados a un tipo de actividad representativa excluyente (actividad psíquica con características propias del proceso originario o del proceso primario).

Como lo expresa la mencionada autora, uno de los indicadores de cambio psíquico que se pueden observar durante el tratamiento, se vincula a una mayor heterogeneidad de la actividad representativa que es característica del trabajo de simbolización, que posibilita el investimento de objetos sociales y de conocimiento escolar.

Otro de los indicadores es la forma en que el niño resuelve los conflictos, observándose un incremento de los recursos narcisísticos, intensificando el deseo por incorporar novedades y conocimientos. Se observa como consecuencia, la mejora en el rendimiento escolar, que



modifica a su vez la posición frente a su familia y sus pares, produciendo satisfacción complementaria que mantiene el deseo de incorporar nuevos conocimientos. (Schlemenson, 2005).

#### *4.5- Resultados de investigaciones recientes en psicopedagogía clínica*

##### *4.5.1- Procesos de simbolización y transformaciones psíquicas durante el tratamiento psicopedagógico*

A continuación se realizará una reseña de una de las investigaciones realizadas entre los años 2008 y 2010 por la Dra. Silvia Schlemenson y su equipo, en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires con dos grupos de niños.

Dicha investigación se basó en el análisis de los procesos de simbolización y las transformaciones psíquicas durante el tratamiento psicopedagógico, "...que permitieron comprender la dinámica de las transformaciones de la producción simbólica de niños con problemas de aprendizaje". (Schlemenson, 2010, p.191).

Para la evaluar dichas transformaciones, se produce un modelo teórico-clínico enmarcado en el psicoanálisis. El modelo de interpretación de las transformaciones psíquicas, de los niños que presentaban dificultades de aprendizaje, utilizado durante el tratamiento psicopedagógico, articula la actividad representativa de cada niño que participó del estudio, con conceptualizaciones psicoanalíticas (Aulagnier, S. Bleichmar, Castoriadis, Green y Bion), produciéndose avances en la forma de organizar y pensar las intervenciones clínicas en niños que presentan restricciones de su producción simbólica.(Schlemenson, 2010).

Se definieron cuatro dimensiones de análisis (Schlemenson, 2010):

Dinámica intersubjetiva: refiere al posicionamiento intersubjetivo de los niños en relación a sus figuras parentales y a sus semejantes.

Dinámica intrapsíquica: “Las formas de organización de su actividad psíquica: defensas, complejidad simbólica, modos de resolución de su conflictiva narcisística.”( p.192).

Modos de circulación pulsional: son las modalidades de investimento y desinvestimiento psíquico que predominan en las relaciones del sujeto con los objetos.

Calidad de la actividad representativa: evaluada desde las modalidades de ligazón entre los afectos y los sentidos de sus producciones.

Los supuestos teóricos de los cuales partió dicha investigación hacen mención a que (Schlemenson, 2010):

- Los niños con dificultades de aprendizaje presentan restricciones en sus procesos de simbolización.
- Dichos procesos de simbolización son evaluables a través de su expresión representativa.
- Las actividades representativas de un niño dan cuenta de las características de su organización psíquica.
- Las formas de organización psíquica en niños con dificultades de aprendizaje evidencian la restricción y rigidez, que se observa en sus producciones.
- Diagnosticar las formas particulares de simbolización de un niño permite la orientación clínica de su tratamiento.
- El tratamiento psicopedagógico genera transformaciones a nivel de los procesos de simbolización, posibles de ser evaluadas.
- La importancia de las transformaciones simbólicas de un niño durante el tratamiento, posibilita la comprensión de la dinámica clínica de los procesos terapéuticos involucrados en dicho tratamiento.
- El trabajo en la terapia, focalizado en objetos de conocimiento, favorece el investimento de objetos sociales y promueve un posicionamiento subjetivo crítico y reflexivo.
- Lograr la conceptualización de las transformaciones simbólicas durante el tratamiento psicopedagógico posibilita una retroalimentación del mismo agilizando la resolución del sufrimiento psíquico que generan los problemas de aprendizaje.

Los resultados y hallazgos de la investigación permitieron producir conocimientos en relación a cómo se complejizan las producciones simbólicas durante el tratamiento psicopedagógico,

utilizando conceptualizaciones para enriquecer los instrumentos clínicos para resolver el sufrimiento psíquico. (Schlemenson, 2010).

Durante la investigación se observó que los problemas de simbolización en niños con dificultades de aprendizaje, se manifiestan como tendencias a las actuaciones, inhibiciones y rigidez afectiva en la relación con los objetos o también representaciones de orden fantasmático que dificultan la transmisión y la comprensión de su producción simbólica. Existe una restricción en su plasticidad simbólica y sus formas de representación suelen ser rígidas, vacías o repetitivas, presentando una falta de dinamismo para la inclusión del afecto en lo que producen. La rigidez afectiva característica de los niños con restricciones en sus procesos de simbolización, se evidencia en la uniformidad al pensar, hablar o dibujar. (Schlemenson, 2010).

La forma de evaluar las características representativas que cada sujeto tiene del mundo se pueden deducir a través del análisis clínico de las características de su producción simbólica. La clínica tiene en cuenta a su vez la herencia intersubjetiva en las formas de organización psíquica de cada sujeto y en sus formas de investimento y desinvestimento psíquico. (Schlemenson, 2010).

En cuanto a los modos de dibujar de los niños con restricciones en su producción simbólica, se observó: "..., pobreza expresiva, rigidez, fuertes tendencias a la descarga, repetición de figuras clichés y vacías de dinamismo afectivo o con niveles de fantasmaticización que tornan intolerable o amenazante la relación del niño con el conocimiento." (Schlemenson, 2010, p.197).

Las modalidades cognitivas predominantes en los niños con restricciones en su producción simbólica, evidencia descenso del interés en el deseo de contacto social. (Schlemenson, 2010).

La escritura de niños con dificultades de aprendizaje, "... suele ser ilegible, descriptiva, vacía de predicaciones y rígida en la transmisión de sentidos." (Schlemenson, 2010, p.197).

Como señalan Schlemenson (2010) y su equipo, las transformaciones de la producción simbólica, pueden evaluarse a partir del uso que el paciente hace del tiempo, la representación del espacio en el cual opera y el modo de presentar su conflictividad intersubjetiva y narcisística. Encontrar regularidades que produzcan ejes de intervención y creatividad clínica que tiendan a mejorar el tratamiento de niños y adolescentes con restricciones simbólicas, promueve la

elaboración de nuevas herramientas para la intervención en la transformación de su producción simbólica.

Afirman que los resultados obtenidos en dicha investigación se vinculan con la incorporación de un importante aporte clínico para mejorar los tratamientos de niños que poseen un riesgo de quedar excluidos del sistema educativo.

#### *4.5.2-Escritura y problemáticas de simbolización*

La siguiente es una breve reseña de los resultados de la investigación clínica realizada por el Doctor Julián Grunin para la presentación de su tesis doctoral en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA) en el año 2013, vinculada a la escritura y los problemas de simbolización en púberes y adolescentes. Dicha investigación se encuentra vinculada a la reseñada anteriormente.

Dicha tesis doctoral tuvo como objetivo general conocer a partir de un encuadre clínico psicopedagógico grupal, las modalidades de simbolización presentes en las producciones escritas de niños púberes y adolescentes, así como su vínculo con los procesos de construcción identitaria. Se abordó dicho objetivo general desarrollando:

... un análisis exploratorio de los procesos de elaboración de sentido comprometidos en las producciones escriturales que los jóvenes consultantes elaboraban en los centros, y también márgenes, de sus cuadernos de trabajo a lo largo de dos años de tratamiento psicopedagógico grupal. (Schlemenson y Grunin, 2014, pp. 69-70).

Dicha investigación tuvo su fundamentación en la creación de nuevas herramientas, estrategias y desarrollos conceptuales, que permitan abordar las problemáticas de simbolización, logrando avances aplicables en la clínica psicopedagógica y a nivel del sistema educativo.

El material clínico con el que se realizó la mencionada investigación fue obtenido del registro de las sesiones que se desarrollaron en un grupo de tratamiento del Servicio de Asistencia de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la UBA.

El diseño de la investigación parte de supuestos obtenidos a partir de proyectos de investigación financiados desde el año 2008 (1). A través de los mismos se llegó a las siguientes apreciaciones (Schlemenson y Grunin, 2014):

- Los niños y adolescentes que presentan dificultades de aprendizaje “...presentan restricciones en sus procesos de simbolización que limitan el despliegue de su imaginación, reflexión y autonomía de pensamiento en sus modalidades escriturales, gráficas, lectoras y discursivas.” (p.71).
- Los problemas de simbolización representan una dificultad en cuanto a la plasticidad psíquica necesaria para el desarrollo de la subjetividad en el intercambio con los diferentes objetos sociales y del conocimiento.
- Las modalidades de simbolización pueden ser evaluadas: “... a través de las distintas formas de expresión discursiva, lectora y gráfica, y en la producción escrita.” (p. 71).
- Mediante el análisis de la producción simbólica de cada consultante se pueden “...deducir los procesos psíquicos que singularizan sus modalidades (dúctiles o restrictivas de elaboración de sentido subjetivo sobre sus conflictivas preponderantes.” (p.71).
- El diagnóstico de dichas modalidades en cada sujeto permite orientar y diseñar estrategias de intervención en el tratamiento psicopedagógico.
- La intervención psicopedagógica “...potencia transformaciones en los procesos de simbolización de los pacientes jóvenes, que no son absolutas, homogéneas, ni por acumulación lineal de niveles de complejidad simbólica, sino que implican la incorporación de una mayor ductilidad psíquica en sus procesos de elaboración de sentido subjetivo.” (p. 72).
- Dichas transformaciones pueden ser evaluadas en un tratamiento psicoterapéutico a través del análisis de las producciones simbólicas.
- Se observa que el encuadre clínico grupal del tratamiento contribuye a la “...apertura de formas imprevistas de simbolización , a partir de la promoción del intercambio con las producciones de los otros semejantes y la confrontación con lo ignorado y lo novedoso que realza el encuentro con la diferencia.” (p. 72).

A partir de lo observado en la clínica psicopedagógica con niños púberes y adolescentes, se pudo hacer una distinción en cuanto a las problemáticas psíquicas relacionadas a la restricción

de la producción simbólica en la escritura de dicho grupo etario (entre once y catorce años), desarrollando a partir de los observado mediaciones conceptuales a través del análisis de dichas restricciones, para interpretarlas y desarrollar intervenciones.

## **5 - Análisis de viñetas clínicas**

### *5.1- Joshua y la dificultad de comprender (2)*

Joshua es un niño que cursa 6to año escolar, nunca repitió un curso y ha concurrido al mismo centro escolar desde que comenzó educación inicial en nivel 4. Asiste desde hace cuatro años a un centro especializado en dificultades del aprendizaje. Sus maestras lo describen como un niño tímido, callado, respetuoso, que se esfuerza mucho en realizar las tareas y que con el apoyo adecuado logra ciertos avances.

A partir del segundo año escolar, se comienzan a visualizar dificultades en el área del lenguaje, en específico en la comprensión de la lectura y en el área de las matemáticas, más específicamente en los razonamientos, ya que en lo que se refiere a la resolución de algoritmos es el primero en resolverlos y el que primero memorizó las tablas de multiplicar.

En el transcurso del tercer año escolar, se realizan varias entrevistas con la madre, para dialogar sobre el rendimiento de Joshua en lo que se refiere a la comprensión de la lectura y resolución de situaciones problemáticas, ambas dificultades son evaluadas por la docente como vinculadas a un compromiso de la capacidad de asociar y relacionar la información nueva con información preexistente, observándose además que cuando se le preguntaba sobre algo de lo leído, la mayoría de las veces no respondía o se lo observaba angustiado y confundido, no pudiendo resolver sin apoyo de la docente o de un compañero, las tareas que se refirieran a dichas áreas del conocimiento.

En la totalidad de las entrevistas realizadas, la madre se mostró receptiva y preocupada por el rendimiento de Joshua, yendo a consultar con el pediatra llevando consigo un informe pedagógico realizado por la maestra. El médico pediatra realizó la derivación al neuropediatra.

De los estudios realizados por el neuropediatra, ninguno presentó algún resultado con una disfunción a nivel neurológico que pudiera vincularse con las dificultades escolares de Joshua.

A continuación, desde la sociedad médica donde se atendía Joshua, le sugirieron a la madre que concurra a un centro multidisciplinario que realice abordajes en el diagnóstico y tratamiento de las dificultades del aprendizaje. La madre informa al centro escolar sobre la decisión de enviar a Joshua a un centro multidisciplinario.

Joshua asiste a dicho centro por el transcurso de cuatro años. En el mismo se le realizan diversos test, que informan sobre el mencionado compromiso en la capacidad de asociar, pero que en ningún caso revelan o confirman un diagnóstico de retraso mental, destacándose un nivel elevado en la función de la memoria. Complementando el tratamiento que realiza en el centro, concurre a contraturno a la escuela, a clases de alfabetización con la Maestra Comunitaria.

En el espacio de apoyo con la Maestra Comunitaria, donde se plantean otras formas de abordaje didáctico y pedagógico, se observan las mismas dificultades y las mismas inhibiciones en Joshua. El espacio se plantea con la participación de un familiar, que acompaña y apoya el proceso de aprendizaje, en dicho caso la madre fue la que ofició de acompañante. Se observa que en las actividades donde debían participar de juegos, la madre muestra una actitud muy “persecutoria” en cuanto a que presiona a Joshua a responder o le dice las respuestas, no permitiendo un espacio para la reflexión, dejándolo posicionado en una actitud pasiva y contemplativa de la actividad de juego propuesta.

Se observa un vínculo de mucho apego entre Joshua y su madre, solo va a la escuela si ella lo puede traer, en caso de que por algún motivo no pueda llevarlo, no concurre a la escuela, siendo que viven a una cuadra de la misma. Un hermano dos años menor, Felipe, que concurre a la misma escuela, tiene adjudicado el rol de protector de su hermano mayor. La madre fomenta dicho rol, expresando que: *“Joshua no se sabe defender y el hermano es más vivo, lo defiende y me cuenta a mí todo lo que pasa en la escuela”*.

En los recreos, jugando con sus compañeros de clase, se observa que Joshua se divierte, se integra adecuadamente y hasta muestra una conducta mucho más activa que en las actividades de clase, donde manifiesta una actitud pasiva y con una participación escasa. También se

observa que cuando se le llama la atención en alguna oportunidad en relación a su conducta y se le menciona que se le avisará a su madre, se muestra inhibido y angustiado.

En las pocas ocasiones, en las que se tuvo que llamar a su madre para informarle sobre un mal comportamiento de Joshua y de su hermano, la madre comunicó, que los amenazaba con que se iba a ir de su casa: *“¿Ustedes quieren que me vaya de casa? Si se siguen portando así me voy a ir y no me van a ver más.”*

En cuanto a la realización de paseos escolares, Joshua nunca concurre porque según su madre: *“Se pone nervioso y le duele la panza”*. Durante el quinto año escolar, el día antes de la salida didáctica planificada y comunicada a las familias con tres meses de anticipación, la madre se presenta para comunicarle a la maestra que Joshua no iba a concurrir al paseo porque: *“El ómnibus le hace mal”*. La docente le pregunta a Joshua delante de su madre, si quiere ir al paseo, a lo que responde que sí. La madre expresa que él se va a sentir mal y que no quiere que vaya. La docente dialoga con la madre y le pregunta si ella no será la que tiene miedo de que Joshua se sienta mal y si le estará transmitiendo esa incomodidad a él. A pesar de la tensión que se produjo, Joshua concurre al paseo y lo disfruta junto a sus compañeros sin sentir ninguna incomodidad o malestar.

Al finalizar sexto año, la madre plantea sus inquietudes en cuanto a si Joshua podrá ir al liceo o a la UTU. Afirma que desde el centro multidisciplinario, uno de los técnicos le dijo que Joshua no podía ir al liceo o a la UTU porque no iba a entender nada y que sería una pérdida de tiempo. Cuando manifiesta estas expresiones lo hace con un gran monto de angustia. También expresa que ya no va a llevar más a Joshua al centro multidisciplinario porque *“No es todo Joshua, también tengo otros hijos.”*

A partir de la descripción del caso de Joshua se podrían plantear las siguientes interrogantes:  
¿Las dificultades de comprensión manifiesta Joshua tienen relación con la actitud sobreprotectora de la madre? ¿La madre inconscientemente promueve la falta de autonomía de Joshua? ¿Cómo la historia de la madre como hija, sus proyectos y sus propios procesos de simbolización pueden incidir en las dificultades de aprendizaje de Joshua? ¿Cuál es la posición de Joshua en la estructura intersubjetiva de su familia y cómo dicha posición influye en sus procesos de simbolización?



Considerando los planteos de Schlemenson (2009) el aprendizaje se podría definir como un proceso mediante el cual el sujeto construye conocimiento interactuando con los objetos socialmente disponibles. Cuando se presentan fallas en dicho proceso, en niños y adolescentes con dificultades de aprendizaje, se pueden verificar formas restrictivas de simbolización que no se iniciaron en la etapa escolar sino que han sido modeladas y toleradas por sus progenitores.

Como lo expresa Schlemenson (2009):

El discurso parental y la riqueza de las relaciones iniciales son entonces los elementos distintivos que anteceden y anticipan el modo con el cual el niño podrá desplegar sus expectativas de apropiación y dominio de un campo social, previamente catectizado por sus padres, quienes transfieren al psiquismo del niño el deseo de conquista de nuevos objetos. (p.19).

Considerando las particularidades del caso de Joshua, se podría reflexionar sobre cómo la dificultad para comprender y asociar la nueva información, puede estar vinculada a la actitud de su familia de sobreprotegerlo, a hablar por él e intentar tomar decisiones en su nombre como el caso del paseo escolar y al rol del hermano menor funcionando como una continuación de la sobreprotección de su madre, que utiliza la presencia de dicho hermano para defender y saber todo lo que sucede en la escuela.

Lo nuevo, lo que está por venir, el pasaje a una nueva etapa educativa (UTU o liceo) actualizan sentimientos de miedo y angustia en la madre de Joshua, que se asocian a las palabras de los técnicos del centro especializado que según ella plantean que él no va a poder continuar estudiando. ¿Son las palabras de los especialistas las que le confirman lo que ella cree sobre Joshua? Que él solo no puede.

¿Cómo Joshua puede incorporar lo nuevo, aprender nuevos conocimientos, cuando eso produce miedo y moviliza grandes montos de angustia en el adulto responsable de su cuidado?

¿Cómo se podría ayudar a Joshua y a su familia a superar dichos miedos y construir proyectos posibles y flexibles que incorporan lo novedoso?

El adulto a cargo del cuidado del niño, es quien inconscientemente transfiere sus expectativas, frustraciones, deseos que se encuentran condicionados por sus relaciones pasadas, su propio proceso de libidinización y su lugar como hijo. La uniformidad en dichas transmisiones actúa en forma de restricciones, en cambio la apertura y los proyectos no resueltos por parte de los progenitores, actúan como valoración de lo novedoso en sus hijos. Los quiebres e

irregularidades, lejos de generar desencantos, producen motivos para incorporar lo nuevo y extraño. (Schlemenson, 2009).

La transferencia de verdades inmovibles entre padres e hijos restringe el acceso a lo novedoso. En cambio, los discursos ricos, abiertos y permeables, posibilitan la búsqueda de lo novedoso, de nuevas oportunidades, diversificando y enriqueciendo el psiquismo del niño. (Schlemenson, 2009).

Piera Aulagnier (1975 b) plantea la existencia de un contrato narcisista que incluye enunciados inquebrantables a partir de los cuales se estructura el psiquismo de los hijos y que se juega en la escena extrafamiliar. Extrafamiliar en referencia al medio sociocultural al cual pertenecen los padres y que cumple una función metapsicológica. La relación de los padres con el hijo lleva siempre la huella de la relación de los padres con su medio social.

El discurso del medio social lleva sobre el niño la misma anticipación que caracteriza al discurso de los padres: "...mucho antes de que el nuevo sujeto haya nacido, el grupo habrá precatectizado el lugar que se supondrá que ocupará, con la esperanza de que él transmita idénticamente el modelo sociocultural." (Aulagnier, 1975 b, p. 159).

Según Aulagnier (1975 b) el sujeto debe a su vez buscar en dicho discurso referencias para proyectarse hacia el futuro, para que el alejamiento del primer soporte identificatorio (los padres) no sea la pérdida de todo soporte. Por lo tanto, lo que se le ofrece al sujeto desde el discurso del medio social: "...inducirá al sujeto a transferir una parte de la "apuesta" narcisista, catectizada en su juego identificatorio, sobre este conjunto que le promete una "prima" futura." (p.165).

Schlemenson (2009) plantea que en los casos donde existe una dependencia prolongada o experiencias de inestabilidad, se suelen presentar dificultades en el contacto con lo desconocido y se puede observar en los niños, una actitud de entrega a los adultos que produce una inhibición de la autonomía, que es necesaria para poder llevar adelante todo proceso de aprendizaje. En el inicio de la etapa escolar existen niños que aún no se encuentran psíquicamente preparados para dejar sus relaciones primarias como único sostén afectivo e integrarse a las propuestas de aprendizaje de la institución escolar.

En el caso de Joshua, se observa algo de lo mencionado anteriormente, se evidencia una dependencia muy grande hacia su madre y como consecuencia, una falta de autonomía que repercute en su desempeño académico, generando situaciones en las que se queda sin respuesta cuando es interpelado, observándose confusión en las ideas que intenta expresar.

Continuando con los planteos de Schlemenson (2009) se observa que muchos de los niños con dificultades de aprendizaje, presentan inestabilidad en sus objetos primarios, produciéndose una retracción libidinal que restringe el deseo de adquirir novedades y obtura la atracción por lo diferente. Se refugian simbióticamente en sus figuras primarias, manteniéndose aislados, sin participar de los grupos.

Algunos de los padres, de este tipo de niños, tienen deseos de protección exagerados que no posibilitan un espacio para que se produzca la diferenciación. Dichos padres se muestran como:

... figuras inmovibles, capaces de resolver de manera ilimitada cualquier imprevisto. Estas situaciones suelen operar produciendo una adhesión incondicional a un discurso parental que ofrece estabilidad, pero circunscribe y encierra cualquier oportunidad de despliegue de un *proyecto identificador* autónomo.” (Schlemenson, 2009, p.22).

Como lo explica la mencionada autora, las relaciones de origen hostiles y la inestabilidad de los padres en la transferencia de afecto en sus modalidades primarias, se presentan secundariamente en los hijos, generando tendencias a la preeminencia de procesos de desobjetalización empobrecedores. Dichos procesos producen inhibiciones y vacíos representacionales que retrasan el aprendizaje.

Describe a su vez, que los niños que presentan dificultades en el aprendizaje suelen presentar irrupciones de afectos incontrolables o retracciones afectivas, en ambos casos se encuentra alterada la ductilidad psíquica necesaria para la construcción de aprendizajes en la escuela.

## 5.2- “No me puedo escribir.”

La siguiente viñeta es desarrollada por la Licenciada en Psicopedagogía Cecilia Kornblit integrante del Equipo Clínico del Programa de Asistencia Psicopedagógica de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica en la Facultad de Psicología de la UBA.

La mencionada autora, realiza un abordaje clínico de las dificultades en la escritura. El aprendizaje de la escritura es un objeto de conocimiento privilegiado a nivel social y cultural, de dicho aprendizaje dependen muchos de los aprendizajes posteriores, teniendo como consecuencias entonces, la no adquisición de la misma, la obstaculización del aprendizaje de otros objetos de conocimiento, así como, la marginación y humillación que representa a nivel familiar y social. (Kornblit, 2006).

Profundizando aún más en lo que significa la escritura como objeto de conocimiento pero en relación a la estructuración del psiquismo, como lo plantea Alicia Kachinovsky el:

Lenguaje escrito: separación de palabras, oraciones y párrafos; concierto de reglas ortográficas y sintácticas. Este común denominador de lo reglado, ya se trate de la estructuración del texto escrito o de la estructuración del psiquismo, tiene un anclaje común y una historia compartida. (2012, pp. 85-86).

¿Cuál es esa historia compartida que se muestra como el síntoma de no aprender a escribir?

A su vez Kornblit (2006) plantea las siguientes interrogantes que complementan lo explicitado:

¿Cómo interviene el escribir- acción de dejar marcas que muestran algo propio usando un sistema de signos caracterizado por una fuerte y compleja legalidad- en la constitución de un sujeto? En la escritura, lo propio del sistema y lo “propio” del que escribe se combinan para que algo nuevo, original, sea creado y mostrado. ¿Qué es eso que se muestra en lo escrito? ¿Qué es lo que se crea al escribir? ¿Se crea pensamiento? ¿Se muestra lo pensado? (p.164).

Las preguntas que se realiza en relación a dicha dificultad, tan común en la clínica psicopedagógica, abren el camino de la reflexión para ir más allá del diagnóstico de la dificultad en la lectoescritura y reflexionar sobre las implicancias subjetivas que representan dichas dificultades, así como el sufrimiento del niño. La importancia que se le da a la escritura a nivel social, hace que a veces se pierda de vista el proceso que significa su adquisición, que a su vez guarda relación con la constitución del pensamiento y que se hace evidente cuando se fractura, cuando falla. (Kornblit, 2006).

Dicha autora plantea que durante el proceso de diagnóstico, surgen interrogantes a partir de lo que el niño presenta: “¿Cómo fue pensado este niño? ¿Cómo fue escrito? Y lo más importante: ¿qué hizo este niño con esas escrituras sobre sí?” (2006, p.165).

Afirma que las escrituras del niño expresan su manera de mostrarse, su posicionamiento frente a la legalidad, permitiendo el análisis de las significaciones de los errores, omisiones, olvidos que se encuentran vinculados con su historia libidinal y que al mismo tiempo lo enfrentan con su angustia.

La viñeta clínica a desarrollar es sobre un niño de seis años de edad que concurre siempre a la consulta enojado. Los padres y los maestros estaban de acuerdo en que el niño era brillante, ya que leía desde los cuatro años, podía resolver operaciones complejas para un niño de su edad, era buen compañero y llamaban la atención sus razonamientos de adulto, pero en lo que se refería a la escritura, no se podía expresar lo mismo, ya que sus producciones escritas eran incomprensibles, con amontonamiento de letras de diferentes tamaños, en lo que a veces se podía descifrar como palabra. (Kornblit, 2006).

Se presentaba en las consultas con mucha energía:

*“¿Vos trabajás con chicos con dispepsia?”, preguntó entre patadas de taekwondo en la primera entrevista. “Lo leí en el papel que te mandó el médico” [...]*

*“Yo sé escribir en chino, ¿vos sabés leer chino?”, me preguntó poco tiempo después mientras dibujaba signos sobre el papel. “No, ¿qué escribiste?”, respondí. “Adiviná.”*

*(...) A la semana siguiente, al pedirle que me cuente una historia, me dijo que prefería escribirla y, sobre el final de la sesión, cuando quiso retomar su escrito para leérmelo, expresó: “No me puedo escrib...no me puedo leer.” (Kornblit, 2006, pp. 165-166).*

La autora menciona que dicha expresión del niño *“No me puedo escrib...”* puede ser interpretada como un pedido de ayuda, haciendo evidente la angustia por no poder escribir. Dicha escritura no hace de escrito- espejo, no se ve reflejado, son letras desparramadas, devolviendo una imagen rota, fracturada que no logra formar un texto.

El acto de escribir implica necesariamente el investimiento de un objeto de conocimiento muy particular, que trasciende a quien lo escribe y se hace autónomo, para ser leído por otros. Como lo expresa Cecilia Kornblit:

*... para que el espacio de la escritura pueda ser construido, es necesario adherir a una legalidad arbitraria y ajena, es necesario soportar el riesgo de ser leído e interpretado por otro; riesgo imposible si no existe una distancia mínima entre ese otro y el sujeto que escribe. (2006, p. 166).*

A partir de lo desarrollado en la presente viñeta, se podrían plantear las siguientes interrogantes: ¿cómo se produjo el proceso de diferenciación entre el niño y su madre?, o ¿qué tan afectado se encuentra dicho proceso?, ¿cómo están planteados los modos de circulación libidinal en el

caso de los padres del niño?, ¿qué significado adquiere el no poder escribir para el niño y para su familia?

En relación a la diferenciación, necesaria para constituirse en sujeto, sujeto que enuncia, que produce, se vuelve interesante lo expresado por Cantú en relación a la escritura y su posible significado inconsciente para el niño:

Si escribir es- como lo definen los lingüistas- producir enunciados que se independizan del emisor del mensaje y que permanecen, quedando librados a miradas incontables, ¿Qué peligros acarrearía la escritura para un niño? ¿Qué miradas teme el sujeto que escribe? ¿Qué intenta evitar aquel para quien la escritura es imposible? ¿Qué cortes- ¿deseados?, ¿temidos?- puede ejercer la espada de la letra en manos de un niño?(Cantú, 1998, p.5).(Kornblit, 2006, p. 166).

El escribir entonces se vuelve un acto hacia otro, pero no para cualquier otro, en el caso de los niños se escribe para los padres, los abuelos, la maestra, todas figuras significativas con gran carga afectiva. Escribir se vuelve entonces un acto de amor, "... que denuncia en sí mismo y destrona la vieja dicotomía entre verbo y acción. Verbo cuya condición es la renuncia a la fusión con el otro, y acto en que se propone su re-captura o apropiación."(Kachinovsky, 2012, p.88).

En este trabajo de renuncia a la fusión con el otro, se da cuenta de la instauración de la represión, una vez afianzada y constituido el aparato psíquico con sus divisiones intersistémicas (inconsciente, preconscious- consciente) comienzan a estructurarse a su vez los mecanismos de sustitución (simbolización). (Kachinovsky, 2012).

## **6 -Reflexiones finales**

La idea de realizar una monografía sobre la temática del aprendizaje, sus dificultades y sus posibles abordajes desde el psicoanálisis, surge a partir de la experiencia como maestra en algunos centros escolares, pero en especial en una escuela de contexto crítico.

Dicha experiencia, transitó por varios años de observar diferentes situaciones de niños con aprendizajes precarios en áreas como la lectura y la escritura, que a su vez dificultaba el acceso a otras áreas del conocimiento. También por la asistencia a reuniones y coordinaciones de maestros, en donde el tema de los casos de niños con serias dificultades en lectura y escritura era recurrente, planteando muchas interrogantes, pero encontrando muy pocas respuestas.

Los caminos a seguir desde la labor docente, cuando se observa algo inusual en el aprendizaje de un niño, es hacer un seguimiento del mismo, a través de sus producciones, de su interacción con el grupo, utilizar diversas estrategias para potenciar la aproximación a los objetos de conocimiento y dialogar con la familia en relación a lo que se observa, a lo que preocupa y ocupa del niño que no logra aprender, construyendo juntos una estrategia para abordar dicha situación.

Por lo general, cuando se dialoga con la familia, siempre se llega a acuerdos en cuanto a la atención más adecuada que se le debe brindar al niño, coincidiendo en la necesidad de consultar con el médico pediatra que realiza las derivaciones correspondientes a especialistas y técnicos que realizarán un diagnóstico de la situación, abordando los aspectos neurológicos y psicológicos.

¿Qué sucede después de que la familia concurre a las consultas con los diversos especialistas y obtiene un diagnóstico? Desde la experiencia docente, la escena se continúa de la siguiente forma en la mayoría las situaciones, llega la familia al centro escolar con un informe, en el mejor de los casos o con un discurso de lo que el psicólogo dijo o el médico dijo. A continuación, cuando se establece lo que sucede con el niño, llenando con un nombre, un rótulo, eso que se desconocía y luego ¿cómo se continúa?

La formación en Magisterio es muy diversa y ha cambiado de planes en varias oportunidades en un relativo corto plazo, teniendo como resultado, que en una década haya tres planes de estudio diferentes, con currículos que presentan diversidad de propuestas. En el último plan de estudios, se ha incluido en forma de seminario anual la temática de dificultades de aprendizaje, seguramente fundamentado, en los problemas a los que se ven enfrentados los maestros que no poseen una formación específica en dicha temática.

Actualmente se observan cambios en cuanto al Programa Escolar, escrito en el año 2008, mayormente orientado desde redes conceptuales, que se reflejan en contenidos disciplinares, que se encuentran desplegados transversalmente desde la formación inicial a sexto año, procurando mayores niveles de conceptualización a medida que avanza el grado escolar.

Los cambios que se plantean en la escuela, como el cambio de programas, el uso de las TICs (XO) y mayor formación de los docentes a través de cursos de actualización, muestran que existe

un enfoque donde el aprendizaje es considerado un proceso de construcción de conocimientos y el acto educativo se produce tomando en cuenta la diversidad de los niños a la hora de construir sus aprendizajes.

Retomando la pregunta anterior: ¿cómo se continúa cuando un niño recibe un diagnóstico de dificultades de aprendizaje?, ¿qué posibilidades tiene el maestro de ayudar de forma efectiva y técnica al niño que presenta dicha dificultad? y ¿qué posibilidades tiene la Escuela?

A partir de interrogantes como las planteadas surge la necesidad de abordar dicha temática. La elección de las conceptualizaciones desde el enfoque psicoanalítico, devienen del interés por dicha corriente en particular a lo largo del tránsito por la Facultad, vivenciado en diferentes asignaturas y seminarios.

La capacidad de simbolizar en los niños que presentan problemas de aprendizaje se encuentra comprometida, restringida como lo mencionan los autores antes citados, dando como resultado, que ciertos aprendizajes no puedan realizarse, por parte de niños que aparentemente no han experimentado problemas durante su desarrollo, pero que al llegar a la etapa escolar, dichos problemas emergen como síntoma de algo que está allí, pero que se desconocía.

El proceso de aprendizaje no solo se refiere a los aprendizajes escolares, sino como lo plantea Schlemenson:

... incluye el conjunto de factores incidentes en las particularidades de la relación de un sujeto con el mundo cuando integra e incorpora conocimientos. No se circunscribe exclusivamente al aprendizaje escolar sino a la manera individual de procesar las novedades, condicionada por la plasticidad subjetiva para instrumentarlas y transformarlas dinámicamente. (2005, p.2).

Es en la escuela donde emergen como síntoma las dificultades de aprendizaje, síntoma de algo más profundo y estructural, que simplemente no se lo puede abordar solo desde el área del conocimiento afectada, llevando al niño a clases de apoyo escolar, por ejemplo, como sucede en muchos de los casos cuando el rendimiento del niño no es suficiente y se recurre a dichas clases de apoyo.

El ingreso a la institución escolar, hace que el niño se integre a una estructura donde otros sujetos y objetos se imponen. El niño reedita con ello situaciones originarias haciendo un pasaje por los objetos exclusivamente sexuales de su fantasmática edípica a objetos socialmente valorados,



extraños, con los que reproduce relaciones similares a las experimentadas con los objetos parentales, pero que ofrecen resistencia a sus comportamientos produciendo modificaciones en su operar psíquico. Se produce la instauración de un nuevo modo de funcionamiento psíquico, el proceso secundario. (Schlemenson, 2006).

En dicho modo de funcionamiento psíquico, es donde se haya el acceso a la producción simbólica, una actividad sustitutiva que le permite al niño diferenciar la fantasía característica del proceso primario y depositarla parcialmente en representaciones sociales simbólicas que habilitan el enriquecimiento de la producción simbólica. El contacto con compañeros, docentes y los objetos de conocimiento social incrementa los procesos sustitutivos y permite un despliegue armónico de su potencial. (Schlemenson, 2006).

Todo lo mencionado anteriormente, se visualiza en niños que no presentan restricciones en su producción simbólica y que por lo tanto su ingreso a la institución escolar resulta en un enriquecimiento de su producción simbólica, a través de la investidura de los objetos de conocimiento propuestos por la institución escolar e incorporando a su vez lo novedoso.

El interés por nuevos objetos y sujetos diferentes a las figuras paternas se vincula a la historia infantil del sujeto, debido a que esos nuevos objetos mantienen alguna relación con lo heredado y transmitido en el entrelazamiento histórico libidinal que le otorgará el sentido a lo que produce. El niño no se relaciona secundariamente con cualquier objeto o sujeto, sino que existe una atracción por aquellos que evoquen aspectos libidinales de su realidad psíquica anterior. El investimento entonces de los objetos es posible por un movimiento libidinal donde se desplaza la libido a los objetos valorados narcisísticamente, donde se conectan actividades humanas, aparentemente alejadas de la sexualidad, con procesos psíquicos anteriores que produjeron satisfacción. (Schlemenson, 2006).

¿Pero qué sucede cuando el acceso a lo novedoso se ve obstaculizado? No todos los objetos de la realidad son atrayentes y se constituyen en representantes psíquicos capaces de ofrecer placer a partir de su apropiación. Se transforman entonces, en objetos de no-deseo, produciendo un movimiento de desinvestidura libidinal y retracción, que es el origen de las restricciones del despliegue del potencial simbólico del individuo. Dichos objetos de no-deseo, se podrían considerar como representantes psíquicos de situaciones traumáticas y conflictivas que

producen un retiro libidinal que limita la construcción de aprendizajes en el niño, generando fracturas en la producción simbólica. (Schlemenson, 2006).

Tomando en cuenta lo expuesto, en relación a cómo se producen las restricciones en la producción simbólica, se hace necesario desarrollar un tipo de vínculo interdisciplinario, en donde se trabaje con los docentes de alumnos con problemas en el aprendizaje, dichas conceptualizaciones, dando mayor claridad a lo que le sucede al niño y enriqueciendo la intervención que realiza el docente y estableciendo un diálogo de retroalimentación de la actividad terapéutica, de la actividad docente, de la participación de la familia y sobre todo de la actividad de niño.

Como lo expresa Schlemenson (2006):

La inscripción social del individuo no depende exclusivamente de los suministros psíquicos primarios, sino de la calidad de la oferta social (escuelas atractivas, docentes reflexivos, conocimiento acorde al capital simbólico que los niños traen de sus hogares) son los nuevos facilitadores que potencian la actividad sustitutiva que caracteriza a las producciones secundarias del individuo. (p. 22).

El tratamiento terapéutico realizado por el psicólogo o psicopedagogo clínico, puede ser potenciado desde la escuela, en la medida en que haya una comunicación fluida entre dichos técnicos y la institución escolar, intentando promover transformaciones a nivel de la producción simbólica de los niños y la toma real de la dimensión de lo que significan las fallas en la producción simbólica.

Es un camino posible a recorrer y la interdisciplinariedad accionando, enunciando y produciendo, puede generar cambios apreciables en los aprendizajes de los niños con restricciones de su producción simbólica, mejorando sus posibilidades de acceso a producciones simbólicas cada vez más complejas y dejando las puertas abiertas a proyectos de vida flexibles, creativos y posibles.

## 7- Referencias bibliográficas

Aulagnier, P. (1975 a). La actividad de representación, sus objetivos y su meta. En *La violencia de la interpretación: Del pictograma al enunciado* (pp. 23-39). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Aulagnier, P. (1975 b). El espacio al que el Yo puede advenir. En *La violencia de la interpretación: Del pictograma al enunciado* (pp. 112-184). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Bleichmar, S. Cao, J.L. Tenti, E y Castorina, J. (1990). Condiciones y determinantes del aprendizaje. *Revista Temas de Psicopedagogía, Anuario N° 4*. Buenos Aires  
Recuperado de  
<https://drive.google.com/?authuser=0#folders/0B1nqmbYWgoCxcjVWUk1UWGJMeFU>

Bleichmar, S (1999). Aportes psicoanalíticos para la comprensión de la problemática cognitiva. En Schlemenson, S. (comp.). *Cuando el aprendizaje es un problema*. (pp.17-39). Buenos Aires: Paideia - Miño y Dávila.

Bleichmar, S. (2009 a). Sobre la crianza de los niños pequeños y el desarrollo de la capacidad de pensar. En Schlemenson, S. *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. (pp.135-140). Buenos Aires: Paidós.

Bleichmar, S. (2009 b). ¿Por qué simbolización, pensamiento e inteligencia? En *Inteligencia y simbolización: Una perspectiva psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.

Casas de Pereda, M. (1996). Investigación en Metapsicología. Simbolización en psicoanálisis.

*Revista Uruguaya de Psicoanálisis (en línea)*. Montevideo: Asociación Psicoanalítica del Uruguay. Recuperado de

<http://www.apuruguay.org/apurevista/1990/168872471996848511.pdf>

Casas de Pereda, M. (2007). Simbolización, una puesta en escena inconsciente. *Revista*

*Uruguaya de Psicoanálisis*, (N° 104, pp.180-186). Montevideo: Asociación Psicoanalítica del Uruguay. Recuperado de

[http://www.apuruguay.org/revista\\_pdf/rup104/rup104-casas.pdf](http://www.apuruguay.org/revista_pdf/rup104/rup104-casas.pdf)

Cipriano, M. (2006). Sobre la especificidad clínica de las dificultades en el aprendizaje. En

Schlemenson, S (comp.), *Niños que no aprenden: Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico* (pp. 131-147). Buenos Aires: Paidós.

Flechner, S. (2007) Simbolización en la adolescencia: la dificultad de devenir adulto. *Revista*

*Uruguaya de Psicoanálisis*, (N° 104, pp.201-219). Montevideo: Asociación Psicoanalítica del Uruguay. Recuperado de

<http://www.apuruguay.org/apurevista/2000/16887247200710411.pdf>

Freud, S. (1980). Formulación sobre los dos principios del acaecer psíquico. *Obras*

*completas: Sigmund Freud* ( vol. 12, pp. 55-57). Buenos Aires: Amorrortu editores.

Recuperado de

<http://www.bibliopsi.org/descargas/autores/Freud/FREUD/Nuevo/Freud,%20S.%20Obras%20completas,%20Vol%20XII.%20Ed.%20Amorrortu.pdf> (Trabajo original publicado 1911).

Freud, S. (1985). Tres ensayos de teoría sexual. *Obras completas.: Sigmund Freud* (vol.7, pp. 32-68) Buenos Aires: Amorrortu editores. Recuperado de <http://www.bibliopsi.org/descargas/autores/Freud/FREUD/Nuevo/Freud,%20S.%20Obras%20completas,%20Vol%20VII.%20Ed.%20Amorrortu.pdf> (Trabajo original publicado 1905).

Freud, S. (1986) .Proyecto de psicología. *Obras completas: Sigmund Freud* (vol.1, pp.323-389) .Buenos Aires: Amorrortu editores. (Trabajo original publicado 1950 [1895]).

Kachinovsky, A. (2012). *Enigmas del saber. Historias de aprendices*. Montevideo: CSIC-UDELAR. Recuperado de [www.csic.edu.uy/renderResource/index/resourceId/31852/siteId/3](http://www.csic.edu.uy/renderResource/index/resourceId/31852/siteId/3)

Klein, M. (1930). *La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del yo*. Recuperado de <https://docs.google.com/file/d/0B3biPk8dPbCxZkhEZG5VUTYtSVE/edit>

Kornblit, C. (2006). "No me puedo escribir": Una lectura clínica de las dificultades en la escritura. En Schlemenson, S. (comp.), *Niños que no aprenden: Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico* (pp. 163-171). Buenos Aires: Paidós.

Laplanche, J & Pontalis, J.B. (1996). *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

López de Caiafa, C. y Kachinovsky, A. (1998). Pensar y aprender: una mirada psicoanalítica. *Educación y Psicoanálisis. Encrucijada de las disciplinas*. Montevideo: Asociación Psicoanalítica del Uruguay. Recuperado de [http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/ps-educacional\\_pensar-y-aprender\\_0](http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/ps-educacional_pensar-y-aprender_0).

pdf

Rego, M. (2008). *Procesos de transformación en la producción simbólica y su relación con la complejización psíquica en el tratamiento psicopedagógico grupal*. Anuario de investigación (vol. 15, pp. 145-150). Buenos Aires. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-16862008000100012](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862008000100012)

Schkolnik, F. (2007). El trabajo de simbolización. Un puente entre la práctica psicoanalítica y la metapsicología. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, (Nº 104, pp. 23-29). Montevideo: Asociación Psicoanalítica del Uruguay. Recuperado de [http://www.apuruguay.org/revista\\_pdf/rup104/rup104-schkolnik.pdf](http://www.apuruguay.org/revista_pdf/rup104/rup104-schkolnik.pdf)

Schlemenson, S. (1998) *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapelusz.

Schlemenson, S. (2005). *Enfoque psicoanalítico del tratamiento psicopedagógico*. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1676-10492005000100005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492005000100005)

Schlemenson, S. (comp.).(2006). El diagnóstico psicopedagógico. En *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico* (pp. 15-40). Buenos Aires: Paidós.

Schlemenson, S. (2009). Problemas de aprendizaje. En *La clínica en el tratamiento psicopedagógico* (pp.19-33). Buenos Aires: Paidós.

Schlemenson, S. (2010). Procesos de simbolización y transformaciones psíquicas durante el tratamiento psicopedagógico: presentación de un modelo de análisis

teórico- clínico. *Anuario de investigaciones* (vol. 17, pp. 191-198). Facultad de Psicología- UBA. Secretaría de investigaciones. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v17/v17a18.pdf>

Schlemenson, S. & Grunin, J. (2014). *Adolescentes y problemas de aprendizaje:*

*Escritura y procesos de simbolización en márgenes y narrativas.* Buenos Aires:

Paidós.

Untoiglich, G. (2006). "Alejo es A.D.D": Abordando el dolor (de un niño) en un diagnóstico. En

Schlemenson, S (comp.), *Niños que no aprenden: Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico* (pp.119-130). Buenos Aires: Paidós.

Winnicott, D. (1963). *De la dependencia a la independencia en el desarrollo del individuo.*

(Conferencia pronunciada en la Atlanta Psychiatric Clinic, en octubre de 1963).

Recuperado de

<http://www.tuanalista.com/Donald-Winnicott/8303/De-la-dependencia-a-la-independencia-en-el-desarrollo-del-individuo.htm>

## 8- Notas

(1)“Proyectos: UBACyT (2008-2011): “Procesos de simbolización y transformaciones psíquicas durante el tratamiento psicopedagógico”. UBACyT (2011-2014):”Procesos imaginativos en la producción simbólica de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje.”. Subsidiados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA. Directora: doctora Silvia Schlemenson. Proyecto PICT(2010- 2014): “Tratamiento psicopedagógico en niños y en situación de pobreza”. Subsidiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica del Ministerio de

Ciencias, Tecnología e Innovación Productiva (ANPCyT). Directora: doctora Silvia Schlemenson.” (Schlemenson & Grunin, 2014, pág. 70-71).

(2)Dicha viñeta se basa en el caso de un alumno de una escuela pública uruguaya que cursó 6to año durante 2014.

### 9 - Bibliografía consultada:

Álvarez, P & Cantú, G. (2001). Nuevas tecnologías: Compromiso psíquico y producción simbólica. *Anuario de investigaciones* (vol. 18, pp.153-160). Facultad de Psicología-UBA. Secretaría de investigaciones. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v18/v18a17.pdf>

Bleichmar, S. (1984). *En los orígenes del sujeto psíquico: Del mito a la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bleichmar, S. (1993). *La fundación de lo inconsciente: Destinos de pulsión, destinos del sujeto*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bleichmar, S. (1996). Conferencia sobre estructuración psíquica. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis* (En línea) (83). Montevideo: Asociación Psicoanalítica del Uruguay. Recuperado de: <http://www.apuruguay.org/apurevista/1990/1688724719968303.pdf>

Bleichmar, S. (2004). Simbolizaciones en transición: Una clínica abierta a lo real. *Docta. Revista de Psicoanálisis* (Año 2). Asociación Psicoanalítica de Córdoba. Recuperado de [http://www.silvialeichmar.com/articulos/simbolizaciones\\_transicion.htm](http://www.silvialeichmar.com/articulos/simbolizaciones_transicion.htm)



Schkolnik, F. (2001). Los fenómenos residuales y la represión originaria. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis* (en línea) (94). Montevideo. Asociación Psicoanalítica del Uruguay.  
Recuperado de <http://www.apuruguay.org/apurevista/2000/1688724720019405.pdf>

Schkolnik, F. (2010). El trabajo sobre lo arcaico. La “historia oficial del trauma” como riesgo. *Revista Latinoamericana de Psicoanálisis*, (vol. 9). Recuperado de  
<http://fepal.org/nuevo/images/stories/PDF/schkolnik.pdf>

Torres, S. & González, A. (2013). *La Cita y la Referencia Bibliográfica: Guía basada en las normas APA*. (3a ed.). Buenos Aires: Biblioteca Central UCES. Recuperado de  
<http://www.uces.edu.ar/biblioteca/citas-bibliograficas-APA-2012.pdf>

Zabala, S. (2012). *Guía a la redacción en el estilo APA, 6ta edición*. Biblioteca de la Universidad Metropolitana. Recuperado de  
<http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/pdf/GuiaRevMarzo2012APA6taEd.pdf>