

PROCESOS SUBJETIVOS Y SIMBÓLICOS CONTEMPORÁNEOS COMPROMETIDOS EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR: NUEVAS CONCEPTUALIZACIONES E INTERVENCIONES

CONTEMPORARY SUBJECTIVE AND SYMBOLIC PROCESSES IMPLICATED IN SCHOOL LEARNING: NEW CONCEPTUALIZATIONS AND INTERVENTIONS

Álvarez, Patricia¹; Cantú, Gustavo A.²

RESUMEN

Este proyecto se propone:- Conceptualizar las relaciones entre los procesos psíquicos, las modalidades de producción simbólica y de aprendizaje en niños y adolescentes. - Conceptualizar las patologías de simbolización contemporáneas y -Proponer estrategias para la transformación de las dificultades subjetivas ligadas a la producción de conocimientos. Con tal fin se diseña un estudio organizado en dos ejes: a) a través del abordaje clínico de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje y b) a través de talleres extracurriculares en la escuela. El análisis se focalizará en la conceptualización de las articulaciones entre la constitución narcisista, el proceso identificatorio y el aprendizaje, y sus transformaciones. Investigar esta temática permitirá conceptualizar el aprendizaje y sus problemáticas contemporáneas y diseñar estrategias de intervención tanto en la clínica como en el sistema educativo para favorecer el despliegue de procesos creativos críticos y reflexivos en la producción de conocimientos de niños y adolescentes.

Palabras clave:

Aprendizaje - Procesos de Simbolización - Subjetividad

ABSTRACT

This research proposes: To conceptualize the relationships between psychic processes, specific modalities of symbolic production and learning in children and adolescents. To conceptualize contemporary symbolization pathologies. To propose intervention strategies for transforming subjective difficulties linked to knowledge production. For that purpose, this research proposes a qualitative design in an exploratory and longitudinal outline. Therefore, this study is designed taking into account two differential axes: a) through the clinic approach of children and adolescents, and b) through extracurricular workshops. The analysis will be focused on producing conceptualizations about the links between narcissistic constitution, identificatory process and symbolization modalities involved in learning, and intervention strategies. On the one hand, researching this topic will allow conceptualizing learning and its contemporary problematics. On the other hand, it will enable to design intervention strategies in order to stimulate the subjective and symbolic development in knowledge production processes of children and adolescents.

Key words:

Learning - Symbolization Processes - Subjectivity

¹Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Cátedra de Psicopedagogía Clínica. E-mail: palvarez@psi.uba.ar

²Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Cátedra de Psicopedagogía Clínica.

Introducción

En este artículo se presenta el proyecto de investigación: *Procesos subjetivos y simbólicos contemporáneos comprometidos en el aprendizaje escolar: nuevas conceptualizaciones e intervenciones*, dirigido por la Dra. Patricia Álvarez, a cargo de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Este proyecto se propone profundizar en la comprensión de las relaciones entre los procesos psíquicos y las modalidades específicas de producción simbólica y de aprendizaje en niños y adolescentes, con el propósito de comprender los procesos de producción de conocimientos e intervenir sobre sus problemáticas desde una perspectiva compleja no estigmatizante.

Dichos propósitos derivan de las articulaciones dialógicas entre -por un lado- las problemáticas que se presentan en torno al aprendizaje en la dinámica escolar y en las consultas clínicas actuales y, -por otro- las formas de conceptualizar dichas problemáticas a partir del psicoanálisis contemporáneo.

Estado actual del conocimiento sobre el tema

Desde hace ya varios años asistimos con preocupación a un incremento constante de diagnósticos psicopatológicos en niños, niñas y adolescentes, cuya tendencia sostenida y creciente representa un necesario objeto de estudio y revisión por las consecuencias psíquicas, subjetivas y sociales que conllevan. La precocidad de estos diagnósticos (se constatan evaluaciones e intervenciones a edades cada vez más tempranas), su inespecificidad (se trata de descripciones fenoménicas basadas en datos comportamentales y/o de rendimiento académico) y la alta frecuencia con la que se acompañan de prescripciones farmacológicas la mayoría de las veces innecesarias (Benasayag et al., 2007; Janin, 2007; Kaplan, 2005), son factores que alienan la relevancia de investigaciones que amplíen y profundicen perspectivas conceptuales de mayor complejidad sobre la temática y que procuren elaborar otras condiciones para su abordaje.

De esta manera, la impulsividad, los desbordes del afecto, la desatención, el opositorismo -como ejemplo de algunos malestares de la niñez y la adolescencia actuales- suelen englobarse en diagnósticos homogeneizadores y preestablecidos (Trastorno de Hiperactividad con o sin Desatención, Trastorno de Opositorismo Desafiante, Trastornos del Espectro Autista, entre otros) que reducen a una lógica individualista y a una etiología neurobiológica (y muchas veces supuestamente genética) el padecer de un niño, objetivándolo en categorías rígidas y simplificadas. Estas lógicas objetivantes homologan el padecimiento subjetivo a categorías nosográficas que psicopatologizan el sufrimiento propio del acontecer vital de un sujeto, no exento además muchas veces de la prescripción médica como solución eficaz que deja a un lado la pregunta por la implicancia subjetiva en la elaboración afectiva y singular de la experiencia.

En contraposición a esta perspectiva epistemológica reduccionista, la noción de Pensamiento Complejo pro-

puesta por E. Morin (1990) posibilita la aproximación a estas problemáticas desde una mirada que realza el conflicto, la incertidumbre y la contradicción, elementos que evitan el riesgo simplista de la disyunción, o la unificación de lo diverso y heterogéneo en la explicación reduccionista (Schlemenson y Grunin, 2013). Desde una perspectiva multidimensional e interdisciplinaria, la complejidad permite evitar la causalidad única que empobrece los análisis y reduce, por ejemplo, acontecimientos psíquicos a relaciones causa-efecto lineales y deterministas, para dar lugar así a relaciones interdisciplinarias dialógicas, recursivas y heterogéneas que incluyen en su comprensión la singularidad distintiva de cada sujeto en sus modos de organización psíquica.

Si nos centramos en esta forma de pensar las problemáticas, podemos suponer relaciones complejas entre los diagnósticos predominantes en la actualidad, la dinámica del sistema educativo y la oferta socio-cultural.

Así, cuando la escuela elabora sus ofertas pedagógicas y didácticas lo hace sobre una concepción no solo del aprendizaje sino también del sujeto que aprende, presuponiendo una serie de condiciones y recursos simbólicos que los sujetos construyen en su biografía anticipada al proceso educativo (Álvarez, 2012). El aprendizaje escolar presupone entonces condiciones de inicio que implican modalidades singulares de investimentos de los objetos simbólicos sociales (que se convertirán en objeto de aprendizaje cotidiano en el aula), de recursos de pensamiento para poder abordarlos y del deseo y la curiosidad necesaria para convertir los problemas de conocimiento en interrogantes personales significativos (Álvarez y Cantú, 2017).

Pero en algunos casos, existe un desfase entre -por un lado- las formas de pensamiento y las modalidades de funcionamiento psíquico supuestas y esperadas por la institución escolar y -por otro- aquellas formas y modalidades predominantes en los niños y jóvenes actuales (Álvarez 2010; Cantú, 2012; Álvarez y Cantú, 2011). Esto hace que muchas veces se sancionen las diferencias como déficits y se diagnostique como tal aquello que no es sino una modalidad de funcionamiento, no solamente acorde con la oferta simbólica de nuestro tiempo (Corea y Lewkowicz, 2004; Arfuch, 2002; Piscitelli, 2002; Roszak, 2005; Tisseron, 2006) sino incluso necesaria para el desempeño social del sujeto en el contexto actual (Hautefeuille, 2010; Tisseron, 2012; Sibilia, 2012; Álvarez y Cantú, 2017). Esto no significa que no existan situaciones en las que las problemáticas subjetivas singulares se entranan de tal modo que no solo obstaculizan el desempeño escolar del sujeto, sino que fundamentalmente hacen que el pensamiento fracase en su función de interpretar la problemática afectiva de una forma metabolizable para el sujeto. Estas problemáticas singulares requieren de una perspectiva clínica que no estigmatice a los sujetos en diagnósticos clasificatorios sino que permita una comprensión de la complejidad de los procesos psíquicos involucrados.

En ese sentido, distintos autores representativos del Psicoanálisis Contemporáneo han realizado desde fines

del siglo XX y principios del siglo XXI aportes que consideramos sustanciales en relación a las complejas relaciones que se establecen entre las transformaciones histórico sociales y los procesos subjetivos singulares, haciendo especial hincapié en la problemática de la constitución y despliegue del pensamiento, los procesos de simbolización y los avatares que los mismos presentan en la actualidad.

De este modo, Piera Aulagnier (1977) propone el concepto de *contrato narcisista* para dar cuenta del pacto que se genera entre el sujeto y su grupo social de pertenencia. Merced a este intercambio se abren oportunidades de ampliación y complejización de las referencias identitarias de un sujeto más allá de los emblemas e ideales recibidos en el marco de sus relaciones de origen. Desde esta perspectiva analizamos en investigaciones anteriores (UBACyT 2011-14 y 2014-17) el papel de la escuela -tanto en el nivel primario como secundario- como institución privilegiada de despliegue de este contrato cuyas significaciones funcionan como referencias identificatorias de cada niño o adolescente que serán material de su elaboración identitaria.

En esta línea, Cornelius Castoriadis (1993) plantea la dialéctica *instituido-instituyente* como movimiento potencial para la transformación de sentidos estables y define a la *imaginación* y a la *reflexión* como procesos psíquicos constituyentes del pensamiento. La producción de símbolos es para Castoriadis (1993) producto del trabajo de la imaginación radical que se desarrolla desde los orígenes. Esta actividad psíquica no responde a ninguna racionalidad ni funcionalidad biológica condicionada (Castoriadis, 1998). Desde esta perspectiva, la producción de conocimientos no proviene de la inducción empírica ni de la deducción lógica sino que se trata de invenciones que se generan a partir de la creación de nuevos esquemas imaginarios (Castoriadis 2005). Así, aprendizajes, conocimientos e hipótesis científicas nunca son derivados directos de la experiencia empírica, sino creaciones de la psique singular en interjuego con la alteridad, formadas a partir de la experiencia, pero que no se reducen a ésta. La *reflexión* -como proceso de vuelta del pensamiento sobre sus propios fundamentos- (Castoriadis, 1993) implica la investidura de la propia capacidad de pensamiento como apta para producir resultados verdaderos, pero más allá de cualquier resultado en particular, reconociendo su condición contingente y conjetural. Deja de ser investidura de un objeto determinado; es investidura de un "objeto no-objeto", por la plasticidad de sustituciones en un proceso de interrogación que se expone a las transformaciones.

Por su parte, la obra de André Green (1996) complejiza esta línea de investigación al plantear que las problemáticas de simbolización contemporáneas dan cuenta justamente de las vicisitudes que pueden tomar las *relaciones afecto-representación* -donde no siempre los trabajos de ligadura psíquica están garantizados en pos de las posibilidades representativas- dando lugar a toda una serie de avatares y desencuentros entre las problemáticas pulsionales y los objetos de representación e investiduras. Define la *función objetalizante* como el trabajo psíquico

que posibilita que la pulsión se ligue a los objetos y, a partir de este acto de ligadura, cree sus propias representaciones psíquicas. Este proceso permite constituir el propio trabajo de pensamiento en objetizable para el sujeto, jerarquizando la función de pensamiento (Sverdlik, 2010) por sobre un resultado particular. Estas modalidades de objetalización se gestarían por otra parte en el marco de una *estructura encuadrante* (Green, 2012), a la que este autor define como la matriz psíquica fundacional que orienta las relaciones entre pulsiones y objetos. En este sentido conceptualiza como *función desobjetalizante* (Green, 2010a, 2010b) a los trabajos psíquicos que escinden la actividad representativa de aquellos objetos que están ligados a una problemática afectiva excesivamente desestabilizadora y amenazante para la integridad psíquica, generando una diversidad de desinversiones y desimbolicaciones (Urribarri, 2013; Green, 2014) que restringen significativamente los recursos imaginativos y reflexivos. Describe a las somatizaciones, los pasajes al acto, las inhibiciones severas, como algunas de las manifestaciones de los fracasos más significativos de la actividad representativa.

En coincidencia con Aulagnier (1977), sobre la noción de *heterogeneidad representativa*, Green (2005) propone a los *procesos terciarios* como procesos de combinación dinámica entre lo primario y lo secundario, fuente de la creatividad representativa basada en el *trabajo psíquico entre fronteras* que fundamenta su esquema de la *metapsicología ampliada*. Este modo de interpretar la actividad representativa permite problematizar toda una serie de matices y trabajos psíquicos diversos en torno a los modos de representación singulares con que cada sujeto elabora sus propios sentidos, ampliando la matriz conceptual de las problemáticas de simbolización en la infancia y adolescencia contemporánea.

Es desde este enfoque que la Psicopedagogía Clínica comprende al aprendizaje como un proceso complejo en el cual sujeto y objeto se constituyen y transforman recíprocamente. Por eso *aprender* no implica simplemente reproducir ni copiar aquello proveniente de la realidad exterior ni tampoco apropiarse pasivamente de contenidos o instrumentos ofertados por otros, sino que se trata de un proceso activo de producción de sentido singular, y en articulación constante con el trabajo identificatorio (Álvarez, 2010).

Estas modalidades subjetivas de aprendizaje de cada niño involucran procesos de producción simbólica (Schlemenson, 2009; Álvarez, 2010) a través de los cuales un sujeto interpreta y da sentido tanto a los objetos culturales como a su propia realidad psíquica. Lo que vuelve a un aprendizaje significativo es la posibilidad de que la apropiación de los objetos sociales y culturales se acompañe de la oportunidad de otorgar sentido a la propia experiencia. Esto depende de los recursos simbólicos disponibles para un niño, no sólo en su capacidad para interpretar al mundo sino también para metabolizar su propia experiencia afectiva con los objetos (Álvarez, 2012).

Cada sujeto, en cada situación particular, despliega una forma de ligarse *hacia adentro* con su propio mundo inter-

no y *hacia afuera* con la realidad compartida con otros, utilizando los recursos que le son ofrecidos por las significaciones sociales, apropiados subjetivamente en sus modalidades singulares de producción simbólica de acuerdo con modos específicos de relación de las distintas formas de actividad representativa, que han sido históricamente acuñadas en los distintos momentos de su constitución psíquica (Álvarez y Cantú, 2017).

En investigaciones anteriores (Schlemenson y Álvarez, 2014-2017), sostuvimos que el afecto (Green, 1996, 2011), en tanto energía psíquica, es la fuerza que motoriza y vectoriza al psiquismo en búsqueda de oportunidades de satisfacción. En ese sentido se mostró la importancia de una perspectiva compleja que no escinda la subjetividad del proceso de producción de conocimientos, tanto en las prácticas educativas como en las intervenciones clínicas. A partir de los resultados de dichas investigaciones se abren nuevos interrogantes que se centran en la necesidad de indagar cuáles son los requisitos subjetivos y simbólicos para el aprendizaje escolar en la actualidad, (ya que las características epocales presentes suponen nuevas formas de producción simbólica cuyos requisitos psíquicos es necesario indagar), y específicamente cuáles son las condiciones psíquicas para que los procesos subjetivos favorezcan el despliegue de la imaginación y la reflexión en el aprendizaje escolar en las condiciones actuales. Consideramos que el trabajo de representación tiene como función la metabolización de las problemáticas afectivas creando sentido subjetivo singular para interpretar la experiencia libidinal. Desde este punto de vista, es necesario construir una concepción de aprendizaje ligada a la producción de sentido singular en articulación constante con el trabajo identificatorio y la problemática narcisista. De ese modo se espera poder intervenir de formas más precisas y específicas para producir transformaciones en las dificultades que pueden obtener los procesos de producción simbólica en cada sujeto. Comprender dichas dificultades a partir de los procesos psíquicos involucrados permitirá considerarlas en sus especificidades, sin estigmatizar a los sujetos ni desconocer su carácter problemático.

Objetivos e hipótesis de la investigación

Este proyecto se propone profundizar en la comprensión de las relaciones entre los procesos psíquicos y las modalidades específicas de producción simbólica y de aprendizaje en niños y adolescentes, con el propósito de comprender los procesos de producción de conocimientos e intervenir sobre sus problemáticas desde una perspectiva compleja no estigmatizante. Para ello se presentan en primer lugar las hipótesis que entran las relaciones conceptuales entre los distintos procesos involucrados.

Trama de hipótesis que fundamentan los interrogantes de esta investigación:

Las condiciones psíquicas necesarias para los procesos de simbolización se constituyen desde el inicio de la vida en la trama de relaciones intersubjetivas sostenidas por los adultos a cargo de la crianza.

Esa trama intersubjetiva de inicio denominada por Green "función encuadrante", genera las condiciones de posibilidad para la elaboración intrapsíquica de una matriz potencial en el *infans*, que contiene los límites internos de un campo psíquico que favorece el desplazamiento y la sustitución y hace tolerable la excitación pulsional y soportable la demora de satisfacción.

Las relaciones intersubjetivas tempranas enmarcan las experiencias erógenas y los recursos simbólicos para elaborarlas.

La experiencia psíquica desde el inicio está atravesada por conflictivas entre los destinos pulsionales, la alteridad radical entre pulsión y objeto y las diversas formas de trabajo representativo necesarias para elaborar la complejidad irreductible de dicha experiencia.

La conflictiva psíquica caracteriza la heterogeneidad de la experiencia y pone siempre en complejas relaciones de tensión las demandas pulsionales y los objetos posibles de satisfacción.

La actividad representativa elabora formas diversas para la interpretación de la conflictiva en un trabajo de metabolización que implica su homogeneización en la construcción de un sentido subjetivo que la vuelve reconocible para el sujeto.

Ese trabajo interpretativo construye procesos de simbolización que se definen como procesos complejos y heterogéneos que articulan formas diversas de trabajo representativo y de investimentos de objetos para crear sentido. Los procesos de simbolización involucran los trabajos de imaginación y de reflexión como condiciones indispensables para la creación de sentido en articulación con las significaciones sociales.

El *trabajo de la imaginación* es entendido como actividad figurativa, creadora y radical que combina y entrelaza diversas materialidades expresivas (afectos, emociones, imágenes, palabras) orientadas a la construcción de pensamientos.

El *trabajo de reflexión* se constituye como la vuelta necesaria del pensamiento sobre sí mismo, para cuestionarse sus presupuestos y sus fundamentos, para interrogarse sobre sus contenidos y para crear nuevas figuras de lo pensable.

La articulación de los procesos imaginativos y reflexivos en los trabajos de simbolización implica una objetualización de la interpretación de la experiencia.

La función objetualizante es una construcción de una expectativa anticipada de satisfacción. Se caracteriza por su desplazamiento y su metaforización ilimitada y abarca el proceso por el cual aspectos del funcionamiento psíquico alcanzan el rango de objetos, incluyendo el propio trabajo del pensamiento.

La interpretación de la experiencia, al ser siempre una metabolización de la conflictiva, tiene una función imprescindible para el mantenimiento de una cierta unidad y estabilidad reconocidas por el sujeto con una función identitaria.

Por lo tanto, la elaboración de las relaciones conflictivas entre la actividad pulsional, el trabajo representativo y la organización identificatoria resultan para cada sujeto en

la construcción de una modalidad de simbolización que está al servicio tanto de su estabilidad narcisista como del abordaje de sus objetos.

Este trabajo elaborativo es condición de lo pensable: la elaboración de juicios es una función que articula el pensamiento en su dimensión lógica secundaria y objetivable con la organización subjetiva identitaria.

Las articulaciones conceptuales entre los procesos psíquicos, las modalidades de producción simbólica y el aprendizaje en la escuela, podrían constituirse en la base para la elaboración de nuevas estrategias de intervención tanto en el campo clínico como en el aula, para la transformación de las dificultades subjetivas ligadas a la producción de conocimientos.

En articulación con estos supuestos, se abren interrogantes específicos que orientarán la investigación.

Interrogantes de la investigación

¿Cuáles son los procesos subjetivos y simbólicos contemporáneos que el aprendizaje escolar requiere de cada sujeto?

¿Cuáles son las condiciones psíquicas para que los procesos subjetivos favorezcan el despliegue de la imaginación y la reflexión en el aprendizaje escolar?

¿Cómo se desenvuelven los trabajos psíquicos a partir de los cuales cada sujeto interpreta su experiencia y a la vez construye las modalidades de simbolización necesarias para el aprendizaje?

¿Cómo se articulan las dimensiones identitarias y narcisistas con los procesos de simbolización?

¿En qué casos estas articulaciones podrían devenir en obstáculos para el aprendizaje?

¿Cómo conceptualizar las patologías contemporáneas a partir de una perspectiva de la complejidad y la singularidad que se diferencia de una perspectiva nosológica estigmatizante?

¿Cómo promover transformaciones sobre las problemáticas de aprendizaje en el encuadre psicopedagógico clínico y en el espacio escolar teniendo en cuenta las dimensiones mencionadas?

Objetivos generales:

- Aportar conceptualizaciones sobre las relaciones entre los procesos psíquicos, las modalidades específicas de producción simbólica y de aprendizaje en niños y adolescentes desde una perspectiva compleja.
- Conceptualizar las patologías de simbolización contemporáneas detallando los procesos subjetivos y simbólicos en juego, para evitar la estigmatización y la homogeneización de las dificultades en el aprendizaje.
- Proponer nuevas estrategias de intervención para la transformación de las dificultades subjetivas ligadas a la producción de conocimientos.

Objetivos específicos:

- Producir conceptualizaciones sobre los trabajos subjetivos ligados a la constitución narcisista y a las modalidades de simbolización que intervienen en el aprendizaje.

- Producir conceptualizaciones sobre las relaciones entre los avatares del proceso identificatorio y el investimento del aprendizaje en la escuela.
- Producir conceptualizaciones sobre las problemáticas de la subjetividad contemporánea que obstaculizan el aprendizaje.
- Conceptualizar las transformaciones en las problemáticas narcisistas e identificatorias que obstaculizan la producción simbólica a lo largo del proceso clínico.
- Producir conceptualizaciones sobre nuevas estrategias de intervención en el espacio escolar que promuevan el despliegue subjetivo y simbólico en el aprendizaje.

Metodología

Se propone un diseño cualitativo (Schwartz H. y Jacobs J. 1996, Taylor S. y Bodgan R. 1992) que busca elaborar mediaciones conceptuales entre hipótesis teóricas complejas e indicadores y descriptores de los procesos en estudio, en un esquema exploratorio y longitudinal (Forni y otros 1993, Samaja, J., 1993, Vasilachis De Giardino, 1992) realzando la perspectiva de la dinámica procesual para describir las transformaciones significativas de las dimensiones de análisis en un periodo de tres años (Ginzburg, C. 1999, Gonzalez Rey, F. 2006).

Con tal fin se diseña un estudio organizado en dos ejes diferenciales: a) a través del abordaje clínico de diagnóstico y tratamiento de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje y b) a través de talleres extracurriculares para la promoción del despliegue subjetivo y simbólico de niños y adolescentes en la escuela.

En el eje clínico se trabajará a partir del diagnóstico y tratamiento de niños y adolescentes con problemas en sus aprendizajes. El Servicio de Asistencia Psicopedagógica de la cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires elaboró un encuadre específico grupal de asistencia a los problemas de simbolización de niños y adolescentes que consultan por sus dificultades de aprendizaje, en permanente revisión nutrido por los resultados de las sucesivas investigaciones desde 1988 hasta el presente.

El *esquema clínico* para esta investigación se organiza en tres tiempos:

1. Proceso diagnóstico inicial: se caracteriza por el abordaje individual (con el previo formulario de consentimiento informado y firmado por los padres) en el que se construyen hipótesis específicas sobre los recursos simbólicos de cada sujeto en las diferentes modalidades de producción: gráfica, escritural, discursiva y lectora, a partir del cual se formulan hipótesis de interpretación sobre las problemáticas psíquicas involucradas y la propuesta terapéutica apropiada.
2. Proceso terapéutico grupal: se caracteriza por la inclusión de intervenciones clínicas orientadas a la transformación de las restricciones en los procesos de simbolización de cada sujeto en el marco de intercambios intersubjetivos significativos para convocar el despliegue de modalidades que favorezcan la complejización

de sus elaboraciones psíquicas.

Incluye el trabajo simultáneo grupal con los adultos a cargo de los niños con el fin de trabajar la elaboración y el apuntalamiento de los cambios en las problemáticas subjetivas y simbólicas de los niños y adolescentes.

3. Proceso diagnóstico final: se caracteriza por las mismas evaluaciones que el diagnóstico inicial para realzar el alcance y las características específicas de los cambios en los procesos de simbolización de cada sujeto.

Selección de casos

El universo del que se seleccionan los casos se integra por la población consultante al Servicio de Asistencia Psicopedagógica compuesta por los alumnos que cursan en escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, homogéneos en cuanto a la manifestación de problemas de aprendizaje y de la situación de vulnerabilidad económico social caracterizada por los indicadores de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) y heterogéneos en cuanto al período vital, problemáticas psíquicas y dificultades de simbolización, que son derivados a los respectivos equipos psicopedagógicos a partir de la detección de problemas de aprendizaje manifiestos y estables no resolubles en el ámbito del aula. Por tratarse de un diseño delimitado por el tipo de encuadre clínico, se parte de un criterio de selección muestral teórico, no probabilístico y de carácter intencional (Taylor, 1992), representativo de las problemáticas actuales de simbolización de niños y adolescentes con dificultades en el aprendizaje. Se conformarán cuatro grupos, tres de ellos integrados por alumnos de escolaridad primaria y el cuarto de escolaridad secundaria:

Grupo 1: Compuesto por niños de edades comprendidas entre 6 y 8 años. Grupo 2: Compuesto por niños entre 9 y 11. Grupo 3: Compuesto por púberes entre 11 y 13. Grupo 4: Compuesto por adolescentes entre 14 y 16 años

Cada uno de los grupos se conformará por 4 o 5 integrantes coordinados por dos terapeutas. A su vez cada grupo suma un encuentro paralelo con los adultos a cargo de la crianza coordinados por otro terapeuta. Todos los terapeutas son investigadores integrantes del equipo.

Todos los niños y adolescentes participantes de la investigación son considerados parte de la muestra únicamente después de que sus padres hayan aceptado voluntariamente y hayan firmado una notificación de consentimiento escrito en la que como adultos a cargo del niño o adolescente acceden a formar parte del proyecto. En todos los casos los sujetos finalizaron el diagnóstico inicial y fueron derivados a tratamiento psicopedagógico grupal. Los terapeutas a cargo de los diagnósticos y tratamientos son docentes de la Cátedra e investigadores del Programa de Investigación.

Recolección del material:

Se filmarán todas las sesiones de los grupos de niños y adolescentes, durante un período de dos años, para poder construir los descriptores y realizar un análisis exhaustivo de cada dimensión en estudio de los objetivos específicos. Se partirá del análisis de la producción de

cada niño en el proceso diagnóstico inicial y se culminará con el análisis del diagnóstico final realizando un estudio comparativo de las producciones simbólicas de cada uno de los pacientes, para generar hipótesis sobre los distintos modos de transformación de sus procesos de simbolización inicial y final. Además de las filmaciones se utilizará para el análisis todo el material producido en los cuadernos, diversos materiales y con las nuevas tecnologías con las que los pacientes trabajan a lo largo de todo el proceso terapéutico.

Dimensiones de análisis

Se buscará conceptualizar sobre la dinámica intersubjetiva y la elaboración intrapsíquica de las problemáticas narcisistas e identificatorias en la especificidad de cada modalidad de producción simbólica.

Se elaborarán dimensiones de análisis específicas que permitan analizar los procesos psíquicos comprometidos en la elaboración representativa cuya función es identitaria y sus articulaciones con las modalidades de simbolización, para luego diferenciar las que están en la base de obstáculos y restricciones para el despliegue con plasticidad de los procesos de simbolización.

Se elaborarán descriptores clínicos específicos para generar estrategias terapéuticas de transformación de los obstáculos para la elaboración de las conflictivas psíquicas. Se proponen dichas estrategias como herramientas favorecedoras de modalidades más plásticas de investimento de los procesos de simbolización.

Las unidades de análisis serán las modalidades de simbolización y para cada una de ellas se construirán descriptores específicos: a) producción gráfica b) producción discursiva c) producción escritural d) producción lectora. Sus indicadores fueron elaborados en sucesivas investigaciones y serán utilizados para sistematizar el análisis de la producción simbólica

Asimismo los ejes de indagación e interpretación sobre cada una de ellas diferenciará las dimensiones intersubjetivas e intrapsíquicas para establecer puentes conceptuales posteriores.

Análisis del material:

La filmación y grabación de todo el proceso terapéutico permitirá elaborar un instrumento de análisis longitudinal específico para caracterizar cada dimensión estudiada.

Se realizarán desgrabaciones del material para cada dimensión de análisis, según las características específicas de recorte de objeto de las modalidades de simbolización de cada sujeto.

Sobre el total del material se realizará un análisis cualitativo descriptivo exhaustivo de las transformaciones con los indicadores de cada dimensión.

Plan de análisis:

1. Definición conceptual de los descriptores clínicos para cada dimensión de análisis de la producción simbólica
2. Análisis de las restricciones para cada dimensión en el proceso diagnóstico inicial.
3. Análisis de los procesos de cambios a lo largo del pe-

río de tratamiento para cada dimensión de análisis.

4. Elaboración de nuevas herramientas clínicas específicas.
5. Elaboración de nuevas hipótesis conceptuales sobre las modalidades de problemáticas narcisistas e identificatorias involucradas en las problemáticas de simbolización de niños y adolescentes contemporáneos

En el eje institucional, se trabajará el primer año a partir de talleres con docentes de nivel inicial.

En proyectos anteriores se realizaron intervenciones institucionales con la modalidad taller en un Jardín de Infantes y en una Escuela Media. Se consolidó un diseño de trabajo sostenido en la investigación (Álvarez, "Procesos de simbolización y uso de nuevas tecnologías: estrategias de complejización del pensamiento en niños y adolescentes socialmente vulnerables". P.DTS 2013-15) que dio como resultado el análisis sistemático de dos dimensiones centrales: a) los procesos de imaginación y b) los procesos de reflexión, tanto en la intervención con niños en edad pre-escolar como en adolescentes de escuela media. En función de los resultados de dicho proyecto se puso de relieve la importancia del trabajo con los adultos a cargo en las instituciones educativas, por lo cual se decidió en esta oportunidad realizar una intervención exploratoria para el diseño de un dispositivo de trabajo con docentes. El trabajo tendrá como eje el abordaje de los procesos subjetivos que en los adultos actúan como mediaciones simbólicas para sus intervenciones con los niños y adolescentes a su cargo.

La tarea se organizará mediante encuentros regulares en grupos de docentes coordinados por una pareja de investigadores. Se establecerán dimensiones de análisis específicas tanto para producir aportes conceptuales como para proponer un dispositivo específico de intervención.

Perspectivas

Las investigaciones llevadas a cabo por el equipo desde 1988 convergen en abordar las articulaciones entre la dinámica intrapsíquica y la dinámica intersubjetiva en los procesos de aprendizaje, considerando que las modalidades con las que cada sujeto produce conocimientos son singulares y se construyen a lo largo de su historia subjetiva, constituyéndose en marcos identificatorios singulares. De allí que en el proyecto actual se ha decidido focalizar en las relaciones entre las problemáticas narcisistas e identificatorias y la producción de conocimientos, como eje de indagación que permitirá por un lado conceptualizar el aprendizaje y sus problemáticas contemporáneas, y por otro diseñar estrategias de intervención tanto en la clínica como en el sistema educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, P. (2010). *Los trabajos psíquicos del discurso. Análisis de la producción discursiva en la clínica de niños con problemas de simbolización*. Bs. As., Ed. Teseo.
- Álvarez, P. y Cantú, G. (2011). "Nuevas tecnologías: compromiso psíquico y producción simbólica". En: *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, UBA. Volumen XVIII, Tomo I, Año 2011, pp. 153-160.

- Álvarez, P. y Cantú, G. (2017). "Subjetividad y simbolización en la escuela. Problemas y perspectivas de trabajo". En Álvarez, P. et al *Imaginando (en) la escuela. Experiencias de producción simbólica con niños y adolescentes*. Buenos Aires: Entreideas.
- Álvarez, P. (2012). "La complejidad de los problemas de simbolización y aprendizaje contemporáneos. Nuevos aportes para la investigación." Edición digital de la Revista Contextos de Educación. Volumen 12 Edición Especial Monográfico sobre Psicopedagogía: En memoria de Mónica Valle. ISSN 1514-2655 <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/index.html>
- Angenot, M. (2010). *El Discurso Social-Los límites de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Aportes desde la clínica y la educación. Buenos Aires: Noveduc.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Bs. As., FCE.
- Aulagnier, P. (1977). *La violencia de la interpretación*. (V. Fischman Trad.) Buenos Aires: Amorrortu.
- Benasayag, L. y Dueñas, G., comps. (2007). *Invencción de enfermedades. Traiciones a la salud y la educación. La medicalización de la vida contemporánea*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cantú, G. (2012). "Los usos de las nuevas tecnologías: notas para un análisis metapsicológico". En: Revista "Psicoanálisis", APDeBA, Vol. XXIV, Nro. 2, Octubre 2012 pp. 275-298.
- Castoriadis, C. (1993). "Lógica, imaginación reflexión" en Dorey y otros: *El inconciente y la ciencia* (J.L. Etcheverry Trad.) Buenos Aires Amorrortu.
- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. (L. Lambert Trad.) Buenos Aires: EUDEBA.
- Castoriadis, C. (2001). *Figuras de lo pensable* (J. Algasí Trad.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). "El agotamiento de la subjetividad pedagógica", en *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Bs.As., Paidós.
- De Sousa Campos, G.W. (2001). *Gestión en Salud. En defensa de la Vida*. Buenos Aires, Lugar Editorial.
- Forni y otros (1993). *Métodos cualitativos II: la práctica de la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Centro editor de América Latina.
- Foucault, M. (1984). *Nacimiento de la Biopolítica*, Buenos Aires, FCE.
- Ginzburg, C. (1999). *Mitos, Emblemas e Indicios. Morfología e historia*. Barcelona Editorial Gedisa. (Trabajo original publicado en 1986).
- Gomezjara, F. y Pérez, R. (1984). *El diseño de la investigación social*. México: Ediciones Nueva Sociología.
- Gonzalez Rey, F. (2006). *Investigación cualitativa y Subjetividad*. Guatemala: Editorial ODHAG.
- Green, A. (2005). *Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo* (L. Lambert trad.) Buenos Aires Amorrortu.
- Green, A. (1996). *La metapsicología revisitada* (I. Agoff Trad.) Buenos Aires: Eudeba.
- Green, A. (2010a). *Illusions et désillusions II: le travail psychanalytique*. Paris: Odile Jacob.
- Green, A. (2010b). *El pensamiento clínico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Green, A. (2011). *Du signe au discours. Psychanalyse et théories du langage*. Paris: Ithaque.

- Green, A. (2012). El encuadre psicoanalítico: su interiorización en el analista y su implicación en la práctica. *Revista de Psicoanálisis*. Green en APA: Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo. Buenos Aires: Asociación Psicoanalítica Argentina. Tomo LXIX, Marzo 2012, Nro. 1. Pp. 1-24.
- Green, A. (2014). *¿Por qué las pulsiones de destrucción o de muerte?* Buenos Aires: Amorrortu.
- Hautefeuille, M. y D. Véléa (2010). *Les addictions à Internet*. París, Payot.
- Janin, B., Vasen, J. y Fusca, C. comps. (2017). Dislexia y dificultades de aprendizaje.
- Kaplan, C. (2005). "Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades?" en Llomovate y Kaplan (comps.): *Desigualdad educativa. La Naturaleza como pretexto*. Bs. As., Noveduc.
- Ley Nacional de Salud Mental No 26657, Argentina 2011, Ministerio de Salud, Presidencia de La Nación.
- Morduchowicz, R. (2008). *La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Buenos Aires, Paidós.
- Morin, E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. 2001, 4ª reimpresión, 1º ed. Gedisa, Barcelona.
- Piscitelli, A. (2002). *Ciberculturas 2.0*. Buenos Aires, Paidós.
- Púlice G. y otros (2000). *Investigación - Psicoanálisis*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Roszak, T. (2005). *El culto a la información*. Barcelona, Gedisa.
- Samaja, J. (1993). *Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Schlemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós.
- Schlemenson, S. y Álvarez, P. (2014-2017). *Psicopedagogía Clínica: entramado dinámico del afecto en el aprendizaje*. Proyecto de investigación subsidiado por UBACyt.
- Schlemenson, S. y Grunin, J. (2013). *Psicopedagogía Clínica. Propuestas para un modelo teórico e investigativo*. Buenos Aires: Eudeba.
- Schwartz, H. y Jacobs, J. (1996). *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad* (C. Villegas García Trad.) México: Trillas.
- Sibilia, P. (2012). *¿Redes o Paredes?, la escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Stolkner, A. (2013). "Medicalización de la vida, sufrimiento subjetivo y prácticas en salud mental" en Lerner, H. (comp.). *Los sufrimientos. Diez psicoanalistas. Diez enfoques*. Buenos Aires: Psicolibro, FUNDEP.
- Sverdlik, M. (2010). *La creación del pensamiento en los orígenes*. Buenos Aires: Teseo
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Tisseron, S. (2012). *Rêver, fantasmer, virtualiser. Du virtuel psychique au virtuel numérique*. Paris: Dunod.
- Tisseron, S. et al. (2006). *L'enfant au risque du virtuel*. Paris, Dunod: 7-38.
- Urribarri, F. (2013). *Dialoguer avec André Green. La psychanalyse contemporaine, chemin faisant*. Les Éditions d'Itaque : Paris.
- Vasilachis De Giardino, I. (1992). *Métodos cualitativos I Los Problemas teórico-epistemológicos* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Fecha de presentación: 20 de marzo de 2018
Fecha de aceptación : 12 de septiembre de 2018