

Conflicto psíquico y tratamiento psicopedagógico

Psychic conflict and psycho-pedagogical treatment

Por Silvia Schlemenson y Teresita Bó

RESUMEN

El tratamiento psicopedagógico tiene por objeto elaborar restricciones simbólicas de púberes, adolescentes y niños con problemas de aprendizaje, para mejorar y enriquecer sus formas de pensamiento frecuentemente amenazadas por situaciones conflictivas de carácter restrictivo.

Los diferentes conflictos que cada sujeto expresa durante su tratamiento psicopedagógico, pueden ser restrictivos o propulsivos. Los de carácter propulsivo, incluyen estrategias de circulación del afecto plásticas y dinámicas que incorporan recursos diversos y heterogéneos asociables a experiencias de aprendizaje satisfactorias. Los restrictivos en cambio, muestran maneras rígidas de resolución de las situaciones problemáticas que el sujeto atraviesa, frecuentemente ligadas a modos característicos de repetición resolutiva que no reportan complejización en términos representacionales ni incorporan gratificaciones complementarias. En estos casos, los pacientes repiten formas de simbolización producidas por intensos trabajos psíquicos que empobrecen sus recursos

SUMMARY

The aim of psycho-pedagogical treatment is to help children and adolescents with learning problems to elaborate symbolic restrictions resulting from conflictive situations which threaten their thinking processes.

Different conflicts expressed by subjects along psycho-pedagogical treatment can be restrictive or propulsive.

Propulsive conflicts involve plastic and dynamic ways of affect-circulation and representational resources, which can be associated to satisfactory learning experiences. On the other hand, restrictive conflicts show rigid, repetitive ways of solving problematic situations which involve neither more psychic complexity nor other forms of complementary fulfillment. In these cases, patients repeat symbolizations characterized by an impoverishing psychic work, with the decrease of both, representational resources and the active search for new investment opportunities. Affect circulation around the social objects a child interacts with becomes rigid with a consequent loss in psychic complexity.

In psycho-pedagogical treatment,

representacionales y descienden activamente el deseo de búsqueda de oportunidades de mayor complejidad simbólica. Dichos trabajos, al servicio de la restricción, rigidizan la circulación del afecto alrededor de los objetos sociales con los cuales el sujeto interactúa.

En la clínica psicopedagógica, conocer las maneras repetitivas de organización simbólica de cada paciente, le permitirá a los terapeutas intervenir alrededor de las mismas para promover su complejización representacional y ductilidad afectiva.

Palabras clave: Proceso de simbolización - Conflicto psíquico - Intervenciones clínicas

knowing repetitive ways in each child's symbolic organization, allows therapists to design clinical interventions meant to promote psychic complexity and affective plasticity.

Key words: Symbolization process - Psychic conflict - Clinical interventions

INTRODUCCIÓN

En la clínica con niños y adolescentes con problemas de simbolización nos encontramos con dificultades para producir simbólicamente, para desarrollar un pensamiento autónomo o para aprender de una manera satisfactoria y vislumbramos que estas problemáticas devienen de modos fallidos de resolución de la conflictiva psíquica de cada sujeto.

No todos los sujetos tienen la plasticidad psíquica suficiente como para incorporar placer a sus estrategias de simbolización del mundo. Muchos de ellos padecen de una rigidez tal en la calidad de su dinámica psíquica que dificulta la movilidad necesaria para el acceso a nuevas maneras de satisfacción mediante la complejización de su actividad representacional.

La productividad representacional satisfactoria para un sujeto demanda de una disponibilidad psíquica y una movilidad intersistémica, identitaria y defensiva que no se resuelve siempre en forma propulsiva. Cuando los pacientes se tornan repetitivos y rígidos, el psiquismo se retrae y pierde potencialidad simbólica. En estos casos, las situaciones novedosas por las cuales el sujeto transita, son asimiladas en base a patrones narcisísticos, eróticos y edípicos fijos, de escasas posibilidades para circular con menor sufrimiento por el espacio social que compromete las tareas y relaciones escolares de los niños y adolescentes.

Los chicos que consultan por problemáticas ligadas a la simbolización y al aprendizaje no han encontrado modos adecuados de sortear el sufrimiento producido por las difíciles situaciones subjetivamente significativas en las

cuales se encuentran atrapados. Las formas de resolución de los conflictos que atravesaron a lo largo de su historia libidinal, han sido fallidas pero particulares en cada caso. En general estos modos se han rigidizado y ellos repiten los mismos caminos erráticos de resolución que se consolidaron durante la constitución restrictiva de su psiquismo. El conflicto psíquico refiere, por tanto, a la incapacidad de resolver las problemáticas subjetivas con los recursos psíquicos habituales y se requerirá, para su resolución de algún tipo de transformación propulsiva tendiente a la complejización del psiquismo. Se hace imprescindible, por tanto, incorporar al conflicto psíquico al interior del tratamiento. En una primera instancia, diagnóstica, para acceder a las particularidades de cada paciente; luego, a medida que el tratamiento avanza, para poder intervenir adecuadamente en dirección a procesos más creativos, heterogéneos y plásticos.

A lo largo del artículo se desarrolla la temática del conflicto psíquico, desde las conceptualizaciones iniciales de S. Freud hasta las ideas del psicoanálisis contemporáneo, considerando autores como Andre Green, Piera Aulagnier y Cornelius Castoriadis. Esta evolución teórica nos permite comprender el concepto de conflicto restrictivo y su incidencia en la problemática de la simbolización y el aprendizaje, comprensión imprescindible para avanzar en las vicisitudes de la clínica psicopedagógica. Las viñetas clínicas presentadas ilustran y profundizan en los aspectos teórico-clínicos pertinentes vinculados al tratamiento, junto con los resultados de las investigaciones realizadas dentro del programa de UBACyT.

Marco teórico

Desde los momentos iniciales del psicoanálisis, el tema del conflicto psíquico ocupó un lugar de importancia tanto dentro de la teoría como de la clínica. Para Freud (Freud, 1986) se habla de conflicto psíquico cuando hay exigencias internas inconciliables que pulsán en forma contrapuesta, en búsqueda de satisfacción y descarga. De acuerdo a cómo esta contraposición se resuelva, nos encontraremos con modos de mayor complejidad de recursos psíquicos o con procesos restrictivos e inhibitorios generalizados.

A lo largo de la obra freudiana se fue haciendo hincapié en diversas modalidades de conflicto de acuerdo a la concepción de aparato psíquico prevalente en cada época. En la primera tópica, el conflicto fue descrito como resultado de la división en instancias, es decir, referido a la oposición entre lcs. y Pcs./Cs., separados ambos sistemas por la censura. Esta oposición se vinculó también con las soluciones que demanda el choque entre el principio de placer y el principio de realidad, considerados como fuerzas en contraposición que sustentan un tipo de circulación de la energía psíquica que no permite la expresión de las mociones pulsionales y anula las oportunidades de investimento de distintos y novedosos objetos con los cuales alcanzar caminos de acceso a la satisfacción y apertura de posibilidades para la descarga (Green, 1996).

La segunda tópica nos ofrece un modelo de aparato en el cual el conflicto se despliega en diversas modalidades: conflicto entre instancias, conflictos al interior de una misma instancia, conflictos entre mociones pulsionales

provenientes del Ello y la censura propia del Superyó y defensas inconscientes de un Yo que debe vérselas con diversos amos asociables a las figuras parentales y los objetos significativos del campo social (Castoriadis, 1993).

Finalmente, el dualismo pulsional: pulsiones de vida y pulsiones de muerte, nos brinda nuevos elementos para pensar el conflicto psíquico y permite comprender ciertas patologías ligadas a desinvertimientos masivos como vía de resolución de conflictos (Green, 1990). El conflicto psíquico será entonces, para esta orientación, el resultado de la puesta en relación de las exigencias que sufre el aparato debido a la tramitación pulsional, la división en instancias, la calidad de los procesos de investimento y desinvestimiento y la inclusión de procesos de desobjetualización del campo social, como patología frecuente en los niños con problemas de aprendizaje.

A lo largo de su obra, Green (2005) considera que la circulación de cargas pulsionales no ocurre de manera libre dentro del aparato, ya que las representaciones inconscientes caen bajo el efecto de la represión y producen capturas pulsionales restrictivas que inciden en rupturas y quiebres en la movilidad y ductilidad de la energía psíquica de un sujeto. En el inconsciente las representaciones se encuentran fuertemente cargadas y con modos de organización propios. La condensación y el desplazamiento son los mecanismos prínceps que gobiernan el sistema inconsciente y producen variedad de formas y sentidos de las capturas características de la organización psíquica de cada sujeto. Es-

tos mecanismos conciernen tanto a los contenidos representacionales como a las transferencias de carga, por lo cual se puede concluir que el flujo de la energía libre, las modalidades de captura y la tendencia a la descarga son aspectos importantes a considerar en relación a la metapsicología del inconsciente que abre un conjunto de interrogantes acerca de las diferentes formas de simbolización de un sujeto (Green, 1996).

La cantidad de energía circulante es lo que denominamos “el afecto”. Green (2003), sostiene que representación y afecto difieren en cuanto al modo de ligazón que establecen entre ambos. Las representaciones se ligan entre sí por concatenación en la medida en que el afecto las orienta y energiza. Si esto no ocurre y el afecto permanece fijado a situaciones traumáticas o conflictivas no resueltas, los procesos de desinversión parcializan y rigidizan la actividad representativa del sujeto.

Cuando el afecto aparece ligado a la cadena representacional, los procesos psíquicos se despliegan y son aptos para complejizarse hasta alcanzar los procesos simbólicos más sofisticados. En cambio la difusión descontrolada y el hipercontrol desliga la cadena representativa y produce la rigidez característica de muchas de las producciones de niños con problemas de aprendizaje signadas por el control y/ o el desborde del afecto por fuera de dicha cadena con efectos diversos que pueden llegar hasta la destrucción del psiquismo.

En la clínica psicopedagógica con orientación psicoanalítica debemos atender a estos dos aspectos fundamentales de la organización psíquica

realizando la relación entre afecto y representación. Para ello es necesario profundizar y comprender las características de la actividad representativa de un sujeto, tanto en sus aspectos inconscientes como preconcientes-concientes, indagando en sus fantasías prevalentes, sus modos de representarse a sí mismo, al mundo y a sus objetos, las modalidades cognitivas predominantes y las particularidades de la producción simbólica (Álvarez, 2010).

Para comprender la complejidad existente en la relación representación-afecto, se deberá hacer un diagnóstico que permita conocer la modalidad de circulación del mismo en las distintas producciones de un sujeto. Esta circulación puede ser a predominio de ligaduras, con un caudal representacional variado y suficiente o limitarse a circuitos representacionales rígidos provocando repeticiones y fijaciones. Las producciones gráficas, entre otras producciones simbólicas, dan cuenta de estos procesos, en cuanto pueden ser susceptibles de incorporar aspectos primarios y secundarios modelados por el afecto, o bien indicar interrupciones, desbordes y desligaduras parciales (Wald, 2010, a).

La rigidez en las características defensivas propia de los niños con problemas de aprendizaje marca también un divorcio entre representación y afecto que se expresa en dibujos, actividad discursiva y escrita carentes de sentido, vacías y desubjetivadas.

Las producciones gráficas y las cognitivas dan cuenta de las formas actuales de cada niño de representar el mundo, a partir de las cuales se puede hipotetizar sobre aspectos dinámicos

de su constitución psíquica que inciden en la pobreza de sus producciones. El vacío representacional, por ejemplo es una de estas modalidades frecuentes en niños con problemas de aprendizaje que expresa el divorcio entre representación y afecto, mediante la desligazón del componente afectivo asociado a las formas cliché que el sujeto produce y repite en sus producciones (Wald, 2009).

Las investigaciones realizadas por la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, (1989-2011), permitieron asociar los problemas de aprendizaje de los niños a formas repetitivas y rígidas de resolución de las situaciones conflictivas que el sujeto atraviesa (Schlemenson, 2009).

Cuando hablamos de situaciones conflictivas restrictivas, referimos a modos de funcionamiento psíquico caracterizados por falta de porosidad en las membranas de pasaje de uno a otro modo de organización de las distintas instancias psíquicas; actividad defensiva rígida y/o inhibitoria; modalidades de descarga poco plásticas que sintetizan formas singulares y restrictivas de tratamiento de los distintos conflictos atravesados por un sujeto en el largo camino de constitución de su psiquismo.

Conflicto psíquico restrictivo y tratamiento psicopedagógico

Conocer las características sobresalientes de las formas restrictivas de la producción simbólica de cada paciente permite organizar las particularidades a considerar durante su proceso terapéutico.

En los niños con problemas de apren-

dizaje la manera de organización de su actividad psíquica suele ser rígida. Cuando esto sucede, el paciente repite modalidades de expresión de un tipo de actividad que lo limita en la plasticidad para el uso de recursos simbólicos variados.

A medida que se desarrolla el tratamiento las intervenciones intentan facilitar nuevas oportunidades de ligar el afecto a las situaciones conflictivas con las cuales se trabaja, posibilitando de este modo la apertura a un campo de transformaciones de orden dinámico que inciden en la incorporación de mayor heterogeneidad a la producción simbólica de cada paciente. Para ello, el terapeuta trata de intervenir tendiendo a realzar las capturas restrictivas y colocarlas en un eje asociativo de carácter diseminativo y de-constructivo (Derrida, 1975) que permite ampliar las formas interpretativas que el paciente tiene del mundo.

Se considera a la diseminación (Derrida, 2001) como una operación (en nuestro caso de carácter terapéutico), en la cual se le propone al paciente la apertura de un proceso asociativo de sus errores tomados como textos existentes a ser trabajados deconstructivamente durante la sesión. Se abandona de este modo la focalización en el hallazgo de sentidos únicos motivadores de los problemas de escritura para promover variedad de ejes de análisis que posibiliten una apertura y realce de-constructivo de los materiales producidos durante la sesión. De este modo, la escritura tomada *deconstructivamente*, abre variedad de lecturas asociadas a los conflictos significativos de carácter restrictivo de cada paciente y permite sustituir la com-

preensión lineal de su conflictiva psíquica para incluir una apertura intertextual en la comprensión de su problemática.

A medida que el tratamiento avanza se apunta a incluir intervenciones terapéuticas asociables al realce de la modalidad de resolución de conflictos que tiene cada niño frente a las situaciones problemáticas restrictivas generando con ello la apertura y búsqueda de una complejidad psíquica de mayor satisfacción y heterogeneidad en las estrategias simbólicas distintivas de cada paciente. Para que esto se concrete, el terapeuta no hace sugerencias, sino que activa propuestas diseminativas y asociativas alrededor de la modalidad de cada niño.

Para profundizar y comprender mejor cómo se trabaja el conflicto psíquico en un grupo de tratamiento psicopedagógico, se realizó la investigación "Intervenciones del terapeuta en la clínica de niños con problemas de simbolización" (Bo, 2009) en la cual se partió de la hipótesis de que las intervenciones del analista en la clínica de niños con problemas de simbolización se focalizan, con un alto grado de prevalencia, en aspectos ligados al encuadre, al conflicto en su carácter restrictivo y a la dinamización de la actividad reflexiva.

Metodológicamente se concretó el estudio de las formas de intervención terapéutica en un grupo de tratamiento compuesto por 6 niños, 3 varones y 3 mujeres, entre 7 y 8 años, a lo largo de un año de trabajo. Los encuentros fueron semanales y se analizaron las intervenciones de los terapeutas (terapeuta y co-terapeuta) a partir de las desgrabaciones de cada sesión. En

relación al conflicto, se diferenciaron tres grandes dimensiones: realce de las dificultades, modalidades de resolución y transformaciones.

A lo largo del estudio de casos, las intervenciones incluidas dentro de la categoría conflicto mantuvieron una frecuencia relativamente alta y constante, siendo la variación más notable el incremento de las intervenciones del terapeuta que tuvieron lugar a partir de las sesiones intermedias y finales. En las sesiones iniciales, las intervenciones terapéuticas, tendieron al realce significativo de la problemáticas subjetivas de cada paciente y de los conflictos prevalentes, mientras que las intervenciones que señalaban las modalidades de resolución, generalmente fallidas y las transformaciones que se iban logrando, fueron aumentando su frecuencia a medida que el tratamiento avanzaba.

La investigación mencionada tuvo un diseño cualitativo de elaboración de categorías conceptuales y de indicadores descriptivos.

En una segunda etapa, y a partir del trabajo conjunto con investigadores de la Universidad Nacional del Comahue, (de la Cruz y Sheuer, 2011) se aplicó el Análisis Factorial de correspondencias simples a los datos recabados. De dicho análisis surgió con mayor precisión que en las sesiones iniciales, el terapeuta intervenía para realzar el conflicto, mientras que en las sesiones finales se dirigía a jerarquizar las transformaciones que los niños producían en los modos de resolución del mismo.

Para comprender más cabalmente las particularidades de la constitución subjetiva de cada niño, los conflictos

prevalentes que lo atraviesan y las modalidades de resolución será necesario el conocimiento, por parte del terapeuta, de las situaciones problemáticas que han disminuido sus formas plásticas y complejas de ingreso al campo social (Schlemenson, 2009). De esta manera se incluye dentro del tratamiento la dimensión intrapsíquica entramada con los vínculos intersubjetivos para poder distinguir las modalidades defensivas características de cada paciente y la calidad de la complejidad representacional con la cual se expresa.

En la siguiente viñeta se pueden encontrar alguno de los aspectos distintivos de la lógica intersubjetiva alrededor de la cual se constituyó psíquicamente la paciente a diagnosticar y asociarlos a sus formas de funcionamiento intrapsíquico prevalente y al modo de expresión del mismo en el tipo de complejidad representativa que distinguía sus producciones.

M es una chica de 15 años, de nacionalidad boliviana, que consulta derivada por la escuela media a la que concurre. Convive con sus padres y tres hermanas mujeres. Salvo la menor, de 5 años, todos son de origen boliviano. En la entrevista de admisión M comenta que tiene problemas de atención y de memoria, que no recuerda lo que estudia. En la entrevista de historia vital su madre manifiesta temor al crecimiento de sus hijas mujeres, ya que no desea que -como ella- queden embarazadas tempranamente y no puedan terminar sus estudios.

Como resultado del psicodiagnóstico realizado, se pudo acceder a distintos aspectos de la conflictiva de M.

En relación a los aspectos intersubje-

tivos aparece sumisión frente a las figuras parentales y temor y desazón frente a la posibilidad de que se sientan decepcionados de ella y a la vez fuertes deseos de salida exogámica acompañados de grandes miedos en relación a las amistades, especialmente de los varones. Con respecto a la dinámica intrapsíquica aparece un intenso conflicto intersistémico producto de la insistencia de mociones pulsionales reprimidas y activadas en su adolescencia, aparición de aspectos superyoicos rígidos acompañados de profundos sentimientos de culpabilidad y escasa plasticidad psíquica. Como defensas prevalentes la negación y la identificación proyectiva.

Estas características de M generan producciones simbólicas de marcada heterogeneidad.

Mientras que su narrativa oral es rica y expresiva, su capacidad gráfica es pobre y repetitiva. Sus dibujos tiene ausencia de detalles, las figuras humanas están poco logradas, con escasa diferenciación sexual y poca discriminación ropa-cuerpo (por ejemplo las manos y cuellos no tiene división con las prendas de vestir). Su escritura también es pobre y no utiliza ningún signo de puntuación, más que el punto final. Pero al leer lo que ha escrito lo hace en forma adecuada, colocando en la entonación todos los signos que en la hoja se hallan ausentes.

Nos encontramos frente a modos restrictivos e inhibitorios de circulación pulsional que se manifiestan en la mayoría de las producciones. Estas características inhibitorias se repiten en sus modos de vestir.

En el dominio del proceso lecto-escrito y su posicionamiento frente a las ta-

reas escolares, denota fuertes restricciones en su actividad representativa, limitada por intensos controles de carácter superyoico que rigidizan sus producciones.

En este caso, como en muchos otros, la rigidez defensiva característica de los niños con problemas de aprendizaje, atenta contra la posibilidad de aprender porque obstaculiza los procesos creativos.

El pensamiento autónomo, requerido para completar satisfactoriamente las tareas escolares, no se inicia con el ingreso del niño a la escuela sino que se modula desde los primeros momentos en la consolidación de sus relaciones de origen. Puede suceder entonces que, intensos apegos a las figuras parentales, produzcan retracciones libidinales que disminuyan el deseo de autonomía.

Piera Aulagnier (1975) sostiene que en ocasiones el acceso de un niño a la actividad de pensar genera en la madre cierta angustia, porque es la manifestación de la autonomía de su hijo y de la incapacidad, de allí en más, de saberlo todo sobre él. Muchos adultos pueden sentirse amenazados cuando sus hijos comienzan a cuestionar, a preguntar, a pensar por sí mismos y transferir en sus relaciones de amor hacia ellos, modalidades restrictivas de funcionamiento simbólico desde los orígenes. En este caso, los vínculos materno/paterno-filiales atrapantes producen capturas narcisísticas en las cuales los niños son “pensados” y “hablados” por los adultos, en lugar de poder acceder a un lenguaje y a un pensamiento autónomo.

C es una niña de 9 años, derivada de la escuela de jornada completa donde

concorre y en la que cursa 4º grado de escolaridad primaria. Es la menor de 3 hermanos, la anteceden dos varones de 14 y 13 años. Su madre ha cursado estudios secundarios completos y es empleada doméstica, su padre, también con estudios secundarios completos, se halla desempleado al momento del psicodiagnóstico, sus hermanos cursan ambos 7º grado, habiendo repetido el mayor, dos años y el otro uno.

C presenta dificultades en el aprendizaje desde el primer grado de escolaridad primaria, confunde letras, no separa palabras, carece de autonomía en la ejecución de consignas, se muestra insegura y requiere siempre el apoyo del maestro para realizar su trabajo. Estas dificultades se agudizaron al llegar a 4º grado, cuando es derivada para su diagnóstico.

De las entrevistas a padres surge que siendo la hija menor y la única mujer, la madre mantiene una relación muy estrecha con la niña, con escasa posibilidad de diferenciación. “A veces parece que es la hermana, no la mamá”, comenta el padre a lo largo de la entrevista. Esta relación tiene características intrusivas: la mamá dice querer ser todo para la niña. Ella tiene pocas amigas y se vincula escasamente con los compañeros de la escuela.

La producción de C nos permite acceder a aspectos fantasmáticos cargados de contenido erótico que no encuentran vías adecuadas de sustitución simbólica. Estos aspectos aparecen especialmente en los tests proyectivos gráficos. En cambio su discurso es pobre y la actividad narrativa escasa, por lo cual podemos suponer una fuerte contrainvestidura que pro-

duce empobrecimiento simbólico y diversos grados de inhibición en la concreción de sus tareas.

Los conflictos psíquicos prevalentes en ella devienen de no poder tramitar adecuadamente los aspectos libidinales ligados al proceso primario y originario a los que permanece fijada, con lo cual sus representaciones simbólicas actuales se ven empobrecidas, con mecanismos defensivos asociables a la evitación y fuertes tendencias regresivas.

Avanzado el tratamiento C comenzó a producir modificaciones en los vínculos intersubjetivos, tenía más amigas e interactuaba de un modo menos defensivo con los compañeros.

En relación a sus docentes comenzó a pedir ayuda y a expresar las dificultades que tenía. Lentamente fue accediendo a modos más autónomos tanto para resolver sus tareas escolares como para enfrentar las situaciones de la vida cotidiana.

Cuando el apego a los primeros objetos de amor es excesivo, cuando la demanda de satisfacción inmediata es intensa y cuando los adultos no habilitan nuevas formas de satisfacción ni nuevos objetos sustitutos, se producen situaciones de conflicto psíquico difíciles de tramitar adecuadamente. El acceso a los procesos simbólicos requieren entonces del tratamiento clínico de las mismas como para generar nuevas y múltiples maneras de resolución para las situaciones problemáticas que cada sujeto atraviesa en los distintos momentos de su constitución psíquica.

El trabajo terapéutico durante el tratamiento psicopedagógico se orienta entonces al relace de las maneras rígi-

das de resolución de los conflictos de cada uno de los pacientes tendiendo a una mayor permeabilidad y dinamismo en el acceso a estrategias de descarga y satisfacción.

Conclusión

Como se ha visto a lo largo del artículo, para trabajar teóricamente la noción de conflicto psíquico es necesario situarse dentro del *paradigma de la complejidad* (Morin, 1997) ya que se trata de un concepto teórico abordable desde múltiples aristas y con diversos niveles de profundidad para que el sujeto amplíe y alcance una mayor potencialidad y dinamismo en la resolución de las situaciones psíquicamente conflictivas que atraviesa.

Recuperar la capacidad de resolución de conflictos para un sujeto amplía su caudal representacional y simbólico. Cuanto mayor sea el caudal representacional, mayores serán las posibilidades de desplazamiento e inclusión de plasticidad en la organización de sus modos de acceso al mundo del conocimiento. Cuando estos desplazamientos se encuentran obstaculizados aparecen formas rígidas de circulación libidinal, repeticiones y ausencia de creatividad, por la existencia de mecanismos de defensa excesivos que inciden en la impermeabilidad de las barreras intersistémicas, la escasez representacional o los aspectos tanáticos superyoicos que inhiben la productividad representativa en los niños. Las intervenciones clínicas que giren alrededor de las situaciones conflictivas no elaboradas y eludidas constituirán entonces estrategias privilegiadas de un trabajo terapéutico tendiente a incorporar mayor plasticidad en el psi-

quismo de un paciente con problemas de aprendizaje. Dichas intervenciones desplegarán un tipo de trabajo psíquico del paciente que habilita el investimento de nuevos objetos y la elaboración de defensas más plásticas, permeables divergentes, dinámicas y múltiples.

Las intervenciones que operan sobre la conflictiva particular de cada paciente constituyen uno de los ejes principales de intervención en la clínica psicopedagógica. (Bo, 2009). En un comienzo hará falta generar las condiciones para que se hagan visibles las problemáticas de cada uno de los niños. Para ello, la escucha atenta y benévola del terapeuta será condición necesaria para que estas situaciones continúen desplegándose. Los señalamientos que se producen en sesión buscarán entonces enfrentar a los niños con estas situaciones, conmoviéndolas y ofreciendo para ellas aperturas tendientes a su dinamización.

En el encuadre de la clínica psicopedagógica no sólo se cuenta con las intervenciones convencionales expresadas a través de preguntas, señalamientos o pedidos de ampliación, sino con la formulación de una consigna a resolver en el cuaderno que cada niño tiene durante la sesión. Dicha consigna puede orientarse a imaginar soluciones, a inventar nuevos caminos, a recordar situaciones exitosas, siendo todas ellas tareas que los pacientes completan durante la sesión, tendientes a profundizar su compromiso afectivo y despliegue simbólico.

El terapeuta, mediante la formulación de la consigna, genera también oportunidades para que los pacientes se enfrenten a sus problemáticas particu-

lares y se expresen de acuerdo a sus posibilidades simbólicas.

La inclusión del conflicto en el tratamiento psicopedagógico posibilita vincular la problemática del aprendizaje con las funciones psíquicas que se hallan comprometidas en él. El trabajo terapéutico se orienta a incluir el sufrimiento, a visibilizarlo en sus manifestaciones y a vincularlo con los aspectos intrapsíquicos que se encuentran perturbados, para posibilitar transformaciones que acerquen a los chicos a producciones simbólicas más satisfactorias.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ÁLVAREZ, P. (2010), *Los trabajos psíquicos del discurso*, Editorial Teseo, Buenos Aires.
- AULAGNIER, P. (1984), *Los destinos del placer*, Argot, Barcelona, 1984.
- AULAGNIER, P. (1986), *El aprendiz de historiador y el maestro brujo*, Amorrortu, Buenos Aires, 1986.
- AULAGNIER, P. (1994), *Un intérprete en busca de sentido*, Siglo XXI, México, 1994.
- BO, T. (2009), Tesis de Maestría UNLM-AEAPG, *Intervenciones del terapeuta en la clínica de niños con problemas de simbolización*.
- BO, T. (2010), *Conflicto psíquico y tratamiento de los problemas de simbolización*. Anales del II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación y Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR Tomo I, pp. 23-25.
- CASTORIADES, C. (1993), (comp.) "Lógica, imaginación y reflexión". En *El inconsciente y la ciencia*, pp.21-42, Amorrortu, Buenos Aires.
- DE LA CRUZ, M; SCHEUER, N. y SCHLEMENSON, S. (2011), "Un estudio exploratorio de los actos de habla en psicoterapia grupal de niños con problemas de aprendizaje", (enviado).
- DE PERETTI, C. (1989), *Jacques Derrida. Texto y deconstrucción*. Anthropos Editorial del hombre, Madrid, 1989.
- DERRIDA, J. (1971), *De la gramatología*, Siglo XXI, 1971.
- DERRIDA, J. (1975), *La diseminación*, Editorial Fundamentos, Madrid.
- FREUD, S. (1895) "Proyecto de Psicología". En *Obras Completas*, Amorrortu, Vol. I, Buenos Aires, 1982.
- FREUD, S. (1911), "Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico". En *Obras Completas*, Vol. XII, Buenos Aires, Amorrortu, 1980.
- FREUD, S. (1986), "Neuropsicosis de defensa". En *Obras Completas*, Amorrortu, Vol. I, Buenos Aires, 1982.
- GREEN, A. (1990), *De locuras privadas*, Amorrortu, Buenos Aires, 1990.
- GREEN, A. (1996), *La Metapsicología Revisitada*, Eudeba, Buenos Aires, 1996.
- GREEN, A. (2001), *El tiempo fragmentado*, Amorrortu, Buenos Aires, 2001.
- GREEN A. (2002), *El pensamiento clínico*, Amorrortu, Buenos Aires, 2002.
- GREEN, A. (2005), *Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo. Desconocimiento y reconocimiento del inconsciente*, Amorrortu, Buenos Aires, 2005.
- MORIN, E. (1994), *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, Barcelona, 1994.
- MORIN, E. (2001), *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Nueva Visión, Buenos Aires, 2001.
- SCHLEMENSON, S. (1999), (comp.) *Leer y escribir en contextos sociales complejos*, Paidós, Buenos Aires, 1999.
- SCHLEMENSON, S. (2001), (comp.) *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*, Paidós, Buenos Aires, 2001.
- SCHLEMENSON, S. (2004), (comp.) *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica*. Paidós, Buenos Aires, 2004.
- SCHLEMENSON, S. (2009), *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*, Paidós, Buenos Aires, 2009.
- SVERDLIK, M. (2010), *La creación del pensamiento en los orígenes. Estudio psicoanalítico acerca de las fantasías y teorías sexuales infantiles*, Editorial Teseo, Buenos Aires.
- WALD, A. (2009), "New dimensions of symbolization problems in children". IPSO Journal 2009. Sacerdotti Prize. Publicación electrónica del International Psychoanalytic Studies Organization. Londres, 2009.
- WALD, A. (2010), "La producción gráfica en la clínica psicopedagógica". En Revista *Contextos de Educación* n° 10. Dpto. de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, 2010.
- WALD, A. (2010), "Nuevas dimensiones de los procesos de simbolización en niños". En *Acta Psiquiátrica PsicolAm.Lat.* 56 (1), Buenos Aires, 2010.

RESEÑA CURRICULAR DEL AUTOR

Silvia Schlemenson

Dra. en Psicología Universidad de Buenos Aires. Profesora Titular Regular de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Directora del Programa de Asistencia Psicopedagógica de niños con problemas de aprendizaje. Facultad de Psicología. UBA. Directora de proyectos de investigación sobre "Problemas de aprendizaje en la infancia y la adolescencia". Directora y docente del programa de actualización sobre: Nuevas formas de simbolización en la infancia y la adolescencia. Desafíos en la clínica psicopedagógica. Posgrado Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. Autora de *La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Investigación y praxis* (Paidós), *Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigación y prácticas en psicología educativa* (Noveduc); autora y compiladora en *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica* (Paidós), *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico* (Paidós), entre otros.

E-Mail: sons@psi.uba.ar

Teresita Bó

Magister en Psicoanálisis - UNLM-AEAPG. Docente e Investigadora de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Docente Titular carrera de Psicopedagogía Centro de Estudios Superiores Marcos Sastre. Miembro del Equipo de Niñez y Adolescencia de la AEAPG. Miembro del Equipo de Epistemología e Investigación, Colegio de Psicólogos de la Pcia. de Buenos Aires, Distrito XV. Co-autora de *Actualización en psicoanálisis de niños 2010*, (AEAPG), *Clínica Psicopedagógica y alteridad* (Noveduc), *Tratamiento de los problemas de aprendizaje* (Noveduc), *Niños que no aprenden* (Paidós).

E-Mail: teresitabo@yahoo.com