

XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2020.

Los procesos reflexivos parentales en la clínica psicopedagógica grupal. Un acercamiento conceptual.

Stigliano, Daniela.

Cita:

Stigliano, Daniela (2020). *Los procesos reflexivos parentales en la clínica psicopedagógica grupal. Un acercamiento conceptual. XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-007/813>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/etdS/n4m>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

LOS PROCESOS REFLEXIVOS PARENTALES EN LA CLÍNICA PSICOPEDAGÓGICA GRUPAL. UN ACERCAMIENTO CONCEPTUAL

Stigliano, Daniela

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El presente escrito busca desarrollar el marco conceptual en el que se inscribe una experiencia de investigación en proceso de finalización[1], la cual se propone una profundización conceptual en torno a posibles ejes teórico-clínicos que orientan el trabajo terapéutico con adultos a cargo de niños con problemas de aprendizaje que consultan al Programa de Asistencia psicopedagógica de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología (UBA). En este encuadre clínico, el trabajo de orientación en grupos de reflexión con padres es condición del acompañamiento de los adultos al tratamiento psicopedagógico de los niños, constituyendo un espacio que invita a la interrogación y la puesta en cuestión de modalidades de crianza que sostienen ciertas restricciones para la complejización de la actividad psíquica y el despliegue de la producción simbólica de los niños, a través de modos de encuentro intersubjetivo históricamente acuñados.

Palabras clave

Procesos reflexivos - Parentalidad - Problema de aprendizaje - Psicopedagogía clínica

ABSTRACT

PARENTAL REFLECTIVE PROCESSES IN THE GROUP PSYCHOPE-DAGOGIC CLINIC. A CONCEPTUAL APPROACH

This paper seeks to develop the conceptual framework in which a research experience in the process of completion is inscribed, which proposes a conceptual deepening around possible theoretical-clinical axes that guide therapeutic work with adults in charge of children with problems of learning that consult the Program of Psychopedagogical Assistance of the Chair of Clinical Psychopedagogy of the Faculty of Psychology (UBA). In this clinical setting, the orientation work in reflection groups with parents is a condition of the accompaniment of adults to the psycho-pedagogical treatment of children, constituting a space that invites interrogation and questioning of parenting modalities that sustain certain restrictions. for the complexification of psychic activity and the unfolding of the symbolic production of children, through historically coined intersubjective modes of encounter.

Keywords

Reflective processes - Parenting - Learning problems - Psycho-pedagogical treatment

Los Procesos reflexivos en la Clínica psicopedagógica grupal.

En el Programa de Asistencia Psicopedagógica se atiende a niños y adolescentes derivados por los Equipos de Orientación Escolar del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Para ello se ha diseñado un encuadre clínico (Green, 2005), especialmente orientado a conocer en una etapa diagnóstica las restricciones simbólicas singulares que cada niño presenta en relación a sus modalidades subjetivas, para posteriormente buscar en el tratamiento grupal oportunidades de transformación simbólica (Rego, 2015), a partir de intervenciones clínicas que intentan dinamizar la actividad representativa y agilizar otros modos de elaboración de las conflictivas históricas restrictivas. El encuadre clínico no sólo debe contribuir a la instauración de un espacio que permita el despliegue de aspectos histórico-libidinales por parte de los niños, sino también ofertar la posibilidad de trabajo con los referentes que acompañaron sus primeras experiencias. La conformación de un **grupo de reflexión** con adultos a cargo resulta entonces condición para concretar dicho encuadre.

Los **procesos reflexivos** se originan a nivel del pensamiento. André Green (1996) propone un modelo de características progresivas, donde el psiquismo atraviesa 3 momentos que resultan constitutivos. El **proceso originario** en un momento en por el niño debe ser asistido por un otro adulto debido a su condición de prematuración. En este momento el niño produce reacciones (energía libidinal no elaborada) que conmueven al adulto a cargo a realizar diferentes tareas para lograr responder a esa demanda. Los modos en que se produzcan estas primeras relaciones entre ambos, surgirán las primeras formas representacionales, denominadas pictogramas (Aulagnier, 1977). A medida que los modos de sostén originarios se vayan complejizando y la dinámica presencia-ausencia faciliten procesos de separación, el niño intentará realizar búsquedas de placer hacia otros objetos sociales, tendientes a repetir el placer conseguido en esas primeras relaciones. En el **proceso primario** la fantasía se constituye con el primer modo de representación. En este momento, y frente a la posibilidad de la ausencia, se generan

las primeras posibilidades de postergación de la descarga que habilitan de manera gradual la tolerancia a la espera. La separación con el cuerpo del adulto posibilita que el niño constituya una nueva relación con el adentro y el afuera de su psiquismo y le permita encontrar placer en las propias creaciones psíquicas. El **proceso secundario** inaugura el ingreso al campo social de la adquisición del lenguaje. La apertura al campo social que habilita el lenguaje posibilita que aquello que en principio en constituido como privado haga un pasaje a lo público. El pensamiento se complejiza, ya no por la separación y la posibilidad de postergación sino por aceptación de códigos sociales.

Este modelo de constitución psíquica propone un proceso de complejización que requiere de un recorrido que no es lineal ni ascendente. En este sentido el **pensamiento** es una actividad psíquica que requiere tanto de aspectos primarios que aporten elementos subjetivos al pensar, como la posibilidad de un ordenamiento que le otorgue transmisibilidad, propio del proceso secundario.

De esta manera, la complejización del psiquismo y del pensamiento depende de la posibilidad de articulación dinámica entre el proceso primario y el proceso secundario dando lugar a lo que André Green (2007) denomina **procesos terciarios**. El autor propone que estos procesos específicos ponen en relación los procesos primarios y secundarios que le permite al sujeto realizar ligaduras tanto en el plano de la realidad como en el plano del inconciente.

Para Castoriadis (1993) si tomamos al pensamiento solo en su cualidad de funcionamiento conciente, operan modos que apuntan al sostenimiento, existencia y reafirmación del yo, dificultando las posibilidades del sujeto de preguntarse, cuestionarse o poner en interrogación aspectos que resultan propios e inmovibles. A este proceso lo denomina “clausura” donde todo lo pensado no puede ser cuestionado en lo esencial.

El pensamiento se complejiza cuando se hace posible para el sujeto poner en cuestión modos estables de entenderse a sí mismo y el mundo que lo rodea. El pensamiento se complejiza cuando el sujeto se introduce en una búsqueda activa de sentido que es singular y que rompe con la cualidad de sostener de manera irrefutable modos estables de pensamiento. El mismo autor propone el concepto de **reflexión** para pensar estas características del pensamiento, para el autor “la reflexión aparece cuando el pensamiento se vuelve sobre sí mismo y se interroga no sólo sobre sus contenidos particulares, sino sobre sus presupuesto y fundamentos.” (Castoriadis, 1993; 45).

La reflexión es un proceso privilegiado del pensamiento de un sujeto. Pero no se construye de manera autónoma. En este sentido, que se configure un grupo de adultos dispuestos a pensar sobre las problemáticas de sus hijos, adquiere para esta investigación primordial relevancia. La grupalidad propone una manera de trabajo específica y promueve movimientos en el pensamiento no solo por el intercambio con la terapeuta sino también, con los otros adultos. El carácter grupal promueve un

espacio de encuentro que instala la alteridad, la diferencia y oficia de dinamizador de procesos reflexivos en el marco del encuentro con otros que presentan características similares en las dificultades de sus hijos y el momento constitutivo que los niños atraviesan. En los grupos, la alteridad entra en juego, activando procesos reflexivos, en los que constantemente se significa y se re significa la posición del otro y la propia (Schlemenson, 2009). Desde esta conceptualización el trabajo grupal con adultos, se inscribe como condición de posibilidad de cuestionarse a partir de su propio pensamiento y del encuentro con otro. Posibilita generar preguntas que interpelan sus interpretaciones en relación a las dificultades de sus hijos con el aprendizaje, propiciando la resignificación de elementos histórico-familiares, la revisión de sus modos de acompañar los tiempos de la crianza, para poder también poner en cuestión modalidades o formas de resolución que resultan habituales o estables. Se trata de estrategias que buscan potenciar el proceso terapéutico de los niños al acompañar y sostener las transformaciones simbólicas que tienen lugar a lo largo de su trabajo clínico (Rego, Schlemenson; 2010).

El encuadre en La clínica psicopedagógica

Lo niños que acuden al Servicio de Asistencia Psicopedagógica, Facultad de Psicología, UBA son derivados por los Equipos de Orientación Escolar del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Para su atención, se ha diseñado un dispositivo de características específicas que genera las posibilidades de intervención en el tratamiento. Dentro del psicoanálisis, el concepto de **encuadre** es introducido por diferentes autores que lo conceptualizaron de diversa manera.

Por su parte, André Green (2005) lo entiende como el *conjunto de condiciones de posibilidad requeridas para el ejercicio del Psicoanálisis*, haciendo una distinción clara entre dos aspectos esenciales del mismo: una matriz activa que se encuentra compuesta por las asociaciones libres del paciente y la atención y la escucha flotante del analista que son acompañadas por la neutralidad benévola; y un estuche el cual introduce aspectos como el número de sesiones, la duración y periodicidad de los encuentros, modalidades de pago, etc. de esta manera se configura para el autor, un estuche que protege, resguarda y conserva una matriz activa que resulta estructurante del encuadre psicoanalítico.

La estructura del servicio de Asistencia Psicopedagógica, se halla conformado por tres instancias articuladas: Admisión, Diagnóstico individual y tratamiento grupal. El servicio sostiene un encuadre clínico diseñado encuentra orientado a conocer en una etapa diagnóstica, las restricciones simbólicas singulares que cada niño presenta en relación a sus modalidades subjetivas para posteriormente buscar en el tratamiento grupal oportunidades de transformación simbólica (Rego, 2015) a partir de intervenciones clínicas que intentan dinamizar la actividad representativa y agilizar otros modo de elaboración de las conflictivas históricas.

El carácter grupal que asume el encuadre de trabajo clínico se fundamenta en una concepción de constitución psíquica exógena, es decir, que la fundación del psiquismo se la considera implícita en una dependencia inicial del niño para con el adulto que asiste sus necesidades, necesidades no reducibles a lo biológico, sino también aquellas relativas al sostén y a la circulación del afecto (Aulagnier, 1977). Se asume entonces lo corporal junto con la intersubjetividad como condición de posibilidad de la vida psíquica (Kaës; 2010). La calidad de la oferta, la dinámica, el posicionamiento del niño en el entramado libidinal primario configurarán modalidades singulares de producción simbólica. Con lo cual, al interior del entramado intersubjetivo que orienta las necesidades de satisfacción biológica del pequeño, se transfieren modalidad de ingreso al mundo y forma predominantes de circulación del afecto (Schlemenson, 2010) que dan lugar a una modalidad singular a la producción simbólica del niño.

Los antecedentes histórico-intersubjetivos que sustentan la modalidad productiva preponderante de cada niño permiten a las terapeutas poner de realce, aquellas maneras repetidas o inéditas de resolución de conflictos por parte de cada niño en el entrecruce de alteridades que instala lo grupal.

En los grupos de tratamiento, la alteridad entra en juego, activando procesos reflexivos, en los que constantemente se significa y se re significa la posición del otro y la propia ya sea por complementariedad o contraposición proyectiva (Schlemenson, 2009). Mientras que el espacio grupal es un espacio de encuentro que posibilita la incorporación de diferencias; las intervenciones de la terapeuta a cargo del grupo no se dirigen a éste, sino que resultan singulares. Se apoya en muchos casos en las relaciones intersubjetivas para realzar aspectos singulares que afectan y/o son afectados en dicha dinámica que co-construyen los distintos miembros del grupo, dinámica que varía según quiénes se encuentren presentes. Las intervenciones específicas están orientadas a realzar formas restrictivas de resolución de conflictos, apuntar a conmovir sentidos cristalizados, encontrar nuevas formas de ligazón afectiva, generar movimientos en el posicionamiento subjetivo, (Hamuy, Milano, 2015), y procesos de historización en cada niño en particular.

En el encuadre grupal, la singularidad coexiste con las zonas de realidad común y compartida con otros sujetos. (Kaës, 2010; Ps. 68 y 69)

El adulto como estructura encuadrante

Con se desarrolló anteriormente, el adulto que acompaña la crianza de un niño se configura como eje ordenador de modalidades subjetivas que los niños presentan en su tratamiento psicopedagógico.

André Green sostiene que el modelo del doble límite viene a explicar cómo pensar el funcionamiento psíquico. En su teoría plantea que de esa propuesta “*quedan definidos dos campos: en de lo intrapsíquico, adentro, que es producto de las relaciones entre las partes que lo componen, y de lo intersubjetivo,*

entre dentro y afuera, cuyo desarrollo comprende la relación con el otro (...)” (Green, 2014: 38) En esta definición queda claro que la relación entre el ejercicio de las funciones primarias y la constitución subjetiva es sumamente compleja. Existen objetos que son fundacionales para el sujeto y que se encuentran anclados en la realidad exterior, creados por sujetos que se encargan de ofertar materiales y procesos que generan las condiciones (sexuales y simbólicas) de creación de objetos internos (Álvarez & Cantú, 2010).

La **estructura encuadrante** es entendida como el resultado de la interiorización del sostén materno primario: “la pérdida del pecho, contemporánea de la aprehensión de la madre como objeto, que implica que el proceso de separación entre el niño y ella se haya efectuado, da lugar a la creación de una mediación necesaria para atenuar los efectos de la ausencia y permitir su integración en el campo psíquico (...). Esta es la constitución, al interior del yo, del encuadre materno como estructura encuadrante.” (Green, 1967) El adulto a cargo se constituye en estructura encuadrante para un niño, configurando una matriz para el mismo. La ausencia materna genera un espacio psíquicamente disponible lo que posibilita que el niño pueda hacer frente a la espera conservando un mínimo de estabilidad y abriendo un campo de investiduras posibles. Esta apertura origina formar primordiales de investidura que habilitan para el sujeto el origen de la **función objetalizante** (Green, 1995), en tanto capacidad de invertir objetos y de sustituir las pérdidas y ausencias (Sverdlick, 2013).

En esta misma línea, Winnicott (1979) analiza los primeros momentos de constitución del psiquismo del *infans* en los encuentros con los adultos a cargo a través de su concepto de “madre suficientemente buena”. Se trata de aquella que está presente, que permite sostener la ilusión de que el niño puede autoabastecerse en sus necesidades. Pero al mismo tiempo, es la que también se ausenta y desilusiona, generando la necesidad de configurar la diferenciación yo - no yo. Esta función es la que instaura las condiciones para la tramitación psíquica de la diferencia entre la ilusión fantaseada y la desilusión que impone la exigencia de la realidad.

En este sentido, esta situación inaugural en la constitución subjetiva radica en que es el objeto externo (ofertado por quien ejercen las funciones simbólicas primarias) el que posibilita una matriz intrapsíquica fundacional del psiquismo que

André Green llama estructura encuadrante y que posibilita todas las formas diversas de despliegue de la actividad representativa en un niño. De esta manera “*la estructura encuadrante genera una matriz potencial que contiene los límites internos que hacen tolerable la excitación y soportable la demora de la satisfacción, (...) Esta función sostiene los límites tolerables para el psiquismo de la tensión entre el deseo y la satisfacción e inaugura la construcción de una expectativa anticipada de satisfacción que sostiene el investimento de la función objetalizante*” (Álvarez, 2007; 43). Es decir, se trata de la estructuración de

un espacio intrapsíquico fundacional que solo puede ser posible gracias a la participación del otro, del objeto externo, del adulto a cargo; que posibilitará la demora de satisfacción inmediata y la búsqueda de placeres sustitutos.

Fernando Urribarri (2011) sintetiza las principales características y funciones de la estructura encuadrante de la siguiente manera:

- Es la matriz organizadora del narcisismo primario, estructura de base del psiquismo, que permite (y sostiene) la separación con respecto al objeto;
- Establece el continente psíquico mediante un doble límite Yo-pulsión y Yo-objeto, y funciona como interfaz entre lo intrapsíquico y lo intersubjetivo.
- Es la primera formación intermediaria entre las pulsiones y los objetos, constituye un espacio transicional interno, crea el espacio potencial de la representación,
- Es asiento de la función objetualizante y de los procesos terciarios.
- Es la matriz de auto-organización psíquica.

El encuadre interno del analista y sus intervenciones.

La plasticidad del encuadre permite la contención de modalidades más lábiles sin posibilidades de ligazón afecto/representación. Siguiendo el pensamiento de Green (2005) sobre el **encuadre** “acondicionado”, menciona que “La matriz activa es la alhaja contenida en el estuche...” (p.59) El estuche protege a la matriz; en este sentido se sostiene el trabajo artesanal de terapeuta, quien tiene en claro que existen aspectos del encuadre que pueden ser variables y otros que no. En el trabajo con adultos lo variable puede resultar de los temas de interés que cada uno traiga como significativo, no hay un temario preestablecido, en este sentido el terapeuta puede flexibilizar intervenciones en relación a lo que acontece en el grupo. Lo que no puede variar es la expectativa de instalación de la transferencia y la contratransferencia, la atención flotante que propicie y de lugar a la emergencia de la heterogeneidad propia de los procesos reflexivos de cada uno; en cambio, sí pueden variar, los modos de intervenir para propiciar el despliegue de tal actividad.

Green (2008) afirma que la meta consiste en trabajar con el paciente en una operación doble: dar un continente a sus contenidos y dar un contenido a su continente, pero sin olvidar la movilidad de los límites y la polivalencia de las significaciones. En esta operación doble, se requiere pensar que el continente puede variar si las condiciones intrapsíquicas de los sujetos así lo requieren, no perdiendo de vista, el propio encuadre interno, ya que constituye una condición que garantiza la posibilidad de trabajo psíquico y centra al terapeuta como una parte intrínseca al encuadre.

Entonces el encuadre se presenta como una condición de posibilidad sin rigidizarse ni estereotiparse, transformándose en un espacio de potencialidad. Se trata del trabajo de simbolización del terapeuta; para esto el terapeuta debe someterse a sí mismo a un propio análisis y apreciar así, sobre sí, los efectos del en-

cuadre. La función del encuadre reside en poder tolerar tensiones extremas y reducirlas por medio del proceso de simbolización propio del terapeuta, en un trabajo arduo que implica tener en cuenta la concepción ampliada de la contratransferencia, en tanto, considera, no solo los aspectos afectivos puestos en juego, sino también el funcionamiento mental del terapeuta, que es interpelado por el material del paciente, sus referentes teóricos, las supervisiones y el intercambio con pares. En este punto es importante tomar el concepto de “re-vuelta”, para pensar en la ruptura de un encuadre instituido y dar lugar a inclusión instituyente del trabajo simbólico del terapeuta. Las modalidades de simbolización, en general y las restrictivas en particular, llevan a repensar en las prácticas clínicas actuales, en los propios límites, en los límites de los pacientes y en lo que esto significa para el trabajo terapéutico.

En este proceso lo que se constituye como modo de comprender el espacio terapéutico es lo que Green define como el **encuadre interno del analista**. El trabajo de pensamiento constante del analista implica la puesta en funcionamiento de un modelo que sostiene que la estructura encuadrante apunta al surgimiento de pensamiento clínico propios del terapeuta. “En la idea del encuadre interno hay algo del orden de lo intrapsíquico y algo que permite la integración de lo intersubjetivo. (...) el encuadre interno es una interfase interno-externo. Los procesos terciarios, incluidos en la escucha analítica, son probablemente aquellos que juegan un rol decisivo en el encuadre interno. (...) el encuadre interno constituye, por la vía del análisis personal del analista, una matriz activa de la singularidad del otro, de su alteridad radial.” (Urribarri, 2011).

En este sentido el encuadre interno del analista se configura como condición para que el **pensamiento clínico** (Green, 2015) emerja. De este modo, el trabajo de pensamiento del analista está al servicio de poner en relación los componentes y las diferentes aristas puestas en juego en el material clínico.

En este arduo y complejo camino, el terapeuta construye **intervenciones** orientadas a dinamizar movimientos intrapsíquicos e intersubjetivos. En este sentido la **intervención** es entonces una suerte de realce de aquello que viene; es la oportunidad de abrir otro espacio para lo cotidiano, desde lo cual se **interviene**, apuntando a la singularidad, con el objetivo de fracturar las certezas y lograr la inclusión de nuevas narrativas (Schlemons, 2005).

Teresita Bo (2009) nos advierte que los modos de intervención de un terapeuta apuntan a modificar procesos subjetivos que resultan empobrecidos por su estereotipia y repetición. En relación a esto último, las intervenciones clínicas específicas del tratamiento psicopedagógico grupal se dirigirán a realzar la elaboración y (re)significación de los enunciados establecidos de modo rígido, o bien fragmentario, en pos de potenciar el despliegue de la autonomía de pensamiento (Grunin, 2008)

En este sentido, la función encuadrante (Green, 1967) que oferta el terapeuta interviene en el entramado afecto-representación

que se pone en juego en el discurso parental. Favorece que modalidades rígidas de pensamiento transiten un camino de elaboración hacia momentos de potencial interrogación habilitando procesos reflexivos novedosos.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, P. (2010). *Los trabajos psíquicos del discurso*. Buenos Aires: Editorial Teso Colección Psicología y Psicoanálisis.
- Álvarez, P. y Grunin, J. (2010). Función encuadrante y problemáticas actuales de simbolización. *En Revista Universitaria de Psicoanálisis* (pp. 15-33). Vol. X. Universidad de Buenos Aires.
- Aulagnier, P. (1977). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bleichmar, S. (2014) *Las teorías sexuales en Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Castoriadis, C. (1993) "Lógica, imaginación y reflexión". En R. Dorey (ed), *El inconciente y la ciencia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bo, M. T. (2008) "Intervenciones del analista en la clínica de niños con problemas de simbolización", Tesis de Maestría en Psicoanálisis, AEAPG-Universidad de La Matanza (sin publicar).
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona, Anthropos.
- Diéguez, A., & Grunin, J. (2015). Adolescencia y modalidades del discurso parental. Encuadre e intervenciones en psicopedagogía clínica. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 12(1), 42-52.
- Flesler, A. (2007). *El niño en análisis y el lugar de los padres* (Vol. 260). Grupo Planeta (GBS).
- Freud, S. (1905). "Metamorfosis de la pubertad", en *Tres Ensayos para una Teoría Sexual*. Tomo II. Madrid, España. Ed. Biblioteca Nueva.
- Green, A. (1996) *La metapsicología revisitada*. Buenos Aires. Eudeba.
- Green, A. (2005). *Ideas directrices para un Psicoanálisis contemporáneo. Desconocimiento y reconocimiento del inconsciente*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Green, A (2008) *Locuras privadas*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Green, A. (2010). *El pensamiento clínico*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Grunin, J. N. (2008). Procesos de simbolización y trabajo de historización en la adolescencia. *Cuadernos de Psicopedagogía*, 7(12).
- Grunin, J., & Diéguez, A. (2015). Adolescencia y modalidades del discurso parental: Encuadre e intervenciones en psicopedagogía clínica.
- Hernandez Sampieri, R., y otros (1997). *Metodología de la Investigación*, México., Mac Graw Hill Ed.
- Kaes, R. (2010) *Un singular plural. El psicoanálisis ante la prueba del grupo*. Bs. As. Ed. Paidós.
- Klein, M., Segal, H., & Grinberg, L. (1987). *El psicoanálisis de niños* (Vol. 2). Barcelona: Paidós.
- Lucero, A., & Hamuy, É. (2006). Grupos para padres de niños con dificultades en el aprendizaje. *Pilquen-Sección Psicopedagogía*, (3), 2.
- Pereira, M. (2012) "Transformaciones en el ejercicio de la función materna en una experiencia grupal sobre crianza con madres de niños de 0 a 3" Tesis de Maestría. Universidad de Buenos Aires. (sin publicar)
- Rego, M. V., & Schlemenson, S. (2010). *Transformaciones en los procesos de simbolización de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje. Anuario de investigaciones*, 17, 79-87.
- Rego, M. Victoria (2015) *Transformaciones en niños con problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial Entreldeas.
- Rodulfo, R., & Paidós, E. (2012). *Padres e hijos. Tiempos de la retirada de las oposiciones. Buenos Aires-Barcelona-México: Editorial Paidós*.
- Roudinesco, R. (2004). *La familia en desorden*. Barcelona: Anagrama.
- Schlemenson, S. (2001). Niños que *no aprenden*. *Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós.
- Schlemenson, S. (2005). Enfoque psicoanalítico del tratamiento psicopedagógico. *Cadernos de Psicopedagogía*, 5(9), 00-00.
- Schlemenson, S. (2009) *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós.
- Schlemenson, S. E. (2010). *Procesos de simbolización y transformaciones psíquicas durante el tratamiento psicopedagógico: presentación de un modelo de análisis teórico-clínico*. Anuario de investigaciones, 17, 191-19.
- Schlemenson, S. (2014). *Modalidades de aprendizaje. El afecto en la clínica psicopedagógica y el espacio escolar*. Bs. As., Mandioca Ediciones.
- Schlemenson, S. (2001). *Niños que no aprenden: Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. No. 37.015. 3. Paidós.