

V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en
Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos
Aires, Buenos Aires, 2013.

El lugar del semejante en el tratamiento psicopedagógico de los problemas de simbolización.

Lucero, Andrea A.R., Grinberg, Sabina y
Yapura, Cristina Verónica.

Cita:

Lucero, Andrea A.R., Grinberg, Sabina y Yapura, Cristina Verónica
(2013). *El lugar del semejante en el tratamiento psicopedagógico de los
problemas de simbolización. V Congreso Internacional de Investigación
y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación
Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR.
Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-054/441>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/edbf/Dpa>

*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>.*

EL LUGAR DEL SEMEJANTE EN EL TRATAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO DE LOS PROBLEMAS DE SIMBOLIZACIÓN

Lucero, Andrea A.R.; Grinberg, Sabina; Yapura, Cristina Verónica
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

Resumen

Nos proponemos reflexionar sobre los problemas de aprendizaje de niños y adolescentes en edad escolar que se encuentran en situación de pobreza, y que asisten al servicio de asistencia de la cátedra de Psicopedagogía Clínica, del cual formamos parte. A partir de las intervenciones que se realizan en los diagnósticos y tratamientos, nos interrogamos sobre las características de estas problemáticas contemporáneas y sus modos de despliegue en el encuadre clínico. Desde el proyecto de investigación: "Tratamiento psicopedagógico en niños y adolescentes en situación de pobreza" (PICT 2008-01188) se plantea la intención de promover la autonomía psíquica de los niños, con el fin de favorecer la potencialidad simbólica y el vínculo con los objetos de conocimiento. En el marco de dicho proyecto, nos centraremos, a través de un caso clínico, en la búsqueda de las transformaciones simbólicas de un púber que se encuentra en tratamiento psicopedagógico. Las conflictivas narcisistas que se visualizan en los problemas de simbolización, - y en el caso que presentaremos - se ponen en juego en el dispositivo grupal, siendo importante considerar las implicancias que tiene el lugar del semejante en la complejización de los procesos imaginativos necesarios para la productividad simbólica.

Palabras clave

Tratamiento psicopedagógico, Problemas de simbolización, Lugar del semejante

Abstract

THE PLACE OF SUCH IN THE PSYCHOPEDAGOGICAL TREATMENT OF THE PROBLEMS OF SYMBOLIZATION

We propose to consider the learning problems of children and adolescent in school age who find themselves in situations of poverty, and attending the service of assistance of the Chair of clinical Psychopedagogy to which we belong. From interventions that are made in the diagnosis and treatment, we wondered about the characteristics of these problematic con-tempo raneous and their modes of deployment in the clinical setting. From a research project: Psychopedagogy treatment in children and adolescents in a situation of poverty (pict 2008-01188) raises the intention to promote the autonomy of the psychic children in order to promote the potentiality and the symbolic transformations of a puberty that is psychopedagogy in treatment. The conflictual narcissistic that are displayed in the problems of symbolization-and in the case we will present-are put into play in the group device, still important to consider the implications it has the place of such in the complexity of the processes necessary for the imaginative symbolic productivity.

Key words

Treatment psychopedagogical, Problems of symbolization, Venue of the similar

Características del encuadre de trabajo del tratamiento psicopedagógico

Realizamos nuestro trabajo clínico en el Servicio de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología (UBA) desarrollando un modelo clínico investigativo que se va nutriendo y complejizando por los distintos equipos de trabajo. Allí asisten a niños y púberes con dificultades en sus aprendizajes. Se trata de niños que, siendo inteligentes y contando con recursos cognitivos, presentan fallas en sus posibilidades de investir nuevos objetos y, entre ellos, los objetos de conocimiento. Considerando que la escolarización es autorización de la exogamia, el saber y el conocimiento, observamos que los niños que concurren a nuestro servicio con problemas en sus aprendizajes escolares, manifiestan cierta pérdida de curiosidad e interés por el acceso a nuevos conocimientos. Podríamos decir que ciertas cuestiones de orden histórico-libidinal, han producido captura y se manifiesta en la precariedad en los modos de producir simbólicamente.

Luego de un proceso diagnóstico, los niños que lo requieran son derivados a tratamiento psicopedagógico grupal. Los grupos están integrados por niños pertenecientes a una misma franja etaria con problemáticas similares, las cuales adquieren un matiz diferente en cada uno de ellos. Asimismo trabajamos grupalmente con los padres, a fin de instaurar un espacio de reflexión sobre las implicancias de sus transmisiones en la constitución subjetiva de sus hijos. Las situaciones conflictivas descubiertas a lo largo del diagnóstico orientan los caminos por los cuales se desarrolla el tratamiento, el mismo se propone crear un encuadre en donde se dé alivio al sufrimiento psíquico que surge a partir de las restricciones en la productividad simbólica, que le impiden al sujeto encontrarse con los objetos sociales y que en el ámbito educativo se manifiestan como fracturas en sus aprendizajes (Schlemenson, 2009).

El tratamiento psicopedagógico es, entonces, un espacio y un tiempo para seguir trabajando en estas conflictivas. La intervención se focaliza en dinamizar aquellos aspectos subjetivos que se expresan en procesos simbólicos rígidos y repetitivos, siendo posible a través de dichas intervenciones, generar ligazones que posibiliten el despliegue de la actividad representativa en sus distintas manifestaciones, evidenciando así formas más plásticas de producir simbólicamente.

Siguiendo a Schlemenson (2009), esta etapa del proceso terapéutico "aborda los puntos de fijación que limitan la complejización de la actividad psíquica del niño y el púber e intenta modificar las formas rígidas de su producción simbólica". (p. 53)

El abordaje teórico desde donde nos enmarcamos para intervenir clínicamente y pensar teóricamente cada problemática, involucra a diferentes autores del psicoanálisis contemporáneo tales como: Aulagnier, Bleichmar, Castoriadis, Green, Kaës, entre otros. Sus aportes conceptuales constituyen el marco de distintas investigaciones

surgidas en la cátedra de Psicopedagogía Clínica en relación a los problemas de simbolización expresados en los problemáticas de aprendizaje que se manifiestan en el ámbito escolar.

Desde las perspectivas mencionadas, cuando analizamos las conflictivas en el aprendizaje indagamos la producción simbólica considerándola como un modo de manifestar el trabajo psíquico particular de cada sujeto. Se entiende por *producción simbólica* (Álvarez, 2004) al entramado complejo y heterogéneo que articula formas diversas de trabajo representativo y de investimiento de objetos, para crear sentidos subjetivos y singulares que dinamizan la interpretación de la experiencia. La producción simbólica es “la actividad psíquica representacional mediante la cual el sujeto interpreta el mundo en el que se inscribe de acuerdo con sus propias relaciones de sentido, y que se manifiesta a través de los elementos que conforman la trama de significaciones con la que expresa su singularidad psíquica históricamente constituida” (Álvarez, 2001).

En el grupo se produce un juego de subjetividades, que se entrelazan con el encuadre específico del tratamiento psicopedagógico, el cual permite que se establezcan ciertas condiciones necesarias para el funcionamiento del dispositivo, tales como: el tiempo, un espacio común, la frecuencia pautada de las sesiones, la asistencia regular de los púberes, entre otros aspectos. Se promueve una situación de encuentro entre púberes con dificultades similares y comienzan a surgir las diferencias entre los distintos modos de significar y de posicionarse frente a dichas dificultades. La experiencia de la pertenencia grupal y a la vez de ajenidad, potencia con frecuencia las posibilidades de un niño de enriquecer su psiquismo, favoreciendo un despliegue simbólico más rico, heterogéneo y plástico. El trabajo en grupo con niños con temáticas similares pero con significaciones diversas para cada uno de ellos, posibilita la confrontación entre pares y el encuentro con lo diferente.

Nuestras intervenciones se manifiestan a través de señalamientos, confrontación, pedidos de opinión y con propuestas de tareas. En este sentido, como parte del encuadre, se trabaja con una caja que contiene un cuaderno y un lápiz traído por cada uno de los niños. La tarea está en relación con una propuesta ofertada por los terapeutas, que invita a los niños a desplegar su modo de producir simbólicamente, a través de dibujos, escritura, narración y lectura, actividades que movilizan modalidades representativas diferentes que delimitan las áreas de las intervenciones terapéuticas posibles. El encuadre del tratamiento permite que se concreten situaciones de encuentro entre niños o púberes, quienes comparten sus dificultades con sus semejantes. Schlemenson (2009) expone la idea que sostenía Piera Aulagnier sobre las situaciones de encuentro y las plantea como oportunidades para incorporar diferencias. .

Articulación de nuestras perspectivas teóricas con un caso clínico

Con el fin de entrelazar clínicamente algunas de las conceptualizaciones presentadas, expondremos el caso de un púber, Javier y su grupo de tratamiento, buscando resaltar las transformaciones psíquicas del paciente y su madre. Así también se mostrarán las incidencias del tratamiento grupal y el modo en que este ha operado, contribuyendo ampliamente a dichas transformaciones.

Javier ingresó al servicio a los 11 años de edad. Desde la admisión comienzan a entramarse temáticas en el relato de Marta, su madre, que nos permiten inscribir ejes de elaboración acerca de la problemática subjetiva de Javier. Marta, orientada por la escuela, consulta por los problemas de aprendizaje y de comunicación de su hijo. Enuncia dificultades en la expresión oral de Javier, sobre la repetición de grado (2do) y sobre los motivos del cambio de colegio. Dice: *“Tartamudeaba. Desde el año pasado no fija, le cuesta expresarse.*

Habla con palabras mal,...pero vos ves que es un poco cortado, que no tiene esa comunicación como otro chico de 11...”.

También refiere los cambios de escuela con nombres y direcciones, y ella misma dice: *estoy mareada. “El año pasado repitió por decisión mía, la maestra no lo apoyaba, lo discriminaba, esto lo inhibía más”.* Plantea también los problemas de integración con los compañeros de la escuela anterior y su decisión de cambiarlo de institución y hacerlo repetir en lugar de rendir examen, esto último debido al bajo rendimiento que ella misma observaba y sin que la docente lo indicara.

Marta presenta fallas en la transmisibilidad, su discurso se torna evacuativo, confuso y con características de descarga. Se observan escasez de recursos sustitutivos y precariedad simbólica. Aspectos repetitivos de fragmentos de su historia que parecen no haber sido elaborados, atraviesan su relato. Intenta elaborar hipótesis o reflexiones que la comprometan subjetivamente con relación a lo que le sucede a Javier.

Javier vive con su mamá Mónica y sus hermanos Cinthia (27) y Leandro (22). Marta enviudó cuando Leandro tenía un mes y Cinthia 5 años. Después conoció al papá de Javier con quien convivió un año y de quien se separó cuando el niño nació. Hace intentos fallidos de hacer ingresar la terceridad. Los enunciados del otro parecen tener cierto espacio en ella, pero no ordenan ni producen distancia. El niño vio a su papá en contadas ocasiones y desde los cuatro años que no lo ha vuelto a ver. Hasta el año pasado la mamá tenía una pareja que mantenía una buena relación con Javier.

En esta madre se presentifica un peculiar ejercicio de función materna que podría ser caracterizada como intrusiva, en tanto “lo que cuida una buena madre es que su niño pueda descuidarse de ella, tanto en el sentido de perderla de vista cuanto en el de sustraerse a sus cuidados. Lo que en un niño se educa no es ni su deseo ni su síntoma, pero sí la constitución de un saber que le posibilite dejar al objeto materno a sus espaldas” (Jerusalinsky, 1990, pág.20). Y Javier pareciera ser un niño que no puede “descuidarse de su madre” porque ella está tan aferrada a él, que lo desampara, lo cual nos lleva a pensar en el difícil lugar que él ocupa, en tanto él es quien debe “llenar el vacío”.

En el primer encuentro del proceso diagnóstico, Javier se muestra callado respondiendo de manera escueta, habla en voz baja y entrecortada. Ante la invitación de contar algo de sí, se define como tímido. Se observan altos niveles defensivos sobre todo en relación al discurso oral. En algún momento esto pareciera encubrir una agresión contenida que no tiene lugar para aparecer.

En el dibujo libre manifiesta capacidad simbólica para proyectar una imagen de sí mismo, que expresa sentimientos de extrañeza e inadecuación. Asimismo aparece lazo transferencial en un personaje que quiere que lo rescaten. Ante la consigna de familia kinética dibuja personajes que se asemejan a dibujos animados estáticos sin interacción. En el CAT arma frases cortas correctamente estructuradas, con enunciación de sujetos y verbos predominantemente en presente, sin armar escenas en las que aparezca desarrollo de contenidos o conflictos. Con apoyo del terapeuta logra expresar en una segunda instancia algo más de cada una de las láminas, pero donde aún se observan altos niveles defensivos y acciones que se hacen y luego se deshacen, en un proceso en el que el discurso se anula.

En la etapa del tratamiento psicopedagógico, Javier se presenta callado, extremadamente tímido, con dificultad para expresarse. Manifiesta cierta modalidad de tartamudeo que se acompaña con un nerviosismo visible a nivel corporal. Habla en un tono de voz muy bajo y se tapa la boca al hablar. Se lo observa muy disperso, con dificultad para implicarse en las conversaciones grupales. En general,

cuando se le pregunta algo es necesario la re pregunta, que responde casi en su totalidad con un “no sé”, “no me acuerdo”, “me olvidé”. Respuestas de compromiso, que le permiten evadir una respuesta que pudiera mostrar algo de su fantasmática o vincularse con cuestiones propias. Frente a la demanda o propuesta del otro, se evidencian defensas que están al servicio de la inhibición, de no mostrar su subjetividad o algo del orden de su deseo.

Históricamente podríamos relacionarlo con la posición de la madre, en quien se evidencian dificultades en delimitar adecuadamente los bordes entre ella y su hijo, que propicien los cortes necesarios para el despliegue de la autonomía en Javier, manifestando indiscriminación para pensarlo por fuera de su propio narcisismo. En su historia libidinal los investimentos sociales han sido precarios, incluso la escuela ha sido desestimada como terceridad. Marta da cuenta de una presencia constante sobre las actividades de Javier y resalta situaciones de extremada cercanía.

Es pertinente articular esta reflexión, con el concepto de límite o frontera que propone Andreé Green, Sverdlik, (2009) explica que se ponen en relación los procesos intrapsíquicos (funcionamiento de la representación y el afecto) con los procesos intersubjetivos (el otro y las figuras parentales), así, podemos considerar que en el proceso de estructuración del aparato psíquico todo límite marca dos campos bien diferenciados: uno define el adentro y el afuera referido al objeto. El otro marca la frontera interna que se estructura a partir de la represión primaria y separa los terrenos del inconsciente y lo preconsciente -consciente, procesos ligados a la presencia ausencia, distancia, falta del otro. El límite interno debe permitirle al niño elaborar un freno representacional a las descargas directas de tensión de la pulsión, - tal como sucede en los casos de disfluencia se podrían producir sustituciones representativas que le permitan separarse del otro y de sus propios productos corporales. Tiene que haber circulación y permeabilidad entre las fronteras, debe existir apertura y cierre, sin rigidización de las mismas que no permita que las representaciones se contacten entre sí.

En Javier observamos que su dificultad para participar o para producir tiene que ver con un posicionamiento asumido con ciertas restricciones en los procesos imaginativos. Podríamos pensar que el exceso de donación proveniente de la madre produjo una captura narcisista, que se manifiesta desde Javier en la dificultad para vincularse con las cuestiones propias y la construcción de sentidos subjetivos.

En el transcurso del tratamiento de Javier, se pudieron ver algunas transformaciones que evidencian el trabajo psíquico que buscó entrelazar el funcionamiento intrapsíquico con el intersubjetivo. Lo intrapsíquico se focaliza en las raíces de la actividad psíquica más profundamente recubiertas y menos accesibles a la exploración directa, por su parte lo intersubjetivo explora el intercambio observable desde afuera por alguien que esté en condiciones de describir los procesos que tienen lugar. (Green, 2005). Aquí los pares, ocupan el lugar de “semejantes”, en este caso, resulta significativo el modo en que los aspectos de la intersubjetividad ayudaron a consolidar modos dinámicos de la organización de la actividad representativa, de este modo en Javier, se configuran ejes de posicionamiento activo en relación al otro, pudiendo comenzar a enunciar aspectos de la diferencia y de lo propio.

Javier trae al grupo algo de su malestar, el silencio inicial de las primeras sesiones, ahora aparece bajo la forma del decir lo propio: *“Tengo que hacer un trabajo en grupo para tecnología... Me da vergüenza que mis compañeros vengan a mi casa”*. T: *por qué?* J: *es por el perro...* T: *qué pasa con el perro?* J: *(piensa) es mi casa, es chica, está todo ahí, está mi hermano, mi mamá tiene las cosas ahí*. T: *tu*

mamá trabaja ahí? J: sí!”

En otra sesión, Javier relata que hace tiempo que no ve a su padre, que no sabe dónde está, *“A los 5 años... creo... se fue, eso me dijeron. Dicen que me parezco a él”*. Javier puede expresarse con autonomía ante la escucha de sus pares, registra la presencia del otro e inviste el espacio grupal de manera plástica con posibilidades de apertura al otro. Esto, a la vez, “autoriza” a los otros púberes a hablar significando sus relatos desde las propias experiencias.

En las últimas sesiones Javier dice: *“antes era tímido aquí”*. Expresa esto ante el silencio de Lía - ingresada recientemente al grupo- Continúa: *“es que ya me acostumbré a venir aquí, ahora que los conozco a ustedes - mira a todos - ya me animo”*. La incorporación de la diferencia, lo exogámico distinto a lo más familiar para su psiquismo, le va permitiendo constituirse desde un lugar singular.

En el trabajo de Marta en el grupo de padres, comienza a vislumbrarse cierta permeabilidad psíquica para hacer lugar a la palabra del otro y dejarse atravesar por ella, así como la disponibilidad de recursos y ofertas simbólicas para abrir un espacio deseante diferente para su hijo, de reconocimiento y valoración. Un lugar de terceridad propiciador de oportunidades reparatorias para Javier ya se ha iniciado.

Apertura a las transformaciones simbólicas

Javier se presenta en tratamiento atravesado por una conflictiva histórico-libidinal particular, a partir de la cual queda atravesado por ejes de carencia y de imposibilidad que se manifiestan como la falta de recursos para transitar la diversidad. El trabajo terapéutico, específicamente el trabajo grupal, fue generando la posibilidad de incorporación del semejante, y es el semejante el que permite o favorece la incorporación de nuevas estrategias para enfrentar los aspectos conflictivos.

Javier comienza a armar interioridad, dejando atrás los aspectos fuertemente inhibitorios visibles en los inicios, encontrando entrelazamientos simbólicos que le posibilitan reingresar al campo social con mediaciones transformadoras.

El encuadre permitió que cada uno de los miembros del grupo formen parte del interjuego de subjetividades, Káes (2010) sostiene que el reconocimiento de la intersubjetividad consiste en el reconocimiento y la articulación de dos espacios psíquicos heterogéneos. Podríamos decir además que este espacio comprende procesos, formaciones y experiencias.

Puget (2003) realza la importancia no solo del encuentro sino del desencuentro, no solo la dimensión identificatoria sino poder incluir la ajenidad, en tanto que habilitaría la dimensión de lo desconocido, impulsando al movimiento de investir el objeto. Luego de un primer tiempo de trabajo sobre el apuntalamiento y la oferta de organización, un segundo momento donde el otro cobra entidad propia y habilita a un profundo trabajo psíquico con su posterior enriquecimiento.

Hoy Javier se muestra atento a sus pares, convocado por las temáticas que van surgiendo, participativo y algo cuestionador cuando no acuerda con lo postulado.

El lugar del semejante en la constitución del psiquismo, resulta de vital importancia en la infancia y la etapa puberal, es un complemento narcisístico de semejanzas y diferencias; en el espacio de tratamiento psicopedagógico, cada sujeto está en relación a los otros, un otro que puede significar una oportunidad para la complejidad de su psiquismo, abriéndose así, posibilidades para la complejización simbólica, necesarias para el aprendizaje escolar.

BIBLIOGRAFIA

Alvarez, P. (2001) "Acerca de la producción discursiva". En: Silvia Schlemenson (Comp.), Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico) Buenos Aires, Paidós.

Alvarez, P. (2004) "Aportes metapsicológicos al análisis del discurso en la clínica". En: Silvia Schlemenson (Comp.), Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Buenos Aires, Paidós.

Aulagnier, P. (1975) La violencia de la interpretación. Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Green, A. (2005) "Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo". Buenos Aires Amorrortu.

Jerusalinsky, A. (1990) La infancia sin fin, en Diarios Clínicos 3. Cuerpo y Subjetividad. Buenos Aires.

Käes, R. (2010) Un singular plural. EL psicoanálisis ante la prueba del grupo. Buenos Aires. Amorrortu Editores.

Puget, J. (2003) Intersubjetividad. Crisis de la representación en Trabajando en las fronteras: 175-189. Revista A.P.de .B.A. Vol XXV. nº 1) Buenos Aires.

Schlemenson, S. (comp.) (2001) Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico. Buenos Aires. Paidós.

Schlemenson, S. (2004) Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Buenos Aires, Paidós.

Schlemenson, S. (2009) La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Buenos Aires, Paidós.

Schlemenson, S. (2010) Procesos de simbolización y transformaciones psíquicas durante el tratamiento psicopedagógico: presentación de un modelo de análisis teórico-clínico, en: Anuario de Investigaciones Vol. XVII.

Sverdlik, M. (2009) La disfluencia en niños de 2 o 4 años. Análisis conceptual para una intervención temprana, en Revista de psicopatología y salud mental del niño y del adolescente. (13, 71-80)