

IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología  
XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología  
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos  
Aires, 2017.

# **Producción literaria y transformaciones simbólicas en niños con problemas de aprendizaje.**

Rego, María Victoria.

Cita:

Rego, María Victoria (2017). *Producción literaria y transformaciones simbólicas en niños con problemas de aprendizaje. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-067/533>

*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>.*

# PRODUCCIÓN LITERARIA Y TRANSFORMACIONES SIMBÓLICAS EN NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Rego, María Victoria

Universidad de Buenos Aires - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

---

## RESUMEN

Se presentan objetivos y estado de avance de la investigación “La producción literaria como eje para el despliegue de la creatividad y la imaginación en niños con problemas de aprendizaje”, la cual se plantea explorar las transformaciones simbólicas de niños con problemas de aprendizaje que asisten a tratamiento psicopedagógico grupal en el Servicio de Asistencia Psicopedagógica (UBA), a partir de intervenciones clínicas que promueven procesos reflexivos e imaginativos novedosos sostenidos en la oferta de producciones literarias (cuentos, poesías, letras de canciones, microrrelatos, historietas, entre otros). Desde la perspectiva de la Psicopedagogía Clínica, aprender es un proceso psíquico complejo que involucra modalidades heterogéneas de representación e investimento de objetos, donde un sujeto construye activamente novedades en su interrelación con el mundo (Schlemenson, 2009). Esto implica la creación de sentidos inéditos ligados a la imaginación radical (Castoriadis, 1993), lo cual desentiende al aprendizaje de un mero acto reproductivo o de apropiación pasiva de contenidos preexistentes, para ser pensado en cambio como un proceso creativo y original de cada ser humano. Los niños con problemas de aprendizaje presentan significativas restricciones en estos procesos, requiriendo intervenciones específicas para la complejización de sus recursos simbólicos.

## Palabras clave

Producción literaria, Transformaciones simbólicas, Problemas de aprendizaje

## ABSTRACT

LITERARY PRODUCTION AND SYMBOLIC CHANGES OF CHILDREN WITH LEARNING PROBLEMS

The article presents main objectives and state of progress of the research “Literary production as an axis for the deployment of creativity and imagination in children with learning problems”, which proposes to explore the symbolic transformations of children with learning problems attending Psychopedagogical group treatment in the Service of Psychopedagogical Assistance (UBA), from clinical interventions that promote new reflexive and imaginative processes sustained in the supply of literary productions (stories, poetry, song lyrics, comic strips, among others). From the perspective of Clinical Psychopedagogy, learning is a complex psychic process involving heterogeneous modalities of object representation and investments, where a child actively constructs new senses in their interrelation with the world (Schlemenson, 2009). This implies the

creation of unprecedented senses linked to the radical imagination (Castoriadis, 1993), which disregard the learning of a mere reproductive act or passive appropriation of preexisting contents, to be thought instead as a creative and original process of each person. Children with learning problems present significant restrictions in these processes, requiring specific interventions for the complexification of their symbolic resources.

## Key words

Literary production, Symbolic changes, Learning problems

## PSICOPEDAGOGÍA CLÍNICA Y PROBLEMAS ACTUALES DE SIMBOLIZACIÓN

En investigaciones recientes del Programa de Investigación de la cátedra de Psicopedagogía Clínica se exploraron y caracterizaron los modos que adquieren los *procesos imaginativos y reflexivos* intervinientes en el aprendizaje, los que se destacan como procesos psíquicos complejos que posibilitan el despliegue de experiencias subjetivantes y transformadoras en el dominio de la oferta social de objetos de conocimiento.

Desde una *perspectiva epistemológica compleja* (Morin, 2000) y afín al *Psicoanálisis Contemporáneo* (Aulagnier 1977, Castoriadis 1993, Kristeva 1996, Green 1996) la *Psicopedagogía Clínica* realiza un recorte específicamente subjetivo del aprendizaje, al que se define como una actividad psíquica de máxima complejidad, constitutiva de la subjetividad en intercambio —e interdependencia— con los objetos sociales, y en cuya dinámica singular cada sujeto simboliza al mundo de acuerdo a sus experiencias afectivas y oportunidades sociales existentes (Schlemenson y Grunin, 2013). Es decir que, lejos de reducirse al análisis de los aspectos cognitivos e intelectuales involucrados en el acceso al conocimiento, este recorte destaca la experiencia subjetivante implicada en el aprendizaje, proceso en el que se condensan elementos históricos y actuales, y cuya concreción supone creaciones de sentido singulares que enriquecen la oferta social de objetos previamente instituidos.

Desde este enfoque, aprender supone la posibilidad de crear nuevas imágenes y representaciones a partir de lo dado (Vigotsky 1978) en el despliegue de la *imaginación radical* a la que C. Castoriadis (1993) define como la capacidad constitutiva de lo humano para combinar elementos previos —representaciones— en resultados más complejos y novedosos que organizan nuevas formas y figuras de lo pensable y habilitan a su vez procesos reflexivos de revisión y cuestionamiento de las representaciones anteriormente estables. La ductilidad psíquica requerida para estas formas de pensamien-

to se corresponde con lo que A. Green (1996) denomina *procesos psíquicos terciarios* y describe como la posibilidad de articulación dinámica entre los aspectos fantasmáticos creativos propios de lo primario y la organización de la lógica secundaria, logrando así creaciones de sentido subjetivas que se vuelven transmisibles y compartibles.

Los niños con problemas de aprendizaje dan cuenta de los avatares que pueden encontrar la constitución y despliegue de estos procesos, cuando la existencia de ciertos conflictos detiene la complejización de la actividad representativa, capturando el despliegue de los procesos imaginativos y restringiendo significativamente la creatividad. Se trata de *situaciones conflictivas de carácter inter-subjetivo* que producen un sufrimiento psíquico inelaborable, ya sea por el exceso afectivo comprometido como por la carencia de los recursos simbólicos necesarios para su tramitación, dando lugar a fijaciones y detenimientos en los que se rigidizan formas precarias de resolución que posteriormente se repiten en las distintas situaciones problemáticas que estos niños atraviesan, generando sufrimiento y frustración por la dificultad para concretar su elaboración satisfactoria (Rego, 2015).

De este modo, se realzan en cada niño *ejes de conflicto psíquico singulares* alrededor de determinados momentos histórico-libidinales que dificultan en cada caso el sentido progrediente de la actividad psíquica y la organización de los procesos de simbolización. Son precisamente las formas de presentación de la *producción simbólica* de estos sujetos (sus formas de narrar, dibujar, leer y escribir) las que dan cuenta de estas capturas a partir de indicios figurales y/o de sentido que permiten deducir los momentos en los cuales se concentraron las situaciones conflictivas no resueltas (Schlemenson, 2010). Las producciones de estos niños suelen ser uniformes, desprovistas de elementos subjetivos singulares, ya que la actividad representativa se parcializa y rigidiza, marcando procesos selectivos inconscientes de modos insuficientes de productividad simbólica que se manifiestan en aprendizajes mecanicistas, reproductores y con niveles de sobreadaptación de alto costo subjetivo. Lo anterior se desprende de algunos resultados obtenidos en investigaciones anteriores[iii] que asocian dichas restricciones a antecedentes de orden histórico-singular que fracturan o postergan la investidura significativa de los objetos sociales, sesgando y limitando la relación de un sujeto con la sociedad y el conocimiento. Estos casos demandan intervenciones clínicas específicas para agilizar la elaboración de las conflictivas psíquicas que sostienen estas restricciones y generar transformaciones dinamizadoras de los procesos de simbolización que posibiliten otra calidad de inserción en el ámbito educativo y social.

## **PRODUCCIÓN LITERARIA E INTERVENCIONES TERAPÉUTICAS EN LA CLÍNICA PSICOPEDAGÓGICA**

En la clínica psicopedagógica las intervenciones terapéuticas promueven alternativas de complejización y ductilidad simbólica allí donde las *conflictivas psíquicas de carácter restrictivo* comprometen las oportunidades de aproximación al deseo de incorporación de novedades en el campo socio-cultural (Schlemenson y Grunin, 2013). Con ese fin, se diseñan herramientas terapéuticas que favorecen una mayor ductilidad representativa en los niños

con dificultades en sus procesos de simbolización, tendiendo a su transformación y plasticidad. Entre estas estrategias, el momento de construcción de una consigna de trabajo en el encuadre clínico transferencial se considera una forma de intervención específica, orientada a propiciar el *despliegue de la actividad reflexiva e imaginativa* a través de la producción en el cuaderno de trabajo en el que cada niño realiza distintas actividades durante las sesiones de tratamiento. Estas propuestas no son preestablecidas ni mucho menos escolarizadas, sino que se originan a partir del intercambio asociativo previo entre los sujetos participantes, de donde el terapeuta toma algún eje nodal y conflictivo para su realce y despliegue en consignas que convocan a la productividad simbólica en actividades gráficas y/o lectoescritas, habilitando así una oportunidad de investimento al trabajo elaborativo sobre el conflicto (Rego 2006, 2015).

En esta línea, *la oferta de producciones literarias ficcionales en el encuadre clínico psicopedagógico* constituye una vía privilegiada para el realce de estos aspectos conflictivos a partir de la propuesta de un *pacto ficcional* (Cantú, 2009) en el que se suscitan proyectivamente elementos de la dramática psíquica de un niño (sus deseos, defensas, temores) promoviendo la expresión y el desarrollo de esos mismos ejes en las tramas narrativas.

El acto de leer convoca a la capacidad de transitar un *espacio transicional* (Winnicott, 1971) que favorece la emergencia de recuerdos, la resonancia de fantasías, y también resulta en una oportunidad inédita para el asombro, la duda, la puesta en cuestión de las certezas (Manguel 2005, Zaid 2011). Por esta razón, es posible afirmar que en el encuadre clínico psicopedagógico la actividad lectora supone también la posibilidad de despliegue de una *experiencia íntima* de transformación subjetiva (Kristeva, 1996), que requiere de una plasticidad psíquica suficiente para pivotear entre la posibilidad de comprender significaciones sociales instituidas y, a partir de ellas, generar sentidos instituyentes, transformadores, creadores, donde la imaginación permita las resonancias subjetivas de lo leído y la reflexión habilite la autonomía del pensamiento (Aulagnier 1977, Castoriadis 1993, Cantú 2009).

Sin embargo, en los niños con problemas de aprendizaje la experiencia de la lectura suele reducirse a una mera habilidad para el descifrado y la comprensión de lo ya pensado por otros, o al puro despliegue de sentidos propios desasidos de las significaciones compartidas. En estos casos lo que se pierde es la posibilidad de dialogar con el texto en una experiencia con valor subjetivante (Cantú, 1999).

Las intervenciones que incluyen a la lectura buscan incentivar procesos creativos e imaginativos (Schlemenson, 2009), a partir de *estrategias deconstructivas* que den lugar a resonancias y asociaciones novedosas, favoreciendo la diseminación de sentidos. Las estrategias guardan la forma de *injerto textual* (Derrida, 1989) como operación activa de transformación del texto, incluyendo elementos diferentes o inexistentes que propicien la creación de nuevas representaciones: se parte de las predicaciones establecidas para, por ejemplo, pedir reformulaciones, cambiar personajes, alterar la temporalidad de la trama, inventar otros desenlaces posibles, sustituir algunas acciones por otras.

Se intenta generar lectores creativos que sean *de-constructores del*

*texto* (Derrida, 1997) y puedan tomar de él aquello que los conmueve para transformarlo en un producto distinto, alterando el sentido de lo escrito, elaborando desde allí nuevos enlaces y relaciones. Este tipo de aproximación deconstructiva implica poder abandonar el concepto de lectura reproductora y acceder al texto como una oportunidad para el cruce de sentidos (Schlemenson, 2009), alterando su linealidad y promoviendo proyecciones subjetivas que vehiculicen otros modos de tramitación de las propias conflictivas que allí se convocan.

## INVESTIGACIÓN EN PROCESO

Se propuso una investigación descriptiva y exploratoria (Hernández Sampieri y otros, 1997) en un encuadre clínico grupal donde la especificidad del trabajo terapéutico parte del intercambio con otros semejantes, y donde la alteridad y el encuentro con las diferencias facilitan oportunidades inéditas para la activación y complejización de procesos psíquicos novedosos al interior de las propias modalidades de elaboración de sentidos subjetivos (Kaës, 2005).

La primer parte del trabajo exploratorio consistió en *recabar las principales conflictivas emergentes en el intercambio grupal*, a modo de guía para la posterior selección de textos literarios a ser ofertados por los terapeutas con el fin de promover el despliegue de la producción simbólica, a partir de un material específicamente orientado a propiciar resonancias subjetivas y ampliar las oportunidades proyectivas de cada niño. A continuación se buscaron aquellos microrrelatos, cuentos, poesías, letras de canciones, historietas (todos en soporte papel y/o digital) que posibilitaran *la elaboración de consignas deconstructivas que favorecieran la creación de sentidos novedosos a partir de ejes de conflicto significativos* (Derrida 1989, Cantú 2009).

Si bien partimos de una perspectiva singular en donde consideramos que las restricciones simbólicas anclan en aspectos histórico-libidinales de cada niño que particularizan sus dificultades y el sentido clínico de éstas, esta etapa del proceso investigativo buscó destacar aquellos ejes significativos en donde determinados núcleos conflictivos compartidos promovieran asociaciones, radiaciones de sentido, resonancias, discusiones compartidas y convocantes.

En este sentido, resulta de sumo interés para la investigación el momento histórico constitutivo que estos sujetos atraviesan, entendiendo a la *pubertad* (Freud 1905, Gutton 1999) como un período vital clave que da cuenta de la reedición de conflictivas pulsionales, identificatorias y narcisistas de máxima complejidad potencial para los procesos de simbolización y sus oportunidades de elaboración y transformación. De este modo, las modificaciones corporales, la puesta en cuestión del lugar del adulto, los movimientos hacia una mayor autonomía y participación en el espacio social, la figura del semejante como pantalla proyectiva para el despliegue de las propias conflictivas, son algunos de los ejes temáticos reiterativos, insistentes, compartidos que pudieron ser rastreados en las sesiones grupales del primer año de estudio.

A partir de esto, se escogieron ciertos disparadores de consignas elaborativas, apoyadas en producciones literarias diversas que tuvieran en cuenta ciertas características de las modalidades de simbolización actuales; por eso se contempló la preponderancia de la imagen sobre el texto, la ambigüedad por sobre la linealidad de

sentidos, con el fin de propiciar aspectos proyectivos singulares, y la posibilidad de incluir referentes previamente presentados por los mismos pacientes en alguna sesión (autores conocidos de historietas y mangas o animeés japoneses, youtubers, por ejemplo).

Una de las principales dificultades halladas tuvo que ver con la necesidad de evitar que estas consignas se presentaran de modo directivo o bien alejadas de la dinámica de cada sesión, ya que la asociación libre de cada encuentro no siempre estaba especialmente conectada con la producción previamente elegida para las propuestas de trabajo. Por eso, ciertos recortes y materiales estuvieron a mano de los terapeutas, al modo de una “caja de herramientas” a la que poder acudir según lo que aconteciera en cada encuentro.

Así fue como, por ejemplo, durante una sesión en que los chicos conversaban sobre sus exámenes de fin de año, de las dificultades que encontraban a la hora de estudiar, como la falta de entusiasmo, los esfuerzos fallidos, el desinterés, se propuso trabajar sobre una viñeta de Tute en la que se mostraba a un chico tocando la batería, con cara de desconcierto y un solo globo de pensamiento en el que se leía: “¿Cómo era todo?”.

La *consigna* que acompañó la presentación de la viñeta fue la de inventar el cuadro previo y posterior a éste, armando una historieta de mayor extensión.

Una de las integrantes del grupo, Anita, de 13 años, escribe en el primer cuadro y en letras grandes: “*Pensó*” y en el tercero: “*y se acordó de todo*”. Su producción refleja ciertos componentes superyoicos, de autoexigencia y control: “*sólo tiene que pensar un poco más y listo*” agrega asociativamente, sin querer seguir participando del intercambio. Su escrito también da cuenta de la desorganización temporal de la secuencia (el pensar como solución aparece de hecho antes de la viñeta central y del nudo del conflicto) y de los modos casi mágicos e instantáneos de resolución de un problema. Mientras que Santiago, de 12 años y compañero del mismo grupo, se toma un largo tiempo en dibujar un edificio en lo que será el primer cuadro, lleno de detalles como ventanas, antenas, y desde el cual se esconde un francotirador. La tercer viñeta finaliza con el baterista volando por el aire, a lo que él explica: “*le disparó justo mientras tocaba y el chico murió*”. Tanto las imágenes figurales como el relato oral dan cuenta de las representaciones en extremo amenazantes, hostiles, de la peligrosidad de la vida cotidiana, que son parte de la historia vital del niño, donde aspectos de intensa destructividad requieren del despliegue de modalidades defensivas rígidas y de escasa confianza con el mundo circundante.

Uno de los primeros hallazgos de esta investigación tuvo que ver con el desencuentro entre las hipótesis del terapeuta y lo que de una manera absolutamente singular cada niño despliega a partir de la oferta simbólica brindada en el encuadre de tratamiento. En el ejemplo, una viñeta a primera vista ligada a las dificultades de aprendizaje, el olvido, el blanco de la memoria, desliza sin embargo sentidos y asociaciones que requieren ser comprendidos en relación a aspectos histórico libidinales de cada niño, a su historia en el tratamiento, a la dinámica de una misma sesión. Estos elementos dan cuenta de modos particulares de representar situaciones conflictivas, componentes afectivos singulares, modalidades defensivas que caracterizan las restricciones de cada niño.

Por otro lado, la posibilidad de contar con un producto en el que se plasman aspectos proyectivos singulares resulta una oportunidad de intervención terapéutica privilegiada para el señalamiento, la interpretación, y la convocatoria al despliegue de sentidos novedosos en relación a los propios ejes de conflicto. Las estrategias clínicas buscan así propiciar procesos imaginativos y reflexivos inéditos que promuevan la transformación de los procesos de simbolización.

## NOTAS

[i] "Procesos imaginativos en la producción simbólica de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje" (UBACyT 2011-2014) y "Psicopedagogía Clínica: entramado dinámico del afecto en el aprendizaje" (UBACyT 2014-2017).

[ii] "Transformaciones en la producción simbólica durante el tratamiento psicopedagógico grupal" (Rego, María Victoria: tesis de Maestría en Psicología Educativa UBA, 2009) y "Transformaciones en los procesos de simbolización de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje" (Rego, María Victoria: tesis de Doctorado en Psicología UBA, 2013).

## BIBLIOGRAFÍA

- Alvarez, P. y Grunin, J. (2010). "Función encuadrante y problemáticas actuales de simbolización", en Revista Universitaria de Psicoanálisis, Año 2010, nro. 10., p.139-167
- Aulagnier, P. (1994). Un intérprete en busca de sentido. México. Siglo XXI Ed.
- 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).
- Cantú, G. (1999). "Leer, ¿es dialogar?", en Schlemenson, S. (comp.). Leer y escribir en contextos sociales complejos. Aproximaciones clínicas. Bs. As., Paidós.
- Cantú, G. (2009). Lectura y subjetividad en el diagnóstico psicopedagógico. Bs. As., Noveduc.
- Castoriadis, C. (1993). "Lógica, imaginación, reflexión", en DOREY, R. y otros: El Inconsciente y la Ciencia. Bs As., Amorrortu Ed.
- Castoriadis, C. (2005). Figuras de lo Pensable. Bs. As., Fondo de Cultura Económica.
- Derrida, J. (1989). La escritura y la diferencia. Barcelona, Anthropos.
- Derrida, J. (1997). Mal de Archivo. Una impresión freudiana. Madrid. Ed. Trotta.
- Di Marzo, L. (2013). Leer y escribir ficción en la escuela. Recorrido para escritores en formación. Bs. As., Ed. Paidós.
- Freud, S. (1908). La novela familiar del neurótico. Obras Completas. Tomo II. Madrid, España. Ed. Biblioteca Nueva.
- González Rey, F. (2006). Investigación cualitativa y subjetividad. Guatemala, ODHAG.
- Green, A. (1996). La Metapsicología revisitada. Bs. As. Eudeba.
- Green, A. (2010). El pensamiento clínico. Bs. As., Amorrortu Ed.
- Hernández Sampieri, R., y otros (1997). Metodología de la Investigación, México., Mac Graw Hill Ed.
- Kaës, R. (2005). La palabra y el vínculo. Procesos asociativos en los grupos. Bs. As., Amorrortu Ed.
- Kristeva, J. (2001). La revuelta íntima. Literatura y Psicoanálisis. Bs. As., Eudeba.
- Manguel, A. (2005). Una historia de la lectura. Bs. As., Ed. Emecé.
- Morin, E. (2000). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona, España. Ed. Gedisa.
- Pennac, D. (2003). Como una novela. Barcelona, Ed. Anagrama.
- Pradelli, A. (2013). El sentido de la lectura. Bs. As., Ed. Paidós.
- Rego, M. V. (2006): "Tres momentos de un encuentro: reflexiones acerca del encuadre clínico en el tratamiento psicopedagógico grupal". En Tratamiento de los problemas en el aprendizaje. Actualización en clínica psicopedagógica. Prol, G. y Wettengel, L. (comps.). págs. 27-38. Bs. As. Ediciones Novedades Educativas.
- Rego, M.V. y Schlemenson, S. (2010): "Transformaciones en los procesos de simbolización de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje". XVII Anuario de Investigaciones del Instituto de Investigaciones. Facultad de Psicología. UBA, (1), págs. 79-82, N° de ISSN: 0329-5885.
- Rego, M.V. (2015): "Transformaciones en niños con problemas de aprendizaje". Bs. As., Ed. Entreideas.
- Schlemenson, S. (2009). La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Bs. As., Ed. Paidós.
- Schlemenson, S. y Grunin, J. (2013). Psicopedagogía clínica. Propuestas para un modelo teórico-investigativo. Bs. As., Eudeba.
- Vargas Llosa, M. (1990). La verdad de las mentiras. Ensayos sobre la novela moderna. Bs. As. Afaguara.
- Vigotsky, L. (1978). Imaginación y creación en la edad infantil. Buenos Aires, Nuestra América.
- Winnicott, D. (1971). Realidad y Juego. España. Ed. Gedisa.
- Zaid, G. (2012). Leer. México DF, Ed. Océano Travesía.