

XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXX Jornadas de Investigación. XIX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. V Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional V Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2023.

Problemas de aprendizaje comunes, intervenciones disímiles. Trayectorias singulares en la clínica psicopedagógica actual.

Rego, María Victoria, Diaz Hinojosa, Jesica Marianela y Iglesias, Abigail Alejandra.

Cita:

Rego, María Victoria, Diaz Hinojosa, Jesica Marianela y Iglesias, Abigail Alejandra (2023). *Problemas de aprendizaje comunes, intervenciones disímiles. Trayectorias singulares en la clínica psicopedagógica actual. XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXX Jornadas de Investigación. XIX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. V Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional V Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.* Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-009/772>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ebes/55m>

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>.

PROBLEMAS DE APRENDIZAJE COMUNES, INTERVENCIONES DISÍMILES. TRAYECTORIAS SINGULARES EN LA CLÍNICA PSICOPEDAGÓGICA ACTUAL

Rego, María Victoria; Diaz Hinojosa, Jesica Marianela; Iglesias, Abigail Alejandra
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El presente trabajo se enraiza en el proyecto de investigación del subsidio UBACyT (Álvarez 2018-2021) "Procesos subjetivos y simbólicos contemporáneos comprometidos en el aprendizaje escolar: nuevas conceptualizaciones e intervenciones", que se propone comprender las relaciones entre los procesos psíquicos y las modalidades específicas de producción simbólica y de aprendizaje en niñas/os y adolescentes, con el propósito de profundizar en las articulaciones entre subjetividad y pensamiento, e intervenir sobre sus problemáticas desde una perspectiva compleja no estigmatizante. Es así como proponemos en el presente escrito, una articulación teórico-clínica que realza los aspectos histórico-subjetivos que caracterizan maneras singulares de intercambio con los objetos sociales, cuyas manifestaciones problemáticas muestran formas aparentemente similares, pero donde la interpretación y los modos de abordaje propuestos requieren sin embargo de una perspectiva reflexiva e indagatoria que posibilite identificar la particularidad de los quiebres en la producción simbólica de cada quien, para poder así definir estrategias de intervención distintivas en el proceso terapéutico. Ilustraremos este recorrido con material clínico de dos niñas integrantes de un grupo de tratamiento psicopedagógico, del cual las autoras del presente escrito somos terapeutas.

Palabras clave

Problemas de aprendizaje - Subjetividad - Intervenciones - clínica psicopedagógica

ABSTRACT

COMMON LEARNING DISORDERS, DIFFERENT INTERVENTIONS, SINGULAR PATHS DURING PSYCHOPEDAGOGICAL CLINIC PROCESSES
This work arises from a research current program grant UBACyT (Álvarez 2018-2021) named "Contemporary subjective and symbolic processes involved to scholar learning: new conceptualizations and therapeutic interventions", which main objective is to deepen in the comprehension of the relationship between psychological processes and singular styles of symbolic production and learning ways that children and adolescents show, with the purpose of enlarge some ties between subjectivity and thought just to intervene on learning problems from a complexity paradigm and avoiding stigmatizing perspectives. In this article we

propose a theoretical and clinical articulation, focused on subjective and historical aspects, that characterizes singular ways used by children and adolescents to exchange and have experiences with social objects, some of them becoming problematic and, spite from their apparently similar forms, have important different historical meanings that need to be understood in their singularity in each case, and because of that, need different kind of clinical interventions as well. We seek for showing our therapeutic interventions and clinical processes sharing our experience with two little patients from our Psychopedagogical Assistance Program that takes place at University and where we three do our task both as researchers and therapists.

Keywords

Learning disorders - Subjectivity - Interventions - Psychopedagogical clinic

Problemas de aprendizaje similares, trayectorias singulares en el modo de aprender de cada quién.

El trabajo tiene como objetivo una revisión conceptual para la comprensión de las modalidades de aprendizaje que presentan niños/as y adolescentes con dificultades en la producción de conocimientos. La aproximación teórico-clínica que proponemos, realza los aspectos histórico-subjetivos que caracterizan maneras singulares de intercambio con los objetos sociales (Schlemenson, 2009), cuyas manifestaciones problemáticas muestran formas aparentemente similares, pero donde la interpretación y los modos de abordaje propuestos requieren sin embargo de una perspectiva reflexiva e indagatoria que posibilite identificar la particularidad de los quiebres en la producción simbólica de cada quien, para poder así definir estrategias de intervención distintivas en el proceso terapéutico.

La clínica psicopedagógica considera al sujeto en el marco de las relaciones intersubjetivas en que se entrama, focalizando en cómo este piensa y aprende construyendo sentido desde su propia experiencia en un proceso íntimo y personal que también es con otros. Es una clínica que se aboca a la tarea de dar alivio al padecimiento subjetivo que ciertas restricciones para la participación en el campo social acarrearán, por lo cual implementa un *encuadre* que reedita en un pequeño grupo algo de esa dinámica intersubjetiva propia de lo escolar, pero para

el enriquecimiento subjetivo singular. Es así como las hipótesis diagnósticas elaboradas resultan andamiajes necesarios para el tratamiento psicopedagógico, ya que, aunque el mismo esté conformado por un encuadre grupal, que recupera lo social de la institución escolar, las intervenciones son siempre singulares y dirigidas a cada sujeto en particular. Al ofertarle a estos/as niños/as un dispositivo grupal en el cual se reproducen de manera espontánea situaciones áulicas y en las cuales se promueven situaciones de *encuentro* (Aulagnier, 1977) con pares, trabajando en actividades que intentan convocar su deseo, se les le demanda relacionarse con lo que les resulta conflictivo y se les brinda la posibilidad - en distintos tiempos del encuadre (Rego, 2015)- de crear nuevos modos de relación con los otros. De esta manera, se utilizan estrategias de intervención clínica que tienden a facilitar en cada sujeto el pasaje de lo producido en la intimidad a lo que puede ser compartido en el espacio de lo público, intentando promover la complejización psíquica en detrimento de inhibiciones y/o conductas impulsivas a las que muchos/as niños/as se encuentran propensos en la escuela. En este sentido, Schlemenson aclara "...el semejante, devenido compañero-extranjero-hospitalario abre oportunidades para el realce de las diferencias en las formas de acceso al conocimiento y promueve una complejización subjetiva más ágil en las producciones distintivas de cada uno de los sujetos." (Schlemenson, 2009, p.69)

Desde una perspectiva dinámica y singular (Aulagnier 1977, Green 1996), entendemos que la desatención, las dificultades de comprensión lectora, los modos impulsivos y desbordantes del afecto que entorpecen la concentración y el detenimiento necesarios para el pensamiento, o bien los inconvenientes para adquirir legalidades sintácticas u ortográficas, entre otras vicisitudes del aprender, son tan sólo manifestaciones fenomenológicas, indicadores clínicos que, a la manera de una puerta de entrada, configuran el inicio de interrogantes e inquietudes clínicas, cuya articulación a un modelo conceptual específico, es la base para un *pensamiento clínico* (Green, 2009) móvil, activo y constante de parte del terapeuta, pensamiento del que resultan hipótesis clínicas acerca de posibles restricciones simbólicas singulares que precisan de una lectura histórica y libidinal a la luz de los antecedentes de cada niño, de cada niña, para lograr comprender la actualidad de sus dificultades.

En este sentido, entendemos que los procesos de simbolización comprenden trabajos psíquicos complejos y heterogéneos (Green 1996, Álvarez 2008) que se ponen en marcha cuando un sujeto aprende, es decir, cuando cada sujeto se apropia de una forma absolutamente singular de aquello que la institución escolar presenta como oferta de aprendizaje. En estos procesos, los niños y niñas despliegan selectividades, atracciones, curiosidades, que se acompañan a su vez de dificultades, desinterés, rechazos. Estos movimientos de investimento y desinvestimento psíquico hacia los objetos sociales (Aulagnier, 1977) sugieren coordenadas de placer y displacer que están históri-

camente acuñadas y que suponen la reedición de elementos afectivos, simbólicos e identitarios habidos en las primeras relaciones parentales, pero sin embargo se trata también de dinámicas abiertas a nuevos intercambios y transformaciones - por ejemplo en la escuela - donde otras referencias y otros suministros culturales abren oportunidades novedosas a estos modos de metabolización del afecto y atractivo por el mundo.

Aprender no supone entonces un proceso meramente cognitivo o intelectual, sino una actividad psíquica multidimensional (Morin 2000, Najmanovich 2020), que incluye ante todo un movimiento deseante de búsqueda hacia lo desconocido, lo ignoto o extraño, y donde trabajos psíquicos tan diversos como la fantasía, la imaginación y el pensamiento lógico más formal y abstracto, se combinan de manera dinámica para producir saberes y conocimientos inéditos.

En los niños y niñas con dificultades en sus aprendizajes, predominan en cambio tendencias a la *desobjetalización* (Green, 1996), esto es, al retiro de expectativas deseantes en el aprendizaje, con prevalencia de modos rígidos de interacción con la realidad circundante (desinterés, impulsividad, repetición estéril de modos fallidos de resolver situaciones conflictivas, primacía de formas fantasmáticas que restringen la comprensión o bien lógicas secundarias estancas y despojadas de la creatividad propia de los procesos primarios). En estos casos, las producciones simbólicas de estos sujetos (Schlemenson, 2009), sus modos de narrar, leer, escribir, dibujar o usar las tecnologías, dan cuenta de una pérdida de la heterogeneidad y plasticidad esperables, restringiendo significativamente las posibilidades de enriquecimiento psíquico que la escuela propone, al no tener disponibles recursos simbólicos de mayor complejidad necesarios para aprender.

Cuando las estrategias pedagógicas implementadas no resultan suficientes, establecer intercambios dialógicos con el espacio clínico psicopedagógico posibilita hallar mediaciones novedosas que apuesten a potenciar las oportunidades de transformación y despliegue de estos procesos en un encuadre terapéutico específico, donde conflictivas de carácter histórico encuentren posibilidades elaborativas que agilicen cambios en la actividad representativa y redunden en mejores condiciones subjetivas para el aprendizaje.

Aspectos intersubjetivos, históricos y actuales, que singularizan maneras de aprender.

Con el fin de arrojar luz sobre el sentido intersubjetivo histórico que puede singularizar los modos de incorporar novedades en niños, niñas y adolescentes ilustraremos lo propuesto en el apartado anterior mediante material clínico extraído de un grupo de tratamiento psicopedagógico clínico: Angie e Ivana, dos de las cuatro integrantes que conforman el grupo, realizando a su vez una articulación entre algunos aspectos subjetivo históricos que se han visibilizado en el proceso diagnóstico así como en un espacio de reflexión grupal de adultos - a cargo de esas niñas-

llevado adelante en el mismo servicio de asistencia. En cuanto a las integrantes del grupo de tratamiento, todas tienen ocho años con excepción de Angie quien tiene nueve y todas están en tercer grado.

Desde la perspectiva de la Psicopedagogía Clínica y del *paradigma de la complejidad* de Morin (2000), consideramos que la transmisión de una lógica intersubjetiva signada por un tipo de oferta simbólica y erógena determinada no produce de manera lineal marcas a nivel intrapsíquico en los/as niños/as, sino que es una variable que nos permite visualizar cuál es la herencia simbólica y afectiva que las figuras significativas podrían haber transmitido y cómo se habrían tramitado en ese sujeto en particular. Este legado nos puede aportar una variable posible para el análisis de las modalidades prevalentes de investimiento del sujeto. En la historia libidinal de muchos/as niños/as con restricciones en sus procesos de simbolización es frecuente delimitar en los adultos a cargo, un modo singular de ejercer una *función encuadrante* (Green, 1996) la cual suele oscilar entre una presencia con rasgos de intrusión o de ausencia con efectos de desligadura.

Estela es la mamá de Angie, quien durante el diagnóstico describe la problemática de aprendizaje e inserción social de su hija con los siguientes enunciados significativos: *“Angie es muy tímida, le cuesta hacer vínculos, llora porque no quiere ir a la escuela, dice que tiene miedo que la maestra le diga que pase al frente o “decime qué número es o qué letra es”, dice “yo estoy sola, no juego con nadie, nadie quiere ser mi amigo”*. Agrega que no sabe leer, le cuesta reconocer las letras, los números no puede escribirlos. La madre comenta que habló en el colegio de esto que le pasa a Angie, pero sintió que no le prestaron atención. En el espacio de reflexión de adultos a cargo, Estela plantea a la terapeuta la preocupación que siente debido a las dificultades en la apropiación de la lecto-escritura por parte de su hija, quien al tener que hacer la tarea en casa se angustia y se toma la cabeza diciendo que no puede y que es “tonta” -tal cual la llamaría una compañera del colegio-. A la hora de hacer la tarea Angie llama a su madre y es solamente sentada a su lado que se anima a intentar escribir letras siguiendo unos puntitos que Estela le realiza formando el contorno de las mismas. Se convoca a Estela para que pueda pensar por qué será que su hija manifiesta esta dificultad para encontrar alguna satisfacción en intentarlo, practicar, borrar errores y animarse a probar otra vez. Estela logra ligar la angustia que le genera la situación y asocia con que debe ser por el “problema” que ella tiene (diagnóstico otorgado en un espacio terapéutico anterior: Trastornos específicos del lenguaje y trastornos específicos de las habilidades escolares). Esta demanda de presencia sin oportunidad para una *distancia óptima* (Winnicott, 1971) que otorgue lugar a la puesta en juego de procesos representacionales deseantes, por momentos deja entrever su efecto intrusivo sobre sí misma y vira a hostilidad hacia su madre, que se manifiesta en frases agresivas desbordantes de afecto a la manera de gri-

tos y llantos con pedido de alejamiento.

Yasmín es la madre de Ivana, quien sostiene angustiada constantes autorreproches al sostener una fuerte “adherencia” a un diagnóstico obtenido en un espacio terapéutico anterior -Trastorno del lenguaje y problemas de aprendizaje-. Yasmín no parece poder cuestionar reflexivamente el diagnóstico inicial y remite una y otra vez a *“lo que tiene Ivana”* como algo determinado de manera simplista desde la infancia e inamovible y que se relacionaría con los conflictos que atraviesa Ivana y ella misma con el padre de la niña, al cual Yasmín responsabiliza de no estar nunca al tanto de nada y de tener modos de crianza rígidos y hablar desde el desconocimiento de la manera de ser de su hija. Para compensar esto Yasmín dice ir a todos lados con Ivana y que la niña vive atenta “controlando” todo lo que ella hace y dice. En el espacio de reflexión de adultos a cargo, manifiestan que la quieren cambiar de colegio a uno que ellos consideran mejor, se le pregunta acerca de lo que dice Ivana al respecto -que no quiere cambiarse, quiere quedarse en su colegio actual- frente a lo cual el padre opina que cuando los padres dicen algo los hijos deben obedecer. Ivana no ha contado con un espacio en el cual se le pudiera preguntar sus razones acerca del por qué no se quiere cambiar ni ser escuchada, dado la modalidad de discusión respecto de quién hace las cosas bien o mal que mantienen entre ellos.

A continuación intentaremos mostrar el alcance de estas transmisiones parentales en los modos singulares de apropiación de las mismas en Angie e Ivana al interior de una sesión de tratamiento grupal en el cual la oferta encuadrante de las intervenciones de las terapeutas y las modalidades de los/as otros/as semejantes integrantes del grupo participan en novedosos modos de elaboración de los aspectos intersubjetivo históricos y actuales que pudiesen resultar obturantes de complejizaciones psíquicas. Se hará hincapié en la producción simbólica lecto-escrita para esta reflexión.

Movimiento de “fracturas” en la producción simbólica lecto-escrita en tratamiento e intervenciones clínico psicopedagógicas distintivas.

En este apartado tomaremos una sesión del grupo de tratamiento psicopedagógico sucedida en junio de 2023 y haremos un recorte del material clínico de las dos integrantes mencionadas con anterioridad. - habían asistido tres y son cuatro en total- con el fin de ejemplificar cómo se da la trayectoria singular del momento de apropiación de la lecto-escritura en el que estarían cada una de las niñas y el modo de intervención distintiva por parte de las terapeutas, a los fines de promover la complejización psíquica en los modos de simbolizar de ambas.

Angie y otra compañera hablan de la dificultad en la letra cursiva y usan el pizarrón. Angie, quien en las últimas sesiones ha hecho un movimiento significativo en relación a la escritura, se anima a escribir allí la letra i en cursiva. Llega Ivana quien rápidamente, sin detenerse en la escena que estaba transcurriendo,

ni poder registrar un espacio-tiempo de escritura de un *semejante*, dice que trajo algo para mostrar.

Angie propone escribir el día en el cuaderno, dice “*es el mismo día que la otra vez*” refiriéndose al día martes, se la invita a pensar que es el mismo día, pero con otro número, calcula qué fecha será si hace dos días era 25. La niña se encuentra en un momento potente de complejización de sus procesos psíquicos. La escritura era hasta hace un tiempo atrás un objeto completamente desinvertido por ella, cuando se le hacía una propuesta en relación a la escritura pedía dibujar o lo hacía directamente sin mediar con la palabra, en maniobras evasivas frente a su dificultad. Este proceso de transformación (Rego, 2015) se dio en ella de manera transicional: comenzó acercándose a alguna de las terapeutas diciendo que no sabía escribir, sin hacer el intento y perdiendo la distancia corporal, pidiendo expresamente que lo haga otro. En estos momentos, las terapeutas habilitan un espacio físico y al mismo tiempo simbólico, alojando la demanda de Angie de manera tal que ella se vaya animando a entrar en contacto con su propia escritura, tolerando los momentos de “no saber que letra va” y animándose a probar. Luego apareció el juego de la maestra: Una compañera (por lo general Ivana) escribía en el pizarrón y mientras su otra compañera se sumaba al juego en calidad de alumna, ella se retiraba de la propuesta, por ejemplo, escondiéndose debajo de la mesa, pivoteando entre una presencia-ausencia que le resultara tolerable (Winnicott, 1971) dentro del espacio grupal. Entre Angie e Ivana se habría establecido una modalidad de vínculo de rivalidad dual - modalidad que parecería reeditar modos de relación con su madre-, Angie comenzó a ganar terreno en el pizarrón, pero de manera disruptiva y hostil, borrando la producción de su compañera o escribiendo arriba, diciendo “está mal”. Coincidentemente esto se da con el ingreso de una compañera nueva, lo cual habría generado un efecto de oportunidad de terceridad, aparentemente habilitante en ella. Angie, comenzó a hacer propuestas con características complejas, alentada por las terapeutas quienes valoran sus ideas y su nuevo posicionamiento. En este punto podemos pensar en la posibilidad sublimatoria donde el placer inmediato comienza a ceder ante el placer por pensar, una suerte de pausa que habilita el acceso a los *procesos reflexivos* (Castoriadis, 1993) otras posibilidades de circulación del afecto donde Angie, comienza no solo a invertir el código escrito sino también su propio pensamiento. La escritura comenzaría a ser transicionalmente para ella una actividad placentera y satisfactoria a la cual se acerca aún, tímidamente.

Las terapeutas toman la idea del cuento, pero en lugar de pintar o dibujar (que es lo que Angie suele pedirle a su mamá cuando tiene que hacer la tarea) se realiza la propuesta de escribirlo. Ivana propone jugar a la maestra, sus compañeras dicen que no. Cuando Ivana se acerca a escribir en el pizarrón, en el marco del juego de la maestra, suele realizar aquello que tiene muy bien estudiado, la creación de un texto le significa un desafío tal que requiere de intervenciones encuadrantes (Álvarez y Grunin,

2010) por parte de las terapeutas para que se anime a entrar en contacto con sus propios procesos creativos lo cual implica en parte, cuestionar mediante pensamiento crítico los saberes instituidos (Castoriadis, 1993).

Ivana propone de una manera confusa, muy difícil de entender, un juego donde hay que adivinar el cuento. Dice que no hay que escribirlo sino “contarlo con la boca” y actuar. La niña comienza a recortar papeles y reparte tres a cada una, incluyendo a las terapeutas, pero vuelve a perderse en el armado del juego. Las terapeutas piensan junto a ella y le devuelven que es un juego muy confuso y difícil, pero Ivana insiste de manera rígida en su propuesta. Propone que cada cuento tiene que tener un inicio, un conflicto y un desenlace como le enseñó su profesor de teatro. Se enoja porque no quiere leer el cuento, intenta evadir la escritura y lectura en el juego. De todas maneras accede, a partir de esto las terapeutas elaboran una consigna grupal: Escribir un cuento que tenga inicio, desarrollo y desenlace. Luego hay que intercambiarlo y leer el del compañero.

En esta consigna grupal, las terapeutas toman la idea del cuento propuesta por Angie y la idea de Ivana de hacerlo por partes con la modalidad que le enseñaron en sus clases de teatro, a esto se le suma un desafío que es la escritura y lectura, intentando introducir en el marco de un juego lo novedoso de esta actividad. Producción de Ivana: *Había una vez una súper héroe estaba caminando cuando se encontró un villano, saben lo que pasó? Pelearon y ganó el bien. Fin.* El contenido de la misma remite a la modalidad dicotómica de discusión que mantienen los adultos a cargo de la niña cuando se centran en cuál de ellos es el que hace las cosas bien o mal sin poder dar lugar a la palabra de Ivana.

Producción de Angie: *Dibujó un castillo y lo pegó en su cuaderno de manera tal que algunas partes podían levantarse dejando a la vista espacios de la hoja en blanco, disponibles y escondidos al mismo tiempo. Al finalizar la sesión comentó a una de las terapeutas que allí, en esos espacios iba a escribir el cuento.*

A modo de cierre de la actividad, una de las terapeutas propone pegar las partes del cuento en el cuaderno: cada una de las pacientes tiene un cuaderno, no se los llevan a las casas sino que los guardan las terapeutas. En la sesión anterior Ivana se había llevado el suyo, dice por equivocación, con lo cual no tenía donde pegar sus producciones (las dos últimas habían sido producciones escritas), comenta que lo buscó pero no logró encontrarlo. Al finalizar la sesión, se acerca su mamá a la puerta del aula y comenta a las terapeutas que Ivana le había dicho que no tenía que llevar más el cuaderno. Si enlazamos esto con aspectos históricos libidinales en Ivana nos podríamos preguntar si este hecho de llevarse el cuaderno a su hogar podría tener que ver con lo inédito y difícil de elaborar para la niña de haber comenzado a contar con un espacio propio -el cuaderno y el grupo-, valorado por la intimidad que conlleva para ella las producciones escritas allí y valorado por otras adultas que se lo ofertan y respetan. Parece atesorarlo y querer guardarlo en

el único espacio que conoce para su intimidad, el endogámico. Ivana tiene una modalidad de habitar el espacio grupal que es muy expansiva, suele dejar poco espacio para las propuestas de sus compañeras, le cuesta escucharlas a ellas y a las terapeutas. “*juguemos a algo antes de que nos hagan hablar*” dice en una de las sesiones, apenas había llegado. A Ivana le gusta mucho hablar, pero se le dificulta detenerse y hacer una pausa que le dé ingreso a un otro con propuestas que la inviten a la reflexión o a cuestionar sentidos aparentemente coagulados. Llega a todas las sesiones muy bien preparada, con una propuesta “bajo la manga” que le permita mantener el control del curso de la sesión: Elementos, juegos por lo general hablados y repetitivos donde ella es la maestra (una que reta mucho y habla en un tono elevado) pero nunca la alumna. Tiene un despliegue que justamente por toda su preparación, dinamiza las sesiones de una manera muy interesante. Las terapeutas suelen intervenir invitándola primero a detenerse y pensar a qué van a jugar o qué van a hacer, dándole lugar también a la propuesta de sus compañeras, esto es todo un desafío para Ivana a quien le cuesta tolerar las pausas y los silencios.

La modalidad de producción de los mecanismos de la escritura y lectura, trata de procesos constitutivos de la estructura psíquica, que enraizan en la dinámica histórico-pulsional, identificatoria y posicional del sujeto. En estas dos pacientes, la problemática visible, fenomenológica, es la dificultad en la escritura pero no de manera aislada, sino que forma parte de modalidades restrictivas en los procesos de simbolización, que, desde lo histórico libidinal en cada una se despliega de una manera singular. Comprender estas modalidades distintivas, poder pensarlas junto a sus antecedentes constitutivos y la calidad de oferta actual de nuevos suministros deseantes, simbólicos e identitarios, constituye un paso necesario para el andamiaje indispensable entre hipótesis diagnósticas siempre singulares, que en un encuadre grupal encuentran sin embargo la oportunidad de intervenciones específicas que realzan conflictos y carencias peculiares en cada paciente, y la posibilidad de agilizar la actividad representativa de cada sujeto desde modos de abordaje que requieren centrarse en la particularidad de cada paciente, su historia libidinal y sus propios detenimientos.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, 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. (1977). *La violencia de la interpretación*. Bs. As. Amorrortu Ed.
- Berenstein, I. (2004b). *Devenir otro con otro(s). Ajenidad, presencia, interferencia*. Bs. As., Ed. Paidós.
- Bleichmar, S. (2000). *Clínica psicoanalítica y neogénesis*. Bs. As. Ed. Amorrortu.
- Bo, M. T. (2009). “Intervenciones prevalentes en el tratamiento psicopedagógico”. I *Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación. Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, 28-29.
- Castoriadis, C. (1993). “Lógica, imaginación, reflexión”, en DOREY, R. y otros: *El Inconsciente y la Ciencia*. Bs As., Amorrortu Ed.
- Castoriadis, C. (1993). *El mundo fragmentado*. Editorial Altamira. Uruguay.
- Castoriadis, C. (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social. Seminarios 1986-1987. La creación humana I*. Bs. As., Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (2005). *Figuras de lo Pensable*. Bs. As., Fondo de Cultura Económica.
- Di Scala y Cantú (2003). “Diagnóstico Psicopedagógico en lectura y escritura”. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Green, A. (1996). *La Metapsicología revisitada*. Bs. As. Eudeba.
- Green, A. (2000). “Una teoría general de la representación”, en Fine, A. y Schaeffer, J.: *Interrogaciones Psicosomáticas*. Bs As., Amorrortu Ed.
- Hamuy y Lucero (2012). “Transformaciones Parentales: un modo de análisis” en *Revista psicoanálisis de las configuraciones vinculares. Verdad y Ficción en tiempos de incertidumbre*. Vol. XXXV.
- Kaës, R. (2005). *La palabra y el vínculo. Procesos asociativos en los grupos*. Bs. As., Amorrortu Ed.
- Morin, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- Rego, M. (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.
- Winnicott, D. *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa, 1971.