

XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2019.

Cómo construir intervenciones en procesos de inclusión educativa, a partir del pensamiento clínico contemporáneo.

Milanesi, Sofía.

Cita:

Milanesi, Sofía (2019). *Cómo construir intervenciones en procesos de inclusión educativa, a partir del pensamiento clínico contemporáneo*. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-111/90>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ecod/Ydo>

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>.

CÓMO CONSTRUIR INTERVENCIONES EN PROCESOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA, A PARTIR DEL PENSAMIENTO CLÍNICO CONTEMPORÁNEO

Milanesi, Sofía
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Esta es una propuesta de articulación teórico-clínica que se dirige a realizar un trabajo de pensamiento reflexivo sobre la creación de modalidades de intervención específicas en el marco de la inclusión educativa plena. Las intervenciones apuntan a acompañar procesos de creación y despliegue de recursos singulares para el aprendizaje significativo con proyección hacia mayores niveles de autonomía de los/las niños/as en trayectos escolares, teniendo en cuenta sus modalidades singulares de simbolización y las formas en que éstas se entran con la propuesta educativa de la escuela normal inclusiva. Pensaremos las intervenciones a partir del trabajo de acompañamiento con un niño de escuela primaria pública de CABA, desde el rol de Acompañante Personal No Docente. Lo que aquí se presenta es un recorte, haciendo foco en el ejercicio de Pensamiento Clínico para la construcción de algunas modalidades de intervención, que resulta parte de un proceso de investigación más amplio sobre este tema. A su vez nos proponemos poner de relieve la especificidad de la intervención en el campo educativo, que difiere del modelo clínico de consultorio, evitando incurrir en extrapolaciones acríticas de un campo disciplinar a otro.

Palabras clave

Pensamiento clínico - Inclusión educativa - Procesos de Simbolización - Aprendizaje

ABSTRACT

HOW TO BUILD INTERVENTIONS IN PROCESSES OF EDUCATIONAL INCLUSION, BASED ON CONTEMPORARY CLINICAL THINKING

This is a theoretical-clinical articulation proposal that aims to carry out a reflective thought work on the creation of specific intervention modalities that can be carried out by the Non-teaching Personal Accompanist within the framework of full educational inclusion. The interventions aim to accompany processes of creation and deployment of singular resources for meaningful learning with projection towards higher levels of autonomy of the children, taking into account their singular symbolization modalities and the ways in which they implicate with the educational proposal of the normal school. We will think about the interventions based on the accompaniment work with a public

primary school child from CABA. What is presented here is a piece of work that focuses on the Clinical Thinking exercise for the construction of some intervention modalities, which is part of a broader research process on this topic. At the same time, we propose to highlight the specificity of the intervention in the educational field, which differs from the clinical model, avoiding incurring uncritical extrapolations from one disciplinary field to another.

Key words

Clinical thinking - Educational inclusion - Symbolization processes - Learning

El/la APND en el proceso de inclusión escolar

El trabajo del Acompañante Personal No Docente, se enmarca dentro del paradigma de inclusión educativa plena sostenidos desde el marco legal por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad adoptada en la Ley N° 26.378. Se dispone que “Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan” (art. 24). La Ley N° 26.206 de Educación Nacional dispone “identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, con el objeto de darles la atención interdisciplinaria y educativa para lograr su inclusión desde el Nivel Inicial” (art. 43). De esta manera, los campos de la Salud y la Educación se entran de manera compleja, ya que los niños son diagnosticados “con discapacidad”, muchas veces desde un diagnóstico psicológico/psiquiátrico como forma de garantizar su derecho a acceder a un tratamiento adecuado a sus necesidades. En la Ciudad de Buenos Aires es condición necesaria la presentación del Certificado Único de Discapacidad, para que el alumno pueda ser acompañado por un Acompañante Personal no Docente en la escuela normal, según lo establece la resolución del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires N° 3034/2013.

En este contexto, nos interrogamos sobre la especificidad de las intervenciones que realiza el APND cuya función es acompañar a un niño en el despliegue de sus

procesos de aprendizaje, y modos de habitar la escuela, para que éstos puedan resultar en un despliegue subjetivo y singular que habilite procesos de mayor autonomía y la construcción de modalidades posibles para generar instancias de aprendizajes significativos.

Desde la Psicopedagogía Clínica, en el marco del Psicoanálisis Contemporáneo y el paradigma epistemológico de la subjetividad pensamos el aprendizaje ligado a la subjetividad como metabolizador transversal, donde “las formas y modalidades de aprender de un sujeto no se reducen a la incorporación de conocimientos (...) sino que involucran los procesos de producción simbólica a través de los cuales el sujeto interpreta y da sentido subjetivo tanto a los objetos culturales como a su propia realidad psíquica” (Álvarez y Cantú, 2017, pp. 14-15). La comprensión de la complejidad de los procesos psíquicos involucrados en los procesos de aprendizaje permite tener una perspectiva de los sujetos que no resulte estigmatizante en términos de diagnósticos clasificatorios.

En esta línea, Álvarez (2012) propone que lo que vuelve a un aprendizaje significativo es la posibilidad de que la apropiación de los objetos sociales y culturales se acompañe de la oportunidad de otorgar sentido a la propia experiencia singular. Esto quiere decir, entre otras cosas que, así como pensamos que los objetos de conocimiento (y por ende los procesos de aprendizaje) se construyen, y no son dados externamente como objetos a incorporar, sino que implican un trabajo psíquico y subjetivo complejo; del mismo modo, las modalidades de intervención deben ser pensadas y construidas teniendo en cuenta las modalidades singulares de simbolización de lxs niñxs.

Por otro lado, sosteniendo que todos estos procesos se entraman de manera recursiva con la oferta del campo social, pensamos la actividad de acompañamiento a la inclusión, como un trabajo intersubjetivo (entre adultx y niñx) pero que además pivotea en el entre de las relaciones institucionales, expectativas y circulación de significaciones sociales sobre la “normalidad” y sobre los aprendizajes. A su vez, esto nos permite pensar las acciones que se dan en el entre de estas relaciones, evitando tomar las “necesidades educativas” como deficiencias que portaría unx niñx sino como una construcción que, sabiéndose una construcción cultural compleja es posible y necesario abordar desde la multiplicidad de factores que se entraman en dicho armado.

Es allí donde el Pensamiento Clínico (Green) nos permite incorporar todas estas condiciones en el proceso de investigación, pensamiento y acción para construir intervenciones que contemplen la especificidad del contexto educativo, la singularidad de las modalidades de simbolización de lxs niñxs y las formas en que las relaciones de éste con pares y adultxs a cargo de su educación y acompañamiento se entraman en su proceso de aprendizaje. Puesto que éste se constituye en el modelo de investigación propio del psicoanálisis dentro del paradigma epistemológico de la complejidad (Álvarez y Sverdlík, 2018), nos

permitirá dar cuenta de la reciprocidad entre la experiencia clínica y la construcción del objeto en términos teóricos, utilizando la experiencia práctica como medio producción de pensamiento original (Green, 2010).

Desde el modelo de la metapsicología ampliada de André Green (1996), y sus conceptualizaciones sobre la función y estructura encuadrante, tomaremos la relación recursiva (Morin, 2000) entre el objeto (otro) de la relación intersubjetiva y la construcción de una matriz interna de sostén de los límites intrapsíquicos que se considera como condición de posibilidad para el despliegue de la simbolización: estructura encuadrante (Álvarez y Grunin, 2010). La misma supone la posibilidad de espera, demora de la satisfacción y movimientos sustitutos que permiten la complejización de la actividad representativa. Esta matriz, estructura encuadrante, es construida internamente en una relación que depende del otro, sin que el Otro genere operaciones de causalidad lineal sobre el psiquismo de unx niñx, sino considerando un entramado singular entre la oferta del Otro, y el armado de esta matriz. Esta además, no se constituye de una vez y para siempre sino que resulta más o menos estable y con posibilidades de cambio dinámicas. Los intercambios intersubjetivos significativos, contemplan la oferta simbólica y libidinal: modos de circulación del afecto en las relaciones adultxs-niñxs, modalidades de inversión/inversión, circulación de expectativas narcisistas, relación con el campo social, relaciones presencia/ausencia, modalidades de abordaje de las problemáticas, las novedades, entre otros aspectos que resultan fundantes e inaugurales del psiquismo infantil.

Introduzco una viñeta, recorte del trabajo de acompañamiento a la inclusión, que implica para mí el reconocimiento activo de un proceso de pensamiento clínico, para dar cuenta de cómo este bagaje y el trabajo en los propios límites de lx investigadorx, funciona como encuadre interno que sostiene las intervenciones habilitando procesos imaginativos y reflexivos (Álvarez & Sverdlík, 2018) en el trabajo de creación de las mismas:

Es 24 de octubre, acompaño a Hernán en el ingreso a primer grado de primaria desde finales del mes de marzo. Hoy hubo paro de docentes y como hubo pocxs chicxs en la escuela, bajaron los dos primeros (A y B) juntos, pero en el aula de primero A. Hernán va a primero B. Esto implicó pasar la jornada con otras maestras y otra rutina.

Se puede ver a Hernán con mayores índices de retracción que otros días. No estaba de mal humor, ni se negaba a realizar las tareas, pero parecía haber vuelto a una forma de estar muy anterior, la que había sido su habitual hace por lo menos 4 meses atrás. La describo: se lo ve absorto en lo que hay en las paredes, se queda mirando cosas que se encuentran colgadas ahí. Mira todo eso, pero no mira a las maestras, ni a lxs compañerxs que tiene en frente (ya que lxs sentaron en grupos). Cuando le hablo para organizarlo, no me mira, me responde sí o no, pero eso no parece hacer mucha marca en él. Su mundo interno cobra más fuerza que lo externo.

Insisto en que me mire antes de decirle las cosas, se lo tengo que pedir 3 o 4 veces, cuando me mira, en seguida desvía su mirada. Hasta que responde responde "oh, sí, sí sí" y ahí toma el lápiz y escribe alguna letra copiando del pizarrón.

Me lleva un tiempo darme cuenta de lo que está pasando. Y en cuanto lo registro comienzo a ser mucho más directiva cuando le hablo, con frases cortas, espero hasta que registre lo que le estoy diciendo. Busco su mirada e intento sostenerla para generar los intercambios. Me tengo que poner mucho más cerca de él, el contacto corporal se vuelve necesario nuevamente, cuando hace un tiempo que venimos trabajando con la posibilidad de manejar una distancia real de un metro y medio aprox., y él sostiene la autonomía de trabajo de por lo menos varios minutos (llegando a los 15, 20 min. Despendiendo de la actividad).

Le digo que estamos en un salón distinto que tiene muchas cosas que le llaman la atención. Que si quiere las podemos mirar en el recreo, y ver de qué se trata, pero que ahora haga un esfuerzo para concentrarse en la tarea. Le pregunto, qué tenemos que hacer ahora. Me responde "tarea". Y le pregunto qué necesitamos para eso. Me responde "la seño". "Muy bien", le digo "y qué más... ¿qué cuaderno necesitamos?" me dice "El azul". "Bien vamos a sacarlo". Lo saca, comienza a trabajar con mucho esfuerzo. Ante mis intervenciones, después de largos silencios me dice "Me estoy distraendo con los gatos y el dibujo". Es muy bueno que pueda transmitir qué es lo que lo tiene tomado de esa forma. Que lo identifique, que lo comunique. La transmisibilidad se conserva. No es el mismo estado de hace 4 meses -aunque se parezca mucho- porque ahora construimos este nuevo recurso donde lo de afuera, y lo intersubjetivo de la comunicación con el otro sostiene cierta consistencia y continuidad a pesar de la intensidad de la retracción.

Hernán está mucho más flexible en sus posibilidades simbólicas. Si bien, se atrasa en copiar, cuando borran el pizarrón en vez de enojarse (como solía sucederle ante la frustración) en seguida intenta copiar viendo la marca que dejó la tiza a pesar de haber sido borrada. Lo que no logra ver me lo pregunta, y yo le dicto las letras. Una compañera le pone en frente su propio cuaderno y le dice "copiá de acá". Yo le hago ver que la compañera le ofrece ese recurso y lo toma. Copia rápido y se apura porque entiende que la situación lo amerita. Continúa la clase.

En el recreo prefiere salir del salón. Después vuelve a entrar y se sienta con los juguetes. Mantiene algunos diálogos con compañerxs que se sientan de a ratos con él, en el intento de armar algún juego. En otros momentos toma los juguetes y los manipula sin darle un sentido de juego (como solía hacer meses atrás).

Noto que durante el día tuvo muchos más momentos de "aleteo" de lo que suele estar teniendo últimamente y entiendo que necesita mucho más la cercanía corporal, que le tome las manos o los brazos cuando le hablo, para convocarlo, que le pida sostener la mirada, que le hable más pausado y con pocas palabras para no saturarlo. Si la información es excesiva se cierra. Fin de la viñeta.

Este cambio de contexto acotencial, se abrió como la posibilidad de un corte significativo en un proceso que tenía la apariencia de estar siendo progresivo, en el trabajo con Hernán. La repetición de modalidades similares a las de un momento previo, pero con la diferencia de los cambios que pudimos ubicar que se sostuvieron o conservaron y que destacábamos como: la transmisibilidad de procesos singulares en la relación intersubjetiva mediatizada por la palabra, los gestos y la mirada (cuando por ejemplo dice con qué se está distraendo); y la mayor flexibilidad para atravesar situaciones conflictivas tomando la oferta del medio (le dicto las letras, la compañera le presta el cuaderno), y desplegando recursos de creación singular (se apura a copiar, mira la marca que la tiza borrada dejó en el pizarrón), que antes lo hubieran desestabilizado inhibiendo las posibilidades de ensayar la creación conjunta de algún recurso elaborativo para abordarla. Fue importante registrar estos cambios sutiles para intervenir sin acentuar la retracción.

Es a partir de este corte contingente en el continuo del trabajo, que se abre la posibilidad de un espacio reflexivo diferente, un plus, que me permite resignificar modalidades anteriores. El conocimiento del espacio y la rutina, lxs maestrxs y lxs compañerxs, es decir, la posibilidad de anticipar todo esto, funciona para Hernán dándole un margen de libertad para que sus barreras -límites internos que representan instancias de elaboración psíquica: preconsciente, somato-psíquica y externos, de corte y comunicación con el otro y el mundo externo, (Green, 1996)- se hagan más permeables y el intercambio entre su mundo interno y el externo se hagan más fluidas y dinámicas. Cuando todo esto acontece, y se conserva todo lo conocido del ambiente, Hernán puede conectarse con diferentes situaciones de clase, de aprendizaje y de juego espontáneo con sus compañerxs, disfrutando el intercambio sin que haya tantas desligaduras a nivel de las barreras. Cuando esto se ve muy alterado, empiezan a verse las desligaduras en todos los niveles que se hacen patente de distintas formas: "aleteo" i como desligadura a nivel somato-psíquico como descarga de lo que no puede ser elaborado psíquicamente; esa forma de "colgarse" con los objetos, donde sostenemos la hipótesis que su mundo interno cobra más peso que lo que pueda estar pasando "afuera" dejando Hernán queda "pasivizado" por eso que sucede a nivel psíquico y lo lleva a la desconexión con el afuera y la quietud como saturación del proceso primario sobre el secundario (Green, 1996).

Durante la primera mitad del año, Hernán tuvo la necesidad de sentarse siempre en la misma silla, la que él había elegido. La necesidad de que sean de un color específico todos los objetos que fuera posible "elegir" o exigir que así fuera. Del mismo modo "tenía" que poner su cuaderno debajo de todo en la pila de cuadernos y no podía aceptar otra ubicación para el mismo. Si algo de esto se modificaba o se intentaba interrumpir o variar, Hernán se frustraba, enojaba y angustiaba.

La conservación de los elementos del ambiente, la continuidad, la mismidad, resultaban necesarios para él, generando cierta

estabilidad de lo conocido, que produciría una sensación de seguridad para que lo singular pueda desplegarse sin verse en riesgo. Si todo eso no está asegurado, Hernán se retrae, se cierra, porque como vemos, esa es su vía privilegiada.

Desde allí, se puede intervenir apuntando a generar recursos donde “lo mismo” de los objetos se conserve, cada vez más como estructura interna que externa, donde sea un “lo mismo” que se conserva a pesar de ir cambiando, y no tenga que recurrir a la rigidez de la repetición de lo igual a nivel externo -que además resulta arbitrario- es decir, que queda por fuera de las posibilidades de simbolización que implica la ligadura del sentido singular y la significación social.

El pensamiento clínico en las intervenciones.

No es la misma forma de intervenir en todas las situaciones, la investigación sobre las modalidades de Hernán me permiten acompañarlo de diferentes maneras en cada momento. En este recorte presentado, hablé de cómo fue necesario modificar la distancia, de la importancia del contacto corporal, para convocarlo y porque entiendo que, en estos trabajos sobre las fronteras, y límites internos y externos, uno de esos trabajos en proceso es el de la construcción de un cuerpo propio, diferente del otro, a nivel simbólico para él, que pudo verse desestabilizado por los movimientos de retracción. Registrar la diferencia de sus tiempos y poder acompañarlo, esperándolo, para no generar una intervención intrusiva que interrumpa aún más las posibilidades de ligadura entre sus procesos; a su vez que sostener la convocatoria a él para que pueda mantener el intercambio con el otro y con el afuera. Para no dejarlo a merced de sus posibilidades individuales de elaboración (que resultan todavía escasas para este nivel de desestabilización introducido por el contexto). Un exceso de ausencia desde el lugar de la intervención adquiriría la modalidad del abandono.

Toda esta construcción conjunta de los modos posibles para Hernán de habitar los espacios escolares, y ligarse a los procesos de aprendizajes, se fueron dando en ese espacio transicional donde una misma como su APND, se ofrece como objeto disponible (físicamente y desde los propios procesos psíquicos) para generar un encuentro que permita construir modalidades compartidas, espacios compartidos, transiciones compartidas, que sostengan la estabilidad que antes ubicábamos como necesaria para el despliegue de la singularidad. En este proceso recursivamente se va construyendo esa estructura interna (en cuadrante) y tiene ya cierta consistencia, puesto que cada vez puede prescindir más de estos recursos estereotipados: ya no necesita la misma silla, ni la misma ubicación para el cuaderno, puede usar otros colores y tolera muchísimo más la frustración ante los cambios pudiendo recurrir a diferentes recursos para que estos no representen tan sólo la pura pérdida, sino una sustitución complejizadora de sus posibilidades de representación. Así como no se presentó a Hernán desde un diagnóstico psicopatológico, para evitar interpretaciones lineales sobre su

subjetividad, tampoco se habló de adaptaciones curriculares (aunque las podría haber usado, pero no fue necesario), ni de “necesidades educativas especiales”, sino del armado subjetivo y subjetivante de los procesos simbólicos que hacen posible los aprendizajes significativos. La apertura al otro, al intercambio con su compañera que le ofrecía el cuaderno, a la posibilidad de seguir a la maestra cuando da una clase, o incluirse en una situación de juego o actividad compartida con pares, por ejemplo, también resultan procesos a construir, y acompañar.

A lo que virtualmente se puede ver como una relación de dos -entre niño y acompañante-, desde aquí la podemos proponer como una apoyatura transicional, para que modos de relación del niño con los otros y los objetos de investimento se abran a la multiplicidad. Y ese niño se proyecte hacia mayores niveles de autonomía, en la construcción de recursos singulares, que habiliten formas posibles, vivibles y placenteras de transitar la escolaridad. Del mismo modo, se trabajó intentando no contribuir a las intervenciones y miradas totalizadoras y esencializantes que a veces aparecían en voces de maestrxs, directivxs, compañerxs en, por ejemplo, considerarlo como “uno de estos chicos” que “aprenden de determinada manera”.

La potencia del Pensamiento Clínico, en este campo de intervención es la de sostener la mirada compleja, no binaria sobre la multiplicidad de factores que hacen subjetividades. Este posicionamiento reconoce el conflicto y la contradicción, no para anularlo o resolverlo sino para sostener una tensión paradójica que reconozca cuestiones opuestas y a la vez coexistentes. De esa forma pensamos sus procesos de simbolización como parcialidades que hacen modalidades privilegiadas de atravesar procesos de aprendizaje. Pero también de esa forma proponemos pensar un posicionamiento epistemológico y político, que nos permita ubicar que, por ejemplo, nuestras prácticas se incluyen dentro de un paradigma de derechos y de salud binario y capacitista, que es necesario reconocer y no negar si se quiere pensar más allá o en el entre de esos determinismos binarios. Reconocer la condición política de un niño “con discapacidad” dentro de un paradigma de derechos que se reclama esa categoría para existir, porque esa es la condición para ser “incluido” en una escuela “normal” y comprender que estas categorías no son naturales en pos de asumir las condiciones históricas de estas discursividades, y también las del propio discurso disciplinar. Coexistir en este discurso, proponiendo modalidades alternativas no totalizantes para poder intervenir desde un lugar que no implique la reproducción de un criterio que ordene las diferencias en términos excluyentes. En este sentido, trabajar la construcción del propio cuerpo del niño, la construcción, el reconocimiento y apropiación de sus recursos simbólicos y la construcción del doble límite interno y externo a nivel psíquico (que sostienen la simbolización y las relaciones con el otro y con los objetos del mundo); lejos de normativizar su existencia bajo el mandato de una delimitación de lo que un niño “es”, apunta a deconstruir ese rígido armado que hace identidad.

Desde aquí la propuesta de considerar la potencia del Pensamiento Clínico, inmerso en las relaciones cruzadas de la escuela con la salud y el derecho en el sistema de educación normal/especial/inclusiva; es ponerlo a trabajar en el desafío de construir intervenciones específicas que promuevan posibilidades subjetivantes en niños cuyas trayectorias escolares se inscriben en las marcas de un sistema educativo con estas características. El trabajo es desafiar las fronteras entre lo “normal”, lo “especial”, lo “incluido” y lo “excluido” sosteniendo un pensamiento de la diferencia que no clasifica, sino que atiende a la parcialidad de modalidades singulares (que son partes del todo de una existencia) y que puede contribuir a disponer posibilidades de acompañamiento desde una mirada que potencie modos de hacer singulares, propiciando encuentros significativos y experiencias compartidas.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, P. y Sverdlík, M. (2018). “El pensamiento Clínico en la investigación Psicoanalítica” en *Revista Psicoanálisis Latinoamericano Contemporáneo*. Volumen 1. Págs. 991-1013. Editores Fernando Martín Gómez y Jean Marc Tausik. Editorial Fepal y Editorial APA Buenos Aires noviembre de 2018.
- Álvarez, P. y Cantú, G. (2017). “Subjetividad y simbolización en la escuela. Problemas y perspectivas de trabajo”. En Álvarez, P. et al *Imaginando (en) la escuela. Experiencias de producción simbólica con niños y adolescentes*. Buenos Aires: Entreideas.
- Álvarez, P. (2012). “La complejidad de los problemas de simbolización y aprendizaje contemporáneos. Nuevos aportes para la investigación.” Edición digital de la *Revista Contextos de Educación*. Volumen 12 Edición Especial Monográfico sobre Psicopedagogía: En memoria de Mónica Valle. ISSN 1514-2655 <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/index.html>
- Álvarez, P. y Grunin, J. (2010). Función encuadrante y problemáticas actuales de simbolización. *Revista universitaria de psicoanálisis*, (número 10), pp. 15-34.
- Green, A. (1996). *La metapsicología revisitada*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Green, A. (2010). *El pensamiento clínico*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional. Recuperada de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Ley N° 26.378. Recuperada de http://www.mp.gba.gov.ar/turismo/downloads/Ley_Nacional_26.378.pdf
- Morin, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.